



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**APORTES FILOSÓFICOS RELACIONADOS CON LA
FORMACIÓN DEL HOMBRE. APROXIMACIONES DE
UNA LECTURA CRÍTICA SOBRE LA PERSPECTIVA
DE LO PEDAGÓGICO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

EMANUEL DELGADO OSUNA

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS**



MÉXICO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	4
-------------------	---

CAPÍTULO PRIMERO

DISCURSOS Y CONDICIONES DE LA ILUSTRACIÓN EN LA RELACIÓN FILOSOFÍA-PEDAGOGÍA.....	7
1.1. Aproximaciones al contexto histórico y concepto de Ilustración.....	8
1.2. El discurso filosófico de la Ilustración.....	15
1.3. El discurso pedagógico de la Ilustración.....	19
1.4. Origen de la relación filosófico-pedagógica en la Ilustración.....	23
1.5. La condición filosófico-pedagógica de la formación y educación del hombre.....	32

CAPÍTULO SEGUNDO

LA FORMACIÓN Y EDUCACIÓN DEL HOMBRE EN DOS OBRAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA ILUSTRACIÓN.....	38
2.1. Pedagogía alemana de la Ilustración.....	39
2.2. Kant y Pedagogía.....	47
2.3. La formación y educación en Kant.....	51
2.4. Hegel y Escritos pedagógicos.....	61
2.5. La formación y educación en Hegel.....	65
2.6. La razón de lo pedagógico en Kant y Hegel.....	77

CAPÍTULO TERCERO

LA CONDICIÓN PEDAGÓGICA EN LA ILUSTRACIÓN DE HOMBRES. DISCURSOS Y PRÁCTICAS.....	81
3.1. La necesidad pedagógica en la formación y educación del hombre.....	83
3.2. Lo pedagógico entre disciplina y arte.....	88
3.3. La forma de lo pedagógico.....	96
3.4. Lo pedagógico como actitud ilustre.....	103
3.5. El fin de lo pedagógico.....	108

CAPÍTULO CUARTO

APROXIMACIÓN DE UNA LECTURA CRÍTICA DE LO PEDAGÓGICO.....	111
4.1. De lo pedagógico ilustre a lo pedagógico oscuro.....	112
4.2. Reflexiones finales.....	118
Bibliografía.....	121

INTRODUCCIÓN

Preparemos el terreno sobre el que se construye este laberíntico proyecto. El presente trabajo parte de aproximaciones al contexto histórico y conceptual del tan aclamado y mesiánico proyecto cultural de la Ilustración (últimos decenios del siglo XVII hasta finales del siglo XVIII). Se busca rastrear las aportaciones discursivo-conceptuales de dos disciplinas protagonistas (y a veces antagónicas) en la querrela del estudio de la formación y la educación del hombre; estas disciplinas como lo son la filosofía y la pedagogía, se anclan en esta triada conceptual -hombre-educación-formación- para poder dar sentido, orden y razón tanto al proyecto cultural ilustrado, como al hombre mismo.

Cabe advertir que el método o camino "seguro" para llegar más allá y no perdernos en la aproximación, lectura, cuestionamiento, reflexión y crítica de este proyecto investigativo, nos hemos valido y empleado en las posibilidades conceptuales y lingüísticas de la paradoja y la ironía que posibilitan situarnos más allá (y más acá) de la veta histórico-filosófica y del corte teórico-conceptual que delimita y enmarca ésta edificación investigativa. En esta empresa, se intenta desanudar y anudar las hebras conceptuales de una posible urdimbre pedagógica a partir del análisis de las discursivas y prácticas plasmadas en obras de pensadores "interesados", desde las preocupaciones filosóficas, sobre las cuestiones de formación y educación de hombres. Hacemos de nuevo hincapié en que los aportes filosóficos (y porque no también los pedagógicos) han sido tomados y valorados específicamente por la construcción teórico-reflexiva e interés en los avatares relacionados con la formación y educación del hombre.

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos. El capítulo primero titulado: *Discursos y condiciones de la Ilustración en la relación filosofía-pedagogía*; tiene por objetivo específico:

- ⊙ Analizar los conceptos que enmarcan la época de Ilustración como base del pensamiento filosófico y pedagógico que se relacionan con la formación y la educación del hombre.

Se trata de abrir la posibilidad de convergencia entre la discursiva filosófica y la discursiva pedagógica a través, de la aproximación conceptual que enuncia las características,

condiciones, lógicas y sentidos como condición de dicha posible comunión.

El capítulo dos: *La formación y educación del hombre en dos obras filosófico-pedagógicas de la Ilustración*; se plantea como objetivo:

- ⊙ Reflexionar a través del análisis de dos producciones "filosófico-pedagógicas" situadas dentro del proyecto de ilustración, la relación que existe entre la necesidad de pensar a la pedagogía como parte de la formación y educación dentro del proyecto cultural ilustrado.

Se busca profundizar desde la conceptualización discursiva de la tradición pedagógica alemana que se moviliza más allá de las fronteras geográficas, lingüísticas y culturales potenciadas desde las figuras "filosófico-pedagógicas" de los filósofos Immanuel Kant y Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quienes son responsables de "dotar de razón" a la posible vinculación filosofía-pedagogía que gira alrededor de la preocupación y necesidad de formación y educación del hombre. Como pilar central de este capítulo se analizan dos obras; la primera es *Pedagogía* publicada en 1803 por Kant y la segunda, *Escritos pedagógicos* de Hegel publicada alternamente entre los años 1809 a 1822.

El tercer capítulo nombrado: *La condición pedagógica en la Ilustración de hombres. Discursos y prácticas*; especifica por objetivo:

- ⊙ Criticar la condición que provocan los conceptos formación y educación del hombre en la posible relación discursiva filosófico-pedagógica con las necesidades, condiciones, formas, actitudes y fines que se le atribuyen dentro de un contexto cultural dado.

En este apartado, se concentra la reflexión crítica sobre las necesidades, condiciones, formas, actitudes y fines de lo pedagógico desde el constructo provocado por el lazo filosófico-pedagógico que une la relación discursiva y práctica educativo/formativa en la figura del hombre, enmarcándolo y delineándolo bajo lógicas de construcción pedagógica.

El cuarto y último capítulo, titulado: *Aproximación de una lectura crítica de lo pedagógico*; como lo anuncia su título, acerca marcadamente desde una lectura paradójica e irónica del tema, a un bosquejo sobre la "claroscuro" utilidad y esencia de lo pedagógico. Por último contiene un epílogo que

concentra la propuesta de esta investigación bajo una mirada crítica.

A grandes rasgos este ha sido el panorama guía que nos adentrará en la travesía de una lectura crítica de lo pedagógico llena de ironías, paradojas y tautologías educativo-formativas.

1. DISCURSOS Y CONDICIONES DE LA ILUSTRACIÓN EN LA RELACIÓN FILOSOFÍA- PEDAGOGÍA.

*"El hombre se halla en algún lugar entre el ser y el no-ser,
entre dos ficciones".
(Emile Cioran)*



Los amantes (1928). René Magritte.

1.1. Aproximaciones al contexto histórico y concepto de Ilustración.

La Ilustración ha sido un movimiento intelectual y cultural común, creado en Occidente, éste también llamado Siglo de las Luces en términos historiográficos, abarca el siglo XVIII. Lo que hacía común a este proyecto era la preocupación y la convicción por acabar con el oscurantismo en que el hombre había caído y por ende, iluminar al género humano con la luz del pensamiento ilustrado que se empezaba a gestar en Europa. Países como Inglaterra, Francia y Alemania, fueron la punta de lanza que provocó la creación de dicho movimiento, a través de sus librepensadores británicos, sus filósofos franceses o sus ilustrados alemanes; el movimiento intelectual de la ilustración ha compartido desde entonces, la preocupación por la cual el hombre debe servirse de su propio entendimiento, es decir, desde su pensamiento, o, como lo planteara René Descartes* en su obra *Discurso del método* (publicada en 1637): "Pero advertí luego que, queriendo yo pensar, de esa suerte, que todo es falso, era necesario que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa; y observando que esta verdad: <<yo pienso, luego soy>>.¹" La consigna que formuló Descartes, incitó la generación de un nuevo paradigma filosófico, en el cual, los pensadores creadores (y "creados") del movimiento ilustrado en Europa, comenzaron a cimentar desde la argumentación cartesiana la necesidad, preocupación y convicción que el hombre debía tener para poder luchar contra los prejuicios, la ignorancia y los privilegios que había tenido en siglos pasados, es decir, iban en contra de toda tradición, creencia y dogma fuera del propio pensamiento del hombre, con el fin de encontrar la felicidad y el bienestar por sí mismo y no por algún otro o algo externo a él.

En 1784, Immanuel Kant escribió un ensayo publicado bajo el nombre *¿Qué es la Ilustración?*, en dicho escrito, el filósofo alemán aludido como referente de la Ilustración, contesta:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del

* Pensador, filósofo y matemático francés, antecesor de la época ilustre y representante del racionalismo.

¹ DESCARTES, René (2004). *Discurso del método*. México: Ed. Tomo. p. 48.

suyo propio sin la guía de algún otro. *¡Sapere aude!*
¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal
es el lema de la Ilustración (cursivas del autor).²

La respuesta planteada por Kant ante enrevesada pregunta, dicha consigna marcó la época y el movimiento de Ilustración como algo más; ésta respuesta se ha vuelto representativa, icónica, presunciosa y hasta caótica, no sólo como argumentación para la unidad del pensamiento del hombre, sino que dentro de esta preocupación, ha elevado el sentimiento de orgullo del hombre bajo el nombre de dominio de sí y de la naturaleza.

Para empezar, lo primero que mira Kant es "una minoría de edad" en el hombre, la cual no es otra cosa que la incapacidad de éste para poder servirse y guiarse de su propio entendimiento sin la ayuda de otro. Vemos en dichas palabras, la repulsión que los pensadores ilustrados respiraban en aquellos tiempos respecto a las creencias, tradiciones, mitos, etc., las cuales, estancaron al hombre en el "oscurantismo" de la superstición, la magia, la ilusión y la mentira. Atrapado en su "oscura niñez" de pensamiento, éste no era capaz de valerse por sí mismo para resolver sus problemas de infancia, es decir, su dependencia a la creencia de Dios, su cobardía de no ser su propio amo, su voluntaria pereza respecto a lo dado por una tradición o alguna superstición mágica; por lo tanto, el hombre es *infante*³, un sujeto sin voz y discapacitado que necesita ser mandado, cultivado, criado, amamantado, formado y educado por sí mismo.

¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Con esta frase encierra la conceptualización de la palabra Ilustración el filósofo alemán como movimiento cultural de occidente y, esta es tomada como consigna de guerra entre los pensadores del Siglo de las Luces.

Encaminándose el movimiento ilustrado, se caracterizó por enmarcar el pensamiento bajo "corrientes de conocimiento", es decir, las necesidades, preocupaciones y convicciones que

² KANT, Immanuel (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ed. Alianza. p. 83.

³ En latín la palabra *infans -ntis* (de la cual proviene *infante*) se formó con el prefijo privativo *in-*antepuesto a *fante*, que era el participio presente del verbo *fari* <<hablar>>, o sea que *infans* significaba literalmente <<no hablante>>, es decir, era un niño tan pequeño que todavía no hablaba, un bebé o un lactante, diríamos hoy, sentido que la palabra mantiene aún en inglés, lengua en la cual *infancy* se usa para referirse apenas a los bebés. Tomado de: <http://www.elcastellano.org/palabra.php?id=947>.

pensadores ilustrados se planteaban, debían partir del hombre, de su pensamiento y no de su "exterior", de la superstición. Como ejemplos de la ardua gestación del pensamiento de éste, generaron, pulieron y legitimaron corrientes de conocimiento que enajenaron el paso del movimiento intelectual de esa época. En esta investigación, se resaltan cuatro "corrientes de pensamiento" que influenciaron al pensamiento del hombre y a su relación con la cultura, la sociedad, la educación y la formación. Estas son: *el empirismo, el racionalismo, el criticismo y el idealismo.*

Para puntualizar y especificar un poco la esencia de estas corrientes de pensamiento; retomamos un esquema planteado en la obra *Epistemología y Objeto Pedagógico* (1997):

- **Empirismo:** el conocimiento para esta corriente se forja a partir de la experiencia sensible. La mente es un papel en blanco, afirma para cuestionar el racionalismo. Distingue entre experiencias internas y externas, pero la verdad es siempre aquello que se constata.
- **Racionalismo:** ven en el pensamiento la principal fuente de conocimiento, restándole valor cognoscitivo a la experiencia. Los objetos son resultados de juicios apriorísticos. En algunos casos se considera a Dios como el único conocimiento posible por ser regulador de la razón y el universo.
- **Criticismo:** realiza un examen analítico de toda la información humana. Asume la existencia de la relación sujeto-objeto y busca en el cuestionamiento a la razón la verdad.
- **Idealismo:** para el idealismo, el realismo no es más que un absurdo, porque las cosas en sí no existen, tan sólo existen las categorías que son creadas por el sujeto. Existe un idealismo psicológico que privilegia el papel de la conciencia y un idealismo lógico que fundamenta los objetos ideales en las verdades de la ciencia.⁴

A través de las anteriores "corrientes de pensamiento", se produjo un exuberante paradigma de conocimiento que el pensamiento del hombre poco a poco tenía que dominar, así como también utilizar y conservar. Estas cuatro corrientes de pensamiento, delinearon el perímetro del mismo, tanto en el ámbito teórico como en el práctico, donde el hombre tenía que

⁴ **MENESES** Díaz, Gerardo (1997). *Epistemología y pedagogía*. En: **HOYOS** Medina, Carlos Ángel. **Epistemología y objeto pedagógico**. México: Ed. Plaza y Valdés. pp. 52-53.

partir para poder ilustrarse. Este paradigma enmarcado a través de las tendencias que el pensamiento ilustrado impregnó en su esencia, empezó por forjar la forma y movilidad del movimiento ilustrado. El hombre partía de su experiencia (empirismo), es decir, de aquello que por medio de su sensibilidad percibía y constataba a través de su pensamiento y que, al mismo tiempo lo volvía conocimiento (racionalismo), este producto (llamado conocimiento), lo sometía a juicio analítico (criticismo) asumiendo la relación entre lo experimentado (experiencia) y su facultad de pensamiento (razón), provocando así, un realismo subjetivo (idealismo) que enmarcaría y legitimaría el movimiento de la Ilustración.

Hemos elaborado un esquema que representa el paradigma en el cual el movimiento de Ilustración se ha delineado, enmarcado e instituido como ruptura contra el pensamiento oscurantista en el que se encontraba el hombre en dicha época. En la siguiente imagen se puede mirar que el hombre es el centro y que a partir de éste y en torno a él, el pensamiento se moviliza a través de un sentido racional, es decir, un sentido ordenado, lógico y conectado entre las corrientes de pensamiento que postulamos como esencia del movimiento de la Ilustración.

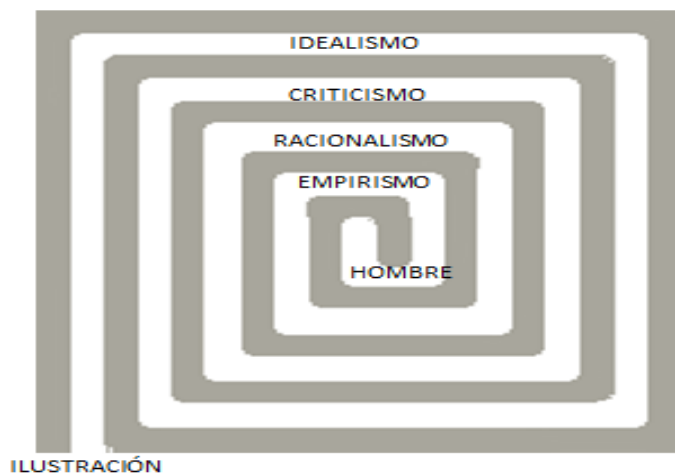


Figura 1. La línea blanca representa la "luz" del pensamiento del hombre en la Ilustración, así como también, la movilidad por la que el pensamiento de éste último pasa para poder aproximarse a la Ilustración. Las líneas grises representan el contrasentido que puede llegar a existir dentro del marco de la misma movilidad del pensamiento ilustrado; la totalidad de la imagen, representa la unidad y el sistema de razón bajo el cual se desarrolla el movimiento de la Ilustración.

La necesidad, preocupación y convicción que en la Ilustración se promovió en contra de la superstición, la ignorancia y el oscurantismo en el que había caído el pensamiento del hombre, se puede entender a través del establecimiento de la razón⁵ como facultad común entre todos los hombres y también, como punto de referencia para el aprendizaje y la enseñanza como generador de conocimiento; por lo tanto, la razón y:

(...) el conocimiento consiste(n) en la subsunción bajo principios. El conocimiento es uno con el juicio que integra su objeto en el sistema. Un pensamiento que no tienda al sistema carece de dirección o es autoritario. La razón no aporta otra cosa que la idea de unidad sistemática, los elementos formales de una sólida interconexión conceptual. Todo fin objetivo al que puedan referirse los hombres como puesto por la razón es -en el sentido riguroso de la Ilustración- ilusión, mentira, <<racionalización>>, por mucho que los filósofos se esfuercen en apartar la atención de esta consecuencia y dirigirla a un sentimiento humanitario.⁶

En este sentido, la razón por medio de la construcción enmarcada en torno al pensamiento y al conocimiento que forjaba el movimiento de Ilustración, se precipitó desde el ámbito teórico-conceptual generado por los pensadores ilustres, hasta el ámbito espiritual de su esencia; lo que empezó como un movimiento intelectual, lentamente fue transformándose en un proyecto cultural que trastocaba a toda la sociedad occidental. A partir de plantear a la razón como la facultad, virtud o capacidad común que todo hombre poseía por naturaleza, y a la vez, éste al razonarse desde su razón, creó verdades desde esta similitud común, y al mismo tiempo, se diferenció de lo otro que no era producido por la razón, creó unidad y sistematizó el pensamiento del cual partirán

⁵ Max Horkheimer nos apoya en ese punto cuando plantea: "En la ruta de la sociedad europea destacan, uno contra otro, dos conceptos de razón. Uno de ellos ha sido propio de los grandes sistemas filosóficos, desde Platón: en él se concibe a sí misma la filosofía como imagen de la esencia razonable del mundo, algo así como lenguaje o eco de la esencia eterna de las cosas; la percepción de la verdad por los hombres era una sola cosa con la manifestación de la verdad misma, y la capacidad para semejante percepción incluía todas las operaciones del pensamiento. Con el perfeccionamiento de una lógica propia, con la independización del sujeto y su distanciamiento del mundo como mero material, surge en contradicción con aquella razón comprensiva, igualmente apropiada al objeto que al sujeto, *ratio* formal, desvinculada, cierta de sí misma: ésta se resiste a la mezcla con el ser y lo emite, como mera naturaleza, a una región a la que ella misma no estaría sometida"⁵. **HORKHEIMER**, Max (1989). *Sobre el concepto de razón en Sociológica*. España: Ed. Taurus. p. 201.

⁶ **HORKHEIMER**, Max y **ADORNO**, Theodor (2007), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmento filosóficos*. Madrid: Ed. Akal edición de bolsillo. p. 94.

varios intelectuales a pensar la Ilustración, ya no como movimiento, sino como proyecto cultural cosmopolita. La siguiente cita es ilustrativa en este sentido:

El movimiento ilustrado hace suyas la crítica y la construcción, la demolición y la nueva pauta epistémica. Su programa indica la búsqueda de la sistematización, la certeza y el discurso expositivo de la actividad racional. Todo ello bajo la autonomía de las esferas de la ciencia, de la moralidad y el arte. Con este espíritu, el Iluminismo crea el instrumento unificador y rector de la nueva ideología instaurada como Ilustración.⁷

Ésta unidad de la razón que el proyecto de Ilustración lanzó como empresa humana, lo único que buscaba era: *la libertad, el entendimiento y la verdad*. El nuevo paradigma ilustrado patrocinado por la unidad de la razón y la dialéctica movilizadas entre las corrientes de pensamiento que mencionamos anteriormente, provocaron una nueva "pauta epistémica" que constituía al movimiento de la Ilustración como proyecto cultural cosmopolita que rebasaba las fronteras de occidente, las del pensamiento del hombre, las de su actuar y hasta las de la misma Ilustración.

Esta *episteme*⁸ delineada por el proyecto de la Ilustración, provocó y desencadenó en variadas disciplinas de conocimiento la necesidad, la preocupación y la convicción de valerse por su propio entendimiento sin la guía de otro, es decir, bajo la unidad surgida por el nuevo paradigma. Para proyectar la luz del proyecto cultural y cosmopolita de Ilustración hacia la mayor cantidad de hombres, para unificar el pensamiento de éstos bajo la razón como facultad, virtud o capacidad natural y, para llegar a los objetivos propiciados por los ideales de dicho proyecto (el entendimiento, la libertad, el dominio y la verdad); la filosofía y la pedagogía como disciplinas

⁷ HOYOS Medina, Carlos Ángel (1997). *Epistemología y objeto pedagógico*. México: Ed. Plaza y Valdés. pp. 23-24.

⁸ Por *episteme* se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la científicidad, a la formalización (...) La *episteme* no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto de un espíritu o de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas. Tomado de: **FOUCAULT**, Michel (2007). *La arqueología del saber*. México: Ed. Siglo XXI. pp. 322-323.

enmarcadas en esta época, se alistaron a éste convergiendo en torno a la formación y educación del hombre, con el fin de llevar a buen puerto el proyecto mismo y el pensamiento del hombre.

Los *discursos*⁹ y prácticas que se gestaron de éstas dos disciplinas bajo el paradigma racional de la Ilustración, eran motivados a “modernizarse” en torno al orden y la normatividad que estipulaba la razón. Entonces, ¿cómo se pensaba a sí mismo el pensamiento filosófico y el pedagógico desde esta nueva regulación del pensamiento? Y ¿Qué características portaban los discursos filosóficos y los pedagógicos desde esta nueva episteme?

⁹ Compartimos la conceptualización de Michel Foucault de discurso: (...) el discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que éstas son enunciados, es decir, en tanto que se les puede asignar modalidades particulares de existencia (y por ende) el término de discurso podría quedar fijado así: conjunto de los enunciados que dependen un mismo sistema de formación (...). **FOUCAULT**, Michel (2007). op. cit., p. 181.

1.2. El discurso filosófico de la Ilustración.

Como sabemos, en la gran mayoría de las hojas del gigantesco libro de la historia de la humanidad, la filosofía ha sido una pieza central en la argumentación para la creación, comprensión y hasta destrucción de épocas históricas; la Ilustración, no es la excepción. La filosofía como disciplina en el Siglo de las Luces, jugó un papel fundamental e importante para la realización del proyecto cultural ilustrado. En primer lugar, el pensamiento filosófico de Ilustración no tuvo como principio primordial el crear o producir teorías novedosas que partan del nuevo paradigma del pensamiento, sino que éste se centró en ordenar, captar, entender y valorar la herencia que habían dejado los sistemas de conocimiento precedentes a la época.

Como lo hemos dicho, *el empirismo, racionalismo, criticismo e idealismo* (de los cuales partimos para explicar en el primer apartado el concepto de Ilustración), no fueron corrientes novedosas en la época de las Luces, sino más bien, estos sistemas de conocimiento o corrientes de pensamiento ya se habían establecido legítimamente en el siglo XVII. Sería ingenuo pensar que el pensamiento filosófico de la Ilustración sólo se dedicó a copiar o transmitir el lenguaje filosófico precedente como un sacerdote hace con la biblia, no; la peculiaridad del pensamiento filosófico ilustrado fue: *la destrucción de la sistematicidad del pensamiento filosófico precedente para llevarlo al desvelamiento de su forma fuera de los límites del sistema*, es decir, como lo plantea Ernst Cassirer (1975) en su obra *Filosofía de la Ilustración*:

La ilustración, en Inglaterra y en Francia, comienza destronando la <<forma>> del conocimiento filosófico, el <<sistema>> metafísico heredado. No cree ya en la legitimidad ni en la fecundidad del <<espíritu de sistema>>; no ve en él la fuerza de la razón filosófica, sino su limitación e impedimento. (...) En lugar de encerrar la filosofía en los límites de un edificio doctrinal firme, en vez de vincularse a unos axiomas determinados, establecidos para siempre, y a sus consecuencias deductivas, se esfuerza en andar desembarazadamente y, en esta marcha inmanente, trata de desvelar la forma fundamental de la realidad, la forma de todo ser natural y espiritual. La filosofía, en esta actitud, no significa ya un campo de conocimientos que se colocaría junto o por encima de los principios del

conocimiento natural, jurídico, político etc., sino que es un medio de omnicomprendido en el que estos principios se forman, se desenvuelven y se asientan. (...) Ya no es la substancia separada, abstracta de lo espiritual, sino que representa el espíritu en su totalidad, en su función pura, en su modo específico de indagar y preguntar, en su metódica y en su marcha cognoscitiva.¹⁰

Con el "destronamiento" de la antigua forma y sistematización del conocimiento filosófico, se creó y ordenó un cambio de sentido en el pensamiento filosófico ilustrado, éste ya no quería basarse en doctrinas o dogmas normativos que contribuyeran a la incapacidad, pereza y dependencia del hombre respecto a las tradiciones, mitos y creencias como lo hacía en el "oscurantismo" o en su "minoría de edad"; sino que a través de la razón tratarían de analizar, entender y juzgar las estructuras antes fijadas de pensamiento para darles el cambio de sentido hacia terrenos de la funcionalización teórica y práctica del pensamiento, es decir, se movilizaba como una "actitud cognoscitiva" que se separaba de la naturaleza del pensamiento y al mismo tiempo servía como el medio de comprensión del mismo pensamiento entre lo natural y lo cultural.

El pensamiento filosófico al instaurarse dentro del proyecto cultural que postulaba la Ilustración, tuvo que servir como un medio omnicomprendido y unívoco para el hombre, su pensamiento y su entendimiento en el mundo. Para dicho proyecto, la episteme que provocaba el paradigma universal fundado por la razón, proyectaba un nuevo modo o forma de pensar, indagar, conocer y entender; éste, identificaba en todos los hombres una "nueva naturaleza" que se generó a través de la razón como facultad común, así como también estableció a ésta como la máxima del hombre que trastoca toda subjetividad. Esta nueva naturaleza es la *cultura*.

Ahora bien, la forma de pensamiento que los discursos de la filosofía de esta época han instaurado en el entendimiento del hombre, deja ver que "(...) la fuerza de la razón humana no consiste en romper este círculo (pensamiento) y encontrar un camino, una salida hacia el reino de lo trascendente, sino que nos enseña a medirlo íntegramente y a sentirnos albergados en él (...) La razón, lejos de ser una tal posesión, es una forma determinada de adquisición."¹¹ Aquí, los discursos filosóficos de ilustración están enmarcados y

¹⁰ CASSIRER, Ernst (1975). *Filosofía de la Ilustración*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica. p. 11.

¹¹ CASSIRER, Ernst (1975). Op. cit. p. 28.

delineados por la fuerza de la razón del hombre, es decir, estos discursos serán condicionados por la necesidad de comprensión, entendimiento y valoración que encuentran los pensadores ilustrados en la propia razón del hombre, se encargaran de que la razón no sea sólo una posesión natural, sino que también, ésta misma este enmarcada en la adquisición de una forma determinada de pensamiento que establezca no sólo discursos y teorías, sino también, prácticas y acciones con el objetivo de fomentar la responsabilidad, la preocupación y la necesidad de encargarse por su nueva naturaleza, su cultura y su nueva actitud.

Esta condición de posesión y adquisición de la razón en el pensamiento filosófico ilustrado, ha marcado una pauta no solo al ámbito de la filosofía, sino que también a partir de este paradigma condicionante de la razón como regulador del pensamiento, ha trastocado demás aristas de la vida del hombre, tales como la política, la economía, la sociología, el derecho, la psicología e indiscutiblemente también la pedagogía. El interés de la Ilustración era llevar más allá de toda frontera su forma de pensamiento ("la buena nueva"), ya que se consideraba la adquisición de la razón como obligación común para "todas las culturas" y así, poder unificarlas dentro de un proyecto que sea universal y cosmopolita.

El proyecto de Ilustración al establecerse como universal, cosmopolita y unificador de hombres a través de un orden racional; condicionó y encargó en las manos de la filosofía la tarea de dirigir el proyecto a buen puerto, es por eso que "(...) la filosofía sirve ahora esencialmente para dirigir la transformación cultural, política y social del mundo humano, aunque su interés esencial sea difundir la nueva visión científica de la naturaleza. El afán de extender esa visión al estudio de las cuestiones humanas es lo que principalmente caracteriza la posición ilustrada."¹² Desde el afán condicionante de dirección y guía que los discursos filosóficos ilustres formaban en su pensamiento, fue forjándose un verdadero interés por buscar los medios que ayuden a expandir la nueva visión de mundo.

El interés converge, por lo tanto en el hombre y, como consecuencia de ello, los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano. Los ilustrados tienen una gran fe en la potencia de la educación y querían modernizarla, enriquecerla en sus aspectos científicos y

¹² **ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A** (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Ed. FCE. p. 369.

ponerla al alcance del mayor número. Consideraban la naturaleza como fundamentalmente igual bajo todos los climas, se proclaman con frecuencia ciudadanos del mundo y se consideraban hermanadas por ideales comunes encima de las fronteras nacionales.¹³

Ante la proclamación de expansión del proyecto ilustrado, los discursos filosóficos empezaron a relacionarse con la pedagogía a través del interés y la expansión de la forma del pensamiento de la Ilustración, esta necesidad era percibida con gran entusiasmo por los filósofos más destacados de aquella época como Kant y Hegel (estos pensadores se trabajarán detalladamente en el segundo capítulo), los cuales abordaron la problemática educativa y formativa de la pedagogía desde la trinchera filosófica, tratando de entrelazarla con el pensamiento pedagógico para poder establecer un modelo educativo-formativo que tenga como fin la adquisición, el valor y la conciencia del hombre en tanto pensamiento y conocimiento de sí mismo.

En suma, el *discurso filosófico de ilustración* es un medio unívoco y omnicomprensivo que se utiliza como "instrumento de destrucción" de sistemáticas de pensamiento para llevarlos al develamiento fuera de éstas, en tanto poseen y/o sean adquiridos por la razón.

Ahora bien, para poder asimilar la ardua empresa que debía de llevar a cabo la Ilustración y los discursos filosóficos, es necesario rastrear lo que fue el discurso pedagógico en esta época, es decir, el interés que condicionó a la pedagogía para que contribuyera a la problemática de la nueva forma del pensamiento ilustrado.

¹³ Ídem.

1.3. El discurso pedagógico de la Ilustración.

La pedagogía que se enmarca y delinea dentro del proyecto del siglo de las Luces, no ha quedado al margen de la posición, interés y condición que éste último emplea para dicho proyecto cultural con tintes universales, es por eso que consideramos importante el aporte de Francisco Larroyo en su obra *Historia general de la pedagogía* (1944):

La pedagogía del siglo XVIII se halla articulada a sus idearios y métodos al gran movimiento de la Época de las Luces, al iluminismo (...) Desde fines del siglo XVIII opera en Europa un cambio de ideas y convicciones que transformo su vida. Al principio tiene un carácter crítico y destructivo y se lleva al campo de la política. Más tarde las impulsa un afán de reforma y se dirigen a todos los dominios de la cultura, a la ciencia y al arte, a la economía y la religión. El rasgo dominante de la nueva concepción del mundo y de la vida es el empleo de la razón como única pauta de juicio. Nada que no pueda justificarse a la *luz del intelecto*, nada que no pueda ser *iluminado* por la inteligencia humana, tiene derecho a la existencia.¹⁴

Como vemos con anterioridad, el carácter destructivo de la nueva forma de pensamiento que posibilita su gestación en la Ilustración, incitó a la convicción y condicionamiento de la forma de pensar y actuar en el mundo occidental, afectando todas las aristas culturales que se han mencionado antes. La razón como *facultad adquisitiva* común entre todos los hombres, marcó la pauta para pensarse, entenderse, reflexionarse y criticarse en torno a la misma. Todo lo que no sea inscrito dentro de esta máxima, en palabras de Larroyo, no tiene derecho de existencia y por ende, no tiene derecho de ser enseñado y mucho menos entendido.

Aprehendido esto por los discursos pedagógicos, la pedagogía parte de rasgos fundamentalmente delineados y enmarcados por el contexto, en donde la efervescencia por establecerse por las nuevas regularidades discursivas que proclamaban la potencialización de la educación y de la formación como los nuevos objetos de la "fe ilustrada", los discursos pedagógicos se asentaron bajo un nuevo interés: la *universalidad* y, una nueva actitud: *el despotismo educativo y formativo*. Es por esto que retomamos de nuevo la obra de Larroyo para argumentar cuatro rasgos fundamentales en donde

¹⁴ LARROYO, Francisco (1944). *Historia general de la pedagogía*. México: Ed. Porrúa. p. 420.

la pedagogía empieza a formar parte de la transformación y expansión del proyecto ilustrado, así como también de su indudable modernización.

- La orgullosa conciencia del espíritu de emanciparse de toda esclavitud tradicional para poder tomar en propias manos el destino de la humanidad.
- La placentera confianza en un progreso ininterrumpido de la libertad, dignidad y felicidad de los hombres; la idea de una ilimitada responsabilidad de esta obra de la autonomía.
- Un entusiasmo inquebrantable por someter todo lo histórico al examen crítico del intelecto, es decir, Estado y sociedad, economía y derecho, religión y enseñanza.
- La feliz creencia de una solidaridad en todos los intereses, de una hermandad de todos los hombres sobre el fundamento de esta cultura intelectual siempre creciente.¹⁵

Estos cuatro rasgos fundamentales que se extraen de los discursos que la pedagogía dejó en la historia de la Ilustración; se puede deliberar que la transformación de la pedagogía del siglo XVIII, estaba más que inmiscuida con el proyecto cultural de estos tiempos y, al mismo tiempo, se puede ver que portaba las necesidades, convicciones y preocupaciones con las que se argumentaba dicho proyecto; se nota el centralismo de la razón como única facultad obligatoria de adquisición para valerse de su pensamiento, entendimiento y como pauta única de juicio; se establece en el hombre la creencia de su autonomía como responsabilidad para el constante progreso del idealizado proyecto ilustrado y de sí mismo; así como también, se delinea y se enmarca a la pedagogía bajo la encomienda educativo-formativa de hombres.

Para que la pedagogía sobreviviera o sobrelleva el nuevo paradigma de pensamiento, tuvo que tomar partido por el proyecto de la Ilustración, necesitó renovarse teóricamente en torno a la concepción del proyecto y de la razón. Dicha postura se veía consolidada dentro de su modernización que dio origen a lo que algunos llaman "*pedagogía moderna*", "(...) el desarrollo de la nueva pedagogía sólo fue posible a partir del desmoronamiento de las concepciones y estructuras teleológicas provocado por la Ilustración. Por otro lado, sin embargo, la idea de la Ilustración de liberar la acción y el

¹⁵ *Ibid.* p. 421.

pensamiento del hombre de los condicionamientos tradicionales, para fundamentarlos exclusivamente en la autonomía legisladora de la razón humana, no se podía aplicar de igual modo a la naturaleza no humana que al hombre en cuanto ser capaz de aprender y de desarrollarse a sí mismo, actuando discursiva e interactivamente"¹⁶.

El desarrollo de esta nueva concepción de la "nueva pedagogía", se vio trastocada al asumir la autonomía del hombre como creador responsable de su propio entendimiento, esto lo lleva al centro de las discusiones educativas y formativas. Para la pedagogía:

(...)La modernidad complejizó las cosas: a veces la pedagogía soñó ser ciencia, a veces filosofía práctica, al final se redujo a tecnología. Empero también vivió un episodio de ensoñación reflexiva, donde la aparición de lo público le exigió tener una piedra de toque: esa fue la formación. Infortunadamente, lo real existente y el triunfo de la unidimensionalidad pretendió hacerla trizas y la mando o a la marginalidad o a un frío consentimiento, el de la soberbia. (...) La pedagogía se entreteje con el juego de las pasiones humanas, con concepciones del mundo, mitos, representaciones y voluntades de poder. Actualmente, ha enlazado su ser con la Teoría de la ciencia; ello provoca una realidad colmada de sentido epistemológico y vacía de otra significación: lo real se torna racional, el mundo sacrifica su dimensión poética y se hace cosa. Por el exceso de sentido se produce una estática de la vida. Todo parece susceptible de explicarse, de decirse, de hacerse.¹⁷

La pedagogía y sus discursos al encontrarse en conflicto consigo misma, empezaron por adquirir el sentido del contexto ilustrado que le exige una remodelación teórica y práctica; el sentido que empieza a tomar la teoría y el quehacer pedagógico en la esencia de su existencia, se ve obligada a ver en la educación y en la formación del hombre una sola realidad, una sola dirección, un sólo fin, un solo sentido. Los discursos pedagógicos ubicados en la Ilustración se adjudican el papel de vigilantes y observadores furtivos del proceso educativo y formativo, éstos, se ensoñaron bajo "(...) la obligación que adquiere el ser humano cuando hace la relación entre epistemología y ciencia de la educación, la primera entendida como el estudio crítico que se tiene que observar en toda construcción de conocimiento y por

¹⁶ **BENNER**, Dietrich (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor. p. 14.

¹⁷ **MENESES** Díaz, Gerardo (2002). *Formación y teoría pedagógica*. México: Ed. Lucerna diogenis. p. 27.

consecuencia ésta es la vigilancia que tenemos que conservar en toda construcción del conocimiento en el campo de las ciencias de la educación.”¹⁸

Ahora bien, al centrar al hombre y su razón en el centro de la mira del proyecto ilustrado, los discursos pedagógicos cayeron en un irresistible sentido de vigilancia epistemológica, ésta, colmada por encuentros y desencuentros en torno a la construcción y reflexión del pensamiento y entendimiento del hombre con su mundo y con él mismo, tuvo que aprehender el papel de conductora de las preocupaciones, necesidades e intereses del proyecto de Ilustración.

En suma *el discurso pedagógico de ilustración* es la confección entre la ensoñación abstracta de ser reflexiva y la utilidad vigilante de procesos educativo-formativos para la ilustración, es decir, una paradójica construcción teórico-práctica.

¹⁸ **ESPINOSA** y Montes, Ángel (2009). *Ciencias de la educación. Una dialéctica del ¡Sapere aude!* En: **VELÁZQUEZ** Luz, **ESPINOSA** Ángel, **ESPINOSA** Alma (Coords). **Lecciones sobre epistemología y educación**, México: Ed. Lucerna diogenis. ISCEEM. p. 123-124.

1.4. Origen de la relación filosófico-pedagógica en la Ilustración.

Para poder excavar en el origen de la relación entre filosofía y pedagogía, es necesario mirar atrás, mirar la sombra que dejó la luz del pensamiento ilustrado, como lo dijimos anteriormente, los discursos filosóficos y los pedagógicos que aparecieron en la época de las Luces, tiene su génesis en las formas o corrientes de pensamiento precedentes a las ordenadas en dicha época. Es por esto que consideramos necesario ir al terreno conceptual donde se pueden anudar fuertemente las posibilidades de convergencia, para esto, es necesario indagar en los conceptos de educación y formación.

El concepto de educación siempre ha estado entre dimes y diretes de "especialistas", intelectuales, políticos, educadores, pedagogos, filósofos etc., es por esto que creemos que para poder comprender más el fondo de su esencia (y no solamente la relación que pueda tener con intereses y necesidades de disciplinas, ciencias, artes, contextos y hasta doxas), necesitamos partir de su etimología:

La raíz etimológica de la palabra educación la encontramos en el latín, *educare*, cuyo significado es: <<criar>>, <<nutrir>>, <<conducir>>, <<guiar>>, <<orientar>>, <<alimentar>>; y *exducere*, que quiere decir <<extraer>>, <<hacer salir de dentro hacia fuera>>.

Esta doble etimología ha dado como resultado dos visiones distintas, que a simple vista pudieran aparecer como dos posturas opuestas o diferentes. En efecto, cuando se dice *educare*, nos referimos a educar de afuera hacia adentro, es decir instruir o adiestrar al alumno, lo que nos lleva a suponer que el alumno <<no sabe>>, y el maestro le va a <<enseñar>>. En cambio, cuando se acepta el concepto de *exducere*, estamos pensando en <<encauzar>>, o <<encaminar>> las disposiciones o conocimientos que el sujeto ya posee.¹⁹

Como podemos observar, el concepto desde su raíz etimológica que lo ha creado, ha marcado un contrasentido; *educare* y *exducere* parecen ser concepciones que se postulan como distintas. La primera lo que trata de buscar es establecer un proceso educativo como dominio de un hombre sobre otro, y el segundo no intenta dominar, sino más bien conducir el proceso

¹⁹ BÓRQUEZ Bustos, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. México: Ed. Trillas. p. 87.

como tal, hacia un fin educativo. Este *contrasentido* que nos brinda la etimología de la palabra, abre un sinfín de sentidos que se le pueden atribuir y adornar al concepto con respecto a un fin; fin que se verá manipulado por posibilidades, necesidades, intereses y hasta necedades que el hombre tenga o desee.

Al igual que el concepto de educación, la formación como concepto parte de un *contrasentido* similar, así como también de problemáticas respecto al sinfín de posibilidades que se le pueden otorgar.

La palabra alemana *Bildung* remite a imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*). Es una síntesis y, a la vez, una superación de *Form* (forma), de *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración). El origen de la *Bildung* se sitúa en la mística medieval en la que el hombre lleva en su alma la imagen (*Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido creada y la cual debe desarrollar. En el siglo XVIII, la idea de la *Bildung* se separa progresivamente del antiguo concepto de *forma exterior natural* (una formación montañosa, un rostro bien formado) para espiritualizarse y asociarse a *Kultur* (...).²⁰

El concepto formación al que nos remitimos, es el de la tradición del idealismo alemán, éste, se ha manipulado en su devenir histórico por el que ha surcado, por lo cual, se le ha considerado y elevado a una especie de cultivo propio, es decir, como proyecto individual para el perfeccionamiento de las facultades del hombre, claro está, siempre bajo el yugo de fines y objetivos valorados por intereses sociales, nacionales, históricos, etc.

En este sentido, la educación y la formación están relacionadas con el hombre, con sus tradiciones, sus creencias, sus posibilidades, sus intereses y sus necesidades (y como lo dijimos antes, hasta con sus necedades) por servirse de su propio entendimiento. Las relaciones que han surgido de estos dos conceptos en torno al hombre, indudablemente han estado bajo el dominio y la imagen de éste último, y para poder lograr que esas relaciones prosperen en él, se ha entrelazado a la filosofía con la pedagogía desde la necesidad y preocupación de ver al hombre como proyecto de él mismo, bajo su propia comprensión y entendimiento.

²⁰ **FABRE**, Michel (2011). *Experiencia y formación: la Bildung*. Traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia. En: **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. 23. Núm. 59. Enero-abril. p. 216 (cursivas del autor).

Hablar del *hombre como proyecto*, es hablar de la ardua empresa que se ha asignado en torno a su pensamiento, entendimiento y reflexión a partir de sí mismo, de su *razón*²¹ que es el núcleo central de la relación con el "nuevo pensamiento" del mundo moderno, el cual ha desarrollado una nueva episteme dentro del cual el pensamiento debía pensarse, y por tal motivo, también los discursos filosóficos y pedagógicos en cuestión, para así, forjar esa creencia y fe en el hombre, además de posibilitar convergencia educación-formación.

La creencia y fe en el hombre y su razón, da como resultado un cierto interés en la posible convergencia de los discursos filosóficos y pedagógicos en relación con la educación y la formación. Uno de los primeros ensayos que representan esta convergencia teórica del entrelazamiento "filosofía-pedagogía-educación-formación", es la obra de Juan Amós Comenio llamada *Didáctica Magna* (1632). Esta obra ha sido pionera para el estudio y la intervención de los discursos pedagógicos argumentados en la fundamentación filosófica; dicha obra construye una sistematización de los procesos educativos en los cuales el hombre gira en torno del interés pedagógico y filosófico relacionado con un ente externo a él, a Dios. Este interés:

(...)Claramente se desprende de lo dicho que el hombre está colocado entre las criaturas visibles para que sea:

- i. Criatura racional
- ii. Criatura señora de las criaturas
- iii. Criatura imagen y deleite de su creador

Y de tal manera están estos tres miembros enlazados entre sí que no puede admitirse separación alguna, porque en ellos se asienta la base de la vida presente y de la futura.²²

Con este planteamiento sobre el interés por el hombre que Comenio hace en los años precedentes a la Ilustración, en esencia, hace notar una concepción "ingenua" o "mágica" de la razón que el hombre posee como criatura relacionada con su mundo y no, con su pensamiento y, mucho menos con el entendimiento que debe tener éste según el proyecto

²¹ Etimológicamente la palabra razón viene del latín *ratio, rationis* (razón), de *reor, reris, reri* (creer, pensar). Tomado del Diccionario electrónico de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>. Pensamos el concepto de Razón como la *facultad tautológica que el ser humano posee como virtud o capacidad para pensar, reflexionar, cuestionar, creer y conocer calculadamente y ordenadamente; que se construye y de-construye según las condiciones que le provoquen los discursos legitimados de cierta época.*

²² **COMENIO** Amós, Juan (2007). *Didáctica magna*. México: Ed. Porrúa. p. 8.

ilustrado. De aquí parte la culpabilidad que reprochan los pensadores ilustres, esta culpabilidad se ve enraizada por no centrar el pensamiento en la razón del hombre, sino, más bien, se tenía al pensamiento como vinculación entre "naturaleza-hombre-Dios".

Más allá de los objetivos religiosos que pudieran perseguir los pensamientos comenianos en torno a la educación y formación del hombre, lo que rescatamos como posible origen de la relación discursiva de la filosofía y pedagogía en la Ilustración es: la necesidad de mirar al *hombre como criatura*, es decir, como un ser que necesita ser sujetado a normas, discursos y condiciones que le inciten a someterse a la conducción y vigilancia desde sí y para sí mismo.

Comenio al decir que el *hombre es criatura racional*, comienza la esperanza ilustre del mismo hombre por encargarse de sí mismo, de valerse y enjuiciarse bajo la construcción sistemática de su propia razón; en este punto, podríamos considerar que la concepción pre-ilustración de criatura racional, lleva tintes iconoclastas por parte de este pedagogo, es decir, abre la posibilidad de que el hombre se considere sujeto de su propio pensamiento y entendimiento; por otro lado, el *hombre como criatura señora de las criaturas* nos lleva a considerar un primer esbozo ilustrado de *antropocentrismo*, en otras palabras, a partir de las posibilidades que le da la experiencia de relacionar su pensamiento con lo otro, los otros y con él mismo como ser racional, establece un vínculo de *dominio y utilidad* de todo lo existente relacionado con él; y por último, al ver al *hombre como criatura imagen y deleite de su creador*, abre la pauta para empezar a pensar el carácter educativo-formativo del hombre como imagen racional del mundo, por lo que éste, debe ser cultivado por él a través de su educación y formación para poder crearse a imagen- semejanza de sí.

En este mismo sentido, otra representación que dio origen a la convergencia filosofía-pedagogía que se pudo fundamentar en la Ilustración, es la obra de Jean Jacques Rousseau *El Emilio o de la educación* (1762); en ésta, Rousseau también parte de la preocupación por la educación y formación que el hombre debe de considerar para llegar a sus fines, este autor plantea:

(...)La educación nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de

sus enseñanzas, es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas.²³

Como vemos, para Rousseau la educación se puede entender como la totalidad de tres partes que la completan. La *educación natural*, es la que en plena libertad el hombre todavía no es, es libre en el sentido de que está fuera de la cultura de los demás hombres, en ésta, es cuando se debe desarrollar y fortalecer el cuerpo, así como las facultades que nos son meramente dadas por la naturaleza; en la siguiente parada del proceso educativo roussonian, es la *educación de los hombres*, a partir del desarrollo natural del cuerpo, mente e instinto que vamos desarrollando como animalidad, el hombre debe hacerse cargo de sí mismo y de los otros, a través de las enseñanzas aprendidas y aprehendidas de la educación natural para poder distanciarse del estado animal y poder transformarse para llegar al "estado de hombre" por medio de la apropiación y adquisición de las facultades poseídas y/o adquiridas de la coacción provocada por la razón y la cultura en la que indudablemente es imposible escapar. De la tercera fase, la *educación de las cosas*, el hombre al apropiarse de sus facultades a través de la enseñanza, es menester relacionarse e interactuar con los otros y con los objetos que le rodean, éste al estar relacionado con ambos es afectado de manera contundente, lo cual, es necesario que experimente, que haga uso de sus facultades (como la razón, las habilidades, el pensamiento, etc.,) para poder dominar su naturalidad y el mundo, así como también, dominarse a sí mismo.

La relación de estos tres preceptos educativos que se postulan, se ven totalizados en la necesidad y la preocupación del hombre por alcanzar ideales de perfección según los intereses de cada tiempo, en este caso, las concepciones que el propio Rousseau formula se ven entrelazadas por los ideales de Ilustración que le sucedieron, es decir, por medio de la jerarquización de la educación de éste filósofo, podemos lazar con el ideal ilustrado de que el hombre debe encargarse de su propio entendimiento y el cual él es el único responsable de dicha empresa. Rousseau por medio del Emilio, comienza la *desfiguración educativo-formativa* que propone la ilustración, éste, rompe y a la vez marca la pauta para poder crear más allá de dioses y dogmas religiosos, la necesidad de crear la

²³ **ROUSSEAU**, Jean-Jacques (1979). *Emilio o de la educación*. España: Ed. Bruguera. p. 66.

empresa educativo-formativa del hombre en sí y para sí. En este sentido nos ilustra:

Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo se degenera en las manos del hombre. Obliga a una tierra que dé lo que debe producir otra, a que un árbol dé un fruto distinto; mezcla y confunde los climas, los elementos y las estaciones, mutila su perro, su caballo y su esclavo; lo turba y desfigura todo; ama la deformidad, lo monstruoso; no quiere nada tal como ha salido de la naturaleza, ni al hombre mismo, a quien doma a su capricho, como a los árboles en su huerto. De otra forma, todo sería peor, ya que nuestra especie no quiere ser formada a medias. En el estado en el que están las cosas, un hombre abandonado desde su nacimiento a sí mismo sería el más desfigurado de los mortales; las preocupaciones, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales, en las que estamos sumergidos, apagarían en él su natural modo de ser y no pondrían nada en su lugar que lo sustituyese. Sería como un arbolillo que el azar ha hecho nacer en medio de su camino y que los transeúntes, sacudiéndolo en todas direcciones, lo matan.²⁴

Desde estos dos pensadores antecesores referentes de la triada Ilustración-Filosofía-Pedagogía, observamos que los deseos, ideales y preocupaciones, se ven tensionados hacia el provenir. Tanto Comenio como Rousseau parten de que *el hombre como criatura natural está vacío* de todo conocimiento, pero éste es una criatura con posibilidades y potencialidades para ser hombre en tanto sea conducido, cultivado, educado y formado a imagen- semejanza de su creador, de su perfección, de su ideal futuro. *Deformidad y desfiguramiento*, es lo que el hombre se ha provocado (y provoca en lo demás), esto último bajo el nombre de educación y formación, en otras palabras, *el hombre no es hombre* hasta que se le cultiva, guía y forma desde necesidades y preocupaciones racionales que imperan en un contexto dado.

Por lo tanto, el posible origen entre los discursos filosóficos y los pedagógicos es: en primer lugar, la necesidad, preocupación e interés por consolidar *al hombre como el núcleo del pensar el mundo y el pensarse* para poder superar la animalidad que se posee inevitablemente al nacer; esta superación no es sino un inconveniente cultural que se ha trasladado al terreno de la conceptualización de lo educativo-formativo. Para esto, es necesario que los discursos filosóficos y pedagógicos educativos y formativos

²⁴ Ibid. p. 65.

se entrelacen con la *cultura*²⁵, es decir, educación y formación como conceptos indispensables y omnipresentes en el devenir del hombre en el mundo, se desvelan más allá de la tradición, fe y creencia teológica de la imagen de hombre en su estado natural para poder representarse y relaborarse bajo los símbolos culturales de un sistema social dado que, a través de sus discursos e instituciones ordenen, promuevan y reformen el sentido cultural como producto del hombre y para el hombre. Como ejemplo de este sentido, Lyotard plantea:

Si los seres humanos nacieran humanos, como los gatos nacen gatos (con pocas horas de diferencia), no sería, ni siquiera digo deseable, lo cual es otra cuestión, sino únicamente posible educarlos. Que deba educarse a los niños es una circunstancia que no proviene más que del hecho de que no están del todo dirigidos por la naturaleza, ni programados. Las instituciones que constituyen la cultura rempazan esa falta de nacimiento.²⁶

Indudablemente las concepciones educación y formación, han estado ligadas al inconveniente del hombre desde su nacimiento como ser natural (desde su condición de "animal racional") y por este motivo, los discursos filosóficos como medio omnicomprensivo de pensamiento y entendimiento y, los pedagógicos como vigilantes y orientadores del pensamiento, han entrelazado sus discursos en la potencialidad de una futura posesión y adquisición de razón que el hombre, a partir de la necesidad de proyección cultural para conformarse como hombre, necesita educarse, formarse y cultivarse para poder adquirir el dominio cultural que lo hará existir desde "su pensamiento y entendimiento del mundo".

Desde esta óptica, los discursos filosóficos y pedagógicos tienen su origen en la necesidad de centrar el pensamiento del hombre en él mismo, en *responsabilizarlo* de su propia superación natural, o mejor dicho, de su falta de entendimiento y dominio de sus facultades. Por esto, dichos

²⁵ Tomamos el "(...) término cultura a la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir, todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido." Tomado de: **GARCÍA**, Canclini Néstor (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Ed. Grijalbo. p. 71.

²⁶ **LYOTARD**, Jean-François (1988). *Lo inhumano, charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Ed. Manantial. pp. 10-11.

discursos, convergerán y aliarán bajo la construcción teórica de los conceptos educación y formación que irán más allá de mitos, ritos, tradiciones teológicas y mitológicas forjadas desde un ideal externo al hombre (Dios); las construcciones teóricas de dichos conceptos, al estar reestructurados ahora en torno al hombre mismo y su razón, se ordenan y renuevan en las construcciones culturales que darán pie a un nuevo significado de educación y formación, darán entrada y argumento al proyecto de la Ilustración que busca el valor del hombre como dominador y dominante de su pensamiento, su naturaleza y su mundo.

Las renovaciones y reestructuraciones del sentido de educación y formación por parte de los discursos filosóficos y pedagógicos, han originado nuevas pautas teóricas y prácticas de estas concepciones en pos de la Ilustración. La educación:

(...) es un neologismo, y un cultismo, que se encuentra ligado, entre otras cosas, a la <<imposición de una ortodoxia en manera de hábitos o maneras de ser>>. (...) (Se) define educar como <<criar, enseñar, amaestrar y dar doctrina >>. En el primitivo castellano el proceso educacional queda representado por la línea del sometimiento y la dependencia, la inculcación y el dejarse criar (criado). Paralelamente, lo que en las fibras más periféricas de la gente vibra con la palabra educación no es la posibilidad de adquirir recursos para la libertad, sino aspiración por conseguir, a precio de dependencia y sometimiento educativo, hidalguía y mejora de posición.²⁷

Con miras al sendero racional del hombre como constructo cultural, la educación se reformó hacia la posibilidad de fomentar en los sujetos inmiscuidos en ella, un proceso cultivador de pensamiento que los llevará a valerse de su entendimiento para poder aspirar a la ilustración bajo nuevas formas de pensamiento, entendimiento y reflexión; éstas darán pie a la misma funcionalidad de su razón como creadora de sentido existencial, por lo tanto:

(...) la Ilustración no es, en el fondo, una cuestión de claridad de pensamiento y de rectitud de conocimiento, sino una *actitud* (mentalidad) de *querer* llevar a la práctica esos actos mentales, porque el ser humano es perezoso y teme a las consecuencias y cargas de lo nuevo. La Ilustración fue, pues, un proceso de *voluntad de aprendizaje del pensamiento propio* (...) no queda,

²⁷ FULLAT, Octavi (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. España: Ed. CEAC. p. 7.

pues, aclarado con identificar los contenidos del pensamiento ilustrado, sino únicamente determinando los temas permanentes del interés por la ilustración y modernización. El tema permanente lo expresa el uso lingüístico alemán con el termino *Bildung* (<<formación>>), difícil de traducir a otros idiomas. <<Formado>> (culto) es aquel que sabe que el proceso de autoilustración es *inacabable*, ya que la idea de la Ilustración como un esfuerzo intelectual concluso y acabable sería la instalación de un nuevo *dogmatismo*.²⁸

Educación y formación desde el posible origen de su convergencia pre-ilustrada, han enlazado posibilidades, preocupaciones, pensamientos, necesidades, intereses, sentidos, fines y objetivos en el hombre desde su estado natural (animalidad) hacia una construcción del hombre como devenir cultural. Entre la animalidad del hombre y su representación racional de él mismo, es indispensable que tanto educación y formación como conceptos se sometan a necesidades de contextos específicos.

Para el caso de la Ilustración, estos conceptos han devenido como vehículos de la razón para fomentar la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento propio. Por lo tanto, los discursos filosóficos como medios omnicomprendivos de la razón y, los pedagógicos como orientadores y vigilantes del uso y adquisición de la razón, han establecido bajo el yugo del proyecto de la Ilustración, la necesidad de crear un pensamiento racional que fomente la preocupación y necesidad en el hombre por superar su *estado natural* (animalidad) y (en palabras de Kant) su *estado de tutela* (creencias, tradiciones, mitos). La intervención de estos discursos en el pensamiento del hombre por medio de la educación y la formación, han provocado condiciones que delinear al entendimiento y pensamiento en nombre de la razón, para transformarlos en actitudes que se representan en el hombre como teorías y prácticas (ideales y actos).

²⁸ HERRMANN, Ulrich (1988). *Educación y formación durante la Ilustración en Alemania*. En: **Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en enseñanza**. España: edita el Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid. p. 21.

1.5. La condición filosófico-pedagógica de la formación y educación del hombre en la Ilustración.

Hablar de la Ilustración como proyecto cultural universal, es hablar de un proyecto movilizadopor el concepto de razón, éste como facultad común del pensamiento y entendimiento del hombre desde sí mismo, es decir desde su voluntad de autonomía; ésta ha destronado su concepción que en siglos precedentes a la Ilustración se mantenía, pero a partir del nuevo paradigma que la época de Luces, otorgaba a la razón como punto único de medida para el hombre en y para su mundo, por lo tanto, ésta se vio mediada entre su fe en ésta y su articulación que buscaba la educabilidad y maleabilidad del hombre como imagen de su razón.

Ante la necesidad de Ilustración por incitar al hombre a valerse de su propio entendimiento, perfeccionó la razón como una lógica de entendimiento y forma de pensamiento en la que la relación del hombre en y con su mundo, lo hizo distanciar y desvincular de todo plano natural. Este distanciamiento y desvinculación provocada por la formalización de la razón, se explica a través de la crisis teórica que surgió de las contradicciones y condiciones que imponía el nuevo paradigma racional, afectando no sólo al plano de la teoría sino también al de la práctica. Los nuevos modos y formas de pensamiento, entendimiento, cuestionamiento, indagación y reflexión, se vieron alterados en todas las aristas de las ciencias, las humanidades y las artes; ahora la necesidad, convicción y preocupación ya no estaba centrada en incrustar el paradigma racional en lo modos y formas del pensamiento del hombre, sino que ahora, se necesitaba instaurar la esencia conceptual de Ilustración como proyecto cultural universal en las prácticas de cada hombre en sociedad. Para esto, como lo hemos visto con anterioridad, tanto los discursos filosóficos como los discursos pedagógicos marcaron un hito importantísimo para poder erigir el proyecto de la Ilustración.

El posible origen de la relación de los discursos filosóficos con los pedagógicos en el contexto de la Ilustración, se generó por la necesidad de "iluminar" el pensamiento del hombre que había caído en el "oscurantismo", de igual forma por la necesidad de llevar a buen puerto el proyecto cultural a niveles realmente cosmopolitas y universales. Por último, por la convicción de que el hombre como único ser racional,

debía de encargarse de sí mismo, de su pensamiento y de su propio entendimiento. A continuación hemos puntualizado algunos rasgos importantes que han dado la pauta para pensar en la posibilidad de una relación sólida entre los discursos filosóficos como directores del proyecto ilustre y los discursos pedagógicos como vehículo preferente de esta época.

- En primera instancia lo que une a los discursos filosóficos y pedagógicos, es el concepto de razón, del cual, los dos primeros han establecido como facultad común de juicio para el pensar del hombre y su entenderse en el mundo, es decir, como nuevo modo de ser y nueva forma de actuar.
- En segunda, entre estos discursos existe una preocupación por orientar y conducir el pensamiento del hombre desde la razón, con el motivo de resguardar el dominio del hombre sobre la naturaleza y sobre sí mismo, es decir, proclamar la *autorreferencialidad*²⁹ y la *autoafirmación*³⁰.
- En tercera, partiendo de la dirección y orientación de la razón como modo y forma de pensamiento; los discursos filosóficos y pedagógicos convergen en la necesidad de aplicar los fundamentos teóricos al terreno de la práctica educativa y formativa; por lo tanto, se establece como fin la enseñanza y el aprendizaje enmarcados y delineados por la autorreferencialidad y la autoafirmación, ya que a partir de esto, se logrará la libertad, entendimiento y felicidad de los hombres.

De estos rasgos que hemos rastreado como puntos nodales de la relación conceptual entre los discursos filosóficos y los pedagógicos, se deja vislumbrar la convicción por fundamentar la responsabilidad de encargarse de la culpabilidad de la minoría de edad en la que se encontraba desde años anteriores

²⁹ "La autorreferencialidad (es decir, que el hombre no reconozca otra unidad de medida que él mismo: que conozca la verdad -toda la verdad- por sus solos medios, y que establezca valores morales y políticos en nombre de la libertad, sin admisión de trascendencia alguna). Tomado de **DUQUE, Félix** (2003). *Contra el humanismo*. Madrid: Ed. Abada. pp. 27-28

³⁰ La autoafirmación puede ser simplemente una fidelidad a la forma que debió inventarse el sujeto al trascender a lo otro, y que lo identificó como tal: al pasar por la experiencia de una <<trans-naturalización>> que acepta y asume la huella de la animalidad negada y <<superada>> en ella. Tomado de **EHEVERRÍA, Bolívar** (2007). *Acepciones de la Ilustración*. Publicado en: **Mundo Siglo XXI**. México: Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional. Núm. 10. ISSN: 18702872. p. 8.

y, a través de su facultad común que es la razón, intentará eximir dicha culpa que corroe su pensamiento en contra de lo natural o "no humano"; también sale a la luz la preocupación de encargarse de sí mismo y de su propio entendimiento, por eso es necesario que el hombre se conduzca y oriente hacia su autorreferencialidad y autoafirmación. Por último se ilumina la necesidad de relacionarse en y con el mundo, es decir, en la vida cotidiana de los hombres, la finalidad de la postura ilustrada: la libertad, el valor de servicio de su propio entendimiento, la autoconservación y la felicidad.

Como sabemos, los discursos que se han generado, desarrollado y creado desde la filosofía y la pedagogía no empieza en la época de la Ilustración, sin embargo, creemos que éstos en dicha época han creado pautas para el pensarse y entenderse a sí mismas entre el dominio de una relación unida por la razón. Por una parte, los discursos filosóficos han servido como medio de comprensión del nuevo proyecto para la posesión y adquisición de la razón como eje central de la Ilustración; los discursos pedagógicos jugaron y establecieron un papel como medio normalizador para la transformación de la sociedad en cuanto a la dirección que pretendía la Ilustración.

De las características que hemos desarrollado anteriormente entre los discursos filosóficos y los pedagógicos, se pueden llegar a establecer conexiones desde la urdimbre conceptual de la Ilustración como proyecto cultural; a primera instancia entre éstos dos discursos (y no sólo estos dos, sino todo pensamiento y cualquier disciplina, arte o ciencia), se toma como unidad absoluta del pensamiento a la razón, de ésta, la filosofía por medio de sus discursos sirvió como *instrumento* dirigente de la episteme que intentaba la comprensión e interpretación de mundo y vida en los hombres. Para explicarnos mejor sobre el sentido del decir que la filosofía fue un instrumento en el proyecto cultural ilustre, tomamos la concepción de Félix Duque donde plantea que:

(...)El instrumento <<deja ver>> el mundo circundante, lo configura y canaliza. Y a su vez, ejerce un influjo retroactivo sobre los hábitos sociales, creencias y actitudes, e incluso sobre los órganos sensoriales de quienes lo utilizan, o al menos experimentan las consecuencias de su uso. El instrumento no es algo externo al hombre o al mundo, sino la frontera móvil de ambos: la relación que a ambos da sentido (...).³¹

³¹ **DUQUE**, Félix (1995). *El mundo por de dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana*. España: Ed. del Serbal. p. 39.

La filosofía y sus discursos al servir como instrumento en el contexto de la Ilustración (cabe mencionar que no vemos a la filosofía como instrumento), ejercieron fuerza en el pensamiento de los hombres en el sentido que enjuicia relaciona, delinea y enmarca las posibilidades de interpretación y comprensión del mundo y de sí para poder salir de la culpabilidad de no encargarse de sí mismo. La pedagogía por medio de sus pensamientos enmarcados por la Ilustración, se sirvió como *técnica*³² que coaccionaba a los hombres a través de sus discursos sobre la educación y la formación, ésta intentaba llevar a buen puerto la consigna ilustrada *Sapere aude* -Ten valor de servirte de tu propio entendimiento- como potencialidad y posibilidad de hombres para valerse por sí mismos.

Por lo tanto, la relación Ilustración-filosofía-pedagogía, se ve entrelazada en la necesidad de someter a juicio la respuesta que Kant planteo en su obra llamada *¿Qué es la Ilustración?*; con esto nos referimos a un juicio analítico en pro del proyecto, desde la esencia del mismo como empresa al que todo hombre, sociedad, nación o cultura debía o tenía que llegar a través de la educación y formación, es decir, la Ilustración como proyecto establece las condiciones desde las que se deben partir (la razón); la filosofía al retomar varias formas de conocimiento y desarrollarlas bajo el marco de la razón para argumentar el proyecto ilustrado, dirige (como instrumento) a través de sus discursos la relación del pensamiento del hombre como medio para establecer la forma de conocer, interpretar y entender el mundo y; para que esto llegue al hombre en su cotidianeidad, la pedagogía se sirve como técnica educativa y formativa del hombre para coaccionarlo bajo la normativa racional del proyecto cultural de la Ilustración.

Desde esta óptica, la filosofía y la pedagogía en sus discursos en torno a la educación y formación del hombre, han envuelto a éste último dentro de un proceso instructivo fomentado por la Ilustración que coacciona no sólo al hombre en singular, sino también en plural respecto a su educabilidad y formalización, es decir:

(...) es necesario considerar a la Aufklärung (Ilustración), tanto como un proceso en el cual participan los hombres de manera colectiva, como un acto de coraje que debe ser ejecutado de manera personal. Los

³² "La Técnica es la manera de ajustar tradiciones a necesidades, potencialidades a posibilidades: ambas, siempre cambiantes" (cursivas del autor) Tomado de **DUQUE**, Félix (1995). op. cit. p. 45.

hombres son a la vez elementos y agentes de un mismo proceso. Ellos pueden ser los actores del proceso en la medida de su participación en este último; y el proceso ocurre en la medida en que los hombres deciden ser actores voluntarios.³³

El proyecto de Ilustración como proceso instructivo, crea en los hombres una fe en su pensamiento y entendimiento, en tanto lógica racional construida a partir de su propia imagen; por ende trasgrede la relación con su mundo y con el nuevo paradigma llamado razón que lo coloca en una posición nueva, de autoridad.

El hombre en la Ilustración al posicionarse en el centro de la representación del mundo como único actor (autor y objeto) tiene voluntad y autoridad por sí mismo y para sí mismo, crea inevitablemente representaciones antropocéntricas, en donde solamente él como ser racional se puede construir bajo su forma y semejanza (y no solo a él, sino también todo lo que se relaciona con el). La voluntad del hombre ilustre por conocerse y entenderse, crea en los discursos filosóficos y pedagógicos de la Ilustración un tipo de *condición*³⁴, ésta rebasa la problemática tangible de la educación y formación como objetos de estudio de la filosofía y la pedagogía, por lo cual, desde la mirada del siglo de las Luces, exige un cierto tipo de actitud frente al mundo y así mismo, frente al hombre. Esta actitud es definida por el posicionamiento y adquisición de la razón, relacionada con la finalidad educativo-formativa del hombre ilustre, es decir, educar y formar bajo la proyección de una imagen ideal de hombre que posibilite formas y maneras de pensar, sentir, actuar y conducirse en relación con su condición humana, y al mismo

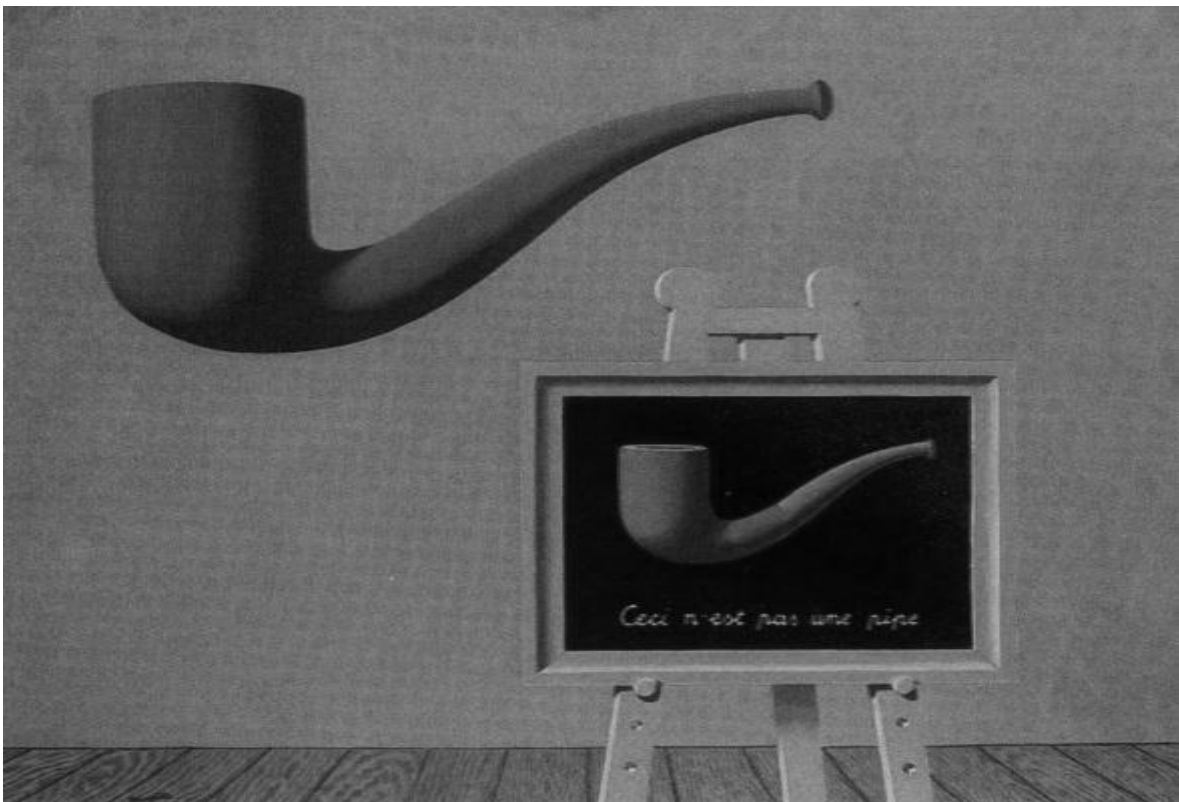
³³ **FOUCAULT**, Michel (1984). *¿Qué es la Ilustración?* Tomado de **Magazine Littéraire**. Núm. 207 de mayo. Traducción de Luis Alfonso Palau y Jorge Alberto Naranjo. p. 2.

³⁴ "La condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre. Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia. El mundo (...) está formado de cosas producidas por las actividades humanas; pero las cosas que deben a su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos. A demás, de las condiciones de las que se da la vida del hombre en la Tierra, y en parte fuera de ellas, los hombres crean de continuo sus propias y autoproducidas condiciones que, no obstante su origen humano y variabilidad, poseen el mismo poder condicionante que las cosas naturales. Cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana. De ahí que los hombres, no importa lo que hagan, son siempre seres condicionados." **ARENDT**, Hanna (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ed. Paidós. p. 23.

tiempo, lo distancie de su estado animal para poder coaccionarlo y condicionarlo culturalmente.

2. LA FORMACIÓN Y EDUCACIÓN DEL HOMBRE EN DOS OBRAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA ILUSTRACIÓN.

"En sí misma, toda idea es neutra o debería serlo, pero el hombre la anima, proyecta en ellas sus llamas y sus demencias; impura, transformada en creencia, se inserta en el tiempo, adopta figura de suceso: el paso de la lógica a la epilepsia se ha consumado... Así nacen las ideologías, las doctrinas y las farsas sangrientas". (Emil Cioran)



Los dos misterios (1956). René Magritte.

2.1. Pedagogía alemana de la ilustración.

La Ilustración al forjarse como un proyecto cultural, ha necesitado desde los primeros cimientos de su construcción, de los discursos filosóficos y de los discursos pedagógicos. Los primeros, se han planteado en el terreno ilustrado como un sistema omnicomprensivo del hombre en relación con su formación y educación, lo cual, el nuevo paradigma antropocéntrico debe partir desde la razón, donde ésta última, se ha convertido en la facultad nodal del conocimiento y entendimiento del proyecto de las Luces. Los segundos, se han movilizado paralelamente a los discursos filosóficos, es decir, se han destruido y construido a partir de legitimar a los discursos filosóficos y al proyecto de Ilustración como sistemas reflexivos, cognitivos y formativos del hombre, por ende, los discursos pedagógicos en dicha época han estado bajo el yugo de sí mismos. Lo que se quiere decir con esto último, es que los discursos pedagógicos al no tener salida y/o converger desde una "*conveniencia epistemológica*" legitimadora provocada por el nuevo paradigma de razón, han reaccionado de manera reflexiva y autoreflexiva ante el sentimiento de crisis teórica y práctica que le provocaba el proyecto de la Ilustración.

En el caso de la relación Ilustración-formación-educación en éste trabajo de investigación, hemos tomado como referencia exclusivamente las teorizaciones filosófico-pedagógicas de la tradición alemana, la cual, creemos que es la más pertinente porque dentro de sus teorías, prácticas y críticas, se trabajan los conceptos de formación y educación del hombre de manera más profunda y entrelazada con el proyecto de Ilustración como tarea racional de la cual el hombre debe servirse desde sí y para sí mismo. Otro motivo del por qué precisaremos en las reflexiones filosófico-pedagógicas de la tradición alemana, es por la apuesta que lanza en relación con la parte educativo-formativa del hombre como ser natural, ser cultural y ser universal, es decir, creemos que es la tradición pedagógica que más ha influenciado en el porvenir de ésta como disciplina, más allá de fronteras geográficas y barreras culturales.

El motivo primordial de este capítulo que comienza su andar, es someter a reflexión y crítica dos obras producidas en el marco del sistema discursivo de la Ilustración como proyecto cultural, en el cual, como lo hemos mencionado con antelación, busca situar y sitiar al hombre como centro, amo y señor del mundo, de su naturaleza y de sí mismo, haciendo

uso y desuso de su facultad más preciada y privilegiada, la razón. Las obras que abordaremos son: *Pedagogía* de Immanuel Kant y *Escritos Pedagógicos* de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. ¿Por qué estas dos obras y estos autores? La respuesta a esta pregunta puede sonar (o leerse) demasiado ingenua y simple, es por el hecho de que estos dos icónicos filósofos alemanes, estuvieron inmiscuidos en las relaciones educativo-formativas de sus respectivas universidades, Kant como profesor responsable de la cátedra de "Pedagogía" y Hegel como rector universitario; quienes posibilitaron a través de sus pensamientos crear la necesidad y preocupación de pensar sobre una posible comunión filosófico-pedagógica en torno a la educación y formación del hombre como ser racional e ilustre.

Para no seguir dando vueltas y trabajar cuidadosamente más adelante dichas obras, iniciaremos reflexionando sobre un posible escenario construido por la relación de los discursos filosóficos y los discursos pedagógicos en la Ilustración, es decir, rastrear los detonantes que han provocado que la pedagogía se problematice, se piense, se reflexione y se critique desde las teorizaciones y prácticas de los conceptos educación y formación.

La pedagogía y la filosofía al estar enmarcados bajo el yugo del proyecto cultural de la Ilustración, apropiaron de ella la preocupación y necesidad de ubicar al hombre como centro del todo. Como hemos mencionado, los discursos filosóficos han servido como sistema interpretativo, donde éste, sería la posibilidad del hombre por pensarse, entenderse y reflexionarse de manera racional, o mejor dicho, desde la razón. Partiendo de este nuevo paradigma filosófico ilustre, se buscaba un fin común entre todos los pensadores del siglo de las Luces, este fin era que el hombre se ilustrara, se liberara, se autodeterminara y emancipara de la culpabilidad y minoría de edad en la que había caído, en creencias y fe de un mundo, pensamientos y vida teológicos, mitológicos. Para lograr este cometido ilustrado, fue necesario orientar y conducir al hombre desde el pensamiento de él mismo, es decir, desde sí y para sí auspiciado por la potencialidad del nuevo paradigma de razón.

Estableciéndose estas circunstancias "La pedagogía moderna extrajo (...) de la Ilustración la conclusión de que, en consecuencia con ella, había que concebir la naturaleza del hombre a-teológicamente, pero que en lo que atañe a la causalidad de la actividad pedagógica no se podían aceptar los pensamientos ilustrados mecanicistas de la psique humana

y su desarrollo: dicha causalidad había que concebirla no mecánicamente, sino en el sentido del término del griego *autómatos*.”³⁵ En este sentido, los discursos pedagógicos comienzan a plantearse la necesidad de romper con las concepciones de educación y formación de corte mecánico que fomentaban la creencia de un saber dependiente e inseparable de la fe en Dios, en las tradiciones y en los mitos. Las causas que dieran elementos a la pedagogía para colgarse la presunción del adjetivo *moderno*, fue indiscutiblemente el movimiento de choque entre las concepciones “pre-ilustradas” contra las ilustradas de educación y formación, dicha cuestión, volcó en los discursos pedagógicos a una situación crítica (en el sentido de la palabra crisis) que le provocó distanciarse a través de la reflexión sobre sí misma, sobre la nueva tendencia de concepción del hombre ilustre y sobre su fin en el proyecto cultural de Ilustración; por este motivo comenzó a plantearse un estatus crítico (en el sentido de la palabra crítica) de las antiguas concepciones sobre dichas temáticas y más específico, sobre las necesidades y posibilidades que podrían ofrecer los conceptos de educación y formación para el nuevo paradigma racional.

La confrontación de lo “antiguo contra lo moderno” o “el oscurantismo contra la ilustración” ha sido en el andar de los discursos pedagógicos, un especie de síntoma y condición que es inherente a su movilidad histórica, teórica y práctica. “La pedagogía debe más bien sus fundamentos teóricos, prácticos y empíricos al hecho de haber desarrollado sus concepciones y experiencias a partir de la reflexión sobre los procesos de modernización y crisis sociales (...) Su aportación consiste hasta el día de hoy en haber permitido someter las experiencias de crisis y las tendencias modernizadoras a la indagación y la crítica pedagógicas, haciéndolas aprovechables para los procesos de educación y formación.”³⁶

En el caso de los discursos pedagógicos de Ilustración, la confrontación que se escenificó, dio en el centro de la crisis reflexiva del pensar lo educativo y lo formativo bajo el nuevo paradigma ilustrado que sentenciaba al mismo pensamiento a los límites y posibilidades de la razón como nuevo sistema de discursos, normas y enunciados que

³⁵ BENNER, Dietrich (1998) Op. cit. p. 14.

³⁶ Ibid., p. 59.

enmarcarían al "*pensar pedagógico*" no a verse mecánicamente, sino que ahora tendría que pensarse como *autómata*³⁷.

Inmiscuida en la "*crisis de razón*", la pedagogía junto con sus discursos que le daban valor y legitimidad en la época pre-ilustrada, tuvieron que confrontarse a sí mismos dentro del nuevo orden de pensamiento, tuvieron que pensarse de manera iconoclasta para poder así, "*modernizarse*" o avanzar, no morir en el proyecto cultural de Ilustración que ponderaba al hombre y su razón como centro de la empresa educativo-formativa de éste último. En fin, tras el choque reflexivo de los discursos pedagógicos en torno a su pensar y actuar dentro del marco paradigmático de razón que patrocinaba la Ilustración, no tuvo otra alternativa más que autocriticarse, refutarse, adecuarse y condicionarse desde dicho paradigma, es decir volverse *autómata*. Por tal motivo, los discursos pedagógicos se relacionaron con los discursos filosóficos de la época, tomando de ellos, su sistema racional omnicomprensivo, es decir, su forma de reflexionar e interpretar (su filosofar) al mundo, la vida y al hombre desde los ojos de la razón ilustrada.

De dicha relación, los discursos pedagógicos y los filosóficos convergen en la preocupación y necesidad de pensar a la educación y la formación del hombre como tarea fundamental de la empresa humana hacia el progreso de sí y para sí, esto, no sólo en el plano subjetivo o individual, sino también universal, cosmopolita.

El *primer* momento de educación viene expresado (...) por medio de los siguientes conceptos: *autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad*. La educación es entendida, pues, como capacitación para la autodeterminación racional, la cual presupone o incluye la emancipación frente al

³⁷ Tomaremos la palabra *autómata* según la etimología que da el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: viene del latín *automātos*, t. f. de *-tus*, y este del gr. αὐτόματος, que se mueve por sí mismo; que obra espontáneamente, natural. Cabe mencionar que el mismo diccionario define actualmente dicha palabra como: 1) Instrumento o aparato que encierra dentro de sí el mecanismo que le imprime determinados movimientos; 2) Máquina que imita la figura y los movimientos de un ser animado y; 3) coloq. Persona estúpida o excesivamente débil, que se deja dirigir por otra.

En el contexto y acontecer del proyecto de tesis, rescatamos de la palabra mencionada, la etimología latina y griega, ya que de ella se obtiene un saber más profundo que servirá para ayudarnos a reflexionar sobre el papel que los discursos pedagógicos jugaron durante la crisis que provocó el paradigma de razón de la Ilustración. El motivo de mencionar las demás definiciones, es para poder ampliar el campo de significación que podría llegar a tener ésta palabra en nuestro trabajo.

dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias. Por esto, principalmente la *autoactividad* es la forma central de ejecución de todo el proceso educativo.³⁸

Con la cita anterior del pedagogo alemán Wolfgang, podemos rastrear la primera condición pedagógica que se generó en relación con el siglo de las Luces, y a su vez, esta conceptualización de educación bajo estos términos, vislumbra entre sus líneas, la preocupación y necesidad por dar sentido a la respuesta que da Kant a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?*; de igual modo, se deja ver una posible solución que la pedagogía (a través de la apropiación de los conceptos educación y formación por parte de sus discursos "modernos") daba al proyecto cultural de Ilustración en el sentido extenso del proyecto, es decir, la pedagogía y sus discursos al pensarse y postularse como autómatas a partir de la crisis de pensamiento propiciada por la Ilustración, se recrearon y reformaron en torno a las posibilidades que los conceptos de educación y formación podían dar de sí. Tomando las posibilidades y potencialidades que estos conceptos poseen, los discursos pedagógicos se enmarcaron y limitaron dentro de un sistema idealista que vociferaba fuertemente hacia el *autos* del hombre como ser racional, superior, ilustrado, libre y emancipado.

El *autos* -por sí mismo- como concepto que proviene desde la época de la griega clásica, ha devenido como condición indiscutible para la posesión y adquisición de razón, éste se encuentra en relación con el carácter de la época del siglo de las Luces, ya que las premisa del *¡Sapere aude!* -atrévete a servirte de tu propio entendimiento-, alentaba a servirse de sí mismo, desde un sentido singular como plural. A este respecto, en la Ilustración se incitaba a que el hombre se encargue de sí y de su género, ya no debía depender éste de la fe o creencia de algo externo o de otro (sea un ser mítico, supraterrrenal, sobrenatural, etc.); bajo esto que lo hemos nombrado con anterioridad, *crisis*, se comienza a fundar el carácter del *movimiento pedagógico ilustrado*, éste toma el termino *autos* para reformarse y recrearse para salir de la tradición "pre-ilustrada"; de igual forma, al reflexionarse desde sí y para sí, los discursos pedagógicos comienzan a transformarse en un movimiento pedagógico de Ilustración, es decir, al argumentarse bajo el sistema omnicomprensivo de los

³⁸ WOLFGANG, Klafki (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. Alemania: Revista de Educación. Núm. 291. p. 109. (Cursivas del autor).

discursos filosóficos que forjaron el nuevo paradigma de pensamiento (racional), el movimiento toma un carácter precipitadamente funcional, es decir, se autodeterminó como *técnica educativa y formadora de hombres* a partir de la posibilidad de educabilidad y maleabilidad de éste último. En este sentido el movimiento pedagógico de la Ilustración se volcó meramente a su condición de *autos* como movilidad reflexiva de la dinámica educativo-formativa; Konrad Wünsche nos plantea al respecto:

Dinámica (en lugar de oportunidad) certificaba a la Pedagogía quién verificó su ideal de fuerza de arranque a lo largo de la Historia moderna. Una dinámica que apremiaba a la acción, que quería expandirse y realizar sus metas. De diverso modo se le veía en su labor teórica, es decir, más bien limitada por dinámica (en lugar de verdad), pues la teoría pedagógica se mostró en la reflexión de la Educación como enclavada en los proyectos educativos de la sociedad. Por esta razón hay que caracterizarla histórica y sistemáticamente como un movimiento. Desde que fue inventada en el siglo XVIII le importaba la renovación del hombre.³⁹

Desde el planteamiento de Wünsche, observamos la fuerte influencia que envolvían a los discursos pedagógicos ilustrados hacia la autodeterminación y autoconservación del nuevo paradigma de razón en la que la nueva sociedad ilustrada creía y apostaba. A través de la autorreflexión pedagógica centrada en la dinámica, se tornó hacia la funcionalidad de sus reflexiones, más no a la reflexión teórica que podría posibilitarle ese pensamiento iconoclasta que rompiera con la forma, imagen y tradiciones del pensamiento pre-ilustrado.

Indiscutiblemente como sabemos, la pedagogía y sus discursos han estado relacionados (aparte de la filosofía como lo hemos venido trabajando) siempre con la cultura y las aristas que se desprenden de ella, tales como: la sociedad, la política, la economía, la estética, etc., los discursos pedagógicos se prenden de estas relaciones a partir de los conceptos de educación y formación del hombre, desde sí y para sí mismo como proyecto de Ilustración. Por ello, la pedagogía partió del hombre como sujeto educable y maleable con posibilidades de ilustrarse, dominarse, entenderse, esto bajo consignas, leyes y normas que postulaba la nueva cultura y sociedad.

La pedagogía situándose en la reflexión sobre la educación y la formación del hombre, influenciada por la dinámica que el

³⁹ WÜNSCHE, Konrad (1991). *La terminación del movimiento pedagógico*. Alemania: Revista Educación. Vol. 43. p. 104.

paradigma de razón establecía para los "nuevos hombres", limitó su posibilidad de movilidad por sí misma (su autos), a la simple funcionalidad de conductora social y modificadora de hábitos.

Esta idea está unida al hecho de que la eliminación de la diferencia entre la educación y la formación, así como la existente entre la dominación y la emancipación, se cumple fundamentalmente en la figura empírica del ser humano particular sobre la base del trabajo de la conciencia como labor sobre aquello que se ha objetivado en forma individual o social. La posibilidad de distanciamiento frente a lo previamente dado, ligada a los logros de la conciencia, siempre se busca nivelarla en favor de los intereses de asegurar la dominación.⁴⁰

Al reflexionarse los discursos pedagógicos en torno a la educación y la formación del hombre y a su vinculación, funcionalidad y finalidad con el proyecto cultural ilustrado, atendieron las preocupaciones sociales y las necesidades culturales de Ilustración partiendo de la objetivación del sujeto cognoscente, éste, es visto como potencialidad que se puede dominar para asegurar los intereses antropocéntricos que requería la época moderna. Los intereses impuestos autoreflexivamente por parte de los pensadores inmiscuidos en los discursos educativo-formativos ligados a la relación pedagógico-filosófica de Ilustración, trastocaban en el hombre, su estatus subjetivo y objetivo como centro de la reflexión, iban más allá de particularismos personales (desde el cual se debía de partir) hasta pluralidades universalistas y complotistas; ejemplos de dichos intereses son: la búsqueda de la liberación y emancipación de pensamientos y entendimientos desligados a la razón, la autodeterminación, la autoconservación y la autorreferencialidad del hombre a través de su razón y, no en sentido literal, se buscaba la dominación la naturaleza y la domesticación de la voluntad.

De dichas necesidades y preocupaciones, se forjaron tendencias y vanguardias ilustradas sobre la funcionalidad de la educación y la formación, por esta razón:

(...) la Ilustración con respecto a la pregunta por las funciones de la educación y formación en el proceso social de la producción y reproducción: <<Esta liberación es en el sujeto el duro trabajo contra la mera subjetividad del comportamiento, contra la inmediatez de los apetitos y la arbitrariedad del querer. Que aquélla está compuesta por un trabajo duro

⁴⁰ SÜNKER, Heinz (1994). *Educación e Ilustración o: ¿La pedagogía vs. La posmodernidad?* Revista Educación. Alemania: Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania. Vol. 49/50. p. 99.

le acarrea una parte del disfavor que recae sobre ella. Sin embargo, es a través de este trabajo de la formación que la voluntad subjetiva gana en sí la objetividad de la que únicamente ella es digna y capaz de constituir la realidad de la idea>>. ⁴¹

La funcionalidad y convicción de los discursos pedagógicos desde la episteme ilustrada del pensar a la pedagogía, fue construyéndose el "*movimiento pedagógico*" para intervenir en la voluntad del hombre como sujetos de la educación y la formación; de igual forma, forjó a través de la movilidad de su movimiento, una condición que está inherentemente relacionada con el ideal de Ilustración, este es: la superación de la naturaleza, autodeterminada por la razón para coaccionar la subjetividad del hombre en tanto sujeto y objeto de educación y formación.

Ahora bien, para representar la relación entre los discursos filosóficos y los pedagógicos en el marco de la Ilustración, en los siguientes apartados nos detendremos a analizar dos obras que contienen en sí una ingenua pero basta significación filosófico-pedagógica en torno a la educación y formación del hombre. Estas obras son: 1) *Pedagogía* (1803) del filósofo Immanuel Kant y; 2) *Escritos pedagógicos* (1809-1822) del también filósofo Georg W. F. Hegel. De ellos, trataremos de rastrear las condiciones que hemos venido construyendo y desarrollando en este proyecto.

⁴¹ *Ibidem*.

2.2. Kant y Pedagogía.

Immanuel Kant, nació en Königsberg (Prusia) en abril de 1724 y murió en el mismo lugar en 1804, estudió en la Universidad de Königsberg teología y filosofía, se desempeñó como catedrático a la par de su interés por la construcción de crear un sistema filosófico que le permitirá trascender en su pensamiento. Como sabemos, el pensamiento de Kant fue y ha ido más allá de fronteras epocales, espaciales, temporales, geográficas; éste, ha sido perpetuado en la historia de la filosofía y la pedagogía como un filósofo que desarrolló pensamiento crítico, moderno e ilustrado porque a través de las palabras inscritas en sus obras, se percibe el sentir de su interés por la libertad, la ética, la crítica y la trascendencia del hombre como ser racional.

Hablar de Kant y su relación con la pedagogía, es hablar indudablemente de la influencia que ha tenido en el desarrollo de la construcción de los discursos pedagógicos de Ilustración, y también, en la construcción de los discursos "pos-ilustrados". La influencia kantiana dentro del ámbito de lo pedagógico se ha ligado por varias circunstancias: la primera, (aunque parezca ingenuo) ha sido por el hecho de saber que Kant, dentro del claustro profesoral de la Universidad de Königsberg, tuvo que impartir clases sobre lecciones de pedagogía desde 1770 hasta su muerte; la segunda, es el cierto rechazo por la enseñanza que se daba en su época sobre religión, a Kant le preocupaba dicha cuestión porque en ella notaba cierto tipo de adoctrinamiento del pensamiento y de los educandos en tanto que se les educaba y formaba bajo el yugo unívoco de un solo Dios. A este aspecto, para los educadores y reformadores, encontraron en Kant el argumento para la construcción de una escuela laica y una posible educación neutral (en el sentido religioso, es decir, de tolerancia a la conjunción de distintos credos en un espacio como las escuelas de esta índole); la tercera circunstancia e indiscutiblemente más perpetua y recuperada por los pensadores en el terreno de lo educativo y lo formativo, es, la fundamentación de la moral kantiana llevada a la funcionalidad educativa y formativa del hombre como ser cultural.

Como vemos, las inquietudes de Kant respecto a lo que le convoca a los discursos pedagógicos de su época (y hasta los de ahora), eran meramente circunstanciales en la cotidianidad de su vida y pensamiento dentro de la universidad y fuera de ella, es decir, está fuera de duda que

Kant no fue pedagogo, ni mucho menos centro sus ideas en este campo. La influencia del pensamiento kantiano, en el devenir del ámbito pedagógico, ha sido construida bajo el marco de su sistema filosófico y moral, al que se le ha utilizado como fundamento interpretativo de la educación y la formación relacionada con la educabilidad y maleabilidad del hombre dentro de la normatividad social y cultural.

La influencia de las ideas y pensamientos de Immanuel Kant para el campo que cubre la pedagogía, han estado interpretadas bajo el fundamento de la mera funcionalidad crítica de la moral, de la cual se busca replantear las formas de enseñar normas a las que debe estar sujeto el hombre para poder convivir con los otros bajo la normatividad de un bienestar social, y no sólo en esta esfera, sino también, en el plano de la universalidad. Al respecto, nos es necesario analizar una producción kantiana que está específicamente ligada a la influencia que ha grabado en la pedagogía, ésta obra es *Pedagogía*, publicada en 1803.

Pedagogía es un tipo de memoria, de lecciones que daba sobre la materia que lleva el mismo nombre que la obra. Para hacer este libro, dicho pensador se vio beneficiado de la influencia que provocaba en los demás, es decir, la obra es un ensamblaje por parte de su alumno Friedrich Theodor Rink quien se dio a la tarea de recopilar apuntes que él y varios compañeros tenían sobre las palabras que Kant desprendía en sus cátedras. Rink, al compilar en papel las palabras de su maestro, se permitió mostrarle el compilado, el cual Kant no se reusó a autorizar para su publicación que salió a la luz un año antes de su muerte.

A esto, tomaremos la obra kantiana desde la posible potencialidad de influencia sobre los discursos pedagógicos relacionados con la educación y formación del hombre, en otras palabras, nos inmiscuiremos en los conceptos antes dichos; trataremos de rastrear la posible condición que los discursos pedagógicos en convergencia con los filosóficos, han enmarcado y delineado desde el ideal de Ilustración, provocando que el hombre se determine en torno al paradigma racional que reclama la condición misma de su *autos* -por sí mismo- como arquetipo del sujeto ilustrado.

A continuación, hemos elaborado dos cuadros que muestran de manera simple las consignas que rescataremos de la obra, las colocamos antes del análisis más profundo con la intención de generar un panorama general sobre el tema pedagógico en Kant.

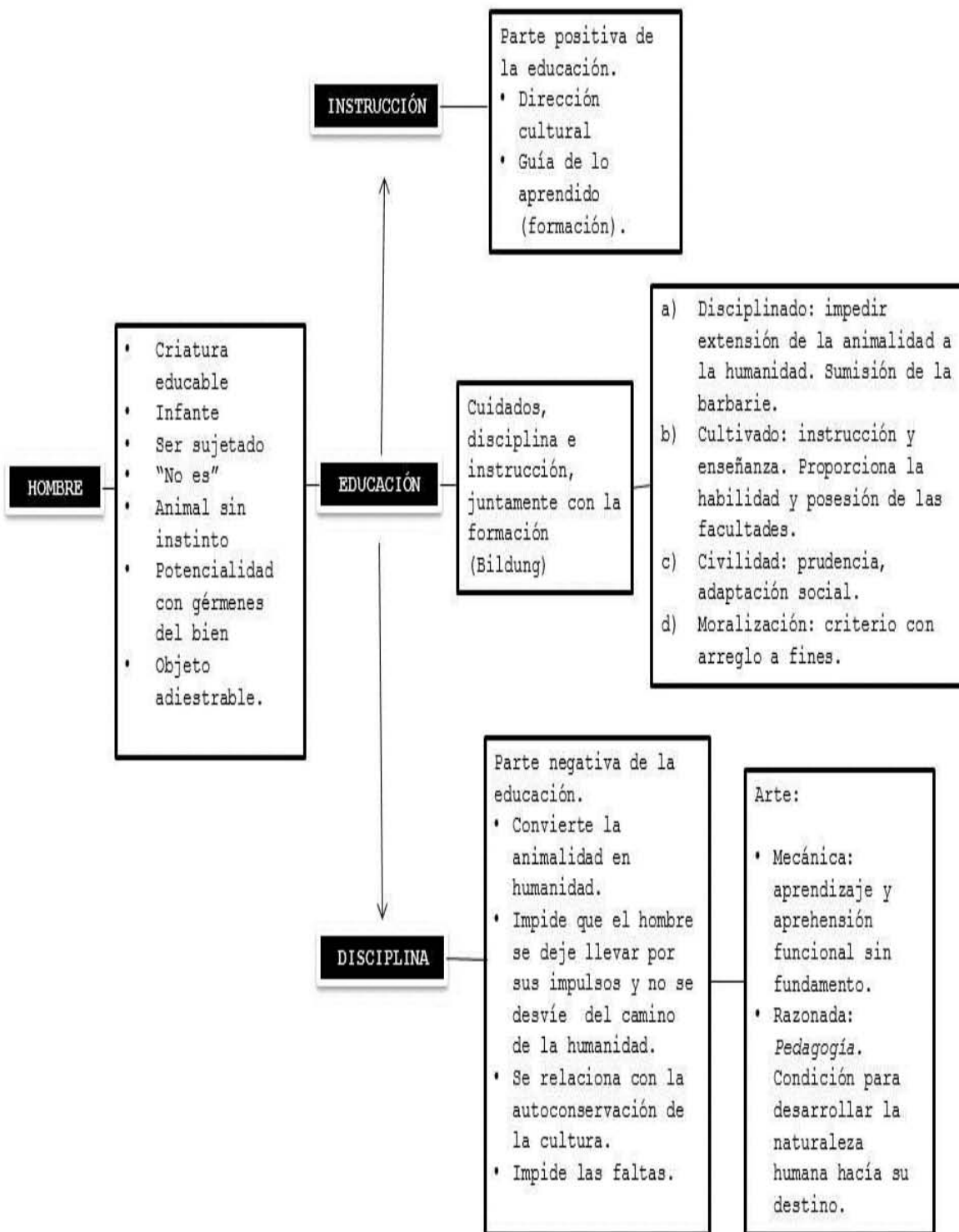


Figura 2. Este primer cuadro sobre la temática que rescatamos de *Pedagogía*, trata de representar la relación hombre-educación-formación a través de las concepciones que Kant daba dentro del marco de la época ilustrada.

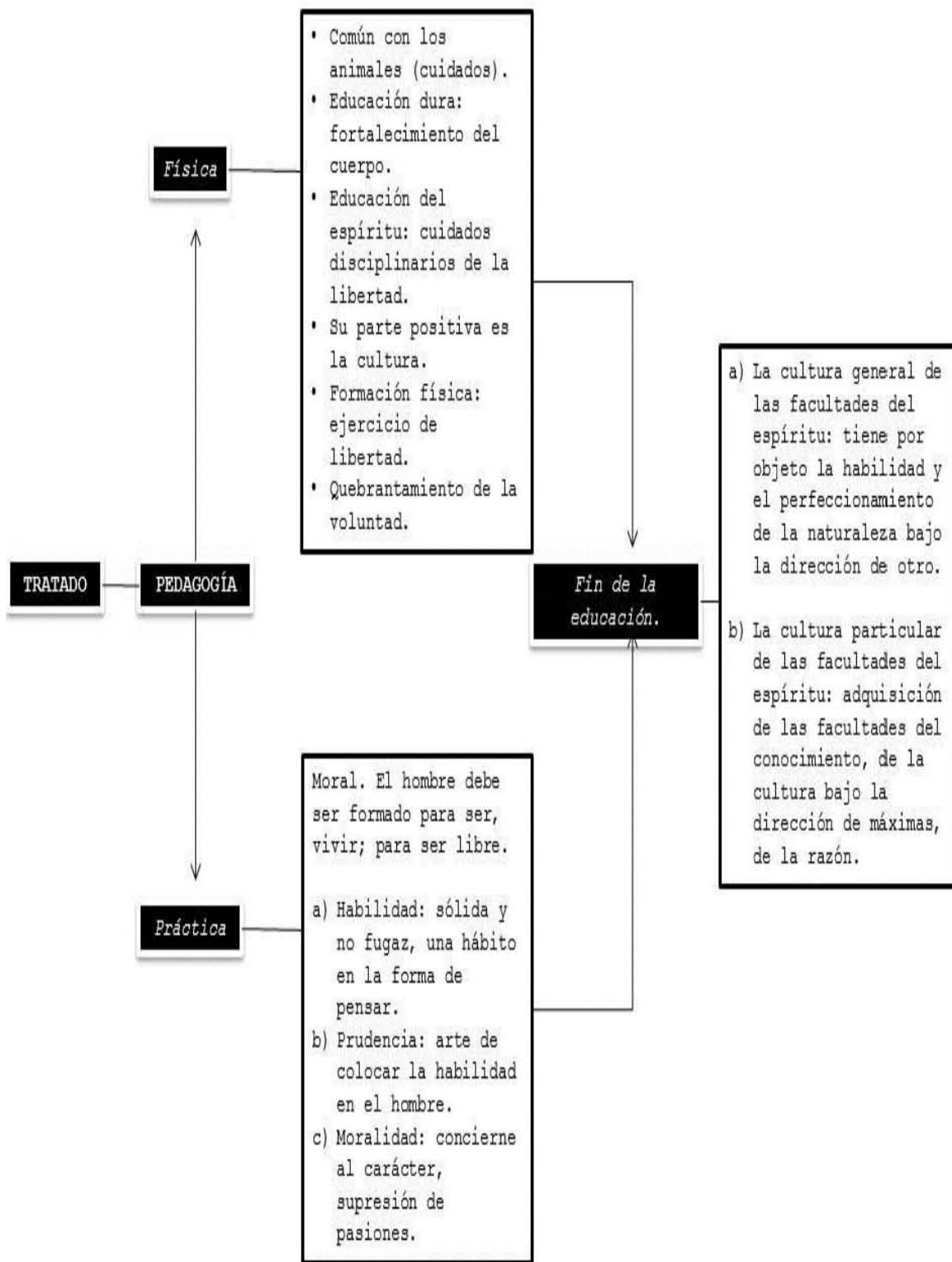


Figura 3. Este cuadro representa el tratado pedagógico que propone Kant en la obra.

2.3. La formación y educación en Kant.

Para comenzar el análisis sobre las concepciones kantianas de formación y educación relacionadas con el hombre dentro del proyecto Ilustrado, empezaremos haciendo una aproximación al concepto de hombre, ya que consideramos indiscutible tratar de hacer esta reflexión la cual nos permitirá entender la movilidad de los discursos filosóficos-pedagógicos desde los pensamientos educativos y formativos de Kant. El análisis de esta obra y sus conceptos, lo haremos de una manera un poco esquemática, es decir, partiremos del orden reflejado en las figuras 2 y 3, esto, con el motivo de facilitar la movilidad del pensamiento y reflexión que se busca en esta investigación.

"*El hombre es la única criatura que ha de ser educada.*"⁴² Así comienza *Pedagogía* Immanuel Kant. Con este enunciado, podemos notar el lugar que ocupa el hombre en la empresa pedagógica, éste, es el punto inicial de la urdimbre discursiva pedagógica, el cual, será pensado como criatura, es decir, en vías de crianza. Entendemos el concepto *criatura* como un estado natural a priori del ideal de hombre como miembro de la humanidad, de dicho concepto, podemos percibir la condición de animalidad con la que nacemos y con la que "*todavía no somos*" hombres, pero también, se percibe la potencialidad de "*llegar a ser*" hombre; pero en este momento, aún es un *animal sin instinto*. Al decir criatura, Kant plasma en el hombre (o mejor dicho en el pre-hombre) la preocupación y la necesidad de coacción, para que esta se dé, es necesario que el hombre mismo ejerza violencia⁴³ hacia sí por medio de la educación. En nuestras palabras, se necesita usar a la educación como una fuerza continua para con sentido a un fin.

Al mirar al hombre como un ente coaccionable, esta *criatura* empieza a tomar el estatus de *criatura educable*, al ponerle el adjetivo que lo califica como educable, Kant plantea la posibilidad de que: (...) "Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres."⁴⁴ Desde esta óptica kantiana sobre la posibilidad de adiestramiento, instrucción e ilustración del hombre como *criatura educable*, se deja ver la necesidad

⁴² KANT, Immanuel (2003). *Pedagogía*. España: Ed. Akal. p. 29.

⁴³ Viene del latín *violentia*, cualidad de *violentus*. Esta viene de *vis* que significa fuerza y *lentus* que como sufijo tiene valor continuo. Es decir, "el que continuamente usa la fuerza".

⁴⁴ *Ibid.*, p. 39.

de adaptación y al mismo tiempo la inadaptación del hombre en el mundo, consigo mismo. En otras palabras, el hombre no puede ser una criatura en su estado natural, él "no es" y no puede "ser lo que es", sino que debe "ser lo que todavía no es". Bajo esta rúbrica, Kant concibe al hombre como un *objeto adiestrable*, en tanto manipulable y coaccionable por y desde la educación.

Al mirarlo como objeto adiestrable, manipulable y coaccionable, Kant plantea que: "El hombre debe ser disciplinado, pues por naturaleza es salvaje, y debe ser informado, pues es bruto. En el orden natural es bueno, pero malo en el orden moral. Debe ser formado para la virtud. Su educación no es solamente negativa. Debe sentir coacción, pues estará sometido a la coacción social. ¿Educación libre? El hombre debe ser educado, amaestrado (proceso adecuado)."⁴⁵ Desde este planteamiento, se abre para la empresa pedagógica y por supuesto también para la filosófica, una especie de dicotomía respecto a la naturaleza del hombre. Kant lanza entre líneas una condición inherente e indispensable para la empresa filosófico-pedagógica con miras a dar los primeros pasos en el andar del hombre para ilustrarse. Esta condición es el pensar reflexivamente al *hombre como criatura y a la criatura como hombre*, este pensar reflexivo debe partir de la convergencia discursiva de la filosofía con la pedagogía en torno a las concepciones de educación y formación, las cuales, podrán orientar al hombre para que no sea lo que es (criatura) y, sea lo que debe de ser (hombre) en tanto sea coaccionado, instruido y disciplinado bajo reglas-normas establecidas por otros hombres.

Éstas reglas-normas, desde la idea kantiana de pedagogía deben ser utilizadas y aplicadas en, desde y por la educación y la formación (ésta última en menor medida) que habita en la discursiva pedagógica del proyecto ilustrado. Desde la perspectiva kantiana de educación, nos plantea de manera sistemática las características de la condición que la pedagogía debe instruir y disciplinar en el hombre para que *deje de ser lo que es y llegue a ser lo que debe de ser*. Kant propone que por la educación el hombre ha de ser:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 103.

- b) *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a la merced de las circunstancias.

- c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales puede servirse de todos los hombres para sus fines.

- d) Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe de ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.⁴⁶

De éstas características condicionantes en el concepto de educación de Kant, se vislumbra que para lograr llevar a buen puerto dichas consignas, se debe comprender que la educación parte de los cuidados, disciplina, instrucción y formación. Para este pensador idealista existe una parte negativa y una positiva de la educación; la parte negativa es la disciplina que le dará forma al proceso pedagógico del hombre. La parte positiva lleva consigo la instrucción y la dirección que es la parte directiva que guía la práctica de lo aprendido y aprehendido de la forma pedagógica que esculpe el proceso educativo-formativo en el hombre. Esclarezcamos un poco más la parte instructiva y disciplinar de la educación.

La parte positiva que es la instrucción, se encargará de la dirección del hombre en tanto éste, como potencialidad cultural necesita ser lo que debe de ser en cuanto direccionado por las condiciones y dictaminaciones del conjunto sociocultural al que se le dirija, de igual modo; las instrucciones para ser hombre dadas por otros hombres, tendrán que ser guiadas por otros, esta guía se dará a través de lo aprendido, aprehendido y entendido de las normas-leyes dadas en el proceso educativo del discurso pedagógico enmarcado en el proyecto ilustrado o, en cualquier otro. Referente a esto, lo que aprende, aprehende y entiende el hombre en la instrucción, (en esta instancia) son saberes conductuales en donde debe mostrarse el hombre bajo una forma sumisa, obediente y pasiva, es decir, instruido desde una forma mecánica implementada por las consignas culturales

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 38-39.

establecidas en su contexto socio-cultural correspondiente, a esto Kant menciona: "La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios, ni tampoco sólo razonadas, sino, en cierto modo, formar un mecanismo."⁴⁷

La parte negativa de la educación en Kant que es llamada disciplina, es la parte razonada de la educación dentro de la discursiva pedagógica; de ella, se busca la transformación de la animalidad (criatura) a la forma de humanidad (hombre). La disciplina al ser la parte negativa, se entiende como la acción que impide las faltas y los impulsos del hombre como criatura natural, es decir, por medio de la disciplina no se deja ser lo que se es y; endereza la guía y dirección de la instrucción en tanto razonada, para ser lo que no es, pero que debe llegar a ser. En esta parte de la dicotomía de la educación dentro del discurso pedagógico ilustrado, se le plasma al hombre desde la coacción disciplinar la condición pedagógica ilustrada, es decir, a través de la disciplina, los discursos pedagógicos tratan de plasmar en el hombre las características de las condiciones del movimiento pedagógico de la época de las Luces. Dicha necesidad de llevar hasta la subjetividad del hombre las condiciones epocales de la Ilustración, tales como el paradigma de la razón que debe ser poseído y adquirido por todos los hombres para que de éste partan hacia la libertad de pensar (se), reflexionar (se) y entender (se) desde sí y para sí; de aquí se parte hacia la valentía pedida por Kant en su *Sapere aude* -ten el valor de servirte de tu propio entendimiento-, el cual se relaciona con la condición de *autos* -por sí mismo- para la autodeterminación y autoconservación del hombre como concepto socio-cultural condicionante para la superación y liberación de la animalidad que es (de su estado de criatura), para llevarlo por el andar coaccionante e imprudente de la disciplina, con el fin de que no se desvíe del camino de la humanidad, para que no cometa descaros y faltas hacia ella.

Para juntar esta dicotomía positivo-negativa de educación, Immanuel Kant, busca conjuntar sus reflexiones al respecto, no bajo una teoría de la educación, sino se limita a una serie de condiciones, observaciones y reflexiones dentro del proyecto de Ilustración. De dichas reflexiones Kant plantea:

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar una educación que desenvuelva de un modo

⁴⁷ *Ibid.*, p.40.

proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: << ¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti te toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tú propia dicha y desgracia. >> (...)

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. - La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto.- Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial para el hombre. Todo arte de la educación que procede mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino.⁴⁸

Como vemos, para el filósofo alemán, la tensión entre la instrucción y la disciplina que convergen en el concepto de educación, se funden bajo el nombre de *arte*⁴⁹ que ajusta los dos polos de ésta hacia la virtud, disposición y habilidad del hombre en tanto que es *mecánica*, es decir, del polo positivo sería la instrucción que somete a coacción al hombre por medio del aprendizaje funcional sin fundamento, sometido a circunstancias dadas en las que se encuentra sujeto como criatura natural (animalidad) y; también en tanto que es *razonada*, en donde esta parte es el lado negativo, la disciplina, coacciona al hombre a través de las condiciones del aprendizaje y entendimiento dado por la instrucción, pero que en este momento, se le somete a normas y leyes comunes entre los hombre y su condición socio-cultural que son

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 34-35.

⁴⁹ Kant no especifica lo que entiende por arte de una manera clara, nosotros relacionamos dicho concepto en el contexto de la obra *Pedagogía*, desde su raíz etimológica. Arte significa en latín *artis*, viene de una raíz indoeuropea *ar* (ajustar, hacer, colocar). Tomado de <http://etimologias.dechile.net/?arte>.

Arte para la Real Academia de la Lengua Española nos dice que también viene del latín *ars*, *artis*, y este calco del griego τέχνη. La significación de este concepto puede ser empleado como virtud, disposición y habilidad para hacer algo; manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros; conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo; maña, astucia y; disposición personal de alguien. Tomado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?type=3&val=arte>.

pensadas, reflexionadas y hechas a partir de la razón. En este caso, para Kant es donde convergen las condiciones que por medio de la educación el hombre ha de ser: *disciplinado, cultivado, civilizado y moralizado*, con el fin de que el susodicho se manifieste desde su pensar y su actuar con motivos desinteresados (subjetivos) para poder interpretarse y formarse desde su condición humana, que es lo que debe llegar a ser en tanto su destino (humanidad).

La educación como arte o también llamada pedagogía en el contexto de la obra homónima y de la reflexión kantiana, está conjunta por un cardumen de razones y condiciones, preceptos y reglas necesarias para el bien del proyecto de la Ilustración; partiendo de esta conceptualización, el discurso pedagógico se volcó interesado en la ilustración del hombre como fin de su empresa educativo-formativa. Para lograr su objetivo, se ve plasmada en el concepto de educación como arte o también llamada pedagogía, la maña y/o astucia racional de la que echo mano Kant para poner a disposición de la razón ilustrada el quebrantamiento de la voluntad del hombre como ser educable y formable. Esta maña y/o astucia plasmó en los discursos pedagógicos la forma técnica educativo-formativa de hombres voluntariosos en busca de la superación de su naturaleza y por supuesto, también de la libertad de pensamiento y entendimiento, el cual, solamente debería de depender de él (condición de *autos* -por sí mismo-) en relación con su condición humana (su autoconservación cultural y su autodeterminación racional).

Respecto a esta maña y/o astucia racional representada por los discursos pedagógicos desde la reflexión kantiana, el mismo Immanuel ve en ella uno de los grandes problemas de la educación; plantea:

Uno de los grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente.⁵⁰

A partir de la detección del problema anterior, la reflexión filosófico-pedagógica kantiana respecto a la educación como

⁵⁰ KANT, Immanuel (2003) Op. cit. pp. 42-43.

arte, se ve cuestionada por él mismo en el sentido de funcionalidad y viabilidad pedagógica que podría tener para con los hombres, de igual forma, con los deseos e intereses del proyecto ilustrado. Al ver a la educación y pedagogía como arte, Kant, deseaba en ella la posibilidad de adquisición de un sistema técnico que permitiera argumentar la coacción del hombre, bajo la voluntad racional de él mismo y en pro de su ilustración. La educación como arte o pedagogía se formaba como una hipótesis que podría trascender a través de la experiencia, de la empiria; la cual ayudaría al perfeccionamiento tanto del hombre como ser ilustrable, así como también, del mismo movimiento pedagógico que cada vez más se empapaba de la influencia ilustrada.

Para trascender el discurso pedagógico bajo el nuevo paradigma Ilustrado, la educación y la formación relacionada con la superación y libertad del hombre, tenían que ir más allá de la experiencia coaccionante, es por esto que Kant, va más allá de la hipótesis coaccionante ilustrada; a esto, la reflexión del filósofo alemán respecto a la problemática del cómo cultivar libertad por la coacción, le provoca buscar la trascendencia de los discursos educativos en la construcción de un *Tratado de pedagogía* que fundirá en su esencia, la instrucción y disciplina que convergen en la educación como arte, así como también, buscará la comprobación del tratado pedagógico desde la coacción educativa como deber pedagógico que dará forma y solidez a la finalidad del mismo discurso como técnica liberadora, emancipadora y transformadora.

Desde este sentido, "(...) la pedagogía tiene, entonces, dos dimensiones fundamentales: la discursiva y la práctica. El discurso pedagógico es una elaboración filosófica sobre el sentido; mientras la práctica pedagógica es un proceso de intervención sobre la humanidad, en aras de su humanización, de la consolidación de su sentido de libertad en todas las esferas de la experiencia, tanto personal como colectiva (...)"⁵¹. Las dos dimensiones fundamentales del discurso pedagógico y, en éste caso, aunado al movimiento pedagógico de Ilustración, marca por un lado la parte discursiva en donde converge de manera directa con el discurso filosófico de la época partiendo de la crítica y reflexión del sentido educativo y formativo del hombre como objeto del proyecto de Ilustración; por el otro lado encontramos la parte práctica del discurso en la que la crítica y reflexión del sentido,

⁵¹ VARGAS, German (2003). *Kant y la pedagogía -fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral-*. En: **Revista Pedagogía y Saberes**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad de Educación, Núm. 19. p. 69.

tendrá que intervenir bajo el proceso coaccionante de métodos y técnicas que posibiliten la orientación y la guía de las condiciones socio-culturales provocadas por el nuevo paradigma racional ilustrado. Por este motivo, Kant propone el *tratado pedagógico* desde la conjunción de la parte *física* (dimensión discursiva) y la parte *práctica* (dimensión práctica, intervención) para llegar al *fin de la educación* según el tratado pedagógico kantiano.

La parte *física* del tratado conlleva a primera vista la relación común del hombre con los animales, es decir, los cuidados, esta es la parte más natural del hombre como animalidad. Éstos cuidados son meramente físicos, por ejemplo, la preocupación por la alimentación y la protección para la sobrevivencia, de éstos se busca a partir de la instrucción y la disciplina una *educación dura*, la cual impide la comodidad del cuerpo. Kant no desarrolla esta temática profundamente, sin embargo la menciona como fortalecimiento físico del cuerpo ya que sin esto es más difícil someterse a la coacción socio-cultural que instruya hacia la *educación del espíritu*. Ésta última, busca por medio de la disciplina el sentido de la libertad, esto significa que el hombre cuide de sí para ejercer su libertad, pero, esta libertad, debe estar disciplinada por la libertad de los otros. La libertad disciplinada por otros, plasmada en la parte *física* del tratado pedagógico kantiano es inherente a la parte cultural desde la cual se instruye al hombre para poder diferenciarse y superarse de su animalidad, de la naturaleza que él mismo es, ya que tiene dejar de ser. Para dejar de ser criatura (animalidad), primeramente se debe formar desde lo que Kant llama: *formación física*, donde lo aprendido y entendido en la coacción socio-cultural y, dirigido o guiado por parte de la instrucción, debe ser disciplinada de manera pragmática rumbo a el ejercicio de su libertad. En este punto, existe para Kant una división importante en el ejercicio disciplinar de la libertad. La *formación física* o también llamada *cultural*, es dividida en *libre*, donde se le deja ejercer al hombre su libertad bajo la vigilancia cultural de otros, y *escolar*, donde a través de instituciones educativas que sirven como dispositivos socio-culturales de disciplina, buscan de manera pragmática el cultivo del hombre bajo las normas-reglas establecidas.

El tratado pedagógico kantiano desde la parte *física*, es meramente coacción educativa a través de la instrucción normativa de la cultura en convergencia con el quebrantamiento de la voluntad del hombre libre o en proceso de libertad; cabe mencionar, que en esta división del *tratado*

de *pedagogía*, la coacción instructiva-disciplinar es meramente subjetiva. De dicha convergencia instructiva-disciplinar de la discursiva pedagógica como elaboración filosófica de Ilustración, para Kant no puede quedar en este ámbito, sino que se debe pasar a la parte *práctica* del tratado.

La división *práctica* de la concepción de pedagogía del pensamiento kantiano, se ve como un proceso de intervención objetivo, universal y cosmopolita; éste contiene el plano *moral*, que es, fue y será el ámbito kantiano más trascendente para la pedagogía. En este punto, nos dice el filósofo alemán que el hombre debe de ser formado para ser, vivir; para ser libre. Para llegar a ese proceso práctico del tratado, la discursiva pedagógica debe dejar de ser coaccionante, porque la intervención se vuelca hacia máximas de la razón, de la humanidad, por lo que en este punto se necesita formar el cultivo del hombre bajo la *coerción educativa* para dotar de herramientas morales al hombre y pueda obrar bajo las máximas de la razón y de su ilustración.

Para eso, se necesita formar en el hombre una *habilidad* sólida, un hábito en la forma de pensar y entender, es decir, esta forma únicamente la puede dar la Razón, ya que ésta es la facultad común de los hombres y el nuevo paradigma propuesto por la Ilustración; de igual manera, se necesita formar *prudencia*, que será la cualidad en el hombre por actuar con reflexión y precaución para servirse de los otros, de sus intenciones; es la mediación de la habilidad de pensar racionalmente del hombre en relación con el cómo obrar para alcanzar las máximas de la humanidad. Ésta cualidad es importante para la dimensión práctica del discurso pedagógico de Kant, ya que por medio de la educación coercitiva, buscará moldear la formación del hombre hacia la *moralidad*. Ésta última, concernirá a la formación del carácter, es decir, someterá el sentido de la libertad del hombre hacia la supresión de las pasiones *no racionales* y en pos de la *autocoacción racional*.

A todo este recorrido por la concepción kantiana de educación y de tratado pedagógico en su obra llamada *Pedagogía*, Kant busca a través de las dimensiones discursivas y prácticas del discurso pedagógico, acercarse a un posible *fin de la educación* como meta del proyecto cultura de las Luces. En torno a este fin, plantea las siguientes dos consideraciones:

- a) *La cultura general de las facultades del espíritu*. Tiene por objeto la habilidad y el perfeccionamiento; no

enseña en particular al alumno, sino que fortifica las facultades de su espíritu. Es:

- O *física*, dentro de lo que todo descansa en el ejercicio y en la disciplina, sin que los niños necesiten conocer ninguna máxima; *pasiva* para el alumno, que ha de seguir la dirección de otro; otros piensan por él:
- O *moral*, no se apoya en la disciplina, sino en máximas. Todo se pierde, si se quiere fundarla sobre ejemplos, amenazas, castigos, etc. Sería entonces mera disciplina. se ha de procurar, que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. La educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber.

b) *La cultura particular de las facultades del espíritu*. A ella pertenece la cultura de las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio, en lo que concierne a las *facultades inferiores* del entendimiento.⁵²

Estas dos consideraciones kantianas, representan los supuestos filosóficos ilustrados y la tarea de la empresa pedagógica relacionada con las condiciones que enmarca el proyecto ilustrado y la razón como facultad adquisitiva generadora de facultades. Más allá de la cita anterior que se plantea como la finalidad de la educación en la reflexión pedagógica kantiana; la educación y la formación bajo la discursiva de la obra *Pedagogía*, fundamenta un tipo de justificación de los cómo y los para qué de la reflexión relacionada con la educabilidad y maleabilidad del hombre en vías de ilustración y entendimiento como ser autodeterminado por su razón para autoconservarse como proyecto inacabado de liberación de sí y como fundamento para llegar a ser lo que debe de ser dentro de la condición humana que le exige pensarse como hombre libre de toda atadura natural, religiosa, mítica e irracional.

⁵² KANT, Immanuel (2003). Op. cit. p. 67.

2.4. Hegel y Escritos pedagógicos.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nació en Stuttgart Alemania en agosto de 1770, estudió en la Universidad de esta ciudad, después en la Universidad de Tubinga y acabó en la Universidad de Jena. Al igual que Kant, se reconoce como un filósofo que ha trastocado con su pensamiento más allá de las fronteras filosóficas, éste pensador, ha cubierto áreas como la historia, el derecho, la teología, la cultura, la lógica, la ciencia, la estética, etc.

Respecto al ámbito de la pedagogía, Hegel ha dejado dentro de sus extensas obras una peculiaridad llamada *Escritos Pedagógicos* (1809-1815, con la excepción de una conferencia dictada en 1822). Esta obra consta de discursos dictados por él durante su estancia en la Universidad de Nuremberg como rector de dicha institución educativa, también contiene apéndices relacionados con el problema de la formación y la enseñanza de la filosofía en los *gimnasios*⁵³ y, por último, en forma de carta a Niethammer matiza el sentido de sus discursos e informes sobre sus observaciones y preocupaciones educativo-formativas.

Como en el caso de Kant, hablar de una relación directa entre el pensamiento de Hegel y la pedagogía sería ingenuo, es por eso, que partiremos del análisis de *Escritos Pedagógicos* desde las conceptualizaciones que dentro de ésta obra hace de hombre, educación y formación; esto con el propósito para poder comprender y tratar de construir una posible representación hegeliana enmarcada en la Ilustración que ha influenciado la relación entre los discursos filosóficos y los pedagógicos de dicha época; e inherentemente, rastrear y reflexionar la razón de ser de la discursiva pedagógica como condición ilustrada en torno a la formación y educación del hombre.

Hablar de los escritos que Hegel publica sobre pedagogía, es hablar de la preocupación y la necesidad desbordante en torno a la educabilidad y maleabilidad formativa del hombre en tanto relacionado con el proyecto racional ilustrado y el

⁵³ Complejo arquitectónico más difundido en el mundo helenístico. En Grecia nace como un centro de entrenamiento de los atletas para los juegos, sucesivamente también se convierte en un centro para socializar, en él, se daban enseñanzas diversas. Para los intelectuales, tales como filósofos, retóricos, escritores, poetas y políticos era un punto de reunión donde podían citar a sus discípulos. Tres de los más importantes gimnasios en la antigua Grecia, se localizaban en Atenas: La Academia, El liceo y El Cinosargo.

movimiento pedagógico ilustrado. Hegel al laborar como rector y catedrático dentro de instituciones educativas de nivel superior (Universidad de Jena y Universidad de Heidelberg), se torna crítico de la discursiva y la práctica pedagógica al considerarlas como formalismo vacíos carentes de sentido, es decir, ve en ellas una disparidad de sentido respecto al nuevo interés y paradigma ilustrado que ponderaba la razón como empresa que todo hombre ilustrado tenía que poseer y adquirir a través de la educación y la formación.

La influencia del pensamiento hegeliano en torno a lo pedagógico, se ha argumentado y arropado en los discursos pedagógicos de Ilustración y también en los posteriores a ésta época, se han referenciado a partir del vacío que Hegel percibe en la práctica pedagógica de los gimnasios alemanes. En primera instancia, se parte de la crítica hegeliana a la falta de contenido educativo-formativo de las cátedras impartidas por los docentes, en donde la enseñanza carecía de fundamentos filosóficos que llevará al proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de la representación mecánica de la enseñanza tradicional, basada en la memorización de los contenidos sin argumentación ni reflexión filosófica. En este punto, la reflexión hegeliana que rodea la discursiva y la práctica pedagógica se envuelve en la problemática generada en el seno de las instituciones y gimnasios educativos.

De dicha reflexión en el campo de la investigación pedagógica, se ha arrastrado a contender y converger con intereses sociales, públicos, económicos y políticos, la huella hegeliana respecto al plano educativo y formativo se ha utilizado e influenciado de los intereses antes mencionados, en ella se buscan: 1) argumentaciones que desde el plano filosófico se le atribuyan a una posible interpretación de sus conceptos para dar forma a una teoría de la educación bajo el yugo del Estado; 2) se le atribuye de igual forma a la actividad práctica de sus concepciones respecto a la educación y formación dentro de su estancia en Nuremberg, como bosquejos de un deber ser en torno a la práctica pedagógica en el interior de una institución educativa; 3) de éstas reflexiones, se le cuelgan postulados sobre la historia de la escuela, los cuales se han tomado en cuenta como puntos nodales para partir hacia una teoría crítica que problematice el concepto de escuela o gimnasio en términos hegelianos y; 4) más allá de éstas reflexiones, el ámbito pedagógico ha aprehendido el pensamiento dialéctico de Hegel para abrir el horizonte de la problemática sobre los fundamentos de la pedagogía como ciencia moderna que tiene que responder hacia intereses extra educativos-formativos, es

decir hacia los intereses antes mencionados de los que el hombre no puede de dejar de estar sujeto.

Es por esto que tomaremos la obra filosófico-pedagógica de Georg Wilhelm Friedrich como una representación ilustrada de la condición que brota en relación con los discursos filosóficos y pedagógicos en torno a las ideas educativo-formativas que coaccionan al hombre en vías de ilustración, en otras palabras, nos detendremos a reflexionar sobre las concepciones hegelianas de hombre como tensión nodal del proyecto ilustrado, de educación como la disciplina que llevará a la extirpación de sí y formación como ese proceso que trasciende del hombre en sí, para sí y en su mundo. A continuación, elaboramos un cuadro sobre los conceptos que a nuestro parecer, marcan el eje de *Escritos Pedagógicos* en relación con el proyecto de Ilustración y por supuesto con la condición de los discursos pedagógicos y sus prácticas.

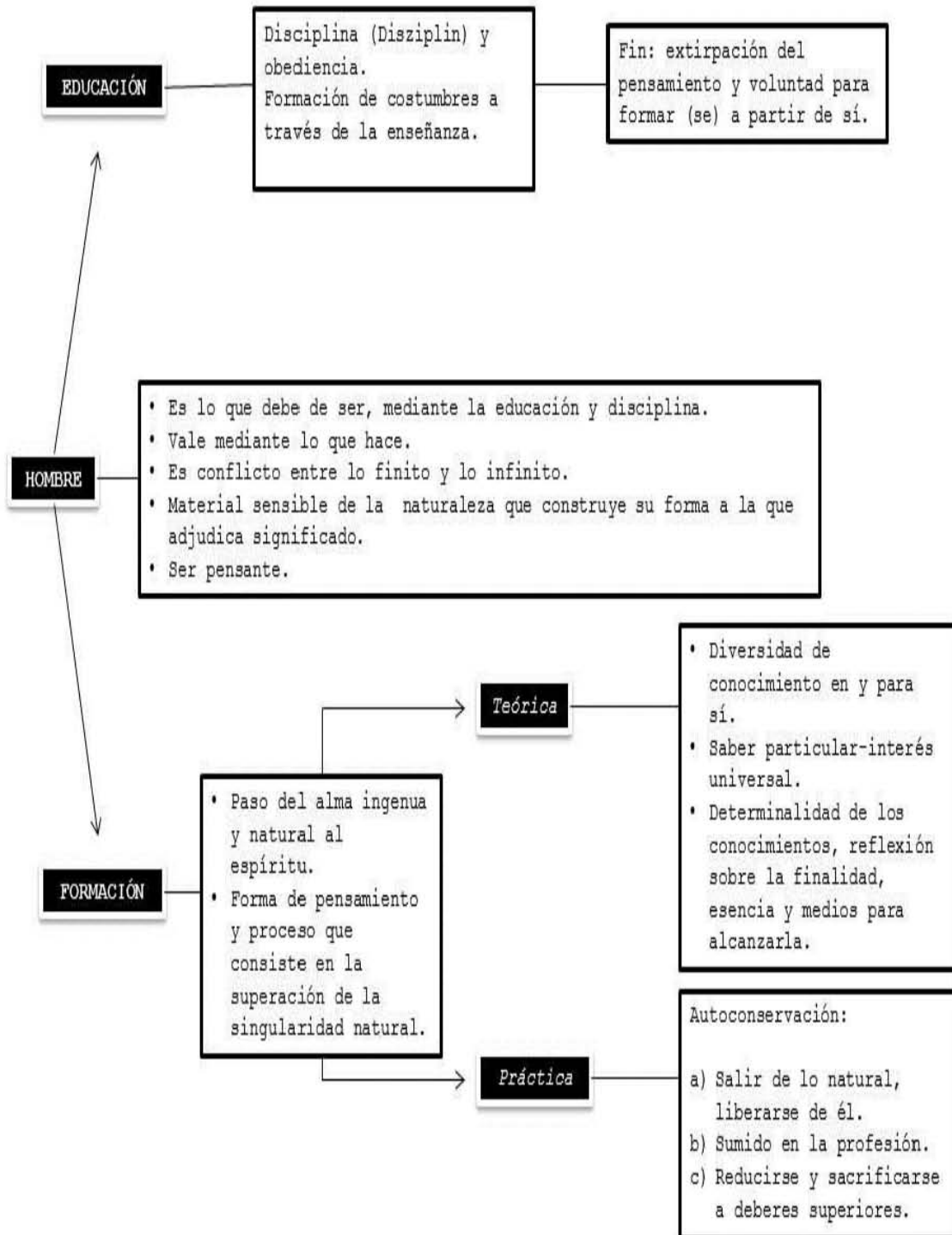


Figura 4. El presente cuadro trata de demostrar la síntesis de la reflexión hegeliana encontrada en la obra *Escritos Pedagógicos*, y por supuesto, representa el interés conceptual que se busca problematizar en esta investigación.

2.5. La formación y educación en Hegel.

Hablar de las concepciones hegelianas de educación y formación, es importante pararnos a reflexionar (al igual que en el caso del apartado de Kant) sobre el concepto de hombre que fundamenta este filósofo en sus *Escritos pedagógicos*; esto con el motivo de entender las condiciones de las concepciones del proyecto de Ilustración relacionadas con la educación y formación de éste.

Para Hegel, el hombre es *material sensible de la naturaleza* que necesita construir su forma a la que le adjudicará un significado, es decir, el hombre debe adecuarse como *ser pensante* con una dimensión racional, la cual debe dominar para llegar a ser lo que debe de ser. Al respecto sobre la naturaleza del hombre, el filósofo alemán plantea en su obra *Fenomenología del espíritu* (1807): "El embrión es en sí un ser humano; no lo es, sin embargo, para sí; para sí el ser humano sólo lo es en cuanto razón formada [gebildete Vernunft] que se ha hecho a sí misma lo que es en sí. En esto y solamente en esto reside su realidad."⁵⁴ A primera vista, el hombre es en tanto especie, literalmente, en sí materia sensible de la naturaleza, la cual, para llegar a ser lo que debe de ser, debe nacer por segunda vez, en el contexto de Hegel, en cuanto espiritual, un devenir para sí. De este segundo nacimiento, sólo será lo que debe de ser a partir de la posesión y adquisición de la razón (formada).

Para superar su estado natural o de animalidad (como lo trabajamos con Kant) y llegar a ser lo que debe de ser, Hegel plantea lo siguiente:

(...)El hombre es, por un lado, un ser natural. En cuanto tal se comporta de una forma arbitraria y contingente, como un ser inestable, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inesencial. En segundo lugar es un ser espiritual, racional. Según este aspecto *no es por naturaleza lo que él debe ser*. El animal no necesita de formación alguna, pues es por naturaleza lo que él debe ser. Él es tan sólo un ser natural. Pero el hombre debe armonizar su doble vertiente, adecuar su singularidad a su dimensión racional o hacer que la última sea la dominante.⁵⁵

⁵⁴ HEGEL, G. W. F. (1981). *Fenomenología del espíritu*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica. p. 17.

⁵⁵ HEGEL, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. España: Ed. Fondo de Cultura Económica. p. 183.

El deber del hombre para ser lo que debe llegar a ser, lo dualiza en naturaleza (que es pero que debe superar) y cultura (que no es pero que tiene que llegar a ser); es por esto que para Hegel, el hombre al estar inmerso en esta condición humana, es *conflicto* entre lo finito de su conservación y supervivencia natural e, infinito que es la superación, trascendencia y espíritu hacia la humanidad.

Para Hegel, el reflexionar sobre la concepción de hombre, lo lleva a remitirse a preguntarse por los cómo, por los medios y/o técnicas que puede coger el hombre para llegar a la autoconservación de la humanidad y en este caso, también a la finalidad de Ilustración como proyecto racional de la cultura. Hegel ve en la posible convergencia de los discursos filosóficos y pedagógicos de Ilustración, la posibilidad de pedagogía como arte (al igual que Kant) indispensable en su actividad, y no sólo en la actividad o práctica, sino también, en la reflexión y discursiva pedagógica a través de la formación. A esto, plantea: (...) "la Pedagogía es el arte de hacer éticos (*sittlich*) a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volverlo a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual."⁵⁶

Al igual que Kant; Hegel parte de la concepción de arte* para otorgar, tanto a la discursiva pedagógica como a la parte práctica de ésta, la condición técnica del proceso educativo-formativo de hombres en vías de ilustración, cabe recordar que esta condición, está alienada al paradigma racional del proyecto del siglo de las Luces. En *Escritos pedagógicos*, Hegel reflexiona más a fondo la necesidad de utilizar los discursos pedagógicos bajo esta condición, para ello, emprende la identificación de la pedagogía desde las concepciones de educación y formación.

El concepto de educación en el pensamiento hegeliano, se postula como *disciplina*, éste, conlleva la obediencia del hombre ante las costumbres culturales que cada contexto socio-histórico ejerce sobre él, y que a su vez, lo coaccionará a través de la enseñanza de costumbres establecidas por la sociedad. Para el pensador alemán, la educación como disciplina no puede ser la finalidad de los institutos de enseñanza, sino más bien, como lo mencionamos anteriormente es, la formación de costumbres a través de la

⁵⁶ HEGEL, G. W. F, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, Zusatz, p. 161. En GINZO, Arsenio (1991) *Escritos pedagógicos de Hegel* (estudio introductorio), FCE, España, p.34.

*Véase cita 16.

enseñanza, es decir, se trata de dar a conocer al hombre los conocimientos que le permitirán formarse a partir de sí (desde su razón) y no de sus instintos, deseos y conocimientos intuitivos que le provoca su condición natural. Para que el hombre llegue a la formación de sí, Hegel propone que:

(...) el fin primordial de la educación consiste en extirpar estas ocurrencias, pensamiento y reflexiones propios, que la juventud puede tener y hacerse, y el modo como pueda formarlos a partir de sí; lo mismo que con la voluntad, también respecto al pensamiento es preciso comenzar por la obediencia. Pero si el aprender se limitara a una actividad meramente receptiva, el resultado no sería mucho mejor que si escribiéramos frases sobre el agua; pues no el recibir, sino la autoactividad comprensiva y la capacidad de utilizarla de nuevo es lo que convierte primeramente un conocimiento en propiedad nuestra. Si, por el contrario, nos inclinamos de forma predominante, hacia el propio razonar, el pensamiento no llega a poseer disciplina y orden, ni el conocimiento conexión y coherencia. Por ello, a la recepción debe añadirse necesariamente el propio esfuerzo, no a modo de un producir inventivo, sino como explicación de lo aprendido, como intento de llegar inmediatamente a buen término a través del mismo (...)⁵⁷

Este fin educativo como *extirpación del pensamiento y voluntad de formar a partir de sí*, forja la reflexión educativa como disciplina (Disziplin), la cual, será la parte coaccionante que la actividad pedagógica tomará como fundamento formativo de pensamiento y de voluntad del hombre como objeto de sí y para sí, es decir, la educación desde la discursiva pedagógica hegeliana, se encargará de la modelación del pensamiento intuitivo hacia la forma del pensamiento racional que postula la Ilustración como paradigma de modernidad y también, como nueva tendencia vanguardista del movimiento pedagógico ilustrado.

La *coacción modeladora* planteada como educación en Hegel, además de buscar como en Kant la condición de *autos* del hombre -por sí mismo-, busca el deber de conducción hacia la instrucción de su pensamiento como ser particular, limitándolo sólo a la comprensión y obediencia de las enseñanzas, normas y deberes culturales. De ésta coacción educativa, la intención de la reflexión pedagógica en Hegel, aparte de buscar la superación de la "*animalidad ingenua*" del hombre, trata de igual manera, moldear el pensamiento inestable, arbitrario y subjetivo con el cual el hombre

⁵⁷HEGEL, G. W. F (1991). Op. cit. p. 91.

empieza a emprender el recorrido educativo-formativo, es decir, la educación como proceso del ser humano debe instaurar en él, el contenido del carácter universal del pensamiento, objetivarlo como ente universal para poder comprenderse a sí mismo bajo la lógica racional establecida como comunión discursiva y conductual para llegar a ser. Por este motivo, Hegel plantea como condicionante pedagógica la actividad del pensar objetivamente desde sí, es decir, el contenido, carácter y conocimiento universal, del espíritu, debe permear la forma y el conocimiento de sí mismo en relación con la reflexión de sí, en tanto sujeto pensante determinado por el sentido objetivo del interés universal de los otros; debe estar el pensamiento por encima de su particularismo y subjetivismo ingenuo para llegar al para sí, en otras palabras, pensarse desde su singularidad como objeto pensante de su humanidad.

Al respecto, en la obra *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (1830) Hegel apunta:

Su actividad suprema (la del espíritu) es el pensamiento: y así en su actuación suprema trata de comprenderse a sí mismo. Lo supremo del espíritu es saberse, llegar no sólo a la intuición, sino al pensamiento de sí mismo (...) Aquí viene la categoría de la educación, que puede ser educación ascendente o deformación. Esta última es para el pueblo producto o fuente de su ruina. Con la palabra educación no se ha precisado nada sobre el contenido sustancial del espíritu del pueblo. Es un término formal y se construye en general mediante la forma de la universalidad. El hombre educado es aquel que sabe imprimir a toda su conducta el sello de la universalidad, el que ha abolido su particularismo, el que obra según principios universales. La educación es una forma del pensamiento. Más concretamente: la educación consiste en que el hombre sepa reprimirse y no obre meramente según sus inclinaciones y apetitos, sino que se recoja. Gracias a esto da al objeto una posición libre y se habitúa a conducirse teóricamente. Con esto va unido el hábito de aprender los distintos aspectos en su singularidad y de analizar las circunstancias, de aislar las partes, de abstraer, dando inmediatamente a cada uno de estos aspectos la forma de universalidad. El hombre educado conoce en los objetos los distintos aspectos; éstos existen para él; su reflexión educada les ha dado forma de la universalidad. Sabe también dejar que en su conducta se manifieste cada aspecto particular. El ineducado, por el contrario, al aprehender lo principal, puede echar a perder, con la mejor intención, media docena de otras cosas. Por cuanto el hombre educado fija los distintos aspectos, obra concretamente; está habituado a obrar según puntos de vista y fines universales. La educación expresa, pues,

esta sencilla determinación: imprimir a un contenido el carácter de lo universal.⁵⁸

La educación al ser una forma de pensamiento y darle forma al mismo, reprime las inclinaciones y apetitos no racionales del hombre para liberar al pensamiento hacia la conducción teórica, es decir, desde la actividad pedagógica que confieren los pensamientos hegelianos de educación, se busca habituar al pensamiento del hombre en la razón, donde ésta última, dará la posibilidad de conducir al pensamiento teóricamente, a través de las consignas y condiciones dadas en el contexto socio-histórico y cultural en el que se toma sentido, sin un interés subjetivo a los objetos de carácter universal de los que debe partir todo razonamiento y acción del hombre como ente objeto de universalidad. Hegel al percibir a la educación como actividad pedagógica de coacción y modelación del pensamiento subjetivo, busca en ella un fin formativo que incite al hombre a imprimir en el pensamiento y acción, un contenido de carácter universal que trascienda y supere la coacción del pensamiento en sí (subjetividad), para llegar a un pensarse para sí como objeto de la humanidad.

Hegel al determinar a la educación como pilar fundante de la empresa pedagógica, busca más allá de su función coaccionante y determinante como forma disciplinar del pensamiento; para éste pensador, es indispensable que el hombre en tanto ser pensante y racional, forme y construya en él, los fines humanos que lo conduzcan por el camino y búsqueda de su segunda naturaleza. En Hegel, la educación juega el papel fundante de la instrucción cultural que disciplina al hombre en tanto obediencia de las normas-leyes, pensamientos, significados, representaciones, lógicas, sentidos, etc., éste sometimiento y coaccionamiento es la preocupación y necesidad a la que debe responder la pedagogía en sentido estricto (en sus dimensiones, discursiva y práctica) con la enseñanza de la razón del hombre y en búsqueda de su ilustración. La educación desde la reflexión pedagógica hegeliana, obedece al proceso disciplinar de enseñanza del pensamiento y la voluntad de sí, a través de las significaciones, representaciones y sentidos culturales vistas como posesiones y adquisiciones racionales que proyectaran como sujeto-objeto de su propio pensamiento con el fin de suprimir y extirpar el interés particular del pensamiento inmediato y la voluntad ingenua de los instintos, deseos y apetitos expuestos en el hombre como ser naturalmente inestable.

⁵⁸HEGEL, G. W. F (1974). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Ed. Revista de Occidente. pp. 69-70.

Ahora bien, la educación como disciplina del pensamiento, obtiene su sentido universal dentro de la lógica hegeliana de la actividad pedagógica como el proceso vinculatorio, en el cual, "(...) en el mundo el hombre vale mediante lo que hace; sólo posee valor en la medida en que lo merece. Pocas cosas le ocurren por amor y a causa del amor; aquí vale la cosa, no el sentimiento ni la persona particular. El mundo constituye un ser común independiente de lo subjetivo; el hombre vale ahí según sus habilidades y la aptitud para una de sus esferas, cuanto más se haya despojado de la particularidad y se haya formado en el sentido de un ser y un obrar universales."⁵⁹ Y para darle valor al hombre mediante su actuar, la actividad pedagógica ejercerá coacción en el hombre por medio de la escuela, ésta como espacio institucionalizado de educación que tiende a despojar la particularidad del pensamiento subjetivo por medio de la enseñanza de habilidades y aptitudes racionales que le permitirán al hombre valorarse como sujeto con valor en el mundo, en cuanto su forma de pensar y de actuar disciplinadamente. De ésta condición, Hegel plantea al respecto:

Ahora bien, la escuela es la esfera intermedia que conduce al hombre desde el círculo familiar al mundo, desde las relaciones naturales del sentimiento y la inclinación hasta el elemento de la cosa. Pues en la escuela la actividad del niño comienza a adquirir, de una forma esencial y total, un significado serio, consistente en no quedar más a merced de la arbitrariedad y del azar, del placer y de la inclinación del momento; aprende a determinar su obra conforme a un fin y conforme a reglas; cesa de tener valor a causa de su persona inmediata, y comienza a valer de acuerdo con lo que hace y alcanzar méritos. En el ámbito familiar el niño debe obrar correctamente de acuerdo con la obediencia personal y el amor; en la escuela debe comportarse de acuerdo con el sentido del deber y de una ley y, a causa de un orden universal, meramente formal, hacer esto y omitir otra cosa que en caso contrario bien podría estar permitido al individuo. Instruido en comunidad con muchos, aprende a tener en cuenta a los demás, a adquirir confianza en otros hombres que al principio le eran extraños y a tener confianza en sí mismo en relación con ellos, e inicia allí la formación y la práctica de las virtudes sociales.⁶⁰

Cabe mencionar a este respecto; el pensamiento filosófico-pedagógico hegeliano, provocó en el movimiento pedagógico ilustrado, la necesidad de reflexionar e intervenir

⁵⁹ HEGEL, G. W. F. (1991). Op cit. p.105.

⁶⁰ Ibid. pp. 105-106.

directamente con los hombres bajo un límite de espacio-tiempo, en donde se encerrará la posibilidad educativa del discurso pedagógico y de los hombres mismos, en una mera instrucción colectiva. La ubicación espacio-tiempo en la que se recibirá educación, es decir, la escuela, tiene como tarea primordial ser "(...) una institución estatalmente organizada con la función de preparar a la juventud al mundo (...) Esta tarea de preparación tiene dos aspectos: proveer a la juventud con los conocimientos y capacidades para la profesión y para participar en la vida estatal, y al mismo tiempo distribuirla en las distintas profesiones y clases. La función de la escuela de reproducir el Estado y la sociedad educando a la generación en crecimiento (...)." ⁶¹

La escuela como concepto en la reflexión hegeliana, encierra la forma discursiva y práctica de educación como disciplina orientadora de la instrucción y obediencia de hombres bajo la representación material e institucional de intervención pedagógica como escuela. De ésta, se busca que sea una herramienta pedagógica-cultural que coaccione disciplinariamente a los hombres con el motivo de proveerlos de conocimientos, habilidades y aptitudes racionales para extirpar la voluntad del pensamiento subjetivo con arreglo a fines culturales formadores de conciencia, voluntades, pensamientos y formas conductuales del hombre como negación de sí mismo, con miras a ser lo que debe de ser.

En este sentido, Hegel no trata de elaborar una teoría sobre la escuela o pedagogía, al contrario, busca fundir bajo argumentos filosóficos la discursiva y actividad de la pedagogía en torno a la educación y formación relacionada con la condición de *autos* -por sí mismo-, en otras palabras, trata que la educación en tanto disciplina, instruya en conocimientos culturales que servirán al hombre para valerse de su propio entendimiento y pensamiento en la ardua misión de formarse a partir de sí. Para esta labor, Hegel ínsita a filosofar la discursiva pedagógica (tanto teoría y práctica) y viceversa, desde lo que él en *Escritos pedagógicos* llama método; lo cual, abre un horizonte posible del concepto educación como disciplina para llevar al hombre a forjarse el camino más seguro, para llegar más allá, es decir, para trabajar en sí mismo, para ser lo que debe de ser y, poder alejarse superando la singularidad del pensamiento particular, subjetivo, natural.

⁶¹ WIGGER, Lothar (1987). *El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel*. Alemania: Revista Educación. Vol. 36. p. 37.

El *método*⁶² filosófico-pedagógico hegeliano propuesto en su obra, intenta llevar más allá de la mera intuición natural e instructiva de los discursos pedagógicos y por supuesto de la educación para con el hombre, forjar una convergencia indisoluble entre la filosofía y la pedagogía en torno a la superación y trascendencia del hombre como animalidad, como ser natural, y de igual modo, a través del camino metódico de la razón, busca que el pensamiento, voluntad y conducta del hombre sea un proceso perenne de su condición de *autos* como determinante, referente y conservante de sí a través del aprendizaje de conocimientos, normas y consignas racionales establecidos en la cultura. En esto, Hegel plantea:

En general se distingue un *sistema* filosófico con sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el *contenido* de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a *filosofar sin contenido* (...) El desdichado prurito de educar con vistas a *pensar por sí mismo* y al *propio producir* ha oscurecido esta verdad, -como si cuando aprendo lo que es la sustancia, la causa o lo que fuere, no *pensase yo mismo*, como si *yo mismo* no *produjera* estas determinaciones en mi pensamiento sino que ellas fueran arrojadas en éste como si fueran *piedras*-; como sí, además, cuando examino su verdad, las pruebas de sus relaciones sintéticas, su traspasar dialéctico, no alcanzara *yo mismo* esta comprensión, no me convenciera yo mismo de estas verdades (...) La representación original peculiar, que se forma la juventud acerca de los objetos esenciales, en parte es, todavía, totalmente escueta o vacía; en parte, en su gran mayoría, es *opinión, ilusión, incompleción, distorsión, carencia de determinabilidad*. Mediante el aprendizaje, la verdad pasa a ocupar el lugar de estos planteamientos ilusos. Sólo se tiene la posibilidad de hacer avanzar la ciencia misma y de alcanzar en ella una verdadera peculiaridad una vez que la cabeza está llena de pensamientos; pero éste no es el cometido de los centros públicos de enseñanza, y en modo alguno de los Gimnasios, sino que el estudio de la filosofía se ha de dirigir esencialmente a este punto de vista, a saber, que gracias a él *se aprenda algo, se elimine la ignorancia*, que se llene con *pensamientos y contenidos* la *mente vacía* y que se desprenda de aquella *peculiaridad natural del pensamiento*, es decir, de la contingencia, de la arbitrariedad y de la particularidad de la opinión.⁶³

⁶²Aquí tomamos la palabra método desde su etimología griega, proviene de dos palabras, *metha* y *odos*. *Metha*, significa más allá, después y *odos*, caminos. En este caso partimos también de la raíz etimológica de las palabras (como en casos anteriores), para poder así dar una perspectiva más amplia y significativa de los por qué de ciertas concepciones.

⁶³ **HEGEL**, G. W. F. (1991). Op. cit. pp. 139-140-141.

A este parecer hegeliano, la convergencia entre filosofía y pedagogía se ha envuelto bajo la obsesión instructiva de educación como el ideal del pensamiento en el hombre y de su condición de *autos* -por sí mismo-; ésta idealización educacional, se ha limitado a sí misma y ha limitado al hombre desde la intervención pedagógica sólo a pensarse superficialmente, instintivamente e ingenuamente desde la razón, desde su pensar subjetivo sin contenido, sin método y con el objetivo de producir solamente conductas y actitudes vanas sumergidas en la peculiaridad natural del pensamiento. Así, el pensamiento pedagógico desarrollado dentro de la concepción de educación, ha quedado varado en la ilusión de la práctica e intervención pedagógica vacía de reflexiones y pensamientos que pluralicen como ser universal y trascendente el pensamiento del hombre en tanto sujeto-objeto educable, enseñante y aprendiz de sí y para sí mismo.

La problemática educativa en la obra pedagógica hegeliana, está enmarcada por el pensamiento de discursos pedagógicos vanguardistas de la época ilustrada o moderna como meras instrucciones formadoras de hábitos, costumbres y conductas a través de la enseñanza misma como instrumento lúdico y obsesión pedagógica, en palabras de Hegel:

Se ha convertido en un prejuicio no sólo del estudio de la Filosofía, sino también de la Pedagogía- y aquí todavía en mayor medida- que el *pensar por sí mismo* ha de ser desarrollado y ejercitado en el sentido de que, en primer lugar, en ese estudio el *material no importa* y, en segundo lugar, el plantear el problema como si el *aprender fuera opuesto al pensar por sí mismo*, puesto que de hecho el pensar sólo se puede ejercitar en material que no sea un producto o una elaboración de la fantasía o alguna intuición, llámese sensible o intelectual, sino que es un *pensamiento* y, además, un pensamiento sólo puede ser aprendido mediante el hecho de que *él mismo es pensado*.⁶⁴

Para que el pensamiento sea aprendido, aprehendido y pensado así mismo, Hegel va más allá de la instrucción educativa y trata de llevar la discursiva pedagógica hacia la esencia misma de la finalidad educativa, que para éste pensador es: la *extirpación del pensamiento y voluntad para formar a partir de sí*. Por tal motivo, abre la posibilidad de romper con la obsesión educativa moderna de instrucción, a partir de la reflexión y concepción de formación (Bildung), rasgará la posibilidad de orientar el pensamiento de sí, hacia la

⁶⁴ Ibid. pp. 158-159.

necesidad de pensar para sí, es decir, hacia la universalidad.

La formación, dentro de *Escritos pedagógicos* y el pensamiento hegeliano, se enuncia como la *negatividad de la instrucción educativa*, en otras palabras, es la parte espiritual y racional en la que el pensamiento de sí entra en la necesidad de forjarse como *negación de sí mismo*, se busca que el pensamiento del hombre se condicione sobre la necesidad de conocer (se) más allá de la instrucción educativa, más allá de su ingenuidad y singularidad natural, subjetiva. Georg Wilhelm Friedrich Hegel plantea a esto: "La necesidad más seria es la de conocer. Es aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible, y por esto es la necesidad más profunda del espíritu, y, por tanto, una necesidad universal. Esta necesidad se llama formación o el libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos."⁶⁵ Dicha necesidad, condicionará al pensamiento de sí a pensarse como proceso de superación y negación del hombre mismo como ser sensible y natural, ésta necesidad llamada formación, es dualizada por el filósofo en teórica y práctica para poder argumentarla como proyecto universal del espíritu, de la razón.

"La *formación teórica*, pertenece, además de la diversidad y determinabilidad de los conocimientos y de la universalidad de los puntos de vista desde los que se han de enjuiciar las cosas, el sentido para los objetos en su libre autonomía, sin un interés subjetivo."⁶⁶ En este punto, indudablemente el pensamiento de sí debe entrar en conflicto y negación. La formación teórica hegeliana expone al pensamiento mismo bajo coacción de la condición racional, en donde para llegar a ser lo que se debe de ser, se determina el saber, el conocer y el pensar particular bajo el interés universal. Esta determinación, es impuesta y dada en la relación cultural y social con los demás, en donde el conocer y aprender particular del hombre entra en el juego del enjuiciamiento dado de las cosas y de sí mismo. El conflicto del saber y el saberse como sujeto y objeto al mismo tiempo, es el argumento en el que todo hombre debe alzar el pensamiento reflexivamente, ya que dicho conflicto violenta al pensamiento mismo pluralizándolo bajo el interés comunitario y universal.

⁶⁵ HEGEL, G. W. F. (1984). *Filosofía real*. Madrid: Ed. Fondo de Cultura Económica. p. 13.

⁶⁶ HEGEL, G. W. F. (1991). Op. cit. p. 184.

De esta situación conflictiva, la determinabilidad de los conocimientos exige en el hombre una forma de pensar alienada al interés universal y al interés racional establecido, en donde el pensamiento se enmarca en lineamientos, leyes-normas que debe aprender y aprehender para posibilitarse una comprensión desde el sentido objetivo de la realidad, de lo dado y no desde su interés y pensamiento meramente subjetivo. Incuestionablemente, éste conflicto provocado por la formación teórica y sus vicisitudes, provoca en el hombre la condición de formarse un pensamiento coaccionado siempre por el sentido e interés universal de la existencia como superación de sí, y como proyecto perenne para llegar a ser lo que debe. A partir de esto, el pensamiento subjetivo del hombre al ser pensado desde un sentido objetivo autónomo a él, conoce los límites de su reflexionar, conocer, juzgar y actuar; en donde estos límites darán pie a el otro elemento de la concepción hegeliana de formación.

A la formación *práctica* pertenece que el hombre en la satisfacción de las necesidades e impulsos naturales muestre aquel discernimiento y moderación, que se hallan dentro de los límites de su necesidad, a saber, de la autoconservación. Él debe 1) *salir* de lo natural, liberarse de él, 2) por el contrario debe estar *sumido* en su profesión, lo esencial y, por consiguiente, 3) no sólo ser capaz de reducir la satisfacción de lo natural a los límites de la necesidad, sino también de sacrificarla a deberes superiores.⁶⁷

La parte práctica de la formación, es meramente el deber y el límite en la que se desarrolla la voluntad de pensar y actuar del hombre, sujeta al discernimiento y moderación de los impulsos naturales y los deseos subjetivos dentro del perímetro cercado por la necesidad racional, cultural y social que se necesitan para la autoconservación.

Dentro de éstas necesidades de autoconservación forjadas como límites del hombre en su pensar y actuar, se forma en él, el deber universal, de autoconservación que no es más que autocoaccionarse para poder liberarse de su condición natural y entregarse a la condición cultural, la condición humana. Hegel a este aspecto, ve en la formación, el método y el sentido del hombre en relación con su educación y podríamos decir que también de la convergencia filosofía-pedagogía, ya que la formación es la síntesis del conflicto entre el ser natural (lo que somos pero que no debemos ser) y el deber de ser (lo que no somos pero debemos de llegar a ser).

⁶⁷ Ibid. pp. 185-186.

Finalmente, la perspectiva filosófico-pedagógica idealista de Hegel respecto a la educación y formación del hombre, sintetiza la preocupación, necesidad y condición del hombre (*autos*) por devenir en sí y para sí desde su propio entendimiento elevado como autoconciencia.

2.6. La razón de lo pedagógico en Kant y Hegel.

Tras la breve indagación por los caminos del movimiento pedagógico dentro del marco conceptual ilustrado y más hondamente en las dos representaciones filosófico-pedagógicas iconográficas de dicho horizonte histórico; es momento de preguntarnos ¿Qué razón sostiene la discursiva y la práctica pedagógica referente a la educación y formación del hombre? Para poder dar argumento y cuerpo a una posible reflexión, es necesario ahondar desde el nudo de la bifurcación entre la discursiva y la práctica de la pedagogía como movimiento ilustrado, es por eso que en este momento nos atrevemos a decir: la razón y sentido de la discursiva y práctica pedagógica ilustrada es, pensarse, reflexionarse, entenderse y valorarse a través de supuestos dictados por la razón en cuanto técnica educativa-formativa condicionante y conductora del hombre.

Dicho lo anterior, los discursos de la pedagogía comienzan a condicionarse bajo el deber que debe cumplir todo objetivo dentro del proceso educativo y formativo, en palabras de Rudolf Lassahn: "Por doquiera que se haya reflexionado seriamente sobre el proceso educativo, siempre ha estado en el punto de mira la naturaleza del hombre, el ámbito de sus instintos, apetitos y necesidades; siempre fue meta de la educación domar la <<animalidad>>, desplazar a fuerza de trabajo la primera naturaleza, someter la apetencia desenfrenada al dictado de la razón."⁶⁸ A esto, debemos indiscutiblemente agregar que la mira de la Ilustración como proyecto cultural pone la bala en el hombre como ser natural culpable de su condición de animalidad, y al mismo tiempo, prescribe "la cura", las formas y las condiciones de procesos que orienten o guíen al hombre hacia el camino de ilustración, de razón.

Para llegar al puerto de la "iluminación", cabe recordar que los discursos pedagógicos se movilizan entrelazados en la convergencia auspiciada por los discursos filosóficos enmarcados bajo principios ilustrado-rationales, ésta asociación conceptual, busca que a través de la educación y la formación como conceptos orientadores, condicionantes y conductores de cultura, *el hombre deje de ser lo que es para llegar a ser lo que debe de ser*. El último enunciado,

⁶⁸ LASSAHN, Rudolf (1991). *Sobre la naturaleza olvidada del hombre*. Alemania: Revista Educación. Vol. 43. p. 9.

describe la compleja y ardua empresa convocada por la Ilustración, el *Sapere aude* (lema de la Ilustración, el cual hemos trabajado en el capítulo primero), éste, condiciona la discursiva y la práctica pedagógica a pensarse y practicarse contradictoriamente en contra del hombre como ser natural.

En este sentido, las representaciones que hemos jalado a la trinchera de esta investigación, parten de la dualidad del hombre y de la pedagogía misma como icnografías culturales representantes de los significados ilustrados. Tanto en *Pedagogía* de Kant y *Escritos Pedagógicos* de Hegel, la representación del hombre como ser educable y maleable cruza las líneas y reflexiones plasmadas en las obras, en primera instancia, vinculan la necesidad de pensar al hombre como sujeto y objeto de la discursiva y práctica pedagógica, es decir, como proyecto que permita a través de la educación y la formación, lanzarse hacia el futuro, hacia el más allá de su ser natural. En segunda instancia, vuelca hacia la discursiva y la práctica pedagógica, la necesidad de operarse como una técnica coaccionante, ajustadora y conductora del ser natural (criatura) en tanto posibilidad de deber ser hombre con significado cultural.

A esto, *el hombre debe dejar de ser lo que es, para ser lo que debe de ser*; ésta síntesis referente del proyecto cultural ilustrado, es la razón primigenia que condiciona el pensar, reflexionar e intervenir de lo pedagógico en torno al hombre como contradicción de sí, como sujeto y objeto de sí; es decir, la razón sobre la educación y formación del hombre como proyecto de sí mismo, como proyecto cultural de Ilustración y como punto de partida genealógica de la reflexión pedagógica en tanto discursiva y práctica, idealiza más allá del hombre fáctico. La razón y relación de lo pedagógico en torno a la formación y educación del hombre, se da a partir de la *prohibición del ser del hombre*, de su naturaleza, es decir, los discursos y las prácticas pedagógicas dentro del proyecto de Ilustración (y demás empresas y proyectos educativos-formativos) están indisolublemente marcados por la problemática del hombre como ser a priori (ser, naturaleza) y ser a posteriori (deber ser, hombre como sujeto a un ideal, a un adjetivo calificativo).

De esta problemática condicionante y tema central de Ilustración como proyecto cultural, lo pedagógico construye, reflexiona, interviene y se representa como *técnica prohibitoria y modificadora de pensamientos y de hábitos culturales*. La categoría de *prohibición* como razón de lo pedagógico, es y ha sido enmascarada bajo los conceptos de

educación y formación, éstos en tanto conceptos culturales dadores de sentido, significado y razón condicionante del hombre en sí y para sí, y por supuesto, de su ilustración. Octavi Fullat al respecto de esta categoría plantea:

La prohibición es un concepto inseparable de los conceptos de *cultura*, de *técnica* y de *sociedad* institucionalizada. El hombre no es simple naturaleza porque está sometido al orden (...) la prohibición es la categoría que organiza lo antropológico o lo civilizado. Los contenidos de la prohibición son históricos, pero la prohibición es categorial, hasta tal extremo que sin tal idea no hay modo de separar *Naturaleza* y *Civilización*.⁶⁹

La prohibición como categoría condicionante y conductora de la razón de lo pedagógico, es punto medio, tensión y categoría entre el ser y el deber ser del hombre, es la razón del supuesto cultural de ideal de Ilustración. El valerse como hombre en cuanto entendimiento de sí y de su mundo (*Sapere aude*), es la razón que gesta en las entrañas de todo tratado, proyecto, modelo y fin educativo-formativo relacionado con el hombre. De aquí, se desprende la prohibición como razón y deber de lo pedagógico para con el hombre en tanto ser educable y maleable, esta razón pedagógica prohibitiva es (...) "el muro que contiene a la naturaleza. Los conceptos de deber y de ley no-natural adquieren sentido después, y sólo después, del concepto de prohibición. Con ésta el ser humano deja de ser exclusivamente un pedazo de naturaleza."⁷⁰

En fin, la discursiva y la práctica pedagógica emprendida como empresa y *técnica ilustrada*, provoca que la prohibición como razón de ser de lo pedagógico, sea la categoría oculta en la temática educativo-formativa que impulsa a emprender supuestos universales, fines culturales y proyectos que lanzan al hombre hacia delante con miras a deberes e imágenes; de igual forma, provoca en el ser del hombre, en su naturaleza, en su animalidad, un cierto tipo de malestar cultural y subjetivo que lo forzarán a domarse y dejarse domar a través de la instrucción educativa; a esculpirse y estilizarse a imagen- semejanza de los adjetivos universales que lo cualifican como ser maleable y formador de sí mismo. A todo esto, la categoría de prohibición como punto nodal de razón de lo pedagógico, plasma problemáticamente la síntesis: *el hombre debe dejar de ser lo que es, para ser lo que debe de ser*; por lo tanto, la convergencia filosófico-pedagógica

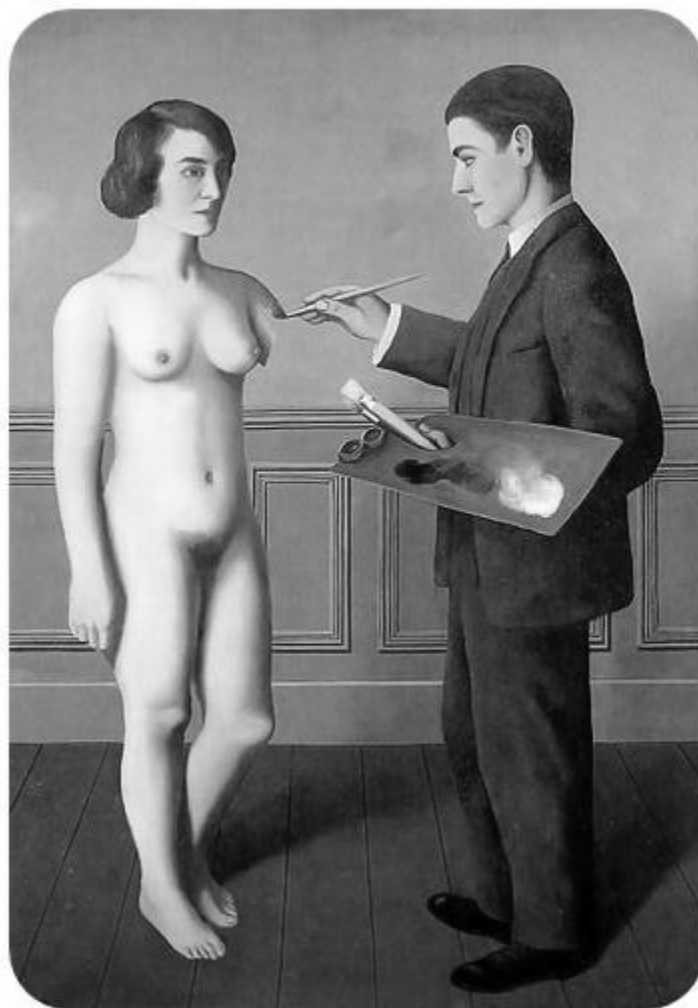
⁶⁹ FULLAT, Octavi (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ed. Ariel. p. 29.

⁷⁰ *Ibid.* p. 76.

relacionada con la educación y formación del hombre, se entreteje con éste desde supuestos ideales de deber, representados como necesidades proyectivas que sólo por medio de conceptos como la educación y la formación prohibitiva pedagógica, puede el hombre domarse y deformarse para valerse de su propio entendimiento.

3. LA CONDICIÓN PEDAGÓGICA EN LA ILUSTRACIÓN DE HOMBRES. DISCURSOS Y PRÁCTICAS.

Des-hacer, des-crear, es la única tarea que el hombre puede asignarse si aspira, como todo lo indica, a distinguirse del Creador. (Emile Cioran).



La tentativa imposible (1928). René Magritte.

Hemos transitado por el amplio pero conflictivo camino de la convergencia filosófico-pedagógica relacionada con la formación y educación del hombre, en éste andar nos hemos topado con la necesidad de ilustración de hombres que ha provocado dicha convergencia, claro está, preñada de claroscuros van condicionado la razón, lo filosófico, lo pedagógico (tanto en el campo discursivo como en el práctico) y por supuesto, la educación y la formación.

Éste condicionamiento que lleva a categorías antes mencionadas a repensarse respecto a su sentido, objetivo o finalidad en torno al hombre es lo que reflexionaremos en este capítulo, es decir, los para qué de la ardua empresa llamada Ilustración y su lema *Sapere aude* -Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento-, los cuales, han deslumbrado más allá de su contexto específico, provocando un re-pensarse tanto a priori como a posteriori de las representaciones filosófico-pedagógicas que condicionan el pensar al hombre como sujeto-objeto de educación y formación.

Es por esto, que a partir también del análisis hecho en las dos representaciones filosófico-pedagógicas referentes al tema y que en cierta medida las consideramos como iconográficas dentro de ésta problemática, nos aventuramos a cuestionar y reflexionar sobre la(s) razón(es) de lo pedagógico como discursiva que envuelve y práctica que somete al hombre dentro la educación y la formación. Inherentemente a lo dicho, ¿Cuál y cómo se conforma un discurso pedagógico relacionado con la formación del hombre? ¿Cuál es el estatus de lo pedagógico? ¿Qué forma toma respecto a la educación y la formación del hombre? ¿Cuál es su fin? Estas son sólo pequeñas cuestiones originarias que comienzan a bombardear nuestro pensamiento y este capítulo, pero el estallido reflexivo de éstas no quedan sólo ahí, como algo a explicar y conceptualizar, sino que el acto explosivo crea secuelas en cadena que marcarán dudas para posteriores reflexiones.

3.1. La necesidad pedagógica en la formación y educación del hombre.

Tratar cuestionamientos acerca de la necesidad pedagógica o la pedagogía como necesidad dentro de las categorías educación y formación del y para el hombre, implica necesariamente volver a enfocar la mirada a las tensiones, condiciones y razones que pueden sostener dicha relación; para esto, es menester partir del concepto "necesidad" para así relacionar éstas tres categorías que pensamos pueden llevarnos a reflexionar más profundamente sobre dicha cuestión.

La *necesidad*⁷¹, en este caso pedagógico en relación con el tema que nos confiere, se ve permeado por la inevitable tensión animal-hombre que se reflexiona como sujeto y objeto de su educabilidad y maleabilidad; condición de su educación y formación que a su vez, conduce la movilidad por sí mismo, es decir, su *autos* -por sí mismo- y a su vez, con las razones de lo pedagógico que dicta el proyecto de ilustración en el hombre; en otras palabras, con el *Sapere aude* -Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento-, el cual es el sentido primigenio de toda empresa cultural que desea trascender más allá del fin o meta educativo-formativa.

A esta urdimbre en la que se entreteje toda empresa educativo-formativa del hombre desde su querella existencial, es un inevitable "no parar" hacia la creación de sentido(s), fin(es) y esencia(s) pedagógica(s). Al hablar de tensión entre naturaleza y cultura en la que inherentemente se encuentra dividido el hombre; la prohibición que de ésta tensión se genera, forja lo pedagógico a crearse como un proyecto que se proyecta hacia delante, busca desde las entrañas de su inevitable condición como proyecto cultural "ilustrado", provocar la necesidad de dominar y dominarse como naturaleza y sujeto cultural.

Consideramos que la creación de sentido de lo pedagógico en relación con la formación y educación del hombre se da, en tanto que la discursiva y la práctica pedagógica necesitan valerse como dominante de las posibilidades y voluntades del hombre para ejercerse como guía(s), plan(es), objetivo(s) u

⁷¹ La palabra necesidad la tomamos desde su raíz etimológica. Dicha palabra proviene del latín *necessitas*, del latín *necesse* (inevitable). *Necesse* deriva del prefijo *ne* (no) y el verbo *cederé* (parar). Es decir algo que "no para", por eso es inevitable. Tomado del diccionario etimológico: <http://etimologias.dechile.net/?necesidad>

orientación(es) de dichas voluntades y posibilidades de ser hombre, ya sea desde el arista del pensamiento, la reflexión y/o desde la práctica, la acción. Más allá de verse encargado lo pedagógico como el configurador teórico-conceptual y práctico-conductual en torno a la educación y formación, éste se vale de la necesidad de dominio como esencia de su tarea. Al respecto Max Horkheimer nos ayuda apuntando:

El dominio de la naturaleza incluye el dominio sobre los hombres. Todo sujeto tiene que participar en el sojuzgamiento de la naturaleza, tanto humana como extrahumana. Y no sólo eso, sino que para conseguirlo tiene que sojuzgar la naturaleza que hay en él mismo. Por mor del dominio mismo, el dominio se ve así <<internalizado>>. Lo que usualmente es caracterizado como un fin -la felicidad del individuo, la salud y la riqueza- obtiene su significación exclusivamente de su posibilidad de convertirse en funcional. Estos conceptos funcionan como indicadores de condiciones favorables para la producción espiritual y material.⁷²

Este *dominio instaurado* como necesidad en las opacidades de lo pedagógico, es una de las tantas esquirlas ilustradas que han alcanzado dañinamente al hombre para que se proyecte a lo que "debe ser", y por tanto, deje atrás lo que "es". La categoría de *dominio* ayuda a fundamentar la tesis: "el hombre no es lo que es, sino que debe dejar de ser lo que es, para llegar a ser lo que debe de ser", que a su vez, se ve inevitablemente enredado con las consignas ilustradas sobre el valor de culpabilidad y por las lógicas del disciplinamiento de hombres, esto por no servirse de su propio entendimiento.

¿Para qué dominar (nos) la naturaleza, el conocimiento y entendimiento vía la educación y formación? Reflexionar partiendo de este cuestionamiento, abrirá la posibilidad (o la limitará) de pensar a lo pedagógico como una necesidad ilustrada coaccionante del hombre, en tanto éste como ser educable y moldeable mire a ser una producción condicionada de él mismo. Para que lo pedagógico llegue a guiar el dominio como categoría central de educación y formación, éste ha entregado desde aspiraciones ilustradas la razón de ser guía técnica del hombre en sí y para sí, lo condicionará y conducirá a éste último como necesitado de ilustración. Esta necesidad que proclama la falta de entendimiento, proyecto o sentido, es la que lo pedagógico se encargará de fundir, vía la educación el chantaje y dominio de la condición de sujeto,

⁷² HORKHEIMER, Max (2002). *Crítica a la razón instrumental*. Madrid: Ed. Trotta. p. 116.

en su movilidad de sí, en la condición de autos -por sí mismo-. Al respecto Carlos Skliar nos comenta:

En efecto, la condición de "sujeto" en educación ha estado siempre vinculada a la presencia inexcusable del "yo", a esa conciencia de tipo auto-referencial y auto-centrada. Así, el "sujeto" educativo habitualmente sólo se ve enfrentado a la cuestión de su desarrollo y crecimiento "yoico" gradual, progresivo, de algún modo esperable y esperado, pero que no se ve afectado ni por la presencia ni la perturbación del otro; más bien se da la sensación de que sólo se trata de ir regulándose a partir de sucesivas lógicas de comprensión, lógicas determinadas casi siempre por aquello que deviene, a su vez, de lógicas de explicación: aquello que hay que saber, aquello que hay que creer.⁷³

La *necesidad de dominación* que se entreteje lo pedagógico, es regulada por las lógicas de explicación implícitas y explícitas que trae consigo la educación como disciplina, es decir, la mera enseñanza disciplinar, la instrucción que permita la extirpación del pensamiento y la voluntad "natural" para poder formar una lógica de sentido dominante auspiciada por la razón, donde ésta enmarcará el valor del propio entendimiento como dominio y dominación de sí mismo e inherentemente de cultura.

La educación dicta lo que hay que saber y lo que hay que creer; instruye y disciplina el pensar y el actuar para dominar la lógica, la razón, los conocimientos, la cultura y sus significados. La educación como parte de la técnica pedagógica, media entre la naturaleza del hombre, su necesidad de dominación y su representación hacia el deber ser estipulado por la cultura; en este aspecto la necesidad de dominación dentro de la educación es:

(...) pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que todos los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas <<obras>> a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta (...).⁷⁴

En este introducir al universo cultural vía la educación, lleva inscrito la categoría de dominio de sí y para sí, donde

⁷³ SKLIAR, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ed. Noveduc. p. 41.

⁷⁴ MEIRIEU, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Ed. Leartes. pp. 25-26.

entre líneas, se encuentra marcado el llamado y la necesidad del proyecto de Ilustración, haciendo valer al hombre de su propio entendimiento partiendo del sentimiento de culpabilidad que se ha exteriorizado e interiorizado a través de la educación como instrucción. De ésta última, es donde lo pedagógico entra en acción por medio de la enseñanza que dicta fundamentos educativos para desarrollar pensamientos, habilidades, actitudes y aptitudes de carácter "dominante", amansando la inevitable y desgraciada situación de ser proyecto cultural de sí y del mundo cultural.

La función de éste introducir o instruir "dominante", se relaciona con la razón de lo pedagógico en los discursos filosófico-pedagógicos que trabajamos en el capítulo segundo (las representaciones pedagógicas de Kant y Hegel); con la prohibición como categoría fundante de los por qué de la educación y la formación que el proyecto cultural de la Luces pretendió instaurar bajo la necesidad de ilustración.

Prohibición y dominio, son categorías sin las cuales lo pedagógico no podía haber sobrevivido hasta nuestros días; *prohibición y dominio* como razones fundamentales para instaurar proyectos culturales de Ilustración (y cualquier proyecto con miramientos al plano educativo-formativo del hombre), se han volcado inevitablemente en la educación y la formación, como dos categorías primordiales que lo pedagógico necesita para forjar su discursiva y su práctica educativo-formativa que posibilite hombres culturalmente superiores y dominadores de la naturaleza, de sí mismos y de otros hombres.

"El hombre, o animal educando, vive en la lucha y de la lucha entre lo natural y lo culto. Educar es de alguna forma reprimir y encadenar la libertad de <<animales en libertad>>. Educarse es dejar de ser pura naturaleza para cambiarse, uno, en naturaleza domada, domesticada, culta. Resulta ilusorio imaginarse un acto educador al margen de toda represión."⁷⁵ Aunado a esto, consideramos *la necesidad de lo pedagógico bajo lógicas prohibitivas y dominadoras de explicación y comprensión* de la naturaleza y cultura, tendiendo puentes hacia el fenómeno educativo y formativo en los cuales, provoca que el animal educando, se proyecte como hombre domesticado y domesticador de sí.

Para colorear y representar la necesidad de prohibición y dominio que consigo lleva lo pedagógico en todo acto

⁷⁵ FULLAT, Octavi (1995). Op.cit. p. 46.

educativo-formativo, tomamos un ejemplo redactado por Max Horkheimer en su obra: *Crítica a la razón instrumental*:

Todo ser humano experimenta el aspecto tiránico de la civilización desde su nacimiento. Al niño el poder del padre se le aparece como avasallador, sobrenatural en el sentido literal del término. La orden del padre es la razón liberada de la naturaleza, un poder espiritual inexorable. El niño sufre al someterse a ese poder. A un adulto le resulta casi imposible recordar todas las torturas que tuvo que soportar en sus años infantiles al obedecer las innumerables instrucciones paternas: no sacar la lengua, no imitar a otros, no ser desordenado y no dejar de limpiarse las orejas. En estas exigencias se enfrentan al niño los postulados fundamentales de la civilización y se ve obligado a resistirse a la presión inmediata de sus impulsos, a distinguir entre sí mismo y el entorno, a rendir y ser eficaz (...) ⁷⁶

Con esta ejemplificación, se ilumina la indisoluble tensión del hombre por prohibirse y dominarse a sí, también, queda claro que las categorías centrales que concentran este apartado, no son exclusivamente pedagógicas, al contrario, son inherentes e inevitables en la vida cultural de todo hombre. Pero éste al ir produciendo significados culturales tales como la educación y la formación como necesidad y exigencia cultural, por ende, también en el ámbito que nos compete hay necesidad de crear discursivas y prácticas que normen, legislen, vigilen y dicten la instrucción de hombres "nuevos" al universo cultural, en este caso, la pedagogía (también como creación y producción de significados culturales del hombre) bajo éstas razones y necesidades, se ha echado al hombro tan desgraciada e importante función desde los indicios primigenios de ésta.

Retomando, la necesidad de lo pedagógico dentro de la discursiva y práctica del proyecto de Ilustración es: inevitablemente de razón *prohibitiva y dominativa*, en donde se debe educar y formar culturalmente en, desde y para la prohibición y dominio de sí y para sí. Esto, nos lleva a posicionarnos en cuestionamientos sobre el carácter que toma lo pedagógico provocado por estas necesidades. En forma de pregunta: en relación con lo indagado y lo analizado en las representaciones filosófico-pedagógicas de los capítulos anteriores, ¿lo pedagógico como técnica ilustrada qué papel toma, el de disciplina o arte?

⁷⁶ HORKHEIMER, Max (2002). Op. cit. pp. 128-129.

3.2. Lo pedagógico entre disciplina y arte.

Considerando las representaciones filosófico-pedagógicas de Kant (*Pedagogía*) y Hegel (*Escritos pedagógicos*), las cuales se han analizado y reflexionado respecto a los supuestos relacionados con la formación y educación del hombre son el por qué, del tomar en cuenta la discursiva y la práctica pedagógica entre la cuestión de su carácter disciplinario y/o artístico. Para iniciar, traeremos a debate y discordia la posible tensión sobre el carácter legitimador que lo pedagógico intentó o tomó dentro del proyecto cultural indispensable en la ola ilustrada; reflexionaremos sobre las posibilidades y limitantes que otorga el carácter de lo pedagógico como disciplina y/o arte del y para el hombre a través de la formación y la educación que condiciona a éste.

Como ya lo hemos mencionado y trabajado, lo pedagógico abarca la parte discursiva y práctica del pensar y actuar en torno a la formación y educación del hombre bajo significados culturales de cualquier proyecto humano. Es exactamente dentro de los proyectos educativo-formativos de la humanidad, donde lo pedagógico se ha tensionado respecto a su carácter disciplinar y/o artístico para ser legitimado culturalmente desde esa *episteme* de significados culturales.

Primero abordaremos la concepción de disciplina que se nos ha venido develando en el transcurso de este trabajo. Para Kant y Hegel desde su óptica filosófico-pedagógica, la disciplina converge entre la formación y educación del hombre con vías a su ilustración; en esta discursiva, la categoría de disciplina es juez y parte de la educación, claro está, viéndola desde la perspectiva contextual del proyecto cultural de Ilustración como parte negativa de la educación y de la formación. Esta parte negativa, incrusta en la educación la disciplina en forma de instrucción-enseñanza con el motivo de educar y moldear el pensamiento y la voluntad de sí.

La parte negativa de la educación (o "disciplinar", por llamarla así desde este sentido), se desenvuelve entre *lógicas explicativas-prohibitivas* de obediencia, donde el hombre como sujeto-objeto del proyecto cultural (...) es sin duda el átomo ficticio de una representación "ideológica" de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la

<<disciplina>>.”⁷⁷ Siguiendo la idea complementaria proporcionada por Michel Foucault; la disciplina caracterizada en lo pedagógico por la educación desde lógicas explicativas-prohibitivas sobre el deber ser (objetivo al que debe llegar todo animal educando, como imaginario representado por la ideología de la sociedad), obliga que lo pedagógico forme y cree normas conductuales que posibiliten la guía o dirección cultural respecto a lo que debe saber o debe creer saber el hombre.

Las normas instructivas-conductuales que por medio de la educación se le aparecen al hombre como prescripciones a través de la enseñanza, crean significaciones y sentidos culturales que enmarcan el pensar, reflexionar y actuar. Puntualizando de nuevo con Foucault: “La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumento de su ejercicio.”⁷⁸ Esta “fabricación de individuos” no parte de una simple lógica mecanicista instructiva de saberes, reglas, habilidades y conocimientos, no, para poder que la disciplina ejerza carácter en lo pedagógico, debe pasar por filtros racionales, racionalizados en pro de la prohibición como necesidad fundamental para poder impedir los impulsos, deseos y necesidades (o necedades) del hombre como ser natural; todo esto, para formar y formarse parte de la autoconservación cultural que propone todo proyecto de cultura.

Al enmarcarse dentro de la configuración racional de “lo humano”, la disciplina da poder a lo pedagógico para formar un mecanismo que posibilite fabricar una técnica específica que, desde la óptica colectiva sea la justificación de proyectos culturales, así como también en el plano de lo individual. En palabras de Foucault, como instrumento.

Así, la disciplina con su idiosincrasia técnica, provoca en lo pedagógico, a dirija sus elementos educativos y formativos hacia la reflexión razonada de la técnica como fundamento artístico, en esto, Octavi Fullat apunta:

Los elementos educadores conocen dos reflexiones: los elementos instrumentales y los constitutivos. Entre los primeros cabe distinguir el arte y la técnica. El arte, del griego *artuein*, implica ordenar y arreglar; el educador-artista es un habilidoso, un *sophós*. La técnica, de *tekhne*, supone <<saber-hacer>> cosas y no sólo hacerlas. Didácticas, técnicas de aprendizaje -

⁷⁷. **FOUCAULT**, Michel (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Ed. Siglo XXI. p. 198.

⁷⁸ *Ibid.* p. 175.

audiovisuales, enseñanza programada...-, taxonomías, organización escolar..., constituyen ejemplos de técnicas. Tanto el arte como la técnica educativos son aperos de que se valen los elementos educadores constitutivos para intervenir en el modelado de los cerebros educandos. Las instituciones sociales -familia, escuela, *mass-media*..., Estado- y los modelos de cultura que impregnan aquéllas -paradigmas cognoscitivos, científicos o no, y patrones de conducta- encierran la totalidad de los elementos educadores constitutivos.⁷⁹

La tensión de lo pedagógico entre disciplina y arte no pueden deslindarse, ni separarse, ya que la búsqueda de la formación y la educación por medio éste, entreteje en una urdimbre de significados prohibitivos y disciplinares elementales para ir más allá de la incapacidad del hombre mismo por valerse de su propio entendimiento. De estos elementos prohibitivos y disciplinares constitutivos propios del proyecto ilustrado (y de cualquier otro proyecto cultural), despliegan las reflexiones sobre el para qué de éstos, sobre el para qué del reflexionar lo pedagógico desde su carácter de disciplina ordenadora y arregladora, llevándonos así, a pensarse en poseer una técnica para el saber-hacer.

La *convergencia disciplina-técnica-arte*⁸⁰ germina en la condición pedagógica ilustrada, a considerar la discursiva y la práctica pedagógica como la necesidad cultural del hombre, en tanto que por medio de la educación y la formación se podría encontrar una maña o astucia que le permitiera conducir y conducirse hacia su deber-ser. Para fraguar el deber y su camino, es necesario partir de la prohibición y el dominio en aras de condicionar hombres para conducirlos hacia el motivo primigenio de toda empresa cultural, es decir: deformarse, modelarse y valerse de sí, de su propio entendimiento para superar su incapacidad y culpabilidad de no ser desde su nacimiento, lo que debe de ser. Por la razón anterior, "Arte y técnica educadoras se oponen al humanismo zoológico, o primario, por estar al servicio de la cultura y

⁷⁹ FULLAT, Octavi (1995). Op.cit. p. 90.

⁸⁰ "(...) arte, tiene el sentido ilustre y excluyente con el que actualmente lo asociamos. En el siglo XVII, todavía se tenía que decir <<las bellas artes>> al referirse al arte. Porque, junto a ellas, estaban las artes mecánicas, artes en el sentido de la técnica, de producción industrial y artesanal, que constituyen, con mucho, el ámbito más amplio de la práctica productiva humana". GADAMER, Hans-Georg (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Ed. Paidós. p. 46.

de la institución social, represoras siempre de la espontaneidad biológica.”⁸¹

Aquí es donde llegamos a la tensión que provoca a lo pedagógico estar dentro de un proyecto cultural, en este caso el de Ilustración. Al partir como pieza fundamental de instrucción y conducción de la educación y la formación de hombres, en donde, para reflexionarse y llevarse a la práctica, ha de configurarse y saberse como *técnica prohibitiva y dominativa* que debe poseer y/adquirir para posibilitar la ilustración, el valor y el entendimiento del hombre en sí y para sí, en tanto que lo pedagógico y el hombre mismo son producción cultural del último.

A decir, para que la discursiva y práctica pedagógica pueda tensionarse entre disciplina como instrucción cultural y arte como técnica de producción cultural, es preciso que las condiciones, razones y necesidades puestas en la mira pedagógica se presenten ante el tribunal de la razón, es decir, que deben ser razonadas, racionales y “racionalizantes” para presentarse como mecanismo represores funcional al servicio del proyecto, de la cultura, de la sociedad y del hombre mismo en tanto ser educable y maleable.

Ahora bien, en el capítulo primero ya habíamos anunciado que la pedagogía y/o lo pedagógico son técnicas ilustradas que se condicionaron en el proyecto de las luces, estructurándose así, dentro de la ardua empresa educativo-formativa del hombre en tanto que éste: *debe dejar de ser lo que es, para llegar a ser lo que no es*; desprendido esto, efectivamente lo pedagógico versa sobre la categoría de *técnica*; su conformación, configuración, condición, razón y necesidad de ser en el hombre y para el hombre converge y legitima el sentido de la “destreza” ilustrada para saber-hacer(se) *Sapere aude* -Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento-.

Para fundamentar el porqué del decir que lo pedagógico se tensa como técnica razonada, racionalizada y “racionalizante” entre el disciplinar instructivo y el arte como producción cultural; Félix Duque nos ayuda apuntando que: “La técnica no es una región llena de verdades *pret a porter*, a manera de un espacio lógico, sino la apertura de un *vano* en el que pueden venir a copertenecerse, en cada caso, potencialidades humanas (potencialidades que «hacen» ser hombre, no potencialidades *del* hombre) y posibilidades del ser (posibilidades en las que

⁸¹ FULLAT, Octavi (1995). Op. cit. p. 90.

se *destina* por entero el ser, pero siempre de una manera; no «propiedades » de una sustancia)“⁸².

Lo pedagógico conceptualizado como discursiva técnica, es una potencialidad o posibilidad de sacar dentro del hombre sus habilidades, actitudes, aptitudes, pensamientos y reflexiones donde a partir de dichas potencialidades y posibilidades que idealizan y proponen al hombre como proyecto cultural, representado por normas, leyes y condiciones educativo-formativas que le prohíben y reprimen ciertos pensamientos, deseos, sentimientos y hasta acciones. Las potencialidades que “hacen” ser hombre y las posibilidades que lo dirigen, lo catapultan hacia delante, hacia su destino, provocan la apertura de un “vano”, en otras palabras, de un vacío, un hueco existencial en él, del cual no podrá claudicar, sino todo lo contrario, necesitará orientarse, ordenarse y conducirse hacia su destino, hacia lo que debe de ser.

Haciendo referencia a esta abertura sobre lo “vano” que lo pedagógico como técnica escinde en el hombre, parte del fundamento de la discursiva y la práctica pedagógica dentro de las entrañas del proyecto cultural de Ilustración. Ese vacío o “vano”, ese hueco existencial provocado por las potencialidades y posibilidades que la técnica da al hombre, es exactamente, lo que lo pedagógico como técnica educativo-formativa busca; esto lo hace por medio de la *prohibición y posesión de dominio*, en donde ilustrar y al mismo tiempo, responsabilizar, culpabilizar y valorar al hombre como objeto-sujeto de su propio entendimiento, de su razón; es lo que se vuelca y provoca en formas y lógicas pedagógicas con destino a las directrices de la humanidad.

Para entrar al tema de la(s) forma(s) con las que lo pedagógico se piensa, reflexiona y actúa desde sus tensiones, condiciones y necesidades; es necesario clarificar nuestra postura dentro de la tensión pedagógica relacionada a la educación y la formación del hombre. Lo pedagógico (tanto su lado discursivo y su lado práctico) *es una técnica artística que amaña y prohíbe al hombre en tanto ser educable y maleable* (según sus variopintas lógicas y normas pedagógicas) *para potencializarlo y posibilitarlo como un producto cultural-racional de sí y para sí*. Representando y coloreando lo dicho anteriormente, jalamos de nuevo a esta problemática a los dos autores que analizamos en el capítulo segundo, esto con el motivo de fundamentar lo pedagógico como técnica

⁸² DUQUE, Félix (1995). Op. cit. p. 50.

artística dentro (y más allá) del proyecto de la época de las Luces.

En primer lugar Immanuel Kant apunta:

En un producto del arte bello hay que tomar conciencia de que es arte y no naturaleza, sin embargo, la finalidad en la forma del mismo debe parecer tan libre de toda violencia de reglas caprichosas como si fuera un producto de la mera naturaleza (...) Así pues, la finalidad en el producto del arte bello, aunque es intencionada, no debe parecer intencionada, es decir, al arte bello debe ser *considerado* como naturaleza, por más que se tenga conciencia de que es arte. Como naturaleza aparece un producto del arte, con tal de que se haya alcanzado toda *precisión* en la aplicación de las reglas, según las cuales sólo el producto puede llegar a ser lo que debe de ser, pero sin *esfuerzo*, sin que la forma de la escuela se transparente, sin mostrar una señal de que las reglas las ha tenido el artista ante sus ojos y ha puesto cadenas a sus facultades del espíritu.⁸³

Y Georg Wilhelm Friedrich Hegel secunda aportando:

El arte tiene su origen en el principio en virtud del cual el hombre es un ser pensante, que tiene conciencia de sí: es decir, que no solamente existe, sino que existe para sí. Ser *en sí* y *para sí* es reflexionarse sobre sí mismo, tomarse por objeto de su propio pensamiento y por ello desenvolverse como actividad reflexiva; he aquí lo que constituye y distingue al hombre, lo que le hace espíritu. Ahora bien, esta conciencia de sí mismo la obtiene el hombre de dos maneras: teórica la una, práctica la otra; una por la *ciencia*, otra por la *acción*. Por la ciencia, cuando se conoce a sí mismo el despliegue de su propia naturaleza, o se reconoce en lo exterior, en lo que constituye la esencia o razón de las cosas. Por la actividad práctica, cuando una tendencia le empuja a manifestarse en lo exterior, en lo que le rodea, y a reconocerse en sus obras. Alcanza este fin, por los cambios que hace sufrir a los objetos físicos, a los que marca con su sello, y en los cuales reconoce sus propias determinaciones⁸⁴

En tales casos como los de estos dos filósofos inmiscuidos en los lares filosófico-pedagógicos ilustrados, postulan una concepción y actitud respecto al arte como categoría fundamental del hombre, en tanto que ésta es obra producida y producto del entendimiento bajo lógicas, reglas y normas que la preceden, es una actividad tanto reflexiva como práctica

⁸³ KANT, Immanuel. *Crítica del juicio*, (parágrafos 43-45), ed. esp. cit. pp. 230-237. En: SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo (1972). Op. cit. p.70.

⁸⁴ HEGEL, G. W. F. (1977). *De lo bello y sus formas (estética)*. Madrid: Ed. ESPASA-CALPE S. A. p. 40.

que se utiliza para conducir ideales y formar imágenes, representaciones o, en su caso sonidos.

Tras bambalinas de dichas representaciones conceptuales de arte, y más allá de lo que se puede posibilitar como producción cultural; se encuentra la *técnica artística* como esa *maña* a la que nos referíamos desde su etimología en el apartado del análisis de la obra *Pedagogía* de Kant y también de la representación hegeliana del capítulo segundo. Esta *maña* dentro la discursiva y la práctica pedagógica del proyecto de Ilustración, ha introducido en las lógicas relacionadas con la formación y educación: las normas, leyes, reglas y formas desde las cuales lo pedagógico debe fungir como *técnica artística*, generadora de representaciones culturales auspiciadas por la razón como talante de sí y para sí del hombre educado, hombre formado, hombre ilustrado.

Pensar lo pedagógico como *técnica artística* (mañosa), es pensar en la tesis que hemos venido sosteniendo: *el hombre debe dejar de ser lo que es, para ser lo que debe de ser*; es decir, "ese dejar de ser lo que es" y el "para ser lo que debe de ser", es donde lo pedagógico se piensa, reflexiona y actúa como *técnica artística* por medio de la educación y la formación. Es en torno y en medio de esta disputa del ser y el deber ser, donde las categorías de *prohibición* y *dominación* del entendimiento, el conocimiento y la razón, lanzarán hacia delante al hombre como proyecto cultural, distanciándolo de su naturaleza, su culpabilidad y su falta de valor para autodeterminarse y autoconservarse. Lo pedagógico como *técnica artística* aquí, potencia posibilidades de deber ser desde la educación y la formación, como discursos y prácticas constructoras de imágenes, argumentos, símbolos, significados, conocimientos, habilidades, realidades y hasta verdades que condicionen el devenir y el develarse del hombre.

Para ilustrar la función que tiene o tuvo lo pedagógico como *técnica artística*, hemos recuperado palabras de Pablo Picasso que más que decir, tiene la habilidad de dibujar con letras y formas en las cuales pensamos que lo pedagógico puede plasmarse:

 Todos sabemos que el arte no es la verdad. Es una mentira que nos hace ver la verdad, al menos aquella que nos es dado comprender. El artista debe saber el modo de convencer a los demás de la verdad de sus mentiras. Si en su trabajo sólo muestra que ha buscado y rebuscado el modo de que le creyeran sus mentiras, nunca conseguirá

nada (...) Con el arte expresamos nuestro concepto de lo que no es naturaleza.⁸⁵

Respecto a esta consigna, la mentira en el ámbito de lo pedagógico serían los "deber ser" postulados como objetivos, fines o finalidades dentro de la empresa educativo-formativa; es una "verdadera mentira" que nos hace posible comprender lo que somos, una mera representación idealizada de la construcción cultural. Para poder expresar lo pedagógico en tanto técnica artística legítima del hombre en sí y para sí, nos preguntamos: ¿qué "forma" toma ante tan ardua tarea educativo-formativa del hombre?, ¿Cuál es su fundamento dentro de un proyecto cultural como en el de la época de las luces?, ¿Qué "actitud" toma lo pedagógico frente al hombre como proyecto cultural que es de sí y para sí?

⁸⁵ Declaraciones hechas a Marius de Zayas, aparecidas en mayo de ese mismo año en la revista *The Arts* de Nueva York. Tomado de: **SÁNCHEZ**, Vázquez Adolfo (1972) *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Ed. UNAM. pp. 403-404.

3.3. La forma⁸⁶ de lo pedagógico.

Para aventurarnos hacia las "formas" que lo pedagógico puede tener, poseer o adquirir en torno a un proyecto cultural; nos es necesario hacer hincapié nuevamente en la dicotomía de *animal-hombre* (naturaleza-cultura), en la necesidad de prohibición, dominación, autorreferencialidad y proyección con la que construye normas y formas de deber ser que determinan la misma discursiva y práctica educativo-formativa. Por esta situación, recurrimos nuevamente a Fullat en donde plantea:

Un animal no puede fabricar pedagogía ni en el supuesto de que viva, en parte, de la educación -cosa que le sucede, por ejemplo tanto al león del circo como al gato doméstico-. El animal actúa frente al medio mediante reacciones; desconoce otros actos. La bestia vive articulada con su envoltorio. No es posible de esta forma, la pedagogía. El hombre, en cambio, pone nada entre estímulo y respuesta; por esto, y no por arte de birlibirloque, proyecta. El bruto reacciona frente a las cosas-estímulo; el ser humano actúa frente a ellas proyectando. El animal existe inmerso en su educación -circense o doméstica-; el hombre, por el contrario, existe -o puede existir- a distancia de su propia educación. Cuando menos, le parece que pueda situarse a distancia de la misma. La razón nos permite vivir referidos a las cosas educativas si acabar devorados por ellas. La razón educacional vive a distancia del hecho educativo y, por tal motivo, produce *Pedagogía* o *Ciencias de la educación*.⁸⁷

Actuar y pensar proyectándose, es una habilidad del hombre que abre posibilidades que se potencian a través de la pedagogía como técnica artística; este actuar y pensarse como proyecto (como autor y objeto a la vez) se ubica en la tensión cultural que se ejerce a todo hombre, es decir, esa lucha constate entre su ser (su espontaneidad natural) y se deber ser (su posible construcción dentro de la cultura). Como hemos dicho, entre esta tensión, lo pedagógico comienza a germinar y construirse desde la convergencia disciplina-arte-técnica, ésta se entreteje en una urdimbre de significados condicionados, necesitados y razonados de las categorías de *prohibición* y *dominación* que son inherentes al

⁸⁶ La palabra *forma* viene del latín *forma* que significa *figura, imagen*; tomamos esta palabra para poder conceptualizar una posible representación cultural y social que configuran las discursivas y las prácticas de lo pedagógico en torno y en relación con la educación y la formación del hombre.

⁸⁷ FULLAT, Octavi (1984). Op. cit. pp. 21-22.

hombre en tanto sujeto educable y maleable dentro de todo proyecto cultural que intente idealizar la proyección de un hombre "nuevo".

Al hablar de *forma de lo pedagógico*, nos referimos a la configuración externa con la que se representa culturalmente, al modo de proceder y a la proyección con la que se visualiza según condiciones, necesidades y razones epocales. En el caso de nuestra problemática, la configuración de Ilustración como proyecto cultural y racional; la forma de lo pedagógico se ve inmiscuida bajo la configuración conceptual de "tratado". La palabra *tratado* la tomamos en referencia a su significado y a la representación que hemos sacado del análisis de las obras del capítulo segundo; entonces, dicha palabra la referimos como el escrito o discurso en que consta un ajuste dentro de un proyecto cultural, en este caso, el de la educabilidad y maleabilidad cultural del hombre.

El *tratado*, en el marco de lo pedagógico, es un ajuste cultural en el cual "(...) hay que distinguir muy bien entre la necesidad, que la naturaleza del asunto impone, de expresar la doctrina en gran parte de modo negativo, en forma de prohibiciones, y la conducta práctica seguida frente al hombre a quien ha de enseñar lo mandado."⁸⁸ En el caso de la Ilustración, la distinción y distancia entre lo que se plasmaba como necesidad cultural y el "deber ser" al que tenía (tiene o tendrá) que llegar, es el espacio en donde lo pedagógico puede construir su forma a través de verse configurado como la *técnica prohibitiva y dominativa*, que tanto teóricamente y hasta en la práctica creará tratos, proyecciones y determinaciones de acuerdo a las finalidades postuladas en la educación y formación cultural.

Cabe mencionar, para que se configure o se construya una "forma" que represente y proyecte la empresa pedagógica, ésta tiene que poseer las condiciones (que sea netamente racional o producto de la razón), donde determinaran, demarcaran y provocaran que la razón de ser de lo pedagógico sea pensado y practicado bajo las categorías de prohibición y dominación que demanda la Ilustración cultural. Así mismo, es indispensable que lo pedagógico dentro de este movimiento cultural genere y construya la necesidad de normas, deberes y lógicas a través de la educación y la formación para "ajustar" al hombre.

⁸⁸ ALLERS, R. (1950). *Naturaleza y educación del carácter*. Barcelona: Ed. Labor. p. 139.

De las características anteriores, se encierra la justificación de todo pensar y actuar pedagógico en relación con la empresa educativo-formativa del proyecto de las luces, en donde, más allá del lema *Sapere aude* -Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento- que invoca al llamado del uso, comprensión y posesión de la razón; lo pedagógico vuelca sobre lógicas explicativas y de entendimiento de usos "racionales", comprensiones y posesiones de significados culturales ilustrados, con el motivo de formar en el hombre una urdimbre de significados que lo coaccione, prohíba, ordene, domine, potencialice y posibilite desde una representación de realidad cultural.

"La realidad en sí no va más allá de ser una incógnita para el ente humano; de hecho, para nosotros, lo real acaba en las formas simbólicas con que organizamos el mundo, formas científicas, míticas, artísticas, religiosas e, inexorablemente, formas lingüísticas."⁸⁹ La cultura se impone como la realidad en la que lo pedagógico construye su discursiva y su práctica, donde entreteje con la educación y la formación cultural, amarres, amordazamientos en el hombre como proyecto para que se piense, se enternezca y se conduzca en sí y para sí.

De la organización que nos representa estar dentro de una cultura y a la vez dentro de un proyecto que se desprende de la primera en forma de deber ser, lo pedagógico como técnica artística generadora de representaciones potencializadoras y posibilitadoras de deberes humanos (vía la posesión de la razón prohibitiva relacionada con la instrucción disciplinar de la educación y formación), se topa con la problemática del cómo teorizar, comprender, reflexionar y llevar a cabo la compleja y variopinta educación y formación.

Hemos dicho hasta aquí que la *forma de lo pedagógico* que consideramos en la época ilustrada es representada como *tratado*, éste, como discurso que consta de un ajuste conceptual y conductual en los hombres, configurando, procediendo y proyectando desde la educación y la formación los ideales culturales que indican y explican las condiciones, necesidades y razones del hombre como sujeto-objeto de sí y de lo pedagógico. Para llevar al entendimiento de los hombres éstas características del *tratado pedagógico*, éste último, se extiende más allá de sus confines del por qué

⁸⁹ FULLAT, Octavi, (2004). *Homo educandus: antropología filosófica de la educación*. México: Ed. UPN. p. 71

y el para qué de la educación y formación cultural, llevando lo pedagógico a la explicación y descripción del qué y el cómo educar y formar al hombre desde lógicas normativas rigurosas.

Dentro del *tratado pedagógico*, se despliegan estas descripciones y explicaciones que fundamentarán y legitimarán todo el sentido pedagógico de educación y formación. Estos dos despliegues del tratado los hemos conceptualizado como la parte teórica y práctica que fundamenta el deber ser del hombre dentro de una realidad cultural específica, y por supuesto, también de lo pedagógico como técnica artística. Siguiendo esto, representamos estas partes del tratado pedagógico apoyándonos en dos concepciones trabajadas por Octavi Fullat que nos ayudarán a dibujar con mayor nitidez la forma de lo pedagógico como tratado:

- a) *Teoría de la Educación*: teoría explicativa y global de los procesos educativos en la medida en que éstos son aprendizaje de informaciones, de actitudes y de habilidades.
- b) *Pedagogía Fundamental*: teoría pragmática y globalizadora de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con eficacia. Teoría normativa de la conducta de los educandos.⁹⁰

Estas dos concepciones planteadas por el filósofo de la educación, también nos sirven para delinear más la dicotomía pedagógica en la que se desenvuelve lo educativo y lo formativo dentro de la compleja red de significaciones culturales de realidad del hombre educando. Lo que él desarrolla como *teoría de la educación*, se puede observar que el uso de ésta dentro un tratado pedagógico es de carácter *explicativo y global*, es decir, funda la descripción y las lógicas a seguir del deber del aprendizaje y del entendimiento de manera ordenada, racional y eficaz, lo cual llevará a formular informaciones, hipótesis y determinaciones a partir de la experiencia colectiva de un proyecto, una sociedad, un Estado o una cultura.

Respecto a la *Pedagogía Fundamental* o lado "pragmático" del tratado pedagógico, también es vista como teoría, pero *teoría productora de fundamentos y normas que justifiquen* las explicaciones, lógicas e ideales de las determinaciones hipotéticas que la *teoría de la educación* construye; ésta

⁹⁰ FULLAT, Octavi (1987). *Filosofía de la educación: concepto y límites*. Jalisco: Revista Educar. Núm. 11. pp. 9-10.

parte práctica, prescribe por medio de la educación y la formación las normas, reglas e imperativos que manipulan la enseñanza, aprendizaje y entendimiento de los hombres en pro de los significados y representaciones culturales que se postulen.

Ahora bien, al considerar la forma de lo pedagógico como tratado, por ende, se inmiscuyen en la configuración conceptual de éste las dos características antes mencionadas como parte de la configuración externa que instituye a lo pedagógico como parte de la cultura, como el modo de proceder, es decir, los modos de intervención por los cuales la discursiva y la práctica ejercerán las condiciones, necesidades y razones relacionadas al hombre como sujeto-objeto de su educación y formación; como parte del discurso que consta en el ajuste que el tratado pedagógico provoca en el hombre como sujeto que debe ser educado y maleado por y para sí mismo.

El tratado como la forma pedagógica ilustrada converge además, con la órbita didáctica, la cual, declama de manera específica que esta forma se proyecte y obre como un trato sobre la educación y la formación del hombre, determinando su viabilidad y su función teórica, práctica y técnica para con éste en relación al proyecto cultural en el que se encuentre inmiscuido. Al converger de esta manera, se involucra sobre el tratado pedagógico la necesidad de pensarse desde lógicas del sí como constructoras y productoras culturales, se inclina cargando su sentido más del lado del para sí, es decir, dictando, normando y determinando el inicio, los medios y los fines a los que debe entrar el hombre como sujeto y objeto de la empresa educativo-formativa del tratado pedagógico.

Este pensar (se) y actuar (se) pedagógico para con el hombre desde de la forma de tratado, forja un cierto tipo de circunstancias que los sujetos productores del trato y los sujetos objetivados dentro de éste, se conceptualizan, se configuran y se producen a partir de condiciones, razones y necesidades del sentido filosófico-pedagógico de la educación y formación desde un proyecto de cultura. Estas circunstancias juegan, devienen y trascienden en el hombre (como sujeto-objeto pedagógico), en actitudes hechas desde el deber ser, desde imperativos categóricos que fundamenten, normen y produzcan significados racionales que potencialicen y posibiliten una educación y una formación cultural en la que éste *deje de ser lo que es* y se conduzca por medio de

estas últimas, con el motivo de *llegar ser lo que debe de ser*.

Lo *forma de lo pedagógico como tratado* y a la vez como la *técnica artística*, abre la posibilidad por medio de la educación y la formación cultural el conducir al hombre por el camino del deber, el cual, lo determinará como ser necesitado de prohibiciones, razones, conocimientos, facultades, habilidades, normas y actitudes:

(...) Dicho así, es obvio que la incompletud del otro nos sirve para sabernos, sentirnos y percibirnos a nosotros mismos como completos. Así, nuestra racionalidad sólo puede ser pensada y gozada a partir de la determinación de la irracionalidad en el otro; lo mismo cabe para "nuestra" idea de libertad: ella sólo es posible si hay, a la vez, prisiones que demarquen con claridad los territorios que separan una idea de la otra; igualmente podríamos decir que nuestra normalidad se nutre de la anormalidad del otro.⁹¹

Desde esta óptica y con el apoyo del aporte de Carlos Skliar, nos devuelve a los confines de la consigna ilustrada de Kant con la que empezamos; donde, la falta de entendimiento, valor y resolución es la incompletud que debe y necesita completarse a través de la proyección del otro que ya se ha servido de su entendimiento y se ha valido por sí mismo; es decir, (y en palabras de la fuente citada con anterioridad), esa "incompletud", es la necesidad que forma en lo pedagógico el "trato" para potenciar y posibilitar a través de verse como técnica artística lo que el hombre puede y debe ser.

Así, la empresa pedagógica cobra sentido respecto a la educación y formación del hombre dentro de proyectos culturales; donde la gran *valía de lo pedagógico* en la forma (tratado) y desde las condiciones, necesidades y razones que le hemos atribuido provocado por éste, es: *conducir a través de la educación y la formación cultural el andar y recorrer del hombre, prohibiéndole, disciplinándolo e instruyéndolo para poseerse y dominarse racionalmente en tanto las posibilidades del proyecto cultural que lo envuelve y lanza dentro de significaciones, normas y sentidos de vida*. A esto, el *tratado pedagógico* busca moldear una forma e imagen de hombre que pueda idealizar como prototipo del hombre educado y formado en sí y para sí.

Siguiendo esta lógica provocada por el proyecto cultural de Ilustración (y de cualquier proyecto cultural con miras a inmiscuirse en la maleabilidad y educabilidad del hombre), lo

⁹¹ SKLIAR, Carlos (2007). Op. cit. p. 73.

pedagógico como tratado y técnica artística concentrada en la educación y la formación cultural de hombres, se crea y recrea como "(...) la perpetuidad y la cosificación de la relación entre una explicación y una comprensión que le sigue como una sombra y que debe ser su copia fiel, su equivalencia del lado del alumno, la copia intacta del origen."⁹² La perpetuidad y cosificación con la que se crea y recrea lo pedagógico dentro de lógicas educativo-formativas son las mismas condiciones, razones y necesidades que dan origen en el proceso educativo-formativo de toda empresa cultural, es decir: racional, prohibitiva, dominante y con arreglo a fines culturales que normen la conducta, el sentir y el pensar del hombre.

Por esto, el *tratado y técnica pedagógica* y (...) "Todos nuestros medios educativos tienen puesta originariamente la vista puesta en ese ideal, toda otra existencia ha de afanarse esforzadamente por ponerse a su nivel, como existencia permitida, no como existencia propuesta. En un sentido casi horroroso, durante largo tiempo el hombre culto ha sido encontrado aquí únicamente en la forma de hombre docto."⁹³ A través de esta afanosa empresa cultural como la de Ilustración y desde luego otras más, han establecido el sentido del camino y andar del hombre hacia fines de la cultura en que se encuentre, lo han llevado a perpetuarse y cosificarse a partir de la imagen- semejanza de las lógicas racionales de explicación, comprensión, conducta y entendimiento establecidas como normas culturales y de las cuales, lo pedagógico se ha encargado por potenciarlas y posibilitarlas en el hombre como actitudes del deber ser a las que debe llegar por medio de la educación y la formación para darle sentido a la existencia.

⁹² Ibid. p. 50.

⁹³ NIETZSCHE, Friedrich (2010). *El origen de la tragedia*. México: Ed. Tomo. p. 115.

3.4. Lo pedagógico como actitud ilustre.

Dentro de la urdimbre pedagógica en el vaivén de Ilustración como proyecto cultural, se han entretendido hasta este momento las condiciones filosófico-pedagógicas que convergen en dicha empresa; se han analizado representaciones de dicha índole con la intención de bosquejar la razón de lo pedagógico en torno a la tarea educativo-formativa del hombre; se ha dibujado nítidamente la necesidad prohibitiva-dominativa y la forma técnico-artística de lo pedagógico, ejerce su discursiva y su práctica sobre el proceso educativo-formativo del hombre como sujeto-objeto de sí. Ahora bien, con todo lo que se ha desarrollado y devenido a raíz de dichas reflexiones, ¿Cuál es la injerencia de toda esta urdimbre pedagógica en existencia del hombre sujetado y objetivado a la educación y la formación?

En primera instancia, lo primero que se viene a la cabeza son los fines o finalidades que puede colorear lo pedagógico dentro de esta situación, podemos mirar a futuro los ideales, sentidos y esencias que posibilita todo proyecto cultural por medio de la educación y la formación, pero en su momento llegaremos a esa reflexión.

Lo que nos detiene aquí, es todo ese entramado discursivo y normativo que dicta una posible relación entre el hombre, su educación y formación, la representación bajo las lógicas de ese entramado, es decir, la actitud que toma el hombre frente a lo pedagógico y por supuesto, la actitud que toma éste para sí mismo desde el pensarse como sujeto-objeto pedagógico de un proyecto cultural que busca su ilustración, por decirlo en palabras ilustres, su *Sapere aude* -Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento-.

Al pensar en la *actitud de lo pedagógico*, es referirnos a los límites hasta dónde puede llegar y extenderse su discursiva y práctica en el acontecer educativo-formativo, pero, al centrarnos en la categoría de *actitud*, queremos poner en juego las *formas* que ha venido tomando lo pedagógico en relación con los modos en los que se emplean en y desde el hombre.

Para ayudarnos a profundizar en esta temática, nos apoyamos en un planteamiento de Michel Foucault que refiere a esta categoría: "Con "actitud" quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una

relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea.”⁹⁴

Estos “modos” de relación de los que Foucault habla, son las maneras con las que se relaciona el hombre desde su pensar (se) y actuar (se) ante sus condiciones, razones y necesidades que le plantea la cultura como proyecto, es decir, su actualidad. En el caso de la empresa emprendida por la Ilustración, fragua a través de estas condiciones, razones y necesidades en este contexto conceptual, una tarea voluntaria que involucra al hombre a través de su propio conocimiento y entendimiento, provocando a éste a pensarse, sentirse, actuar y conducirse por voluntad propia, a entonarse en relación con la pertinencia de estar sujeto a dicha empresa cultural.

Concerniente a esto, nos es indispensable volver a retomar ese llamado de *Sapere aude* -Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento- que Kant hace tanto a la filosofía como a la pedagogía para cuestionarse desde dentro de las entrañas de sus discursivas y prácticas, y en este caso, desde su convergencia conceptual de la cual debe reflexionarse en torno a la educación y formación de hombre.

Entendido el lema kantiano que representa al proyecto cultural de la época de las luces como el valor del cual debe valer el hombre para poder servirse de sí mismo, es considerable que éste, trascienda más allá de las condiciones, razones y necesidades que pueda considerar el proyecto cultural, en otras palabras, y retomando de nuevo a Foucault, ese llamado es una llamado al coraje y al atrevimiento del hombre por modificar su voluntad, por esto:

(...) es necesario considerar a la *Aufklärung* (Ilustración), tanto como un proceso en el cual participan los hombres de manera colectiva, como un acto de coraje que debe ser ejecutado de manera personal. Los hombres son a la vez elementos y agentes de un mismo proceso. Ellos pueden ser los actores del proceso en la medida de su participación en este último; y el proceso ocurre en la medida en que los hombres deciden ser actores voluntarios.⁹⁵

Para poder que la Ilustración como proyecto cultural llegue a establecerse como proceso posibilitador de actitudes voluntarias tanto de manera colectiva y personal; lo pedagógico, a través del tratado (su *forma*) ha pactado con el proyecto cultural y su configuración teórico-práctica como

⁹⁴ FOUCAULT, Michel (1984). Op. cit. p. 4.

⁹⁵ Ibid. p. 2.

técnica artística que posibilita y potencia la instrucción, disciplina, educación y formación cultural bajo lógicas de enseñanza prohibitivas y de dominación del hombre en sí y par sí, con miras a establecer el "deber ser" primordial que debe alcanzar éste para jugar y representarse en el proceso del proyecto cultural de Ilustración (o del tipo que sea); este "deber primordial" es el que debe poseer para dejar de ser lo que es (animal educando), para llegar a ser lo que debe de ser, un ser racional (un hombre prototipo, una representación viva de la imagen cultural).

Este deber (...) "<<ser racional>> significa situarse en una particular relación, difícilmente feliz, con lo sensible. El <<sé inteligente>>, traducido a la práctica, significa <<no te fíes de tus impulsos, no obedezcas a tu cuerpo, aprende a dominarte>>... comenzando por la propia sensibilidad."⁹⁶ Sobre este "deber primigenio", es donde descansa la tarea de lo pedagógico y por ende, de la empresa cultural ilustrada; considerando que las condiciones, razones y necesidades de las que parte lo pedagógico como *tratado* que se despliega ante los hombres como *técnica artística* productora, potenciadora y posibilitadora de significados educativos y formativos de cultura, los cuales marcarán límites en los modos de relacionarse con su cotidianidad cultural, consigo mismo y con los otros.

En este caso, los modos de relacionarse provocados por toda la urdimbre discursiva de la empresa ilustrada y por supuesto, también de lo pedagógico que se relacionan con el hombre en forma de proceso, han (valga la redundancia) provocando que éste último y lo pedagógico se relacionen bajo una *actitud depravada*, en el sentido etimológico de la palabra *depravación*⁹⁷.

Nos hemos atrevido a conceptualizar la actitud de lo pedagógico y del hombre mismo bajo este concepto porque, inherentemente es imposible pensar la relación que guarda el hombre en torno a su educación y formación sin antes haber caído en cuenta que éstas dos últimas categorías, son productos culturales de él mismo, creando significados (discursivos y prácticos) que se explican bajo una lógica

⁹⁶ **SLOTEDIJK**, Peter (2006). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Ed. Siruela. p. 21.

⁹⁷ La palabra castellana "depravación" se deriva de la preposición latina *de*, que significa "completamente" y el adjetivo *pravus*, que significa "torcido". Tomado de: **LEO**, Garret James (1996). *Teología sistemática. Bíblica, Histórica, Evangélica Tomo I*. E.U.A: Ed. Casa Bautista de publicaciones. p. 508.

racional que enseña a prohibirse y a dominarse, es decir, corrompiendo y dañando la espontaneidad biológica del hombre (naturaleza), el pensamiento, el conocimiento, el entendimiento y su comportamiento.

Desde esta *actitud de depravación*, el hombre al reflexionarse e idealizarse desde la razón, y claro está, desde las producciones culturales que se desprenden de su pensamiento (en este caso las pedagógicas), crea causas, normas y prácticas en las cuales se debe corromper, "torciendo completamente" su imagen, sus gustos, sus instintos, sus reflexiones, su actuar, su pensar, su entendimiento y porque no, hasta su cuerpo. Para animar la argumentación sobre la actitud depravada del hombre y de lo pedagógico, traemos a colación la siguiente cita que postula Rousseau:

He ahí las causas funestas y probadoras de que la mayor parte de nuestros males son obra nuestra, y de que los habríamos evitado en su mayor parte de haber conservado la manera de vivir sencilla, uniforme y solitaria que nos estaba prescrita por la naturaleza. Si esta nos había destinado para estar sanos, casi me atrevo a asegurar que el estado de reflexión es un estado contranaturaleza, y que el hombre que medita es un animal depravado.⁹⁸

La *depravación como actitud de lo pedagógico*, al igual que las condiciones racionales que lo enmarcan y limitan, así como las razones prohibitivas y dominativas que se instruyen como fundamento de la educación y la formación cultural del hombre, las necesidades por fabricar lógicas explicativas y de entendimiento que promuevan las descripciones, las formas, las normas y las acciones del educar y formar, son (compartiendo la idea con Rousseau) *contranatura* y *contra-ilustración*, es decir, son condiciones, razones, necesidades y actitudes contradictorias o antónimas que potencian y posibilitan al hombre (y a lo pedagógico) a corregir, valerse, reformarse y reconstruirse desde su propio entendimiento.

Es así, que consideramos que toda empresa cultural y pedagógica relacionada con la educación y la formación, se verá inmiscuida inevitablemente dentro de la desgraciada y ardua tarea de conducir al hombre, desde sus más sórdidos orígenes naturales hasta las proyecciones más sublimes y bellas que pueda proponerse. A esto, *lo pedagógico como técnica artística* configurada como tratado cultural, es una

⁹⁸ **ROUSSEAU**, Jean-Jacques (1973). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombre*. Madrid: Ed. Aguilar. pp. 34-35.

red de significados mañosos y mentirosos que conducen racionalmente al hombre hacia lo que éste entiende y comprende como verdad y finalidad. En este caso, ¿Entonces qué o cuál es el fin de lo pedagógico?

3.5. El fin de lo pedagógico.

Para reflexionar sobre el fin de lo pedagógico, nos parece importante señalar que, dentro del acontecer educativo-formativo del hombre a través de lo pedagógico, no se puede hablar sobre un fin singular, sería absurdo; existen pluralidad de finalidades que se le pueden y se le han atribuido a dicha empresa, por eso, nos parece importante comenzar esta reflexión desde un sentido más hondo y transversal que posibilite entender el *fin de lo pedagógico* como un arreglo "a fin de", es decir, como un acto que indica el cierre de un proceso, que posibilita el pensamiento, reflexión y acción del hombre y por ende, de lo pedagógico.

Enmarcados en esta caracterización, partimos de la siguiente consideración que Fullat plantea:

Los fines posibilitan el conocimiento de lo educativo y aquí termina su papel real, siendo el apariencial su papel autónomamente ético. Tales finalidades forman las condiciones cognoscitivas que posibilitan la creencia en el progreso moral del hombre a través de la praxis educadora. (...) Los fines educativos son porque *deber-ser*. Este *deber-ser* lo pone la razón para hacer inteligible lo que de otra suerte se convertiría en tarea educante absurda. Los fines hacen razonable la educación arrancándola de la pastosa cantidad aditiva. Con todo, siempre queda la esperanza de que al *deber-ser*, cognoscitivamente apriorístico, corresponda también un *deber-ser* moral. Vivamos de la esperanza. Se trata de un *ethos* valiente.⁹⁹

El fin de lo pedagógico (o los fines educativos como dice Fullat), sale de las posibilidades que se quieran establecer dentro y desde las condiciones que determinan el conocimiento educativo-formativo del hombre, en otras palabras, desde la razón. Estas condiciones racionales, tales como la prohibición y dominación del hombre en sí y para sí, crean la necesidad de construir significados culturales inteligibles, creíbles y posibles cognoscitivamente para éste en forma de *deber-ser*; son *deber-ser* que darán sentido apriorísticamente a la tarea educativo-formativa de lo pedagógico.

El *deber-ser* que posibilita finalidades pedagógicas proyectadas en el hombre por medio de sus condiciones, razones y necesidades de educación y formación, crean un carácter común de comportamiento y reflexión que sirve como guía normativa que ayuda al hombre a conducirse en su

⁹⁹ FULLAT, Octavi (1995). Op. cit. p. 71.

acontecer perteneciente a un contexto cultural específico en el que se encuentra sujeto. Por lo antes mencionado, es importante considerar y traer de nuevo al juego la discursiva de lo pedagógico como tratado y por ende, la configuración técnico-artística que hemos considerado como la forma en la cual lo pedagógico interviene en la educación y la formación; así como también la actitud con la que afronta el proceso educativo-formativo desde la voluntad colectiva y singular del hombre.

Lo pedagógico al concebirse como un tratado que configura y proyecta la discursiva y práctica, y a la vez como técnica artística, abre la posibilidad por medio de la educación y la formación cultural, de conducir al hombre a través de lógicas de explicativas y normativas que lo "depraven", torciendo completamente su ser para poder posibilitar el *deber ser* al que debe aspirar a futuro manipulándose efectivamente de manera autoconsciente, autodeterminada y autorreferenciada que corresponda con el entendimiento y comprensión del *deber-ser* que lo desfigura como *animal educando* para malearlo en *animal depravado*.

Es importante mencionar que el *fin* como categoría estructurante racional (o racionalizada) del hecho educativo-formativo, es lo que le dará sentido a todas las condiciones, razones, necesidades, formas y actitudes de lo pedagógico; es lo que envolverá todas las características que se han mencionado a lo largo del trabajo en metas promotoras del orden, entendimiento, conocimiento, conducta y hasta el fin mismo por los que se forjará el andar del hombre en tanto proyecto cultural de sí y para sí.

Para cerrar a fin de indicar algo, *el fin de lo pedagógico* se encuentra sobre todas las categorías que hemos desarrollado hasta ahora en torno a la educación y la formación del hombre representadas desde la Ilustración. Las condiciones (razón como posesión y adquisición), las razones de la formación y la educación del hombre (prohibición y dominación), las necesidades (valerse de su propio entendimiento) trazan y marcan las líneas que se conectan sobre la imagen idealizada que vive y se piensa en el pensamiento del hombre. Ese pensar el pensamiento de la imagen, produce formas, modos, normas, posibilidades, potencialidades, actitudes y procesos que hacen llevar a explicarse al propio pensamiento y a producirse actuando por medio de la instrucción y disciplina con las que acuerdan un trato; trato o tratado establecido en el perímetro-límite de la técnica y el arte, configurando y dando forma a la mentira con la y en la que se producirán

lógicas discursivo-explicativas y lógicas práctico-normativas dotadoras de sentido educativo-formativo que coloreará las descripciones, explicaciones, fundamentos, métodos, modos, actitudes, habilidades, aptitudes, etc., representándolo como una verdad bella y sublime que tiene por finalidad, es decir el hombre como imagen y constructo cultural.

Lo mencionado en el párrafo anterior, se condensa en la tesis-consigna que lanzamos como punto primigenio delineador de ésta aproximación crítica sobre lo pedagógico en torno a la educación y formación del hombre, en dichas palabras: *el hombre no es lo que es, sino que debe dejar de ser lo que es, para llegar a ser lo que deber de ser.* Así entonces, *el fin de lo pedagógico* se conceptualiza como la producción reflexiva y normativa que potencia y posibilita a través de la técnica artística de lo pedagógico, en donde ésta, prohíbe, domina y deprava al hombre desde el deber-ser que da significado a la tarea educativo-formativa, y por supuesto, al proyecto cultural en el que se encuentre inmerso. *El fin de lo pedagógico, es una mentira que nos acerca a la verdad de lo que somos.*

4. APROXIMACIÓN DE UNA LECTURA CRÍTICA DE LO PEDAGÓGICO.

¡Hey! Soy una bestia inadaptada, volteo al sol preguntándome sobre la inconveniencia de mi existencia, preguntándome cómo será la cara del que somete mi cabeza contra el pavimento; mientras, escucho su empalagosa melodía cómica, su risa, su voz despreciable que dicta los métodos a través de su razón y su lenguaje pomposo. ¡Ese lenguaje me es familiar, me es conocido!; su sombra reflejada en el suelo es como yo, la talla de su bota es la mía... ¡Joder! Yo soy tú y tú eres yo pero con una gran diferencia: eres pedagogo y yo... tu bestia pedagógica. (Emanuel D. Osuna)



El maestro de escuela (1954). René Magritte.

4.1. De lo pedagógico ilustre a lo pedagógico oscuro.

Este último apartado, es un colofón que indudablemente se caracterizara por paradojizar las tesis y antítesis nodales dentro del desarrollo, análisis y crítica de este trabajo. Esta paradoja nos incita a realizar una aproximación de (re) lectura para vituperar el cúmulo de conceptos y significados que hasta este momento han tratado de delinear un bosquejo sobre *lo pedagógico* parido del proyecto cultural llamado Ilustración, es decir, sobre la discursivas y prácticas que se enuncian en, sobre, desde y para la figura del hombre a través de su inevitable educación y su inconveniente formación.

Para dar pie a lo que hemos nombrado *pedagógico ilustre* y *pedagógico oscuro*, volvemos a conjurar la tesis que hemos edificado como punto central de la urdimbre en la que se encuentra entretelado el hombre y la pedagogía: *el hombre no es lo que es, sino que debe dejar de ser lo que es, para llegar a ser lo que debe de ser*. Bajo esta consigna, es inexorablemente una provocación a pensar (se), reflexionar (se), cuestionar (se) y hasta ironizar (se) sobre la utilidad y esencia -esta palabra la tomamos bajo el significado de "extracto y concentrado"- de lo pedagógico dentro de la cultura, la sociedad, las instituciones etc.

¿A qué nos referimos cuando decimos *pedagógico ilustre* a lo *pedagógico oscuro*? El nombramiento que le hemos adornado a la discursiva y práctica pedagógica por medio del adjetivo *ilustre*, hace referencia al cardumen de lógicas, enunciados, razones y explicaciones que la labor de lo pedagógico ha venido arrastrando desde el siglo de las luces (S. XVIII), el cual, como recordaremos, le preceden "chispazos empírico-racionales" de figuras filosófico-pedagógicas (Descartes, Rousseau, Comenio, etc.) que comenzaron el ensamblaje de una hoguera que posteriormente se encenderá pirománticamente desde la racionalización-crítico-idealista de figuras acá analizadas como Kant y Hegel (cabe decir que no son los únicos, los mencionados en este texto son porque han sido tomados en cuenta para edificar este proyecto) que alimentan la necesidad y preocupación de ilustrar, educar y formar al hombre desde sí, en sí y para sí. Adjetivar como "ilustrados" los discursos y prácticas pedagógicas, es reconocer la gran labor y la digna virtud de su tratamiento educativo-formativo para con el hombre (éste último como hemos venido "tratándolo" a lo largo del trabajo; parte como autor y

objeto de sí), es decir, la importancia y significación que tiene en sí misma toda empresa pedagógica dentro de cualquier proyecto de cultura que inherentemente lleva la educabilidad y maleabilidad del hombre hasta lo más hondo de su pensamiento y el hastío de su actuar.

Esta significación e importancia "dada" de "ilustrar", educar, formar, instruir, cultivar, desarrollar, preparar, capacitar o como se le quiera llamar a la labor o la virtud del ámbito pedagógico, ha teñido dentro de las escuelas (de cualquier nivel académico), dentro de los institutos de investigación referentes a la indagación educativo-formativo de cualquier país, dentro de los proyectos culturales de cualquier sociedad y dentro de los pactos internacionales que se desglosan en normas y leyes políticas de cualquier época, un deber ser que busca cada vez más y con más énfasis el "mejoramiento" del hombre por medio de la educación y de la formación; la búsqueda *ilustre* por "mejorar" (se) al hombre, ha iluminado y alumbrado más allá de lo que la época de la Ilustración podría llegar a presupuestar.

Esa tarea de ilustración a través del propio pensamiento poseído y adquirido por la razón, ha llegado a un "punto ciego" en donde las necesidades (valerse de su propio entendimiento, su razón), condiciones (*autos* -movilidad por sí mismo-), formas (tratados pedagógicos como técnicas pedagógicas dominativas y prohibitivas), actitudes (depravadas, coaccionantes consigo mismo) y fines (reflexiones ilusorias a *posteriori* sobre deberes) que lleva intrínsecamente lo pedagógico, han enmascarado bajo configuraciones, oraciones y enunciados que proclaman el derecho a ser "educado" o "formado" de tal o cual manera que se plazca en tanto sea en pos del "mejoramiento" de sí mismo. En este sentido y en analogía con la moral, Friedrich Nietzsche plantea sobre el mejoramiento de hombres:

En todas las épocas se ha querido "mejorar" a los hombres, y a esto se le ha llamado por antonomasia "moral". No obstante, en esta misma palabra se encierra las más diferentes tendencias. A la *doma* de la bestia humana y a la *cría* de una determinada clase de hombres, se le dio el nombre de "mejoramiento": sólo estos términos zoológicos designan realidades, y realidades que precisamente el "mejorador" característico, el sacerdote, ni conoce ni *quiere* conocer... Llamar "mejoramiento" a la doma de un animal, es algo que a nosotros nos suena casi como una burla. Quien sepa lo que pasa en los lugares donde se doma a animales salvajes dudará mucho de que estos sean "mejorados". Se les debilita, se les hace menos dañinos, se les convierte en unos animales *enfermizos*, a base de

deprimirles mediante el miedo, el dolor, las heridas y el hambre. Lo mismo pasa con el hombre domado que ha "mejorado" el sacerdote.¹⁰⁰

Respecto a la cita anterior, nos tomamos el derecho y la consecuencia de modificar ciertos conceptos por otros. El "mejorar" al hombre, no sólo puede ser visto desde la moral, en nuestro caso, la educación y la formación que posibilitan a lo pedagógico a relacionarse con el hombre, pueden cubrir esa "responsabilidad". El "mejoramiento" que se propuso en la ilustración bajo el lema *Sapere aude* -Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento- hace referencia a la posibilidad de mejorar a través de la posesión y adquisición del uso de "nuestro" propio entendimiento auspiciado por la razón y claro, sin la ayuda de otro (ente externo a el hombre o su razón, Dios, mitos, supersticiones, ritos, etc.), lo cual, nos posicionará como centro de nuestra propia empresa formativo-educativa como "culpables", responsables, fabricantes, creadores, criadores de sí y para sí. Ahora bien, la representación de la figura de "mejorador" como Nietzsche llama a la del sacerdote, también puede ser sustituido por el pedagogo que es caracterizado hoy en día como el "conductor", "especialista" y/o "profesional" que posibilita el "mejoramiento" de los hombres vía la educación y/o formación.

Pareciera que la consigna que empleamos y manipulamos de este filósofo alemán, nos provoca a "ironizar" el adjetivo *ilustre* que nosotros mismo le hemos adornado a lo pedagógico tras la configuración histórica y conceptual como "encargada" y "conductora" de la loable labor de pensar, reflexionar, proponer y practicar la educación y la formación en, sobre, para y desde el hombre por medio de relaciones que cimentan lógicas explicativas que "ficcionalan" la concepción educativo-formativa como un *antídoto* contra lo que somos ("*el hombre no es lo que es*"), un *medicamento* efectivo en nosotros ("*sino que debe dejar de ser lo que es*"), y consecuentemente también, una *cura* que representa el ideal, el deber del estado óptimo ("*para llegar a ser lo que debe de ser*"). A esto, lo pedagógico como el "encargado-conductor" de la triada *animal educando-educación/formación-hombre*, nos hace "paradojizar" la tesis sostenida en esta investigación como punto de fuga de discursos y prácticas pedagógicas dentro de proyecto (s) de Ilustración (es) y que en el párrafo anterior hemos desmenuzado.

¹⁰⁰ NIETZSCHE, Friedrich (2004). *Como se filosofa a martillazos*. México: Ed. Tomo. pp. 66-67.

Por otro lado ¿Qué tendrá de oscuro lo pedagógico en toda esta maraña de significaciones sobre la educación y formación que giran en torno al hombre? En este sentido, catalogamos como *domesticación*¹⁰¹ el aporte más significativo de lo pedagógico dentro del embrollo en el que convergen las necesidades, condiciones, formas, actitudes y fines filosófico-pedagógicas en torno al hombre como proyecto educativo-formativo de sí y para sí dentro de la antesala de un proyecto más gigantesco, es decir, un proyecto cultural que va más allá de los horizontes y límites posibles de éste, como ejemplo, basta con nombrar algunos: por supuesto la Ilustración, el humanismo, el nacionalsocialismo, el capitalismo, el proyecto de globalización, etcétera.

Siguiendo el sentido de lo dicho, traemos una tesis de Peter Sloterdijk que plantea en el Castillo de Elmau, Baviera en julio de 1999 con motivo del simposio internacional: *Jenseits des Seins / Exodus from Being / Philosophie nach Heidegger*, en el marco de los Simposios del Castillo de Elmau sobre: *La filosofía en el final de siglo* (Philosophie am Ende des Jahrhunderts), donde comentó: "La tesis del hombre como criador del hombre hace estallar el horizonte humanístico, en la medida en que el límite del pensar y obrar humanista estará siempre dado por la cuestión de la domesticación y la educación: el humanista se da al hombre como pretexto, y aplica en él sus medios de domesticación, de doma, de formación, convencido como está de la relación necesaria entre el leer, el estar sentado, y el amansamiento."¹⁰²

El hombre como criador del hombre, tesis que nos provoca a reflexionar sobre el extracto que hemos sacado como *domesticación* de la paradoja pedagógica edificada, es decir, un contra-decir lo dicho por la comunión y el sentimiento pedagógico sobre la formación y la educación, que configura éstos dos pilares vitales del pensar, teorizar, discursar, reflexionar, explicar, practicar y actuar lo pedagógico como *antídotos, medicinas y/o curas* para el "mejoramiento" de hombres culpables, responsables e *infantes* de su falto y precario entendimiento. Este contra-decir, es un decir en donde la *oscuridad pedagógica*, toma el adjetivo *oscuro* y hace tratable el *no ser* del hombre hasta que la educación y la

¹⁰¹ Del latín *domesticationem*, forma de acusativo singular de *domesticatio* y esta a su vez de *domus*, "casa". Hacer tratable a alguien que no lo es, moderar la aspereza de carácter. Tomado de: Diccionario electrónico de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>

¹⁰² **SLOTERDIJK**, Peter (1999). *Reglas para el parque humano, una respuesta a la carta sobre el humanismo*. Madrid: Traducción en: Revista Observaciones Filosóficas. <http://www.observacionesfilosoficas.net/lasreglasparaelparque.html>

formación que lo conjuran dentro de la querrela por la posesión y adquisición de cultura y por tanto razón, modere su aspereza por *dejar de ser lo que es, para llegar a ser lo que debe de ser*, en otras palabras, lo que ahora es, según el *pretexto-contexto domestico de casa*.

El extracto "casero" común en la labor educativo-formativa manifestado como *domesticación*, coloca a lo pedagógico en el vaivén de luces y sombras que posibilitan limitando al hombre a través de las lógicas explicativas que recibe de "lo dicho" en y por la educación y la formación de proyectos culturales de alguna época. A decir, se posiciona en un *sentido claroscuro* respecto a su utilidad y esencia de ser en, para, con, y desde necesidades, condiciones, formas, actitudes y fines que indudablemente tratarán de amañar al hombre como imperativo que lo categorizará, jerarquizará y posicionará según la inconmensurabilidad del doma, del amansamiento, de la educación y de la formación que exige la razón, la cultura, la sociedad, la escuela, la familia y demás instituciones a las que cada hombre inconvenientemente rinda cuentas.

Para colorear lo dicho, tomaremos una parte de la obra: *El maestro ignorante* de Jacques Rancière referente al vaivén de luces y sombras en el que se mueve y representa la figura del pedagogo y la forma de lo pedagógico dentro de un *orden explicador* que pretexto a la educación y la formación como la cuestión mediática entre el autor-objeto de éstas, es decir, el hombre. Rancière plantea:

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien comienza el decreto absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es el quien lanza el velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. Hasta que él llegó, el niño tanteo a ciegas, adivinando. Ahora es cuando va a aprender. Oía las palabras y las repetía. Ahora se trata de leer y no entenderá las palabras si no entiende las silabas, las silabas si no entiende las letras que ni el libro ni sus

padres podrían hacerle entender, tan sólo puede la palabra del maestro.¹⁰³

Esta re-formulación del filósofo francés a los pensamientos del pedagogo también francés Joseph Jacotot (1770-1840), contemporáneo del siglo de las luces, escenifica y declama un dimorfismo de la paradoja de todo discurso y práctica pedagógica en torno al hombre; es decir, el dualismo irreconciliable, irredimible e inseparable en la querrela por *no ser lo que se es y por dejar de ser lo que se es para llegar a ser lo que se debe de ser* que le provoca lo pedagógico al hombre a través de configuraciones contextuales que cada exigencia epocal necesita, condiciona, formaliza e idealiza en torno de la educación y de la formación; en torno a su doma, su domesticación.

¹⁰³ **RANCIÈRE**, Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Laertes. p. 8.

4.2. Reflexiones finales.

Más que finiquitar y concluir de manera certera y severa sobre los objetivos generales y/o específicos logrados o no, trataremos de bosquejar los trazos de la *paradoja pedagógica* con estructura epílogo, y como prolongación, empezaremos trayendo por último, un planteamiento de otra obra representativa de la convergencia filosófico-pedagógica de Friedrich Nietzsche llamada: *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, en la que plantea un nuevo pensar (se) desde, con y dentro de los avatares filosófico-pedagógicos. Al respecto, Nietzsche plantea:

Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época: hay que estar muy corrompido para no asustarse -cuando se estudia ese tema- ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil del corro. En nuestro caso, la filosofía debe partir, no ya de la maravilla sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar este horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapan atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura¹⁰⁴.

Desmembreemos la consigna en dos cuestionamiento que nos asaltan la razón; ¿A qué se refiere Nietzsche con asustarse al contactarse con la literatura pedagógica? ¿Por qué y para qué partir del horror y además, provocarlo desde las cuestiones pedagógicas? Primero, no hay que ser un erudito para poder darnos cuenta que la literatura pedagógica en la historia del hombre, no ha sido (salvo unas excepciones) la más "ilustrada", ni la más elevada producción de saberes de éste, al contrario; desde su origen las cuestiones pedagógicas han estado condenadas a la desdichada y esclavizada labor de la conducción infante que se piensa y se practica tras el correr del juego infantil, en otras palabras, la pobreza espiritual que denuncia Nietzsche, es el encadenamiento grotesco de los autores y actores pedagógicos que persiguen las huellas de la educación y la formación del *hombre infante*, conceptualizado carentemente como el falto de "habla", el vacío de pensamiento y entendimiento, el cual,

¹⁰⁴ NIETZSCHE, Friedrich (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Ed. Tusquets. pp. 60-61.

les maravilla por la condición de su inconveniente culpabilidad y su falta ser, su necesidad de deber ser.

Cabe mencionar que el contacto con los lares pedagógicos, no se refugian solamente en la figura del infante, nuestro mirar, abarca la totalidad cronológica del hombre; he aquí donde está el susto nietzscheano ya que las cuestiones pedagógicas que acapara trasfondo algún proyecto de cultura de una época dada, siguen planteando y replanteando desdichadamente "el juego infantil del corro". Ligada a esto y reflexionando el segundo cuestionamiento que nos creamos; el filósofo alemán hace un llamado filosófico para partir sobre estos temas desde el *horror*, tomado éste como verbo (palabra y acción) que abre la posibilidad de pensarse desde él y por supuesto, conjugarse en él para provocar (se) un posicionamiento, un tomar partida ante las cuestiones dedicadas a lo pedagógico, a la educación y a la formación del hombre como proyecto de sí y para sí. Pero ojo, no hay que salir corriendo ante el horripilante cuestionar (se) y reflexionar (se) desde el papel escenificado como autor-objeto de la desdichada labor educativo-formativa, sino que, hay que permanecer *descarados, insolentes* y hasta cierto punto *cínicos* (en palabras de Nietzsche: *impávidos*) ante la más exuberante, ruda y grotesca tarea del "educar (nos) y formar (nos)".

Por dichas razones, hemos traído al campo de batalla dicha consigna. De ella, nos horrorizamos al pensar (nos) y cuestionar (nos) en torno a la relación pedagógica del hombre con su educación y formación, desde esta zafia pero quebradiza faena, nos provoca a aprehendernos del verbo *horror* para someter (nos) a la "desnudez pedagógica", desde su horror; los cuestionamientos, los pensamientos, los entendimientos, las reflexiones y las críticas que germinan de la inconveniente necesidad de educabilidad y maleabilidad cultural a la que todo hombre esta amordazado.

Apalabrarnos y pactarnos desde el *horror*, es la propuesta en la que epilogamos la convergencia filosófico-pedagógica en relación con la formación y educación del hombre, en donde nos sometemos y sometemos a lo pedagógico a éste verbo, provocándonos así, el pensar (nos), reflexionar (nos), criticar (nos) y practicar (nos) desde la inexcusable *necesidad pedagógica de dominación y prohibición* amañada de su *forma técnico-artística* que tensiona al hombre entre las dos primeras categorías mencionadas, en donde está expresa la disputa entre las condiciones naturales y racionales que buscan a la vez, a través de esta querrela, el delineamiento

de un *tratado pedagógico* que se legitime dentro de un proyecto cultural que ajuste y se ajuste a necesidades y formas de un contexto dado; formando así, normas, leyes e imperativos en "contra-to" de un deber ser que *deprava* la *actitud pedagógica* y al hombre torciéndolo, desfigurándolo y deformándolo bajo *finés* educativo-formativos que son producto de toda esta artimaña pedagógica horrorizada y horrorizante por ideales, ilusiones y proyectos que el mismo hombre se provoca en sí y para sí.

Horroricemos y horricémonos de toda educación y de todo proceso de formación, para así, corresponder (nos), valer (nos) y entender (nos) paradójicamente como artistas y obras de la faena pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- ⊙ **ABBAGNANO**, N y **VISALBERGHI**, A (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Ed. FCE.
- ⊙ **ALLERS**, R. (1950). *Naturaleza y educación del carácter*. Barcelona: Ed. Labor.
- ⊙ **BENNER**, Dietrich (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.
- ⊙ **ARENDT**, Hanna (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ⊙ **BÓRQUEZ** Bustos, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. México: Ed. Trillas.
- ⊙ **CASSIRER**, Ernst (1975). *Filosofía de la Ilustración*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ⊙ **COMENIO** Amós, Juan (2007). *Didáctica magna*. México: Ed. Porrúa.
- ⊙ **DESCARTES**, René (2004). *Discurso del método*. México: Ed. Tomo.
- ⊙ **DUQUE**, Félix (2003). *Contra el humanismo*. Madrid: Ed. Abada.
- ⊙ _____ (1995). *El mundo por de dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana* España: Ed. del Serbal.
- ⊙ **ECHEVERRÍA**, Bolívar (2007). *Acepciones de la Ilustración*. México: Publicado en *Contrahistorias*. La otra mirada de Clío, Núm. 9.
- ⊙ **ESPINOSA** y Montes, Ángel (2009). *Ciencias de la educación. Una dialéctica del ;Sapere aude!* En: **VELÁZQUEZ** Luz, **ESPINOSA** Ángel, **ESPINOSA** Alma (Coords). **Lecciones sobre epistemología y educación**. México: Ed. Lucerna diogenis. ISCEEM.
- ⊙ **FABRE**, Michel (2011). *Experiencia y formación: la Bildung*. Traducción del francés por Alejandro Rendón

Valencia. Medellín: **Revista Educación y Pedagogía**.
Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol.
23. Núm. 59. Enero-abril.

- ⊙ **FOUCAULT**, Michel (2007). *La arqueología del saber*. México: Ed. Siglo XXI.
- ⊙ _____ (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Ed. Siglo XXI.
- ⊙ _____ (1984). *¿Qué es la Ilustración?* En **Magazine Littéraire**. Núm. 207 de mayo. Traducción de Luis Alfonso Palau y Jorge Alberto Naranjo.
- ⊙ **FULLAT**, Octavi (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ed. Ariel.
- ⊙ _____ (1987). *Filosofía de la educación: concepto y límites*. Jalisco: **Revista Educar**. Núm. 11.
- ⊙ _____ (2004). *Homo educandus: antropología filosófica de la educación*. México: Ed. UPN.
- ⊙ _____ (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. España: Ed. CEAC.
- ⊙ **GADAMER**, Hans-Georg (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ⊙ **GARCÍA**, Canclini Néstor (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Ed. Grijalbo.
- ⊙ **HEGEL**, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. España: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ⊙ _____ (1977). *De lo bello y sus formas (estética)*. Madrid: Ed. ESPASA-CALPE S. A.
- ⊙ _____ (1981). *Fenomenología del espíritu*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ⊙ _____ (1984). *Filosofía real*. Madrid: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ⊙ _____ (1974). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Ed. Revista de Occidente.

- ⊙ **HERRMANN**, Ulrich (1988). *Educación y formación durante la Ilustración en Alemania*. En: **Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en enseñanza**. España: Edita el Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid.
- ⊙ **HORKHEIMER**, Max y **ADORNO**, Theodor (2007). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmento filosóficos*. Madrid: Ed. Akal.
- ⊙ **HORKHEIMER**, Max (2002). *Crítica a la razón instrumental*. Madrid: Ed. Trotta.
- ⊙ _____ (1989). *Sobre el concepto de razón en Sociológica*. España: Ed. Taurus.
- ⊙ **HOYOS Medina**, Carlos Ángel (1997). *Epistemología y objeto pedagógico*. México: Ed. Plaza y Valdés.
- ⊙ **KANT**, Immanuel (2003). *Pedagogía*. España: Ed. Akal.
- ⊙ _____ (2004), *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ed. Alianza.
- ⊙ **LARROYO**, Francisco (1944). *Historia general de la pedagogía*. México: Ed. Porrúa.
- ⊙ **LASSAHN**, Rudolf (1991). *Sobre la naturaleza olvidada del hombre*. Alemania: Revista Educación. Vol. 43.
- ⊙ **LEO**, Garret James (1996). *Teología sistemática. Bíblica, Histórica, Evangélica Tomo I*. E.U.A: Ed. Casa Bautista de publicaciones.
- ⊙ **LYOTARD**, Jean-François (1988). *Lo inhumano, charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- ⊙ **MEIRIEU**, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Ed. Leartes.
- ⊙ **MENESES** Díaz, Gerardo (1997). *Epistemología y pedagogía*. En: **HOYOS Medina**, Carlos Ángel. **Epistemología y objeto pedagógico**. México: Ed. Plaza y Valdés.
- ⊙ **MENESES** Díaz, Gerardo (2002). *Formación y teoría pedagógica*. México: Ed. Lucerna diogenis.

- ⊙ **NIETZSCHE**, Friedrich (2004). *Como se filosofa a martillazos*. México: Ed. Tomo.
- ⊙ _____ (2010). *El origen de la tragedia*. México: Ed. Tomo.
- ⊙ _____ (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- ⊙ **RANCIÈRE**, Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Laertes.
- ⊙ **ROUSSEAU**, Jean-Jacques (1973). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombre*. Madrid: Ed. Aguilar.
- ⊙ _____ (1979). *Emilio o de la educación*. España: Ed. Bruguera.
- ⊙ **VARGAS**, German (2003). *Kant y la pedagogía - fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral-*. En: **Revista Pedagogía y Saberes**. Núm. 19. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad de Educación.
- ⊙ **SÁNCHEZ**, Vázquez Adolfo (1972). *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Ed. UNAM.
- ⊙ **SKLIAR**, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- ⊙ **SLOTEDIJK**, Peter (2006). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Ed. Siruela.
- ⊙ _____ (1999). *Reglas para el parque humano, una respuesta a la carta sobre el humanismo*. Madrid: Revista Observaciones Filosóficas. <http://www.observacionesfilosoficas.net/lasreglasparaelparque.html>
- ⊙ **SÜNKER**, Heinz (1994). *Educación e Ilustración o: ¿La pedagogía vs. La posmodernidad?* Revista Educación. Alemania: Instituto de Colaboración Científica, Tübingen. Vol. 49-50.

- ⊙ **WIGGER**, Lothar (1987). *El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel*. Revista Educación. Alemania. Vol. 36.
- ⊙ **WOLFGANG**, Klafki (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. Revista de Educación. Alemania. Núm. 291.
- ⊙ **WÜNSCHE**, Konrad (1991). *La terminación del movimiento pedagógico*, Revista Educación. Alemania. Vol. 43.

Recursos de Internet.

- ⊙ Diccionario etimológico de Chile:
<http://etimologias.dechile.net>
- ⊙ Diccionario electrónico de la Real Academia Española:
<http://www.rae.es/rae.html>
- ⊙ Página el Castellano.org: <http://www.elcastellano.org>
- ⊙ Revista electrónica: *Observaciones filosóficas*:
<http://www.observacionesfilosoficas.net/>
- ⊙ Ilustraciones tomadas de Fondation Magritte:
<http://www.magritte.be/fondation/>