



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

·
·

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIOR ARAGÓN

EXPERIENCIA ESTÉTICA DE LA FORMACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ERICK CAFEEL VALLEJO GRANDE

·

ASESOR

MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA

· ·



México, 2015



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.

Dedicatoria

Por la ventura de nuestros encuentros y el fatal encuentro con la palabra **Bildung** en el camino recibido, con claridad frágil, dificultosa, amarga, doliente y amorosa que devino de las novelas, poemas y aquellos personajes que me daban, por aquel entonces, infinidad de formas de decirme y vivirme en cada experiencia.

Le dedico este escrito a él, mi amigo y guía, **Iván**.

Por compartirnos en cada lectura la virtud dilemática de la **formación**, que pasa por el reconocimiento, el deseo y la recreación comunitaria como elemento de urdimbre del propio lenguaje en pedagogía, sin la cual, no se produciría nunca el sentido, ni la reunión, ni la reunificación de todos los procesos que constituían el camino de ida para *poetizar y desear la práctica pedagógica en la rememoración libre del que prefiere recrear, todavía, aquella unidad de sentido frente a las palabras estelares.*

Le dedico éste escrito a **César Carrizales**.

Agradecimientos

A mis padres Beyda Grande Campos y Cafeel Arturo Vallejo Martínez por su amor y apoyo en cada viaje.

A mi hermana Dafne Eva Vallejo Grande por todas las locuras juntos.

A mis amigos y familia Alicia de Alba Ceballos, Ana B. González Ruíz, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Ángel Uriel Hernández Vallejo, Angélica Cruz Cruz, Atona Patricia Vallejo Martínez, Bertha Orozco Fuentes, Betzabeth Reyes Pérez, Blanca Margarita Flores Ramírez, Carolina Romero de Nova, Cinthya Trejo Rojas, Diana Chávez Rodríguez, Esaú Arzate Heredia, Hilda Islas, Isaac Vallejo Martínez, Itzel Casillas Avalos, Itzel Miranda García, Iván Méndez Vela, Izara Zapata Rosas, Joel Alfredo Perez Valdes, Jorge Alberto Reyes López, Karent Janinne Pedroza Aguilera, Liliana Aguirre Ibarra, Lilia Hacel Hernández Vallejo, Malinaly Álvarez Puentes, Ma. Sofía Maldonado, Montserrat Cisneros Islas, Nancy Zúñiga Acevedo, Oliver De la Cruz Campos, Pólux Alfredo García Cerda y Rebeca Juárez de la Cruz.

A mis amigos y maestros de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, Adela Ayatxihuatl Vergara Durán, Adrián Eduardo Arano Lazo, Alberto Rodríguez, Alejandra Elizabeth Tapia Garcia, Carlos Ángel Hoyos Medina, Flor Angélica Hermida Miralrio, Gerardo Meneses Díaz, Leticia Sánchez Vargas, Minerva Zambrano Sánchez, Oscar Alfredo Solórzano Mancera y Raúl Oswaldo Corona Fuentes.

A los amigos y compañeros bibliotecarios del Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación por su apoyo en la búsqueda del material bibliográfico y sus enseñanzas sobre el trabajo de archivo y conservación del material.

A mis amigos y estudiantes en mis años de profesor adjunto en la Facultad de Estudios Superiores Aragón y como profesor en el Colegio Técnico de México.

A Verónica Mata García, en testimonio de amor pedagógico, por aquellos espacios en los que pude jugar con toda la seriedad con la que juega un niño a ser pedagogo. Gracias

Índice

Introducción	I
Preámbulo.....	VIII
Capítulo I. Pedagogía en los pasajes del presente.....	1
I.1. Pasaje de la experiencia estética del presente	3
I.2. La incidencia de la pedagogía en la experiencia del presente.....	29
I.3 La construcción de la pregunta por pedagogía.....	44
Capitulo II. A lo otro del tiempo y espacio de pedagogía.....	59
II.1. El retorno como camino.....	61
II.2. El otro lado de la Bildung.....	69
II.3. Bildung se dice de plurales maneras.....	92
Capitulo III. El camino de vuelta al presente.....	133
III.1. La pedagogía en el conflicto de racionalidades	135
III.2. Restablecimiento y no superación de los sentidos de pedagogía.....	170
III.3. Pedagogía como experiencia estética de la Bildung	207
Consideraciones finales	222
Anexos	225
A. Ampliación Metodológica de la Begriffsgeschichte.....	225
B. Ampliación del posicionamiento sobre la vida.	230
Bibliografía	237
Lista de Figuras.....	250
Lista de Ilustraciones.....	250

Introducción

“Si tuviera que escribir para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, [...] me transforma, cambia mi punto de vista [...] Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes”

Michel Foucault

¿Qué es eso que llamamos pedagogía?

Se dice mucho de ella, se le anuncia en un sin fin de modos y no tiene equivalente exacto con alguna otra palabra, aunque se le compare de manera sinónima con educación, las ciencias de la educación o la ciencia de la educación, como bien podríamos citar el caso específico en Francia, como hace mención Rafael Ríos Beltrán que “en Francia difícilmente se puede ver una época dorada de la pedagogía [aunque bien podríamos dudar de dicha afirmación teniendo a Rousseau como representación de uno de los clásicos en pedagogía] cuando desde el siglo XIX la pedagogía gozaba de respeto en otros países, sin embargo para los franceses no les suena bien a los oídos la palabra pedagogía. Se le empleaba con cierta repugnancia”¹. El empleo de la palabra pedagogía era cuestionado, desvalorizado. Será con Durkheim donde la pedagogía encontrará, de acuerdo a él, en el parámetro de la cientificidad de la sociología y su relación con la ciencia de la educación unas condiciones de existencia distintas.

Por otra parte el empleo de la palabra pedagogía a fines del siglo XX en México irá cayendo en desuso por el de ciencia de la educación o ciencias de la educación, incluso dentro de las universidades se irán constituyendo carreras en dichas ciencias en vez de pedagogía, muchas veces sin caer en cuenta en las diferencias entre las expresiones.

Sin embargo nada de ello explicita aquello que es pedagogía. *Por ello parece importante plantearse como problema a considerar, en éste trabajo, el cómo se está concibiendo a la pedagogía a partir de los desplazamientos producidos en el ámbito del pensamiento del presente del siglo XXI*

En los últimos años se vive una oikoumene muy particular; la palabra oikoumene como menciona Gadamer es “una expresión griega para el mundo habitado”. Gadamer recupera esta expresión para preguntarse por el mundo habitado en el presente y cómo es que nos hayamos arrojados en él.

Al hablar del mundo habitado implica también del mundo construido no solo por las delimitaciones geográficas sino del pensamiento, como él hace mención “conocemos la extensión de aquello para lo que los griegos era el mundo habitado en la época de Aristóteles de las campañas de Alejandro Magno [...] hasta el Indo y el Cáucaso, hasta la

¹ Rafael Ríos Beltrán. Las ciencias de la educación. Entre el universalismo y particularismo cultural. Revista Iberoamericana de educación.

costa norte de África y hasta España. Ello implica no solamente los límites geográficos del mundo habitado, también el ámbito de la vida y la cultura. El cuño de estas antiguas culturas (*la influencia, incluso, de las culturas depositadas en la vecindad de la oikoumene griega, como Egipto e India*) son particulares en cada momento de la oikoumene (*es otro en cada momento, por ejemplo a él pertenecieron después el Nuevo mundo*) y al mismo tiempo en el devenir del mundo habitado se han desplazado cuestiones claves que han permeado en cada nueva desde la totalidad de las relaciones culturales.”² En ese sentido, la oikoumene sería el juego de visiones de mundo que se abren al preguntar por él y habitarlo y en ese sentido, el mundo en que vivimos es un artificio que hemos construido para poder vivir ahí. Mundo entendido así, como artificio, implica que no hay un orden natural, al contrario, es un orden creado en tanto que creación humana donde se determinan las cosas, ya que las cosas que se hallan en la naturaleza comienzan a ser nombradas, determinadas en un lugar y con una función específica³, pero también la configuración de orden donde se constituyen lugares del hombre, i.e.⁴ el orden de la cultura, donde se re-crea representaciones de mundo y a sí mismo el hombre en el mundo.

La oikoumene del siglo XXI en el que nos movemos, y se mueve la pedagogía actualmente, podríamos indicar que está caracterizada por la ciencia que ha determinado la esencia y el curso de ésta, esto no quiere decir que otros ámbitos no hayan hecho aportaciones y contribuciones a las tradiciones que configuran el presente, pero, la ciencia ha sido adoptada como ese edificio cultural dominante acompañado de la revolución técnica e industrial, con el trasfondo de demandas económicas y políticas; no es gratuito que en esta oikoumene se presente la idea de la investigación, la moderna ciencia y la exactitud como criterio máximo de toda indagación sobre los diversos fenómenos, la división de saberes y la especialización con el fin de producir un provecho tangible, práctico e inmediato bajo los “signos de mercado, administración, dominación, productividad, con nuevos intereses políticos”⁵ recubriendo con intensidad fuertes consecuencias como lo expresa Heidegger:

“cuando se haya conquistado técnicamente y explotado económicamente hasta el último rincón del planeta, donde cualquier acontecimiento en cualquier lugar se haya vuelto accesible con la rapidez que se desee, cuando se pueda asistir simultáneamente a un atentado contra un rey de Francia y a un concierto sinfónico en

² Gadamer, H. G. (1995) *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra. (Las cursivas son mías) Pp. 226 ss.

³ Las cosas del orden natural no existen por ellas mismas, las cosas existen porque la naturaleza las hace estar ahí, como espontaneidad. Es el hombre quien ha dirigido su mirada a las cosas y las determina, las moldea, les da nombre, las nombra, justificando su estar ahí y por tanto dándole orden a las cosas y así mismo, el hombre, en el orden que ha sido creado. Cfr. Foucault (1986) *Las palabras y las cosas; una arqueología de las ciencias humanas*. México. Siglo XXI, así como la obra del mismo autor: Foucault (1973) *El orden del discurso*, España. Tusquets.

⁴ Locución latina que significa “esto es”.

⁵ Cfr. Meneses, G. “Políticas de educación y formación de sujetos del presente” en Hoyos, C., & Meneses, G. (2007). *Sociedad del conocimiento e información. Proyecto Educativo*. México: Lucerna DIOGENIS.

Tokio, cuando el tiempo ya sólo equivalga a velocidad, instantaneidad y simultaneidad y el tiempo en tanto historia haya desaparecido de cualquier existencia de todos los pueblos, cuando al boxeador se le tenga por el gran hombre de un pueblo, cuando las cifras de millones en asambleas populares se tengan por un triunfo... entonces, sí, todavía entonces, como un fantasma que se proyecta más allá de todas estas quimeras, se extenderá la pregunta: ¿para qué?, ¿hacia dónde? y ¿luego qué?”⁶.

Por paradójico que resulte, reapropiándose de la perspectiva de Heidegger, la oikoumene del siglo XXI, como ninguna otra, ha encumbrado y glorificado al hombre en la racionalidad técnico-científica, alienado por normas morales, epistemológicas, tecnológico-científicas que estrangulan, a cada instante, otros horizontes para crear mundo por la ordenación sistemática: a más civilización, más cultura, más racionalización para vivir mejor. Luego, humanización sería racionalización y dominio del mundo.

De este modo, se hace presente un camino a transitar respecto de la constitución del hombre para esta oikoumene, siendo un elemento del camino la disputa entre pedagogía y las ciencias de la educación, pero no en una diferenciación sino mezcla y superposiciones para la tendencia de unificar una imagen de mundo y la conducción del hombre en esa imagen de mundo, que podríamos señalar como tecnocracia.

En ese contexto, la tecnocracia se sustentaría en la utilidad inmediata del conocimiento dentro de una racionalidad basada en la explotación, con el fin de lograr el progreso material de las sociedades; esto significaría el surgimiento de los totalitarios de orden, las nociones de racionalidad técnica, uniformidad y regularización para sustentar el desarrollo material de la humanidad.

Nuestro contexto latinoamericano no está alejado de dichas problemáticas ya sea, desde las dimensiones económicas, socio-culturales, jurídicas, institucionales y en el marco del proceso contemporáneo de constitución de los sujetos, atravesados por los desafíos nacionales y globales -tal es el caso de la intervención de los organismos internacionales.

De ello surgen formas de concebir a la pedagogía como conducción de los hombres frente al siglo XXI. Se ve en ella una serie de instrumentos para la resolución de problemas ligados a las demandas a las que la suscriben, ya sea la del orden económico, en las relaciones de consumo y producción, del orden político, que indica cómo se construyen los espacios en lo que debe habitar el hombre y el modo de habitarlos, y el orden epistemológico, que indica el cómo se legitima la producción de conocimientos en su uso por las demandas económico-políticas.

A ello habría que añadirse la pervivencia del debate del estatuto epistemológico en los modos de obrar desde la pedagogía: desde quienes emplean una multiplicidad de disciplinas para su práctica, quienes retoman el nivel instrumental de ella, hasta los que emplean el régimen de las ciencias empírico-matematizantes.

⁶ Heidegger. (1997) Introducción a la metafísica. Ed. Gedisa. España, Barcelona. Pp.43.

Pero esta supuesta multiplicidad en torno a la pedagogía se cierra en posturas univocas que se resisten y que se incorporan como la construcción y deconstrucción de formas de concebir las sociedades contemporáneas, las alternativas, las disyuntivas formas de enajenación y resistencia de sujetos que se configuran y se desvanecen en el presente en las exigencias pedagógico-educativas determinadas por la economía, política y la ciencia. En ese sentido no importa aquello que sea pedagogía o su diferencia con las ciencia(s) de la educación, sino el modo en que ella responda a las exigencias antes mencionadas en la oikoumene del siglo XXI; estas exigencias la significan.

Cabe preguntar después de lo que se ha dicho si ¿este panorama sintético de las demandas del presente es suficiente para indicar aquello que es pedagogía? frente a eso ¿qué experiencias pueden hacer tanto los pedagogos que comienzan sus estudios en pedagogía como los que salen a confrontarse con las demandas del presente? y ¿qué sentido de pedagogía puede construirse en el presente?. Éstas preguntas orientarán la presente investigación.

Sin embargo, los cuestionamientos anteriores adquieren otro horizonte si se traslada la oikoumene antes descrita a la experiencia que se padece de ésta, integrando aquello que se padece en las condiciones a las que se somete en la oikoumene a la pedagogía y al hombre, pues justamente esas condiciones no son especulaciones u abstracciones alejadas de la vida que las padece, también convocan a la experiencia sensible, a la cotidianidad sentiente. Ello no implica restarle la importancia que tienen los elementos particulares y concretos descritos en la oikoumene.

En ese tenor, las preguntas que orientan el trabajo convocarían el *salir de las explicaciones para ahondar en la experiencia del tiempo y espacio (estética) en que vivimos para intentar comprender cómo se constituye ahí el supuesto de la significación de la pedagogía a partir de las demandas en esa experiencia, qué es pedagogía.*

De esta forma podría replantearse indirectamente la base del orden económico, político y epistemológico así como los usos sobre lo moderno y posmoderno, sin caer en casos concretos y particulares, desde la dimensión temporal y espacial, dando prioridad a la **visión de mundo que las aprehende en la experiencia.**

A éste respecto, María Zambrano plantea que la experiencia “es una tránsito y transitar es una forma de trascender, que en una de sus acepciones es salir de sí mismo”⁷, esto nos

⁷ Esto se puede ver cuando Zambrano habla de los viajes-experiencias y los estudios: “El mayor regalo que puede recibir el estudiante –cualquier estudiante- es el de hacer viajes que en los tiempos de hoy parecen escasear, se tienen como cosas sabidas (la experiencia del viaje) sin sentirse para nada maravillados y les cuesta trabajo creer que en ellas estén depositados los apólogos llenos de sabiduría, incluso de otras edades. Y es lo que ahora sucede con los fabulosos viajes, que hasta ayer significaban grandes aventuras con sus correspondientes peligros. [...] Hoy, todo está previsto ahora en los viajes cada día organizados más completamente, más minuciosamente. Y sin embargo, un viaje sigue siendo y ojalá que lo siga siendo, un tránsito. Y transitar es una forma de trascender, que en una de sus acepciones es salir de sí mismo. Y si el que viaja no sale un tanto y cierto modo de sí mismo, tanto vale que permanezca dentro de su círculo habitual. El conjunto de profesores y compañeros, el aula, el lugar que en ellas hemos ocupado ha constituido una cierta morada que el viaje nos arranca, de esa habitualidad de la universidad, un salir, un trascender esto de “terminar un curso”, aún para los que no acaben con él, los estudios que forman una

indicaría que la forma de apropiación de la discusión sobre qué es pedagogía es posible en la medida que nos ponemos en camino a ésta, saliendo de cualquier estado que busque a priori una explicación, para ir construyendo las enigmáticas indicaciones que nos lleven a ella; por eso los viajes-experiencias dan espacio para convertir en suyo lo que de alguna forma se encuentra familiarmente externo, el encuentro con lo extraño que pueda sacudirnos⁸.

Movernos dentro de la experiencia de lo que es pedagogía nos permitiría evitar postular un sólo conocimiento que la contenga y desplazarnos por aquel saber que abra toda la complejidad, contingencia, e inmanencia de pedagogía .

Esto va hilado con el reconocimiento de que no hay un ámbito de las creaciones humanas en las que podamos asirnos una representación unívoca, homogénea, atemporal de mundo, de pedagogía y de hombre a partir de la cual guiarnos, ya que en el movimiento de la experiencia se rompen los trazos firmes desde los linderos que plasman el mapa del mundo, evitando dar por hecho nuestro conocimiento sobre las cosas, o como dice Nietzsche en el *Zarathustra* “las islas bienaventuradas”, que no serían otra cosa que las certezas que nos hemos brindado frente al miedo a lo extraño, lo desconocido, la falta de fundamento sobre la cual caminar.

Se trata entonces *de crear experiencias del saber pedagogía que hagan frente a las exigencias o posturas unívocas que se hacen de ella*, justificado por la necesidad de un interrogar que genere aperturas sensibles a la diferencia y así “la pedagogía pueda intentar, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar la reflexión; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada.”⁹ Por consiguiente el objeto de estudio del presente trabajo se centra en la comprensión de que *el sentido de pedagogía no sólo está en la recepción o herencia de determinadas concepciones, sino por la relación frágil que uno constituye en la experiencia con ella.*

Con lo anterior, faltaría hacer las notas del camino (metha-odos) para la experiencia de qué es pedagogía, desde éste trabajo.

La investigación adquiere ahí un matiz particular al pensarla como una práctica dialógica que busca transformar los modos de mirar, de decir y de pensar pedagogía del investigador en el momento en que se desenjaula la experiencia como hilo conductor en la comprensión de ella y, en ese sentido, la investigación en pedagogía, desde la experiencia, es una investigación que forma al investigador en pedagogía.

Esto nos permite contextualizar la problemática de la dimensión de lo que es la investigación en pedagogía alrededor de dos cuestiones: la comprensión de la formación y los modos de proceder de ésta, en la medida que comprender es siempre aplicar, porque

carrera. Zambrano, M. (2011). *Filosofía y educación (Manuscritos)*. (Á. Casado, & Juana Sánchez-Gey, Edits.) San Vicente (Alicante), España: Club Universitario. Pp. 82-83

⁸ Cfr. Zambrano, M. (2011b). *Notas de un método*, Madrid: Editorial Tecnos.

⁹ Herbart. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. (Luzuriaga, Trad.) Barcelona.: Humanitas. Pp. 8.

el comprender no es sólo un saber teórico-abstracto, también práctico, es un saber actuante. Así, la comprensión debe de ser tal “en cada momento y en cada situación de una manera nueva y distinta”¹⁰ y en este sentido, lo propio de la investigación en pedagogía que piensa la formación del investigador es que en el acto de comprensión se desplaza de sí mismo a la situación en la que tiene que actuar con el otro, es decir, se da una suerte de desplazamiento desde la mismidad y la alteridad, en la lectura que hace el pedagogo en la investigación.

Por ello el modo de proceder en el camino de ésta investigación debe plantearse momentos específicos de la experiencia dialógica donde poder comprender-se e interpretar-se uno mismo en ella, como la puesta hermenéutica, donde en la experiencia “se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología moderna”¹¹, es decir, un modo de proceder que no se coloque únicamente y arbitrariamente en la emulación del método científico, en términos de adecuación, el acceso a la verdad, procurando abrir otros múltiples lugares y modos, por lo que se construyen los siguientes momentos:

Momento de la experiencia estética, es la percepción espacio-temporal desde donde acaece el juego de creación de visiones de mundo donde no sólo en cada comprender de la obras y acciones implican una concepción de mundo, sino que somos referidos y transformados ahí.

Momento de la experiencia histórica en la que el tiempo se da como una continuidad entre pasado y presente (tradiciones).

Momento de la experiencia lingüística donde el lenguaje constituye la relación con el mundo como plexo de sentidos, significados y representaciones del mundo, i.e. la experiencia cotidiana en la que vamos siendo.

Los tres momentos de la experiencia (estética-histórica-lingüística) se irán entrelazando a lo largo del desarrollo de la investigación, siendo la experiencia estética punto de partida y llegada porque permite engarzar las dos anteriores: en la experiencia estética hay una dimensión histórica en cuanto al juego de interpretaciones temporales de las obras/acciones/percepciones que dan lugar a las visiones de mundo y una dimensión lingüística donde las obras/acciones/percepciones son lugar en donde se despliegan sentidos, significados y representaciones del mundo.

Por lo anterior, el primer capítulo se bosqueja la experiencia **estética** del presente para comprender como vivimos en el juego de visiones de mundo en la dimensión temporal (cronológico lineal progresivo) y espacial (fantasmagórico). A partir del desglose de esa experiencia, la pretensión es comprender como incide la pedagogía ahí, siendo la dimensión de la experiencia **lingüística** de la gramática del presente donde se establece su significación y lugar. Y finalmente se plantea frente a esa gramática la necesidad de buscar otros sentidos posibles de pedagogía a partir de una pregunta rememorante de las

¹⁰ Gadamer, H.-G. (2007a). El aspecto universal de la Hermenéutica, en *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme. Pp.380

¹¹ Gadamer. (2007a) Op. Cit. Pp. 24

obras de su vida **histórica** (clásicos de la teoría pedagógica) a partir de la historia conceptual de una de sus unidades de referencia que es la Bildung.

En el segundo capítulo se plantea la experiencia **histórica** de la tradición que conforma el cuerpo de la teoría pedagógica de la Bildung a partir del cual se construyen visiones de mundo (**estética**) posibles de pedagogía a partir de los sentidos y significaciones (**lingüística**) que se despliegan en ella. En este capítulo damos cuenta que la Bildung acontece como los camaleones, que resultan coloreados por su entorno ecológico. De ahí la posibilidad de decir que la Bildung se dice de plurales maneras, pero sin correr el riesgo de pensar la pluralidad sólo como derivaciones genealógicas-semántica, sino el sentido reuniente que enlaza la pluralidad de diferencias en el momento de la puesta en juego de ella.

En el tercer capítulo se conforma la experiencia **lingüística** heredada y no heredada de la Bildung en la tensión temporal entre el pasado recordado y el presente (**histórica**) a partir de cual es posible restablecer los sentidos y visiones de mundo de pedagogía (**estética**) o dicho de otro modo, lo otro de la historia del concepto como la rehabilitación de éste, que estaría en realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos en el regreso al presente. En éste capítulo se conforma la recuperación de los sentidos ganados en la pedagogía desde la Bildung: la experiencia estética y comprensión poética de la realidad, para iniciar las pluralidades sentidos de pensar-actuar pedagogía.

Finalmente, lo que se propone es padecer la experiencia del recorrido, por algunos senderos, del cuerpo-memoria de pedagogía y, desde ahí, llegar al título del presente trabajo, la *experiencia estética de la formación* desde donde fracturar visiones de mundo ya interpretados y las relaciones pre-establecidas en él.

Preámbulo

Es nicht, daß es Kind war,
alles war ihm beseelt,
und alle Seelen waren eins.
Als das Kind Kind war,
war es die Zeit der folgenden Fragen:
Warum bin ich ich und warum nicht du?
Warum bin ich hier und warum nicht dort?
Wann begann die Zeit und wo endet der Raum?
Ist das Leben unter der Sonne nicht bloß ein Traum?
Ist was ich sehe und höre und rieche
nicht bloß der Schein einer Welt vor der Welt?
Gibt es tatsächlich das Böse und Leute,
die wirklich die Bösen sind?
Wie kann es sein, daß ich, der ich bin,
bevor ich wurde, nicht war,
und daß einmal ich, der ich bin,
nicht mehr der ich bin, sein werde?¹²
Lied Vom Kindsein, Peter Handke

Hay que comenzar por un lugar común, la inquietud a la que éste trabajo convoca a reflexionar: pedagogía.

Una inquietud que desde nuestra contemporaneidad tiene un eco que nos regresa de mucho tiempo atrás, de un presente con poco más de dos siglos pero con mayor fuerza a inicios del XX, no sólo a reflexionar aquello que es pedagogía sino el estado en el que se encuentra la vida cultural en general ligada a un nuevo realismo de adoración de la instrumentalización y pragmática de la vida misma.

Por ello habría que investigar de qué modo nos hacemos cargo nosotros desde esta contemporaneidad de aquella inquietud anterior que remiten nuestro presente y de los programas, monumentales, propuestos frente a ella, o diciéndolo con el joven Benjamin Walter, “aquello que nos convoca se manifiesta con urgencia unas necesidades de nuestra época, *desde la particularidad de la pedagogía*, al ámbito político-cultural. Ello implica un hacernos cargo con ética de nuestra época, no en el sentido de que debemos defender posturas *de incidencia*, si no con la exigencia de que todos tenemos partido ante ella”¹³.

Paso por las posibles palabras para comenzar la reflexión, pero, sin detenerme en ninguna porque apenas las enuncio y parece que se comprometen demasiado y que aquello a lo

¹² Cuando el niño era niño,/no sabía que era niño,/para él todo estaba animado,/y todas las almas eran una. Cuando el niño era niño/era el tiempo de preguntas como:/¿Por qué yo soy yo y no soy tú?/¿Por qué estoy aquí y por qué no allá?/¿Cuándo empezó el tiempo y dónde termina el espacio?/¿Acaso la vida bajo el sol es tan solo un sueño?/Lo que veo oigo y huelo, /¿no es sólo la apariencia de un mundo frente al mundo?/¿Existe de verdad el mal/y gente que en verdad es mala?/¿Cómo es posible que yo, el que yo soy, /no fuera antes de existir; /y que un día yo, el que yo soy, /ya no seré más éste que soy?. Cantos de niños. Peter Handke

¹³ Las cursivas son mías, Walter. (2007) Obras. Libro II / vol. 1 Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura. Madrid. ABADA

que comprometen en cada caso debería de ser objeto de una dilucidación mayor, por tanto y con la pretensión de detenerse en éstas dilucidaciones prefiero anunciar, para posponer su discusión más adelante, una pregunta ¿en dónde buscar un sitio, lugar, horizonte, condición, espacio y tiempo dónde desfondar la inquietud por pedagogía?

Un lugar desde donde comenzar a desfondar la inquietud podría ser desde la formación del pedagogo. Preguntaríamos entonces: “¿Sabemos realmente quiénes somos nosotros, esta comunidad *de pedagogos*, de profesores y alumnos de la universidad...? [...] ¿podremos saberlo sin la más constante y severa autorreflexión?”¹⁴ ¿La respuesta puede girar a los centros de enseñanza, universidades e instituciones donde egresan los pedagogos? ¿es la pregunta por el pedagogo, la pregunta por los espacios dónde se forman? ¿habría que hablar de los perfiles curriculares en los planes de estudios de dichos espacios? ¿son los programas de enseñanza de pedagogía la dirección que adquiere el preguntar? ¿sólo los acreditados como profesionales de la pedagogía son pedagogos?

Podríamos ensayar respuesta con María Zambrano, quien menciona al respecto en los cursos y viajes lo que sigue:

“El mayor regalo que puede recibir el estudiante –*cualquier estudiante*- es el de hacer viajes que en los tiempos de hoy parecen escasear, se tienen como cosas sabidas (la experiencia del viaje) sin sentirse para nada maravillados y les cuesta trabajo creer que en ellas estén depositados los apólogos llenos de sabiduría, incluso de otras edades. Y es lo que ahora sucede con los fabulosos viajes, que hasta ayer significaban grandes aventuras con sus correspondientes peligros.”¹⁵

No se puede pensar la pregunta por el pedagogo tan sólo en la universidad donde se forma sino también en la experiencia que hace del mundo con su saber, pero, si los viajes escasean, como menciona Zambrano, qué experiencias pueden haber los pedagogos –y los estudiantes-.

“Hoy, todo está previsto ahora en los viajes cada día organizados más completamente, más minuciosamente. Y sin embargo, un viaje sigue siendo y ojalá que lo siga siendo, un tránsito. Y transitar es una forma de trascender, que en una de sus acepciones es salir de sí mismo. Y si el que viaja no sale un tanto y cierto modo de sí mismo, tanto vale que permanezca dentro de su círculo habitual. El conjunto de profesores y compañeros, el aula, el lugar que en ellas hemos ocupado ha constituido una cierta morada que el viaje nos arranca, de esa habitualidad de la universidad, un salir, un trascender esto de “terminar un curso”, aún para los que no acaben con él, los estudios que forman una carrera.”¹⁶

¹⁴ Las cursivas son mías, Heidegger, M. (1996). *La autoafirmación de la Universidad alemana*. Madrid: Tecnus.

¹⁵ Zambrano, M. (2011). El final del cursos y los viajes. En Op. Cit. Pp.82

¹⁶ Supra. Pp. 83

Pensando en las palabras de Zambrano los estudiantes, pedagogos, tendrían que construir su profesión al salir al encuentro de sí mismos -el trascender- y por eso los viajes-experiencias dan espacio para convertir en suyo lo que de alguna forma se encuentra extraño y que pueda sacudirles, no importa si es un viaje largo, corto o si es apenas dando la vuelta a la calle, pero, salir de sí a lo extraño y hacer el retorno a nosotros mismos, porque el **construir la profesión, como espacio de encuentro con lo extraño y desde ahí decidir cómo vivirse en el mundo**, es una etapa del gran viaje de la vida, por ello ofrecerse un viaje al que sale de las aulas sea una idea feliz a condición de que en la mente del afortunado se complementen los dos¹⁷.

Motivo por el cual, para ahondar en la formación del pedagogo es necesario pensar en la experiencia-viaje de éstos y si se me permite, hacer de la sonoridad de la palabra experiencia la sonoridad de la palabra vida i.e. hablar de experiencia como hablar de la vida y apelar a algo que podríamos llamar despertar a la vida de quién, en la particularidad de la inquietud planteada, se forma como pedagogo.

Comenio, por ejemplo, nos da cuenta de ello en el comienzo de su *Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*:

“Alabada sea la misericordia divina, que también a mí me abrió los ojos para que pudiera darme cuenta de la compleja demencia de este mundo maravilloso, así como de la falsa ilusión que se oculta tras el resplandor externo, y aprendiera a buscar en otra parte la paz y la seguridad. Para poder transmitir esto a mí mismo y a los demás, me imaginé esta romería por todo el mundo. En este relato describo las cosas monstruosas que iba viendo o con las que me iba topando, y cómo encontré anhelada alegría que tan en vano andaba buscando por el mundo. No pretendo que sea algo ingenioso.

Lo que tú, querido lector, vas a leer aquí no es una ficción, aunque tenga la forma de una novela. Los acontecimientos son, no obstante, verdaderos. Esto lo vas a advertir cuando conozcas mi vida y mi historia. Pues en gran parte

¹⁷ Jaeger menciona a mediados del XX que la universidad va ausentándose como espacio de formación de la vida comunitaria, humanidad, de encuentro con el mundo, de la Paideia para dar lugar y tiempo a las fabricas universitarias donde “la formación –Bildung- superior se ha convertido en un artículo de masas, barato y malo... la masa, como tal, es acrítica y fanática” (Cfr. Jaeger. W.(1960) *Humanistische Reden und Vorträge*. Deutschland. Walter de Gruyter). Y es que lo que más le angustia a Jaeger no es la formación de profesionales especialistas y tecnificados según el orden económico si no, diciéndolo con Max Scheller en la Universidad sólo se haya cumplido con una parte de su fin, se ha borrado la constitución de un Weltanschauung –visión del mundo-, la relación entre la educación y la vida –Bildung- (Cfr. Scheler, M. (1975) *El saber y la cultura*. Buenos Aires. Ed. Nova). La Universidad, la escuela, recibe generaciones con grandes dificultades por todos sus flancos, pero he ahí el poder que puede ejercerse fuera de los lindes prescriptivos del profesional que aprehende todos los factores participantes menos las del espíritu, de la pasión y la necesidad interior de salir a la experiencia de ello. Se debe –el estudiante- despertar al espíritu, he ahí su profesión y oficio –Beruf- convocado por la pasión del espíritu, de su vida comunitaria o como Benjamin pregunta desde inicios del XX: ¿No estaremos yendo al final de esa Bella Durmiente? Esa Bella Durmiente – los estudiantes- que ha de despertar, despertarse a sí misma, al sentimiento de comunidad, a la batalla que se libra en torno a ella, la cultura –el mundo-. Así vemos como la exigencia más apremiante ha de ser salir, salir de sí al encuentro con la experiencia con el mundo, salir de sí e ir al encuentro con la vida de la Paideia, en el devenir de la humanidad, en las obras de la cultura, de participar ética y políticamente de las acciones participativas de la comunidad desde su formación –Bildung- (Cfr. Benjamin, W. (2007) .Op. Cit.)

retrato mis propias historias, pero también otras que pude observar en otro, de las que me enteré.

Como cualquier otro que haya andado a tientas por el mundo, así, yo también tuve dos guías: la curiosidad del alma, que todo lo indaga, y esa costumbre que impregna a los engaños mundanos con el barniz de la verdad. Si lo sigues con los ojos del entendimiento, descubrirás conmigo la miserable confusión de tu contemporaneidad; si vieras otra cosa distinta, has de saber entonces que en tu nariz se sientan las gafas del encandilamiento, a cuyo través estás viéndolo todo al revés”¹⁸

Lo que aquí se presenta de mano de Comenio es el cómo se construye la vida de los hombres a partir de su encuentro con el mundo y la relación que harán con el mundo. Si seguimos la cita, él mismo se ha abierto al mundo y no porque esté arrojado en las pericias propias de su tiempo, por el contrario, es necesaria la reflexión y sospecha de su tiempo porque podría él mismo quedar a la deriva por cómo el mundo y su tiempo lo mueven. Por tanto, él ha hecho en sí mismo la tarea de reflexión de sus experiencias en lo que a primeras tientas se le presentaba para buscar otros modos de vivir el y habrá que hacer algo. Justo ese algo será el aconsejar a los viajeros del mundo.

Si hemos de remitirnos a la severa reflexión del pensar al pedagogo y a su pedagogía, en términos de la experiencia, solo sería posible si la pedagogía la pensamos como un lugar de vida, es decir, en la que las experiencias acompañan el viaje como consejos que pueden ser narrados¹⁹:

¿Por qué quería yo vagar por el mundo? Cuando yo tenía una edad en la que la mente humana empieza a distinguir entre el bien y el mal, me puse a meditar sobre las diferentes colocaciones, profesiones, ocupaciones y tareas de los hombres, buscando entre ellas un grupo al que incorporarme [...] y llegué a la resolución de decidirme por un tipo de vida en el que pudiera irme bien, a mi provecho, sin tener preocupaciones ni problemas. Sin embargo no me pareció nada fácil dar con un oficio que se correspondiera con lo dicho. Tampoco sabía de nadie que me hubiera podido aconsejar [...] Me resolví a observar primeramente todas las creaciones humanas que hubiera bajo el sol y, sólo después, compararlas razonablemente las unas con las otras. Hasta no haberlo hecho no quería decidirme por una profesión determinada, para así poder ordenar todo lo mío de una forma orientada al disfrute de una vida sosegada. Cuanto más lo pensaba, más me gustaba ese camino.

¹⁸ Comenio, J. A. (2009). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. (J. Abellán, & V. Kovachova, Trads.) Madrid, España: Biblioteca Nueva. Pp.94-95

¹⁹ El viaje como experiencia tiene que poder ser narrado porque no hay experiencia que no tenga la capacidad de ser narrado, de poder estar puesto en el lenguaje público, de relación apertura, de hacer sitio con la comunidad porque de lo contrario estará buscándose palabras para ello, pero, como nos enseñan los presocráticos con el *logos spermatikos*, el lenguaje no solo es una herramienta de comunicación sino que está estrechamente ligada con la vida y la fecunda, una vida que está entretejida de palabras y cuya palabra esta entretejida con la vida, ilustrando un poco de que la experiencia comunica y con la palabra podamos decirnos lo que nos pasa, lo que se vivió en dicha experiencia.

De esta forma partí por decisión propia, miré en mi rededor y meditaba cómo y por dónde empezar [...] Había abandonado mi casa para acumular experiencias recorriendo el mundo.”²⁰

Por lo anterior, de los viajes entonces se fragua la necesidad de salir de uno mismo para conocerse en el mundo, y sólo después de haber viajado-experimentado el mundo poder decidir y decir lo que se quiere ser. La vida es pensada en la imagen del viaje, donde el viajero penetra en ella con la finalidad de llegar hasta sus confines más profundos, pero, sin quedarse ahí, debe volver al punto de partida, para pasar a un nuevo nacimiento, aquello que iba a permitir que una cosa quizá renaciera algún día (lo que se quiere ser en el encuentro con el mundo)²¹.

Pensaríamos entonces, de mano de Comenio, “pedagogía” como experiencia que se representa con el viajar, y al pedagogo con lo que él mismo ha efectuado, las experiencias en su estar en el mundo y que pueden ser compartidas, pero no para que sigan las rutas que él mismo se ha trazado, sino para mantener el recordatorio de que vayan con cautela en los mares del mundo y no caigan presos de las puras apariencias, recordando que el mundo se construye en la relación que se hace con él, en el viaje o lo que es lo mismo, viviéndolo.

Pero ¿cómo ha de proceder el viajar? ¿los viajes no tendrán su ruta trazada a partir de las condiciones propias de las fuerzas del mar? ¿cuál es el tiempo del viajar? ¿el viaje termina justo en el regreso o correremos la fortuna de un viaje que nunca termina?

En estas preguntas nos hayamos envueltos con Rousseau, quien dice en *Las confesiones*: “Emprendo una obra de la que no hay ejemplo y que no tendrá imitadores. Quiero mostrar a mis semejantes un hombre en toda la verdad de la Naturaleza y ese hombre seré yo. Sólo yo. Conozco mis sentimientos y conozco a los hombres. No soy como ninguno de cuantos he visto, y me atrevo a creer que no soy como ninguno de cuantos existen. Si no soy mejor, a lo menos soy distinto de ellos. Si la Naturaleza ha obrado bien o mal rompiendo el molde en que me ha vaciado, sólo podrá juzgarse después de haberme leído.”²²

Frente a este fragmento de las confesiones Rousseau parte por la pregunta ¿qué es el hombre? pero, la mediación, para responder la pregunta, ha cambiado, no es necesariamente el mundo, sino él mismo.

Ejemplo de lo anterior, el cambio de mediación, podría mirarse en el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, donde se enfrenta a los resultados del progreso en las acciones que realiza el hombre en relación al argumento de que si el hombre natural es bueno, y su naturaleza le permite desarrollar la razón, es el desarrollo de su razón la que puede caer en una deformación de su naturaleza bondadosa y por ende corrompiéndolo. Por eso para

²⁰ Comenio, J. A. (2009). Op. Cit. Pp.97-99

²¹ De esta obra, como menciona María Esther Aguirre en el estudio introductorio de la obra del moravo, se fecundará en base a su experiencia autobiográfica plasmada en la obra lo que posteriormente marcará el hiato de la pedagogía en su Didáctica Magna. Véase Comenio, J. A. (2009). Op. Cit..

²² Cfr. Rousseau, J.-J. (2008). *Las confesiones*. (M. Armiño, Trad.) Madrid: Alianza.

Rousseau la cultura, la ciencia y el arte, no han mejorado al hombre, al contrario, lo han degradado, enviciado, corrompido, alejado de su verdadera naturaleza. Para él, la virtud no sólo no requiere de la cultura y de la razón para practicarse, incluso debe prescindir de ella si no quiere sucumbir ante las pasiones desbordadas²³. Pero, no podemos quedarnos con una lectura dicotómica de Rousseau, no está anteponiendo dos contrarios en los que ha de sobrevivir uno frente al otro; en la pregunta por lo que es el hombre, Rousseau estaría buscando los principios, fundando aquello que es el hombre justo en la relación de su estado natural-social polemizando las confrontaciones de naturaleza con lo social, igual vs desigualdad, las virtudes naturales y los vicios sociales, puesto que el hombre es hombre como naturaleza y como un ser que constituye el espacio de relaciones sociales – con los otros-.

Este juego dual –no de contrarios- en el que el hombre se constituye como tal puede mirarse también en la obra del Emilio, partiendo de la infancia como un primer espacio de constitución de los hombres puesto que “la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario reconocer al hombre y al niño en el niño, todo cuanto para su bien podemos hacer es enseñarle a cada uno su lugar”²⁴ o lo que vale a decir que la infancia es un momento de la humanidad donde ella misma es completa ya que “éste es poseedor de sentidos y una naturaleza y en el orden de la naturaleza todos los hombres somos iguales, la naturaleza es perfecta igual todo lo creado por ella, por lo tanto el hombre es bueno por naturaleza, entonces de lo que se trata es de enseñar a vivir en el mundo al infante desde su mundo”²⁵ jugándose por tanto el ser natural y social, lo cual se mantendrá en la especificidad de cada momento de la vida del hombre, tanto en la juventud (o segundo nacimiento) como al llegar a ser ciudadano.

¿Por qué entonces Rousseau, en las confesiones, partiría desde él mismo o para decirlo de forma diferente, él como una representación de la individuación del hombre, si antes bien ha partido en dirección de la naturaleza y también en lo social –moral- para preguntarse por el hombre? Dispuesto en lo anterior, también cabría decir que no bastan las ciencias para generar conocimiento sobre el hombre porque no dan garantía de cómo o qué es el hombre y tampoco podemos quedarnos en la idea de la percepción de la sola naturaleza. Entonces ¿cómo alcanza entonces ser el mismo mediación en la pregunta por lo que es el hombre?

²³ Al respecto dice Rousseau: “Nuestras almas se han corrompido a medida que nuestras ciencias y nuestras artes han avanzado hacia la perfección” y continua “sabed de una vez que la naturaleza ha querido preservaros de la ciencia, de la misma manera que una madre arranca un arma peligrosa de las manos de su hijo; que todos los secretos que os oculta son otros tantos males contra los cuales os escuda, y que el trabajo que os cuesta instruirnos no es el más pequeño de sus beneficios. Los hombres son perversos pero serían peores aún si hubiesen tenido la desgracia de nacer sabios” Cfr. Rousseau, J.-J. (1979). *El contrato social o principios de derecho político; discurso sobre las ciencias y las artes; discurso sobre el origen de la desigualdad*. México: Porrúa.

²⁴ Rousseau, J.-J. (2007). *Emilio o de la educación*. México: Ed. Porrúa. Pp. 48

²⁵ Rousseau, J.-J. (2007). Op. Cit. Pp. 68

Quizá un pasaje, que suele pasarse de largo en la lectura de Rousseau, pueda ayudar a comprender el cambio de mediación por la pregunta por lo que se es:

“El más útil y menos avanzado de todos los conocimientos humanos me parece ser el del hombre, y me atrevo a decir que la sola inscripción del templo de Delfos contenía un precepto más importante y más difícil que todos los gruesos libros de los moralistas. Por eso considero el objeto de este Discurso como una de las cuestiones más importantes ¿Cómo conocer el origen de la desigualdad entre los hombres si no se empieza por conocerlos a ellos mismo? Y ¿Cómo logrará verse el hombre tal y como lo formulo la naturaleza a través de los cambios de la sucesión del tiempo y las cosas han de producir en su constitución original y desentrañar lo que le viene de su propio fondo de lo que sus circunstancias y sus progresos cambiaron de él?”²⁶

Y si seguimos a Rousseau en su *avant-la lettre*, sólo la pregunta por lo que se es puede emerger como pregunta y respuesta desde nosotros mismos, no puede haber parámetro alguno para preguntar por nosotros fuera de nosotros mismos, como dice en *Sueños de un paseante solitario* “¿qué soy yo? he aquí lo que me resta por buscar” y por ende, es en uno mismo donde ha de remontarse la experiencia del viaje, no solo en términos de la salida de sí y reflexión de las experiencias adquiridas en el viaje, si la pregunta no me remite a mí mismo se corre el riesgo de que la experiencia se torne en la descripción de hechos que han puntuado el viaje-la vida; habrá que poder mantener en reflexión el estado de la vida de uno mismo.

Entonces, la pregunta por uno mismo no es un dado y fijo siempre, puesto que uno se va transformando en el viaje y por eso es necesario buscar regresar a nuestro fondo – nuestra historia interna- para recapitular justo las transformaciones de lo que somos y comprendernos a nosotros mismos.

Ahora la figura del pedagogo, siguiendo a Rousseau con el *Emilio* y con *Las confesiones*, estaría también en el recordar que en el viaje vamos cambiando y por tanto será necesario que en cada caso, aún en el viaje, uno recapitule cómo son aquellas transformaciones, porque posiblemente el viaje no termine aún en el regreso constante con uno mismo.

Sin embargo ¿cómo puede el pedagogo acompañar al hombre en sus infinitas transformaciones?

En busca de una respuesta tentativa podríamos traer a Pestalozzi, donde en *Mis investigaciones* da pautas da algunas condiciones necesarias para dicho acompañamiento, a partir de como el pedagogo reconoce que todo lo humano (y sus transformaciones) lo constituye:

“Las contradicciones que parecen darse en la naturaleza humana, tal vez en poco mortales actúan con tanta fuerza como en una persona cuya situación y

²⁶ Cfr. Rousseau, J.-J. (1970). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Barcelona: Península.

circunstancias tienen lugar de un modo especial que, aun llevando una actividad notablemente insatisfactoria y reprimida –si bien abrigando ciertas pretensiones-, ha mantenido vivos hasta llegar a la ancianidad los sentimientos de una vida natural exenta de coacción y depresión ajena.

Y ahora, cansado, me siento, y me alegro afectado y maravillado en lo más íntimo de mí del sentimiento filial con que me hago esta pregunta ¿qué soy yo, y qué es el género humano? ¿qué he hecho yo y qué hace la humanidad?

Quiero saber qué es lo que el curso de mi vida, tal como ha sido, ha hecho de mí; quiero saber qué es lo que el decurso de la vida según es, hace de la humanidad.

Quiero saber de qué clase de fundamentos procede todo mi modo de hacer, y de qué criterios provienen mis opiniones básicas y han de provenir en las circunstancias en las cuales vive.”²⁷

Por lo anterior, el pedagogo no sólo sale al viaje a hacer experiencia con el mundo, a preguntar por sí mismo, al mismo tiempo pregunta por los otros hombres en relación consigo mismo porque hay algo en ello que lo hace desearlo para sí, para su vida como una vida expresiva y comunitaria de todo en cuanto al hombre pueda ser.

Hay entonces una dimensión de placer en el encuentro con los otros, es decir, en esta dimensión de “sentimiento filial” se detiene a contemplar todo lo que esté siendo él mismo –pedagogo- en el juego de su propio actuar con los otros, en su acompañamiento; Pestalozzi continuará al respecto:

“La marcha de mi investigación, por su propia índole, no puede tomar otra dirección que aquella que ha marcado el desarrollo de mi propia naturaleza individual; en ningún tramo de la misma, pues, puedo partir de algún principio filosófico determinado, y ni siquiera he de tomar datos del nivel de ilustración que nuestro siglo posee sobre este asunto. En esta cuestión no puedo ni debo saber propiamente nada más ni buscar otra cosa que la verdad que mora en mí mismo, es decir, los simples resultados a los cuales me han llevado las experiencias de mi vida [...] Estoy convencido de que mi verdad es verdad del pueblo, y mi error es error del pueblo. Ciertamente el pueblo no expresa los principios a los cuales yo me atengo en eso, pero tampoco yo los expresaba, siendo así que desde ya hacía tiempo habían madurado en mí convirtiéndose en sentimientos seguros. Durante años tenía en mí, lleno de vacilaciones, la pregunta ¿qué soy yo?, hasta que por fin, tras una búsqueda muy prolongada, los principios siguientes parecieron desenvolverme el hilo en el cual pude rastrear con seguridad el camino de la naturaleza en el desenvolvimiento de la humanidad, y seguirlo desde comienzo hasta su final.”²⁸

²⁷ Pestalozzi, J. H. (2003). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. (J. M. Cabanas, Trad.) Madrid, España: A. Machado libros. Pp. 60-61

²⁸ Pestalozzi, J. H. (2003). *Op. Cit.* Pp. 62.

Pestalozzi se piensa como pedagogo al pensar que es en su actuar, un actuar que no sabe del hastío, del cese, del agotamiento porque no depende de un agente externo fijado en un conjunto de cosas a las cuales se pueda detener para acompañar a los hombres; el pedagogo tiene que salir al viaje de sí mismo y con los otros, mantenerse transformado a sí mismo en su viaje y transformarse con el otro para abrirse (a él y a los hombres) el horizonte de representaciones posibles en su encuentro con el mundo (en un collage que nunca acaba) para poder acontecer activo re-flexivo en cada caso y ser interlocutor con los hombres tras la entrega de la pregunta por lo que se es.

Para ser y acompañar como pedagogo *hace falta* efectuar un trabajo y alteración consigo mismo, (formarse) para que con los otros pueda ejercitarse después pensando y enseñando. Así, aunque se *interrumpen* temporalmente los encuentros con la humanidad estos no *acaban* en el sentido de agotarse, al contrario, se intensifican, se re-crean y “*crecen*” de vez en vez, a través de su propia formación.

Llegados a este punto del camino del pensar la inquietud formación-pedagogía-pedagogo hay tanto por decir. Y algo que hay que decir es que no pueden ser pensada tal inquietud en nuestra contemporaneidad sino se atraviesa la metáfora del pensamiento del “viaje a las desconocidas aguas del mar”, ya que la metáfora nos dice que no hay un conocimiento que pueda aprehender toda la complejidad, contingencia, e inmanencia de lo humano aunque estemos siendo nosotros mismo partícipes de ella (somos humanos, demasiado humanos) y para comprender lo humano y nosotros en ello debemos de llegar a ser capaces de crear experiencias del saber lo que se es cada uno, sobre sí mismos, en lo que en cada uno hay de humanidad i.e. el hombre en su particularidad ha de llevar en sí mismo la tarea de comprender quién es él y en esa relación consigo mismo acercarse en cuanto ha reflexionado de sí a la humanidad pero, también en su encuentro con los otros – en lo que hay de mismidad- conocer su particular diferencia.

Esto va hilado con el reconocimiento de que no hay un ámbito de las creaciones humanas (diciéndolo con Comenio) en las que podamos asirnos una representación unívoca, homogénea, atemporal a partir de la cual guiarnos, arrojarnos, y hacernos hombres ya que en el movimiento de la experiencia está obrándose uno, fundido, en la fuerza del mar abierto, ese “mar, nuestro mar, que yace abierto allí de nuevo, y tal vez nunca hubo antes un mar tan abierto”²⁹; sin embargo la mayor gravedad y angustia estaría en que quizá hemos creado trazos firmes sobre la superficie del mar –el mundo- desde los linderos de la ciencia y la técnica, que como dice Heidegger plasman el mapa del mundo, en las que las experiencias de los viajes ya no son necesarias, porque todo parece estar dado en los conocimientos de toda la superficie de nuestras tierras o como dice Nietzsche en el *Zaratustra* “las islas bienaventuradas”, que no serían otra cosa que las certezas que nos hemos brindado frente al miedo a lo extraño, lo desconocido, la falta de fundamento sobre la cual caminar.

²⁹ Cfr. Nietzsche, F. (1992). *La ciencia jovial*. Caracas: Monte Ávila.

Aquí el preámbulo, re-descubrir que tenemos que lanzarnos a la experiencia de viaje al mar abierto y dar con esta falta de fundamentos, de ideales, figuras pre-establecidas para despojar al mundo del dominio de una imagen unívoca que impida el acceso a la creación de sentidos de un mundo azaroso, cambiante, imprevisible pero también creador. No hay un modo particular y común a todos de cómo efectuar dicho viaje, porque se abre a la multiplicidad de direcciones por donde transitar, nuevos caminos y nuevas posibilidades. Y para formarse el pedagogo ha de ser viajero de viajeros, compañero de viajes del hombre en el mundo, desfondando su propio actuar en el mundo desde las tierras solidas que se han constituido de su saber hasta el presente y todo lo anterior en lo que ocupa, para entonces construir la relación con su pedagogía.

Por ello el presente trabajo cobra carácter en la *experiencia estética de la formación* i.e. nos lanzaremos como marineros ansiosos de hacerse al mar y viajar por las aguas del mundo para percibir todo en cuanto al tiempo-espacio de adentrarse al mar abierto, donde los litorales ya no son visibles y se funden en el abierto del cielo abierto y el azul del mar , donde no hay tierra posible y sólo hay el movimiento de las aguas, de nosotros en el mar y de las profundidades del mar que no alcanzamos tampoco a ver; sólo eso, el mar y el cielo, que se abren a lo abismante de ser, y entonces comprender que “tal vez nunca hubo antes un mar tan abierto” y como dice Zaratustra:

–“¡Ay, destino y mar, descender a su más negro oleaje! ¡Escucha! ¡Escucha! ¡Cómo gime el mar a causa de recuerdos malvados! ¿O tal vez a causa de esperas malvadas?”³⁰

³⁰ Cfr. Nietzsche, F. (2006). *Así habló Zaratustra*. Madrid: EDAF. Pp. 161-164.

Capítulo I. Pedagogía en los pasajes del presente



Iván Méndez Vela, *Sin título*, 2015.
Tinta china, papel algodón 21 x 28 cm

Primer experiencia estética: tiempo y espacio del presente.

En éste capítulo se esbozan los problemas del presente donde la vida y la experiencia del tiempo y espacio están sometidas a un orden que ha producido un espectáculo que se replica constantemente de forma multicolor e infinita desde la violenta tradición de la historia progresiva lineal hacia más allá de todo límite, en que se lleva a cabo un estado de vacuidad que va constituyendo desde el tiempo que funda y sus presencias (fantasmagorías) una imagen de mundo ya interpretada y unívoca que engulle desde su legislación gramatical cualquier parámetro distinto de ella.

Las condiciones del presente exigen la búsqueda de una relación diversa de la pedagogía, y para ello se debe preguntar por ella, preguntarse por lo que es, una pregunta que tiene su emergencia en el presente pero también con el pasado que se abre hacia la posibilidad de otras propuestas anteriores inexploradas y no absorbidas en la inscripción del curso de las cadenas del tiempo y la presencia del presente superadores de la tradición; ahí como pasado aún posible ha de emerger la pregunta qué es pedagogía, como una pregunta rememorante que expresa y experimenta una disrupción, un disenso y una alteración respecto al paradigma de la historia continua que se desplaza y salta hacia fuera de otros lugares y otros tiempos históricos, mientras se orienta a dislocar y repensar lo posible de los pasados inscritos en lo dicho-no-dicho y lo pensado-no-pensado de las tradiciones legadas hasta nosotros.

I.1. Pasaje de la experiencia estética del presente

Hacia el otro mundo es a donde parte el loco en su loca barquilla; es del otro mundo de donde viene cuando desembarca [...] No viene de la tierra sólida, de sólidas ciudades, sino más bien de la inquietud incesante del mar, de los caminos desconocidos que insinúan tantos extraños sabores, de esa planicie fantástica, revés del mundo.¹

Michael Foucault

Siguiendo los primeros elementos del camino, trazados desde el preámbulo de este trabajo, se torna necesario realizar la travesía del “viaje a las desconocidas aguas del mar abierto” para emerger las condiciones de posibilidad para reflexión sobre pedagogía.

Pero, antes de emprender el viaje cabe preguntarse ¿de dónde partimos? y ¿por qué hemos de embarcarnos en una aventura semejante? preguntas necesarias porque de otro modo, difícilmente se podría establecer el sentido y distancia que nos separa del puerto de llegada –la finalidad de efectuar dicho viaje-.

Podría ensayarse que una de las razones que instan el viaje presuroso gravita en la búsqueda que se propone descubrir nuevas vías y rutas posibles para intentar transitar los sentidos que reclaman éstas preguntas, las cuales parecerían refugiarse en el trasfondo de la pregunta por nosotros, pero, ésta última parece hallarse demasiado impertinente y abrumadora para ser respondida en un tiempo y lugar donde parecen apremiar otras necesidades –resonando frases como “para qué preocuparse si lo importante es ocuparse”.

Tal situación podría estar envuelta en la tormentosa idea de no tener horizonte, tiempo y lugar, para pensar inquietudes aparentemente imprecisas e innecesarias, desde las cuales orientar el sentido de nuestras acciones y de nuestras propias preguntas. Es en esa falta donde ha de demorar el pensar. Por tanto la finalidad de éste apartado será comprender primero como nos encontramos nosotros situados temporal y espacialmente en el Siglo XXI, la experiencia del presente, para entonces poder iniciar la reflexión en torno a la incidencia de pedagogía en ese horizonte.

No obstante antes de comenzar es necesario generar un marco desde donde reflexionar cómo y dónde nos hallamos situados.

Para ello será necesario comprender el modo en que participamos del presente, es decir, en qué experiencia (tiempo y espacio) del presente se sitúan nuestras vidas cotidianas y el elegir la vida cotidiana cobra relevancia porque es el pasaje en la que se constituye la interrelación de las acciones de la vida particular y comunitaria de cada uno² en dicha experiencia, la cual tiene que ser pensada de la misma manera en que se

¹ Foucault. (1967) Historia de la locura en la época clásica I, México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 25 y 26.

² Para ahondar sobre el sentido de vida recuperado para éste trabajo, véase en el Anexo: Ampliación del posicionamiento sobre la vida. Pp. 228.

dan las dimensiones de la vida, es decir, cuál es el modo de la experiencia en la que la vida de nosotros –tanto en lo particular como en la comunidad- se desenvuelve, evitando correr el peligro de argumentar la experiencia sobre la base, como dice Vattimo, de un “ante todo y por lo general” los rasgos de la experiencia común sino en relación a la referencia de la experiencia narrada. Este problema implica no trazar el modo de una experiencia del tiempo y espacio del presente desde una imagen global o como modelo positivo de explicación, por el contrario, hilar las propuestas de explicación –que no podemos negar ahora como parte de las obras de la comunidad- con un conjunto de significaciones que se han de abrir y explorar desde la experiencia de la comunidad e individual, reconociendo el vínculo de las narrativas particulares y de transmisión en la comunidad sin caer en el puro y simple reconocimiento del sentido común³ desde donde se resuelvan, siendo más el esfuerzo de profundizar en ello.

Para éste cometido habrá que trabajarse un sentido de experiencia que dé las condiciones de posibilidad para una unidad de referencia de los tres pasajes (la vida particular, la vida comunitaria y las explicaciones) a trabajar sobre el tiempo y el espacio del presente en el que se desenvuelve la vida de “ese” nosotros.

De la experiencia se dice, en un sentido, sobre la práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo, como en las expresiones “he adquirido la experiencia para desempeñar tal o cual trabajo” y “he tenido la experiencia para resolver tal o cual problema”. La experiencia se aborda como el ejercicio, durante determinado tiempo, a partir del cual se genera un conocimiento o habilidad. Por otra parte, respecto al conocimiento también se dice en otro sentido; la experiencia se dice de la empírea como modo de comprobación de ciertos fenómenos o cosas en determinadas condiciones para generar conocimiento sobre ellas, comprobándose una hipótesis y creando leyes. También de la experiencia se dice en el sentido de la experimentación, como una etapa de un método que busca predecir el modo de darse las cosas o fenómenos generando una serie de regulaciones o acumulación de certezas a partir del ensayo y error.

³La mayor dificultad de comprender la experiencia comunitaria, individual con los modos de explicación a dichas experiencias está en no hacer prevalecer una sobre otra, es decir la experiencia intuitiva del individuo y el carácter predominantemente público de la experiencia no puede devenir en una conciencia común que constituya la base de todos los juicios de la experiencia en el sentido de un control público como enunciados positivos y científicos, ya sea desde las particularidades o desde la comunidad frente al orden de las explicaciones a dichas experiencias, porque como Vattimo le pregunta en éste sentido a Gadamer ¿En nombre de qué se legitimará la crítica a las opiniones de la mayoría por parte del profeta, del revolucionario o cualquier otro? ¿Cuál es el derecho en nombre del cuál la conciencia común rige y se hace valer a los individuos? Para adentrarse a la discusión de Vattimo con Gadamer, en torno al logos-conciencia común, véase Vattimo, G. (2000). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa. Pp. 123-127 y de Gadamer, H.-G. (2007). El aspecto universal de la Hermenéutica, en *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme.

Habría que ir con calma, y pensar la experiencia comunitaria e individual con los modos de explicación a dichas experiencias en las zonas densas en las que más resuenan los cambios históricos, efectivos de la comunidad, del particular y las explicaciones sin urbanizarlas, para que pueda comprenderse e interpretarse el conflicto abierto de la reconstrucción y reapropiación de los ámbitos de la experiencia que pretendemos trabajar.

De estos sentidos de la experiencia, tenemos entonces conocimientos, habilidades, comprobaciones sobre las cosas, pero ¿la experiencia alcanza a ser, desde estos sentidos mediación entre la vida? y ¿cómo se desenvuelve en cierto tiempo y espacio, en referencia a esa vida? De los sentidos anteriores parece que la experiencia regresa hacia uno de manera externa, quién la realiza, a partir de su realización y planificación obteniendo conocimientos, habilidades y comprobaciones pero desasido de quién la realiza, como si de la experiencia habláramos de la relación llana sobre un objeto.

Sin embargo, hay también otros sentidos de decirse la experiencia en referencia a lo que le pasa uno. Heidegger por ejemplo expresa que “hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de «hacer» una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente. Algo se hace, adviene, tiene lugar”⁴. La experiencia en ese sentido no sería un ejercicio sobre algo, sino que en la relación a algo nos dejamos interpelar y tocar por aquello que, de algún modo, nos afecta de ese algo.

Ahora bien, ¿qué diferencia habría con este entendido de lo que nos pasa en la experiencia frente a la vivencia, que de algún modo vivencia también es algo que nos pasa respecto a lo que vivimos?

En el caso del castellano, la diferencia entre la vivencia y experiencia parece turbia. En el diccionario de la lengua española en su Vigésima segunda edición dice de la **vivencia** que es el hecho de experimentar algo, y su contenido; pero, **experiencia** es el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo así como la circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. La primera impresión estaría que son sinónimas, no obstante, vivencia está formada por el filósofo José Ortega y Gasset para traducir la palabra alemana **Erlebnis** que significa experiencia, pero también está la palabra alemana **Erfahrung** para experiencia⁵.

¿Qué relación de mismidad y diferencia se mantiene en ambos modos de decirse la experiencia?

Gadamer, nos proporciona la formación histórica de la palabra Erlebnis de la cuál se dice: El termino vivencia - Erlebnis- a diferencia del término “*erleben*” se hace habitual en los años 70' del siglo XIX teniendo de testimonio más antiguo una carta de Hegel donde escribe: “toda mi vivencia”⁶ para hacer referencia a las aproximaciones de lo que

⁴ Heidegger, M. (1987). La esencia del habla. En *De camino al habla* (Y. Zimmermann, Trad.). Barcelona: Serbal. pp. 141-194.

⁵ Vivencia. (De vivir, formada por el filósofo José Ortega y Gasset para traducir el al. Erlebnis).1. f. Hecho de experimentar algo, y su contenido./ 2. f. Hecho de vivir o estar vivo. Real Academia Española. (2001). Vivencia. En *Diccionario de la lengua española* (22ªed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=vivencia>

⁶ Véase al respecto Gadamer, H.-G. (2007). Sobre la historia del término Vivencia, nota 37 en Op. Cit. Pp. 96.

alguien –en ese caso Hegel- ha vivido, antes de ello no se disponía de algún término para expresa lo vivido por alguien.

La palabra Erlebnis es una formación secundaria de la palabra “erleben” que significa “estar todavía en vida cuando tiene lugar algo”⁷. Erleben sería la palabra para nombrar la comprensión inmediata de algo en oposición de lo que se cree saber algo por haberlo tomado de otro, ya que lo vivido – *das Erlebte*- es por uno mismo a partir de lo cual se designa el contenido de lo que se ha vivido, y ese resultado que se ha ganado de lo que se ha vivido tiene permanencia respecto de otros. Esta palabra comienza a ganar terreno a partir de la literatura biográfica, por esta la doble vertiente del termino erleben, *comprendiendo que dicha obra biográfica es desde la vida del autor.*

Además, es Dilthey el primero que dio a la palabra una función conceptual en su obra “vivencia y poesía” traducida como “vida y poesía”⁸ que sería un trabajo de la poesía de Goethe, la cual es comprensible a partir de sus vivencias⁹. En ese trabajo Dilthey compara a Goethe con Rousseau y para referirse a la manera de hacer poesía de Rousseau emplea la expresión “haber sido vivido”¹⁰, expresión que se puede encontrar en el mismo Rousseau donde “vivencia” significará la materia ultima con la que opera la creación que se posiciona frente a la abstracción del entendimiento y a la particularidad de la sensación siendo entonces “vivencia” la vinculación con la totalidad.

Por otra parte, Erfahrung tiene ciertas similitudes respecto a Erlebnis, pero también sus diferencias:

Erfahrung viene del verbo “fahren” que significa trasladarse-moverse en algo (fahren también se emplea para indicar que se efectúa un viaje en algo) y del alto alemán “fara” derivado de “Gefahr” que significa peligro y “Gefährden” que es ponerse en peligro.

La experiencia como Erfahrung sería algo que nos pasa cuando nos ponemos en posición de aventurarnos (en tanto que nos movemos y nos arriesgamos) a lo desconocido (la incerteza es el lugar de lo peligroso, porque no sabemos de ello) y desde ese sentido no puede pensarse como control, manipulación y los primeros sentidos de experiencia que se trabajaron porque experiencia, como Erfahrung, implica una apertura que no se queda en la continua repetición de lo mismo sino que “la experiencia está esencialmente referida a su continuada confirmación y cuando ésta falta, ella se convierte necesariamente en otra distinta”¹¹ lo que hace de la experiencia un espacio abierto a nuevas/diferentes experiencias, por otra parte, ésta es un acontecer en relación con lo que nos dejamos afectar (el ponerse en peligro) y no “está

⁷ Supra.

⁸ Como menciona Gadamer, es en Dilthey donde se ve el proceso de acuñación lingüística de la palabra. *Ibíd.* Nota 39, pp. 97.

⁹ El mismo expuso que sus poemas son como una gran confusión porque hablan de él y de su vida. *Ibid.* pp. 98.

¹⁰ El término “vivencia” aparece como crítica al racionalismo de la ilustración que parte de Rousseau resignificando el concepto de vida. Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). El concepto de Vivencia en *Op.cit.* Pp. 101-107.

¹¹ Gadamer, H.-G. (2007). El concepto de la experiencia y la esencia de la experiencia hermenéutica en *Op. Cit.* Pp. 428.

determinada por una observación sobre ella” sino que aquella afectación no se busca, pasa o no, emerge como la sorpresa, de improviso. De esto último, la experiencia comprende dos momentos: un momento positivo, en el que las experiencias se integran a nuestras expectativas y las confirman (por ejemplo, cuando un niño en un día de lluvia quedó sorprendido de cómo por aquella lluvia los árboles reavivaban las tonalidades de sus hojas y troncos, esperando ansioso y a la expectativa de mirar en otros días de lluvia si emergen de nuevo los particulares tonos de los árboles); y, un momento negativo, en el que la expectativa resulta frustrada, por una novedad no anticipada siendo entonces la apertura a una experiencia diferente respecto a la anterior, lo cual no implica que la anterior fuera un engaño que se vuelva visible y pueda ser corregida, sino lo que se adquiere -en términos de Gadamer- “es un saber abarcante” o dicho de otra forma, adquiere una nueva experiencia en el que se crea un saber diferente del que se tenía antes (siguiendo con el ejemplo anterior, si el niño sale corriendo a mirar, otro día que parece prometedoramente lluvioso, los árboles con su cambio de tonalidades, pero, en vez del lluvia precipitada como el de la vez anterior la lluvia fuera apenas leve, los árboles no tendrían los tonos que había mirado anteriormente y comprendería que no había mirado bien las cosas antes, que hace falta cierta cantidad de lluvia –nosotros diríamos humedad- para que de los árboles broten sus peculiares tonos en días de lluvia).

Gadamer privilegia este momento negativo de la experiencia por su carácter productivo, a la cual se le da el nombre de “dialéctica”¹². Éste modo de la experiencia sería, siguiendo Gadamer a Hegel en su análisis dialéctico de la experiencia, el camino por el que la conciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlo dentro de sí, y aquel saber que se abre de la experiencia no se agota en un saberse ya algo porque no está fijo, ni acabado, por el contrario, es un estar abierto a descubrirse algo diferente y reconocer los límites propios¹³.

La experiencia, siguiendo los sentidos ganados de Erfahrung, es en su conjunto (no acabadas, siempre abiertas a nuevas experiencias, con expectativas defraudadas, corriendo riesgos, aventureras, reconociendo los límites de quien tiene la experiencia) y no puede ser experimentada o ahorrada a nadie, cada quien la padece.

Llegado a éste momento tanto vivencia y experiencia parecen similares, sin embargo no se ha dicho que sean idénticas, y si hay relación de mismidad también la hay de diferencia, ya que no son la misma cosa aunque se camuflasen y se relacionen

¹² Ibid. 429.

¹³ Respecto al saber de la experiencia Gadamer mantiene una distancia con Hegel, porque en él la experiencia como autoconciencia culmina en la identidad absoluta de saber. Para Gadamer, la experiencia no proporciona un saber teórico, ni técnico, ni irreductible a su objeto como tampoco está ya superada, sino que se mantiene una perspectiva abierta de un proceso que no es definitivo como en el caso del experimentado (Erfahren), que no es aquel que ha llegado a serlo después de muchas experiencias, sino que el que está en capacidad de volver a hacer nuevas experiencias y aprender de ellas, reconociendo los límites de su experiencia. Ibid. Pp. 431-432.

sincrónicamente en ocasiones, y esta diferencia está en el modo de darse la relación de cada una:

- El modo de relación de la experiencia como *Erlebnis* –vivencia- es respecto de quien ha vivido determinada vivencia i.e. son de quien está en vida cuando algo sucede y eso que sucede difiere de otros momentos del curso de la vida porque ha sido peculiar, irreplicable e inolvidable, formando nuevos sentidos. El modo de darse la relación de la vivencia es respecto de quien la vive y la puede narrar, pero solo ésta puede ser comprendida e interpretada desde el movimiento biográfico de aquel que ha tenido la vivencia.

Ejemplo de ello Gadamer lo vierte en referencia a la **vivencia estética** de las obras (no sólo autobiográficas) donde se piensa la obra como arrancada de la vida del autor, volviéndose necesario referir a ella para comprenderla, porque la obra es entendida desde esa vivencia estética como “realización plena de la representación simbólica de la vida –*la del autor*-, hacia la cual toda vivencia se encuentra siempre en camino”¹⁴. Por ejemplo, si nos colocamos desde la perspectiva de la vivencia estética *El Emilio* de Rousseau puede ser comprendido si se apela al autor, es decir, comprender y saber de la vida de Rousseau sería el parámetro último de posibilidad desde donde comprender *El Emilio*.

- El modo de relación de la experiencia como *Erfahrung* implica una relación con otro o con un “tú”. De los 2 ámbitos (el positivo y el negativo) de la experiencia se concretan en la instancia del diálogo en lo que lo familiar se vuelve extraño y lo extraño familiar –diciéndolo con ese carácter peculiar de la experiencia dialéctica de Hegel- porque lo que se pretende es el re-conocimiento en cada caso de la extrañeza de la experiencia sin subsumirla al esquema y los prejuicios de quien realiza aquella y evitar un “polemos” o lucha, que como dice Gadamer “la historicidad interna de todas las relaciones vitales entre los hombres consiste en que constantemente se está luchando por el reconocimiento recíproco” por lo que la experiencia como relación con otro implica una espera y escucha –lo que Gadamer llama diálogo de escucha- evitando conocer al otro de antemano –éste antemano implica esas ideas preconcebidas o prejuicios- frente a la experiencia, lo cual no implica que se despoje de esos “antemanos”, pero si reconociendo no sólo lo familiar –nuestros límites- sino incorporar lo extraño –hacer parte de uno lo que nos pasa- y esto extraño solo es posible de incorporar en una apertura a aprender, a dejarse interpelar por lo otro y por tanto aquello extraño ahora familiar no caduca en ese momento, se mantiene un no saber inquietante, es decir, el diálogo.

Ejemplo de ello se puede mirar en el caso de la amistad, que no necesita de la representación diplomática y admite el máximo disenso, porque se abre la posibilidad de producir las condiciones de que haya una dimensión que se ama más que el poder, el predominio o la primacía; la amistad no se basa en el polemos o en el

¹⁴ *Ibíd.* Pp. 107.

contraste de las fuerzas sino que se basa justamente en el elemento de la *phylia* i.e. el deseo de saber del otro desde la reunión de todo aquello que es capaz de ser puesto justamente en esa unidad comunicativa expresiva que es el diálogo.

Por otra parte, en el caso del ejemplo de la obra decíamos de la *Erlebnis* (vivencia estética) que la obra es comprendida desde la vida del autor pero desde la *Erfahrung* – **experiencia estética**- no es parámetro último el autor, o aquel quien vive la experiencia, para comprenderla; la relación de experiencia entre la obra y el espectador se da como diálogo ya que “en cuanto que en el mundo nos encontramos con la obra de arte y en cada obra nos encontramos con un mundo, éste no es un universo extraño al que nos hubiera proyectado momentáneamente un encantamiento. Por el contrario, en él aprendemos a conocernos a nosotros mismo, y esto quiere decir que superamos en la continuidad de nuestra estar ahí la discontinuidad y el puntualismo de la vivencia. Por eso es importante ganar frente a la *obra* un punto de vista”¹⁵ y ese punto de vista es la puesta del modo de relación de la experiencia como diálogo, entonces la obra que se comprende es como una visión de mundo puesta en obra, y no sólo como las vivencias del autor, representándose una multiplicidad de visiones de mundo que se pone en juego en la experiencia: 1) desde la visión del mundo de la obra del momento particular en el que fue creada, pero también de la actualidad que adquiere en el momento de ser puesta en obra; 2) la visión del mundo del espectador-interprete desde el cual comprende la obra desde su horizonte y mundo, pero, no se queda cerrado sino que se abre a la posibilidad de aprender y ganar los sentidos de las visiones de mundo que se juegan en la obra, transformándose en cada caso su propia visión y la visión del mundo del autor, pero, no se mantiene como parámetro último porque lo que se pone en juego es el movimiento de visiones de los dos anteriores, evitando caer en fijos cerrado de sentidos.

De lo anterior, **nos posicionamos en la experiencia como Erfahrung, particularmente la experiencia estética** que permite pensar las dimensiones de la vida de ese nosotros, sin caer en posiciones “ante todo y en lo general” y por tanto evitar privilegiar un modo de experiencia particular sobre la comunitaria y viceversa; al mismo tiempo hemos ganado para la pregunta que nos ocupa, por el tiempo y el espacio en el que nos desenvolvemos, la peculiaridad de la experiencia estética en 2 sentidos: la obra y la percepción.

El primer sentido que se recupera de la experiencia estética es el de la obra, u acciones comunitarias que dan lugar a la comunidad y enlazan al particular, pero no para partir y pensar las particulares obras sino por el pensar el modo en que se juega la visión de mundo en la experiencia de la obra y nosotros. Para ello habrá que trabajarse primero el modo de ser de la obra para comprender el juego de visiones desde dónde comenzar la experiencia del tiempo-espacio en que vivimos.

¹⁵ *Ibíd.* Pp. 138.

El modo de ser de la obra es como el modo de ser del juego i.e. auto-re-presentación, donde los elementos de la obra – por ejemplo, en el caso de la obra del Emilio los elementos serían las letras, las palabras, la trama, los personajes, las hojas de papel, la tinta de las letras, el autor, los lectores, entre otros más- aparecen en una conformación¹⁶ como algo que se forma y conforma en una unidad de reunión de los sentidos de sus elementos –una primera visión de mundo-, transformándose¹⁷ la obra en una re-presentación y por tanto adquiriendo la obra la particularidad de poseer en sí su propio sentido –reuniente de su transformación en una conformación, diciéndolo en clave Gadameriana- el cual es actualizado, ejecutado o revitalizado por aquel que experiencia la obra y esta experiencia se da como “el abandono al juego en el que este puede acceder a su representación”¹⁸

Pero ¿Cómo entender la re-presentación, en referencia a qué? Un primer momento, si seguimos lo anterior, sería la puesta en obra de una presentación del mundo, pues los sentidos de sus elementos se conforman en referencia al mundo, predicando en un primer momento sobre la realidad ya que sus contenidos provienen de éste; posteriormente, en un segundo momento, en la transformación desaparece el mundo, que no significa un desplazarse a otro mundo distinto, lo que pasa en la transformación es que la referencia al mundo –digamos la realidad dada a nuestros sentidos- es re-creada, interpretada y comprendida en la transformación, por tanto no estamos haciendo la escisión entre lo real y lo puesto en la obra, al contrario, no es una copia de lo real sino que lo presentado de esto se vuelve a presentar pero de manera distinta, ganando sentidos que en lo dado no había, por ello Gadamer dice “no admite ya ninguna comparación con la realidad, cómo si ésta fuera el patrón secreto para toda comparación de este género –y con ello también por encima del problema de si lo que ocurre en ella es o no real-, porque desde ella está hablando una verdad superior.”¹⁹

¹⁶Gadamer trabaja con respecto a la obra de arte como puesta en común o de comunidad la expresión de “transformación como conformación” donde el juego del arte no está implicado en la expresión de ciertas individualidades –el sólo autor o él solo espectador- sino que del movimiento que se juega en ella alcanza su culmine en la constitución de este juego como obra (ergon) a lo que al respecto dice él: “en esta conformación, va implícito el que el fenómeno haya dejado tras de sí, de un raro modo, el proceso de su surgimiento, o lo haya desterrado hacia lo indeterminado, para representarse totalmente plantada sobre sí misma, en su propio aspecto y su aparecer (Erscheinung)” Cfr. Gadamer, H.-G. (1998). *Estética y hermenéutica*. (A. G. Ramos, Trad.) Madrid: Tecnos. Pp. 132.

¹⁷ De la expresión de transformación como conformación la obra no sólo se conforma desde ella sino que implica el paso a una transformación de ésta, porque de otro modo no daría lugar a la re-presentación como menciona en *Verdad y Método*: “La transformación quiere decir que algo se convierte de golpe en otra cosa completamente distinta, y que esta segunda cosa en la que se ha convertido para su transformación es su verdadero ser, frente al cual su anterior no era nada. [...] Nuestro giro <transformación como conformación> quiere decir que lo que había antes ya no está ahora. Pero quiere decir que lo que hay ahora, lo que se representa en el juego del arte, es lo verdaderamente verdadero” y esto verdadero que emerge es la posibilidad de actualidad presente de la visión de mundo que se juega en la experiencia con la obra de arte. Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). Op. Cit. Pp. 155.

¹⁸ Cfr. González Valerio, M. A. (2005). *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México: Herder. Pp. 55.

¹⁹ El texto entre guiones es propio. *Ibíd.* Pp. 156.

Entonces, la experiencia estética, desde la obra como representación, da la posibilidad de comprender la referencialidad diciente del juego de creación de visiones de mundo donde no sólo en cada comprender de la obra implica una concepción de mundo, sino que somos referidos y transformados nosotros también.

El segundo sentido que se recupera de la experiencia estética es el de la percepción que permite regresar a nosotros, no sólo mantenerse en referencia a la obra, en tanto que experiencia vital y sensible del mundo, donde el mundo es la referencia espacial y temporal en el que estamos acaecidos. Esta referencia a la percepción nos permite no olvidar que estamos en un espacio perceptual desde un fondo temporal –o en términos Gadamerianos el horizonte del interprete- desde donde la obra está puesta en escena (la temporalidad sensible, cultural, e histórica al que la obra está acaecida y nosotros en ella) y la experiencia estética como percepción da la posibilidad de concretizar dicha percepción –en tanto que la creación de la obra como de la comprensión de la misma- como dice José Luis Barrios: “toda percepción estética es la entrada a una significación, de registro de sensaciones y apariencias [...] ya que la percepción muestra la indisoluble relación del hombre y el mundo así como nuestra posición en el”²⁰

De esta manera ambos sentidos de la experiencia estética –de la visión del mundo desde la obra y la percepción- nos permiten movernos en la apuesta por el mundo de sentido puesto en la obra en obra -concretizado por nosotros- y desde ahí comenzar la reflexión de la **experiencia de la multiplicidad de visiones de mundo en el presente ¿cómo nos encontramos siendo en ellas?**

Y el lugar desde donde comenzar a desfondar la pregunta se ha elegido dos obras²¹ que son *El país de las últimas cosas* de Paul Auster y las esculturas de Enrique Ježik, porque la pregunta que subyace en ambos es la pregunta por nosotros a partir de ¿cómo se experiencia lo que somos en referencia a las experiencias del tiempo y espacio en el siglo XXI?

En *El país de las últimas cosas* Paul Auster relata la historia de Anna Blume, la narradora, que viaja a una ciudad en el *país de las últimas cosas* en busca de William, su desaparecido hermano. La novela es una larga carta en la que Anna relata su enfrentamiento a una ciudad en constante destrucción, un lugar en el que la muerte ha reemplazado a la vida y donde se sobrevive sólo mediante el asesinato, el secuestro, la basura, la sangre. Lentamente, la búsqueda de su hermano se transforma en la lucha por su propia supervivencia. Sin embargo, lo que nos concierne y turba respecto de Anna es el esfuerzo por narrar su experiencia en un lugar sin tiempo y sin espacio a

²⁰ Barrios, J. L. (1999). “Cuerpo y percepción: Subjetividad y escritura de la historia del arte.” En Coloquio Internacional de Historia del Arte, IIE, L. Enríquez, & Instituto de Investigaciones Estéticas (Edits.), (IN) *DICIPLINAS: Estética e historia del arte en cruce de los discursos* (Vol. XXII, págs. 69-91). México: UNAM-IIE.

²¹ Se parte desde la obra como lugar desde donde lanzar la pregunta no sólo en calidad desde lo planteado de la experiencia estética sino como respuesta a la percepción de una época, desde donde se vincula el mundo referenciado de la obra, al autor y a nosotros como espectadores-interpretes de dicho mundo referenciado.

partir de una carta que, en algunos momentos del relato, parece perder sentido e intencionalidad, así como ella nos dice:

“No sé muy bien por qué te estoy escribiendo. Para serte franca, apenas si he pensado en ti desde que llegué. Pero de repente, después de todo este tiempo, siento que tengo algo que decir y que si no lo escribo rápidamente, mi cabeza estallará. No importa si lo lees, ni siquiera importa si voy a enviar estas líneas, suponiendo que eso pudiera hacerse. Tal vez te escribía sólo porque no sabes nada, porque estás lejos de mi y no sabes nada”²².

Éste esfuerzo de la narración de Anna aparece como la necesidad misteriosa de reconocer y buscar el sentido de lo que ella es, en su experiencia de aquel país, desde la narración que ella le cuenta a alguien y, al mismo tiempo, se cuenta a sí misma –no sólo porque a quien va dirigida la carta no tiene conocimiento de lo que le pasa, el motivo también abarca la sospecha sobre ella al no poder dar cuenta para ella de lo que pasa-; la narración se torna una tarea en donde, así como menciona María Zambrano, “el que no sabe lo que le pasa, hace esfuerzo de memoria para salvar la interrupción de su cuento” y ese hacer memoria en la narración tiene su causa en la sincronía con el olvido que hace el recuerdo y como dice Ricoeur, el olvido está implícito en toda forma de recuerdo que constituye la memoria²³, pero en el caso de Anna, la memoria se escapa en tanto la imposibilidad de la relación olvido-recuerdo en un tiempo vivido de la pura presencialidad del presente²⁴ (no hay tiempo y espacio) siendo justo el esfuerzo de Anna y de las personas que viven en aquel país el de mantener la memoria como olvido y recuerdo ya que no se puede recordar, precisamente porque no se olvida (como efecto de un absoluto presente):

Durante mucho tiempo, intenté no recordar nada; restringiendo mis pensamientos al presente me sentía más capaz de arreglármelas [...] Por lo general, la gente sostiene la teoría de que por muy mal que la situación estuviera ayer, siempre será peor hoy y cuanto más te remontas, más hermoso y deseable parece el mundo, pero, al hablar del mundo que existía puedes engañarte a ti mismo y creer que el día de hoy es un espejismo [...] por otra parte hay los que son un dechado de sentido común y frío cálculo [...] la extensión de un continuo presente de una suerte de modos de muerte, en el que la fantasía del recuerdo es la más feliz hasta que mueren dormidos.²⁵

En ese sentido, es que se da la peculiar tarea narrativa de traer el olvido y por tanto, el recuerdo de quién tiene la experiencia que aunque no tenga la vivencia del olvido-

²² Auster, P. (2009). *El país de las últimas cosas*. Barcelona: Anagrama. Pp.13.

²³ Al respecto de esto Ricoeur dice: "el que-ha-sido hace del olvido el recurso inmemorial ofrecido al trabajo del recuerdo" Cfr. Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

²⁴ Frente a la presencialidad del presente, y si seguimos a Ricoeur, lo que no es memoria y no puede ser recordado es porque no ha sido olvidado por la presencialidad del sólo presente.

²⁵ Auster, P. (2009). Op. Cit. Pp. 51;21-22.

recuerdo se la apropia en la construcción de la narración, siendo aquí la cuestión del olvido la posibilidad de su apropiación crítica como recuerdo en la memoria – **¿Quién confiará en nuestra decisión de olvidar?**

A partir del problema de la memoria, el recuerdo y el olvido, emerge una primera experiencia de la vida que se experimenta en el tiempo, que es el no tener tiempo para dar cuenta de la experiencia con las cosas y no se sabe –en el caso de Anna- si es por la velocidad del tiempo en el que se vive o es por no contar, en el modo de darse cronológicamente, de una porción de tiempo para decir lo que hay que decir. Pero, si sabemos que hay un problema del tiempo-espacio donde las cosas parecen ausentarse o simplemente, el modo en que se está familiarizado a percibir tiempo y espacio ha cambiado y por tanto, no se sabe cómo colocarse en esos cambios, dando lugar a una suerte de dislocación en tiempo y espacio, como dice Anna Blume:

Cuando vives en la ciudad, aprendes a no dar nada por sentado. Cierras los ojos un momento, o te das la vuelta para mirar otra cosa y aquella que tenías delante desaparece de repente. Nada perdura, ya ves, ni siquiera los pensamientos en tu interior. Y no vale la pena perder el tiempo buscándolos; una vez que una cosa desaparece, ha llegado a su fin [...] Me gustaría que entendieras cómo es mi vida ahora: me muevo, respiro el aire que se me concede y como lo menos posible. No importa lo que digan los demás; lo único importante es mantenerse en pie.²⁶

¿Qué modo de ser del tiempo y espacio es aquel que existe en el país de las últimas cosas? ¿a que se enfrenta Anna? ¿en qué modo nos interpela ésta experiencia particular del modo de ser del tiempo y espacio de la narrativa? ¿Qué modo de experiencia es aquel del no lugar-tiempo? ¿el tiempo que se experimenta en la narración puede decirnos sobre cómo se experimenta el tiempo de cada uno de nosotros? De momento, estamos de frente a la obra que golpea con sus dislocaciones desde el inicio de la narrativa de Anna. No se puede no dejar de imaginar como se desdibujan las cosas y los hombres en la demora delimitada y enmarcada de una ciudad que desaparece, quedando de ello la experiencia de un no espacio-tiempo.

¿Cómo puede tener cabida para el pensar esta experiencia del tiempo-lugar que no parece decir algo sobre nosotros –las cosas en su materialidad no desaparecen apenas dando la vuelta-? ¿se puede trasladar las intencionalidades sociales, políticas, lingüísticas e históricas de la época en la que vivimos nosotros, a comienzos del siglo XXI, a esta obra y viceversa? La respuesta parece inmediatamente ser no, y aun así la experiencia de Anna expuesta en la narrativa parece tener la intencionalidad de ser obra –juego de visiones de mundo- y decir algo sobre nosotros, pero, que no sabemos de momento. Podríamos comenzar a desfondar la puesta en obra a partir de las primeras palabras de los escritos borroneados de Anna, que dan cuenta de la situación de un lugar que se extingue: “Éstas son las últimas cosas. Desaparecen una a una y no

²⁶ Auster, P. (2009). Supra. Pp. 11-12.

vuelven nunca más. Puedo hablarte de las que yo he visto, de las que ya no existen; pero dudo que haya tiempo para ello. Ahora todo ocurre tan rápidamente que no puedo seguir el ritmo”

La situación a la que se enfrenta la experiencia de Anna, y ahora nosotros con ella, es la de la vacuidad i.e. un horizonte donde desaparecen los atributos y cualidades de las cosas, y en cierto modo, la relación con ellas, pero también corriendo el riesgo de consumarse la existencia de uno como en la vacuidad de las cosas. Incluso en ese sentido, podríamos hacer una interpretación de Anna, siendo una figura no nativa del país de las últimas cosas (en el entendido que no nace en dicho país), como la figura desde donde trasladar el modo de vida nuestro²⁷.

La condición de extranjera de Anna podría dar cuenta que las actitudes de vida y los conocimientos adquiridos previamente, a su arribo al “país de las últimas cosas”, son herencia de la Modernidad los cuales resultan para ella anacrónicos y no aportan ayuda alguna para su estancia en aquel lugar:

- Una concepción ideal de una realidad estable: La capacidad del sujeto moderno desde su razón constitutiva, cómo mencionábamos al inicio de éste apartado, le sirvió al sujeto moderno como posibilidad de controlar al mundo como sistema, lo que al mismo tiempo implicaba la capacidad de prever los elementos que se escapasen a su ordenación del mundo como sistema, desde el dominio y control de los fenómenos. La concepción ideal de una realidad estable implica la posibilidad de conocer y dominar la realidad sensible, ese exterior que se opone al sistema por su supuesta espontaneidad así como menciona Vattimo donde “en la edad de la metafísica cumplida, el pensamiento da el último paso por este camino, pensando el ser –de las cosas- como un ser-representado que depende totalmente del sujeto representante”²⁸. Pero Anna, no puede servirse de ésta herencia, lo que se le aparece no puede ser aprehensible desde su concepción ideal de realidad estable porque nada es lo que parece, porque las cosas y las personas simplemente desaparecen dejando tras de sí una huella -las ruinas de la ciudad- o simplemente no hay rastro: “Cuando vives en la ciudad, aprendes a no dar nada por sentado [...] Poco a poco, la ciudad te despoja de toda certeza, no hay ningún camino inmutable.”²⁹
- El sentido de orientación, donde el progreso y superación resuenan como ecos de la modernidad en busca de la verdad y métodos seguros para salvar al hombre de aquello que más le aterroriza, que es la muerte y la ausencia de certidumbre sobre la

²⁷ A aquellos de nosotros que nacimos en otro lugar, o que tenemos la edad suficiente como para recordar un mundo distinto de éste, el mero hecho de sobrevivir de un día para otro nos cuesta un enorme esfuerzo. No me refiero sólo a la miseria, sino a que ya no sabemos cómo reaccionar ante los hechos más habituales y, como no sabemos cómo actuar, tampoco nos sentimos capaces de pensar. Auster, P. (2009). Op. Cit. Pp. 31 .

²⁸ En este juego de representación-representante recuperamos, en el entendido de la crítica de Vattimo, el sentido de ordenación y configuración del mundo desde la representación de sistema y al sujeto de razón como el configurador de certezas y previsiones desde donde se efectúa la representación, es decir, el representante. Vattimo, G. (1985). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península. Pp. 110.

²⁹ Auster, P. (2009). Op. Cit. 11,16.

realidad; así como menciona Gadamer “el hombre construye su vida con preocupación, procurándose permanentemente objetos y vive preocupado por cobijarse en ese mundo que se va construyendo [...] en éste súper-organizado y complejo aparato existencial de hoy, nadie está en condiciones de tomar posición, investido con la autoridad de un saber dominante, respecto de aquellos problemas de nuestra civilización”³⁰ y que la protagonista reafirma en su narrativa: “¿Cuánto tiempo hace de aquello? Ya no puedo recordarlo, hablando con franqueza, creo que he perdido el rumbo”³¹

- El hábito de la racionalidad como actividad intelectual –ejercicio de pensamiento– volcado en la capacidad instrumental que da posibilidad de asegurarse el dominio sobre todo las cosas cumple un fin sin utilidad alguna, puesto que no puede seguir su capacidad racional de organizar y planificar las cosas por el modo en que se va transformando la realidad y que concluye en una experiencia innecesaria, así como delata Anna: “Mi mente ya no es lo que solía ser. Ahora es más lenta, más perezosa, menos ágil y me agota profundizar hasta en el más simple pensamiento”³²
- El pasado ya no tiene nada que enseñar en el contexto de un tiempo que no puede ser recordatorio de lo que se fue y por tanto se torna guía para con el modo de actuar, por el contrario, lo que se da como tiempo es la confrontación de fragmentos aislados que no conducen a nada, sobretodo cuando lo que se busca es “tener la oportunidad de vivir un día más”; como mencionábamos en la comprensión del modo de narrativa de Anna, el tiempo se torna en un presente absoluto que se agota sobre sí mismo, sin olvido y sin recuerdo.

De estos elementos podrían considerarse la condición posmoderna con el que se caracteriza ya sea la condición actual de hombre o incluso, algunos otros dirán, el nuevo proyecto consumado. Sin embargo no es la intención demorarnos ahí, pues hay la sospecha de cómo se esta discutiendo la confrontación de legitimación entre pos/post-modernos y modernos; lo que interesa para la discusión es el modo de experiencia del tiempo-espacio y es ahí donde ha seguir el pensar para comprender en dónde estamos y en qué modo nos encontramos ahí.

Decíamos que Anna es la figura de la modernidad que viaja a un país que podríamos decir denota la figura de la posmodernidad privada de los asideros modernos (realidad estable, objetividad, temporalidad, historicidad, conocimiento, comunicación y utopías) pero, lo que se presenta en la experiencia de Anna en aquel lugar es algo más que la confrontación de un problema de modernos-posmodernos, nos remite no a un último estadio de la evolución humana, sino a un problema constitutivo de nosotros, más allá de los proyectos instaurados en determinadas épocas, a saber: el tiempo y espacio que nos hacemos para vivir, es decir, la comunidad o dicho en griego “Pólis” no está presente. Entonces, el problema que presenta la confrontación de visiones de mundo

³⁰Gadamer, H.-G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa . Pp. 173-174.

³¹Auster, P. (2009). Óp. Cit. Pp. 12.

³²Supra. Pp. 50-51.

de la obra de Paul Auster está, en la reunión de sus elementos, en cómo se experimenta un tiempo y espacio donde lo que se ausenta es la posibilidad de la vida de los hombres –**physis**-, de su enlace a partir de las acciones comunitarias –**logos**- y el establecimiento de un tiempo y espacio para vivir ambos lados del límite de la vida (tanto la vida particular, como la comunitaria) –**pólis**-³³.

Las tres topologías anteriores nos remite a los límites últimos desde donde se fragua la necesidad de establecimiento de espacio y tiempo en dónde vivir, pero ¿dónde están esos tres límites? ¿cuáles son esos límites? ¿cómo nos relacionamos con ellos? ¿cómo hay que tratarlos en tanto qué límites?

Las topologías límite (que nos han heredado los 7 sabios como Solón de Salamina y Tales de Mileto) son el establecimiento y descubrimiento de una legislación en tanto que los primeros principios³⁴ –límites últimos- de la comunidad o pólis³⁵, de la naturaleza viva o phýsis³⁶ y de las acciones comunitarias-comunicativas o lógos³⁷

³³ Hemos hecho referencia al problema de la ciudad, la vida y el lenguaje como elementos últimos de constitución de la vida comunitaria y particular de los hombres que son, en cierto modo y en cierta medida, los elementos que constituyen los proyectos históricos del hombre en relación de la creación de espacio y tiempo para vivir y que se hayan en el devenir histórico de la humanidad, cargando las particularidades de cada época, incluso en la modernidad tardía. Estos elementos, por otra parte, son justo los puntos nodales y de quiebre entre un modo de hacerse espacio y tiempo en la discusión modernidad y posmodernidad, lo que permite hacer una fusión de horizontes, evitando caer en una posición dicotómica.

³⁴ Primeros principios refiere a los archaí o arché que buscaban los pre-socráticos, y arché en lengua griega común implica dos significados. Uno de los significados de arché es el del comienzo, es decir, el punto de partida del que arranca un desarrollo y por tanto un último límite desde donde partir; el segundo es el que refiere al régimen o principio rector que gobierna todo momento de, si de ello se tratara, un desarrollo. Cfr. Zubia, T. O. (2004). *Didaskalía en Op. Cit.* Pp. 147-233.

³⁵ Pólis la traducimos, siguiendo el sentido de desarrollo de este trabajo en referencia a los pre-socráticos, como espacio y tiempo de reunión de los hombres y que es legislado o gobernado por aquellos, siendo esto lo que da lugar a comunidad.

³⁶ En el caso de la phýsis viene del verbo Φύω que significa, en lengua griega, surgir, brotar, nacer, crecer y salir a la luz; por otra parte, phýsis también se dice como función transitiva hacer surgir, engendrar o criar. Phýsis, como sustantivo del verbo Φύω, indica el manifestarse que pertenece en propiedad a algo, que en el caso de los presocráticos refiere al modo de manifestarse del todo, y no sólo a una región particular de lo ente (la diferencia posterior de la cual se hará entre los entes que poseen vida de los entes artificiales). Cfr. Zubia, T. O. (2004). *Didaskalía en Op. Cit.* Pp. 147-233.

Sin embargo, no traducimos phýsis solamente como vida o por naturaleza, mantenemos el sentido de la manifestación desde donde se plantean la pregunta, los presocráticos, por los principios de manifestación de lo real, es decir, phýsis la trabajamos en el sentido de espontaneidad autolegislada –manteniendo la significación de emergencia o manifestación y que a ella le pertenece propiamente el modo de regirse- en la particularidad del modo de ser de la vida-naturaleza, o para mantener el modo de decir griego, de los entes naturales; también, véase el Anexo de éste trabajo: Ampliación del posicionamiento sobre la vida. Pp. 228

³⁷ Logos es el sustantivo correspondiente al verbo “legein” que significa en lengua griega ordinaria tanto decir y hablar como recoger y reunir. En ello, siguiendo la lectura de Heidegger, logos en cuanto que legein es poner una cosa junto a otra y reunir pero no como un mero amontonar, sino un juntar que es separar a la vez, es decir, todo recoger y escoger, lo que presupone un guardar o cuidar de lo recogido. Por otra parte, todo reunir coliga también a los que reúnen. Cfr. Heidegger, M. (1994). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 42-45.

Éste es el caso de uno de los aforismas-fragmentos de Heráclito “No escuchándome a mi, sino al logos, es sabio reconocer que uno es todo” pues el logos no es propio de alguien sino que somos parte de éste logos que al irrumpir pone en contacto/comunica/enlaza lo divergente o como en el caso del rayo

Estas tres topologías están enlazadas, pero no de manera identitaria. El modo de ser de su enlace está a partir de aquello que las reúne que es el *lógos*, y esto siguiendo a Heráclito, que posee el sentido de lo que hace la palabra cuando es acción de enlace y como dice un aforisma de Heráclito “así el *logos* que es como el rayo que enlaza el cielo y la tierra, que permite ver la oscuridad invisible de la noche y el fuego iluminado (no cegador)” es también en el caso de la *phýsis* y el de la *pólis*, es decir, en el caso de reunión de la vida particular del hombre y el de la vida comunitaria su enlace es a partir de las acciones comunicativas-participativas desde donde se reconoce y distingue las diferencias que se cruzan. *Phýsis*, *pólis*, *lógos* son los primeros principios –o últimos límites- que no están puestos por dioses antropomórficos ni arbitrariamente por los hombres –en el caso de la *polis* si está puesto por el hombre como convención de acuerdos-, son la unidad de lo uno y lo múltiple que acontece como una primer experiencia de la relación constituyente del espacio y tiempo que se crea para vivir –lo que en griego se dirá *kósmos*³⁸- y como dice Heráclito: este *kósmos*, el mismo para todos, no lo hizo ninguno de los dioses ni de los hombres, sino que fue siempre, es y será: fuego siempre vivo, encendiéndose según medida y apagándose según medida.

Sin embargo, cabe mantener la diferencia de las 3 topologías para ahondar un poco más en lo que nos ha convocado recordar este pasaje de los límites constituyentes, la experiencia de la ausencia de un tiempo y espacio que dé lugar a la vida (en sus dos dimensiones): la *phýsis* *kai* *pólis* serían las leyes de la ciudad que son humanas y mortales, están establecidas por la reunión de los hombres que las han convenido y la *phýsis* *kai* *lógos* sería la ley constituyente por la cual se puede comunicar la vida, o se puede decir algo de los principios de éste en sus dos dimensiones, la cual no es producción del hombre ni individual, ni universal y menos ser un instrumento, sino el espacio de manifestación en tanto que reparto y apertura al que pertenece el hombre – como el resto de los animados-³⁹.

Estas dos dimensiones del *kósmos*, como leyes legislativas, están depositadas al centro (es meson) dando lugar al *ágora* (el abierto para el encuentro) porque como recuerda Herodoto: “Por mi parte, pongo *el arché es meson*, en el centro y proclamo para vosotros la *isonomía* –la igualdad ante la ley y la igualdad ante el reparto de la

heracliteano que enlaza los extremos del cielo y de la tierra que pone en común las diferencias de la vida y la *polis*. Por eso hemos dicho también por racionalidad la palabra comunidad, pero comunidad entendido como punto de reunión de los hombres ya que, como nos recuerda Teresa Oñate, no es lo mismo “*physis kai pólis*” que “*physis kai lógos*” ya que la *pólis* esta regida por las leyes de los hombres, y el *logos* es el límite de reunión que enlaza y separa los extremos. Cfr. Zubia, T. O. (2004). *El nacimiento de la filosofía en Grecia. Viaje al inicio de occidente*. España: Dykinson. Pp. 85.

³⁸ Recuperamos el termino desde Martínez Marzoa que dice: *Kósmos* significa habitualmente dos cosas: ornato y orden (de donde: mundo); envuelve por lo tanto los sentidos de: 1) presencia, brillo; la noción griega de belleza aparece de hecho ligada al ser como presencia; lo bello es aquello que no sólo es presente, sino que en su presencia destaca la presencia como tal. 2) adjudicación a cada cosa de su lugar propio, determinación de lo uno que es a la vez determinación de lo otro. Marzoa, F. M. (1994). *Historia de la filosofía* (Vol. I). Madrid: Itsmo. Pp. 31.

³⁹ Cfr. Zubia, T. O. (2001). *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI: Análisis crítico hermenéutico de los 14 lógoi de filosofía primera*. Madrid: Dykinson.

ley”⁴⁰ remitiendo al centro a la *phýsis kai lógos kai pólis* concebido como un punto de reunión alrededor del cual se ordena la vida (en sus dos dimensiones).

Este poner al medio no es simplemente dar a conocer a otros la legislación constituyente, ni la de someterse a ella, la *diké* (justicia) de su centro es la del bien común de la ciudad, ese bien es el que da lugar de creación y recreación de la ciudad en relación a la *isonomía*. La ciudad se conforma como espacio-tiempo que pone al centro del *ágora*, al alcance de todos, por deseo de saber de los límites, ese bien común que exige ser comprendido e interpretado como límite constituyente que da lugar al lazo de encuentro, dando lugar a la *Paideia*.

Pero, lo que nos muestra la discusión del tiempo y espacio que se experimenta, con pretexto de la obra del País de las últimas cosas, es una ausencia (hablábamos de la condición de vacuidad) que resulta incapaz de dar lugar a cualquier lugar de encuentro y como dice Anna “tal vez el mayor problema sea que la vida, tal como la conocíamos, ha dejado de existir pero, aun así, nadie es capaz de asimilar lo que ha sucedido en su lugar”. La experiencia de imposibilidad de espacios y tiempos para vivir no es fortuito, es el estado de no haber la generación de las condiciones necesarias que den lugar a la vida, el enlace y la ciudad a reserva de los modos de organización y gobernación a inicios del XXI y que muestra la obra de Auster en su radicalidad a partir de la crisis estructural general de la ciudad.

La crisis la podríamos nombrar como **tiempo de lo sucedido** que implica no la desconfiguración del espacio-tiempo en cuanto al estado de vacuidad, al contrario, el asombro es que el edificio estructurado, que ha configurado el hombre desde inicios del XX, en el estado de vacuidad, pueda mantenerse de pie a punta del derrumbe desde el cielo a los cimientos, lo cual nos recuerda la figura Nietzscheana de la estatua cayendo: Vosotros me veneráis: pero ¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!

La veneración no es a un alguien específico sino a las representaciones configuradas en los fundamentos del presente engarzados en la modernidad que han constituido las grandes veneraciones a partir de normas morales, epistemológicas, tecnológico-científicas que estrangulan a cada instante la posibilidad de inventarnos la aventura de pensar otros modos de estar, por el temor de cambio de aquella seguridad que dan los mismos fundamentos de nuestra veneración, inventándose leyes de corte físico-matemático presuntamente estables y universales para la ordenación sistemática del mundo habitado: a más civilización, más cultura, más racionalización para vivir mejor, luego, humanización sería racionalización y dominio del mundo. Sin embargo lo que se re-presenta en la obra es que lo que está derrumbándose son los remanentes de la idea de progreso, la fe en él, y el porvenir de una seguridad estable de sus cimientos (que se puede ver incluso ahí en la caída de los meta-relatos de Lyotard hasta la modernidad inconclusa de Habermas y agréguese la discusión polisémica de la

⁴⁰ Vernant, J.-P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós Studio. Pp. 93.

confrontación modernidad-posmodernidad) que aunque no se vea la posibilidad de generarse nada nuevo, lo que se crea es lo que va quedando de los cimientos al descubierto, ya alterados. Esto no es gratuito, se hace presente un camino a transitar respecto de la constitución de la vida contemporánea, en buena parte del proceder entre el Siglo XIX e inicios del siglo XXI –como Anna-, que ha estado marcado por una fuerte tendencia de construcción de modos de vida que se puede leer en dos sentidos, el primero representado por la búsqueda de un antídoto a la emergencia de lo público – el proyecto moderno y sus cimientos-, el segundo consiste en la generación de mecanismos y precisando nuevas metas dadas la crisis del proyecto inaugurado que no logra afianzarse, teniendo como necesidad la restauración de un orden ya perdido⁴¹, conformándose de ambos sentidos la búsqueda de una conformación de modos de vida que se adecuen a las nuevas lógicas del orden, servicios y empresas⁴² pero la ciudad se pierde y se derrumba, no es reemplazado por bosques ni animales salvajes, y las ruinas llegan para instalarse en una especie de alambicado laberinto sin muros con las ruinas que muestran los detritos inertes de sus fundamentos, donde el hombre queda encerrado dentro de ellos i.e. el hombre es quien finalmente resulta atrapado en la jaula de concreto derruido sin la promesa de un edén o un más allá luego del fin de las ciudades⁴³ generándose las siguientes aristas⁴⁴:

1 Direccionalidad, a la que se expone en el encierro de la ruina en las calles que ya no tienen nombres y las que aún los conservan no pasan de ser anecdóticos resabios de un tiempo en que la ciudad funcionaba como la maquinaria social que fue concebida alguna vez. La dirección en cuanto a ese tiempo perdido, entre tensión pasado y futuro,

⁴¹ Hemos de recalcar que de dicha situación se gesta ej. con la segunda guerra mundial o la construcción del muro de Berlín, frente al país de las últimas cosas, que aunque la ciudad se desmorona se constituyen los espacios límites para resguardar en la temporalidad y espacialidad del propio país de las últimas cosas

⁴² Como menciona Gadamer “¿qué son las naciones, qué es la economía nacional en la era de las multinacionales, en la era de la economía mundial, en una era que ha recibido su auténtica fisionomía a través de la Revolución Industrial? [...] En esta situación es una ley inquebrantable, una necesidad ineludible de no quedarse rezagado y asir todas las posibilidades de vida y de supervivencia”. Gadamer, H. G. (2012) *La Herencia de Europa*. Barcelona. Ed. RBA PENSAMIENTO. Pp. 28

⁴³ Y dice Anna del país de las últimas cosas: “Lo que nos asombra no es que todo esté derrumbándose, sino la gran cantidad de cosas que todavía siguen de pie. Se necesita un tiempo muy largo para que un mundo desaparezca [...] Continuamos viviendo nuestras vidas y cada uno de nosotros sigue siendo testigo de su propio y pequeño drama. Es cierto que ya no hay colegios, es cierto que la última película se exhibió hace más de cinco años [...] dejemos que todo se derrumbe y, luego, veamos qué queda. Tal vez ésta sea la cuestión más interesante de todas: saber qué ocurrirá si no quedara nada y si, aun así, sobreviviríamos.” Auster, P. (2009). *Ibíd.* Pp. 41

⁴⁴ Por extensión, no se alcanza a tratar la particular especificidad de las aristas. Estas aristas son parte de la discusión, desde referentes múltiples, como elementos de crisis del presente por varios pensadores desde mediados del XX hasta la fecha. Nosotros sólo los enunciaremos porque lo que estamos buscando es apenas bosquejar la experiencia del tiempo y espacio en el que se desenvuelve la vida cotidiana y las aristas son condiciones a las que se aliena dicha pensar experiencia, teniendo de pretexto la multiplicidad de visiones de mundo que se abre desde la obra de Paul Auster para con la experiencia del tiempo y espacio de la vida de ese nosotros.

es la configuración de un tiempo absoluto en la pérdida de sentido de la tensión temporal de la idea de porvenir.⁴⁵

2 Emergencia de lo imprevisible, el carácter inamovible que la convención social le otorgaba al espacio y tiempo de la ciudad se ausenta como estructura central de la vida y la sociedad, como estadio de encuentro y con-vivencia. La gente deviene en un cumulo de masas particulares, que no se encuentra, y no en comunidad⁴⁶ -¿podremos vivir juntos?.

3 Lo que se presenta es un tiempo sin registro en términos de la univocidad del tiempo que cancela el recuerdo y el olvido –en los términos en que Anna hace necesaria su narrativa- que se manifiesta en el lugar no sólo de las cosas y las personas, también en el lenguaje⁴⁷.

4 El lenguaje, entre que diálogo de enunciación y de encuentro, entre las dimensiones de la vida comunitaria y la vida particular -la physis y la polis- de decirse mundo, calla en la experiencia del tiempo sin memoria y de absoluto presente. Algo que quedaba puesto en la escena de discusión había sido pensar el lenguaje como el camino común reuniente para discutir el presente en/del/desde el siglo XX; sin embargo no hubo consenso, ya que por un lado emerge la pregunta por cómo pensar el lenguaje (y ahí va implícito el “desde dónde”) y, por otro lado, qué es el lenguaje. Aquello que sea el lenguaje, o más bien, el modo en como el pensar abra el lenguaje, depende del horizonte desde el cual –o la tradición- se formule tal preguntar. Para algunos la función del lenguaje es cognitiva, permite conocer la realidad; para otros la función del lenguaje es poética, permite crear la realidad y un sinfín de perspectivas más, pero, si hay un punto de encuentro dentro de la diversidad de horizontes o perspectivas que es que el lenguaje puede decir lo real, donde este “decir” es para unos adecuación con lo real, para los otros apertura de lo real. El lenguaje es por tanto el modo por el cual tenemos/decimos mundo porque ahí hemos de encontrar lo que somos, lo que hemos sido y lo que todavía no somos y las relaciones que se construyen con lo real porque como dice María Antonia González Valerio “el lenguaje nos dice y en él hemos de buscar decirnos a nosotros”, sin embargo la puesta en escena del estado de vacuidad las cosas desaparecen, la ciudad se cae a pedazos, la comunidad se ausenta y el lenguaje, o la posibilidad de la memoria, también comienza a perderse deviniendo en

⁴⁵ “Cuando caminas por las calles, debes dar sólo un paso por vez. De lo contrario, la caída se hace inevitable. Tus ojos deben estar siempre abiertos, mirando hacia arriba, hacia abajo y hacia delante.” Auster, P. (2009). *Ibíd.* Pp. 15.

⁴⁶ “Uno piensa que tarde o temprano todo llegará a su fin; las cosas se desmoronan o desaparecen y no se crea nada nuevo. La gente muere, pero los niños se niegan a nacer [...] y aún así, siempre hay gente nueva reemplazando a aquellos que desaparecen. Nuestras vidas no son otra cosa que la suma múltiple de contingencias, y no importa cuán distintas sean en sus detalles, todas comparten una esencia fortuita: esto aquello, y a causa de aquello, esto otro”. *Supra.* Pp. 17 y 159.

⁴⁷ “Las palabras vienen sólo cuando pienso que ya no seré capaz de encontrarlas, en el momento de desesperación en que creo que ya nunca volverán a surgir [...] La historia nace y se detiene, sigue adelante y luego se pierde y, en medio de cada palabra, cuántos silencios, cuántas expresiones se escapan y desaparecen para no volver nunca más.” *Supra.* Pp. 51.

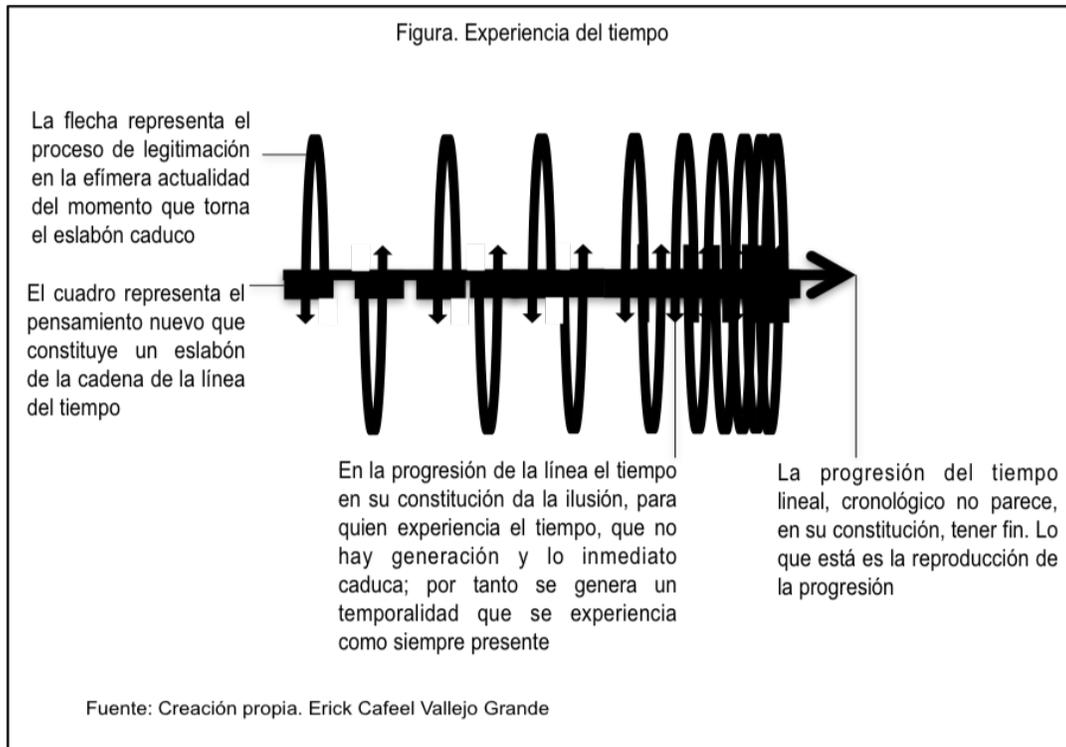
ruido i.e. su modo de ser como contacto/comunicativo/de enlace ha perdido modalidad al no generar sentidos, pero, no tan abrasivamente como las cosas sino en un deterioro lento que va dejando huella de familiaridad fonética que se torna en extraños ruidos (la falta de sentido). El problema más grave es que perdido el lenguaje como enlace, se pierde la posibilidad diciente por la cual podemos decir/representar mundo⁴⁸.

De las 4 aristas interpretamos que lo que ha sobrevenido –el tiempo de lo sobrevenido– a la vida es, en cuanto al modo de experiencia del tiempo, un presente absoluto configurado desde el tiempo progresivo cronológico que se experimenta⁴⁹. Lo que se presenta como la experiencia del tiempo es una línea perfectiva, progresiva y cronológica a la que se suman nuevos pensamientos, acciones, lugares, entre otras cosas más, que una vez puestos éstos como los vigentes o presentes, en el devenir de la línea perfectiva, se van tomando por pasados parciales e incompletos, porque en el correr de la línea perfectiva no se puede detener en cada uno de ellos, por el propio correr de la línea, considerándolos y concibiéndolos, en cada momento histórico, como un mero eslabón de la cadena de la que se forma la línea perfectiva del tiempo. Estos eslabones son necesarios para la constitución de la línea pero al mismo tiempo insuficientes ya que en el curso de la cadena solo puede legitimarse en la efímera actualidad del momento, siendo esto lo que destituye –hace insuficiente– el proceso mismo hacia lo nuevo, quedando una percepción de un presente que no corre, que no crea nada nuevo y todo lo que fue constituyendo la cadena se vuelve innecesario por insuficiente. Esta misma manera de darse la experiencia del tiempo realiza la ilusión de no dar lugar al olvido y recuerdo ya que la experiencia se da justo ahí en la efímera actualidad del momento, como se muestra en la Figura Experiencia del tiempo.

⁴⁸ “Las cosas ya no son las palabras, el lenguaje deja de ser para devenir ruido. No sólo desaparecen las cosas, sino que cuando lo hacen, el recuerdo de ellas también se desvanece. Surgen zonas oscuras en la mente, y amenos que uno haga el esfuerzo constante de computar las cosas que ya no están, acabará perdiéndolas para siempre [...] Las palabras suelen durar un poco más que las cosas, pero al final también se desvanecen, junto con las imágenes que una vez evocaron. Desaparecen categorías enteras por completo, y por un tiempo uno es capaz de reconocer estas palabras, incluso si no puede recordar lo que significan. Pero luego, poco a poco, las palabras se convierten en simples sonidos, un conjunto fortuito de oclusivas y fricativas, un tumulto de fonemas confusos, que finalmente acaba en una jerga. Tu mente la escuchará, pero la registrará como algo incomprensible, un término de un idioma que no conoces, y como se agregan más y más de estas palabras de sonido “extranjero”, todo es confuso [...] y a medida que disminuyen los conceptos con significado común, se hace más difícil comunicarse con los demás.” Auster, P. (2009). *Ibíd.* Pp. 111-113.

Esta sola arista convoca la necesidad de un trabajo de dilucidación mayor y las condiciones de éste solo apartado no es suficiente para alcanzarlo; el problema del lenguaje se mantendrá a lo largo del trabajo. Sin embargo, es necesario anunciarla en condición del problema del lenguaje que trae un punto de reunión de los debates desde la diversidad de corrientes que se han dado a la tarea de trabajar el problema del lenguaje y lo real tanto del lado de la tradición francesa con Foucault hasta la tradición alemana con Gadamer cruzándose las corrientes semióticas y lingüísticas, entre otras y se presenta como aporía e.

⁴⁹ Cabe aclarar que la pretensión no ha sido dar con el modo de ser del tiempo, como si este fuera universal. Lo que se está buscando es comprender como cotidianamente se experimenta un particular modo del tiempo que, si bien no es unívocamente la estructura del ser tiempo, parece plantarse como el común, el que mayoritariamente y cotidianamente se está viviendo como tiempo.



Lo que se alcanza a mirar, siguiendo la Figura anterior, como mayor problema de la experiencia de ese particular modo de tiempo es la forma en que se violenta con su ingestión (incorporación) o consumación de otros modos del ser del tiempo (el tiempo no tiene una estructura porque hay diversos modos de darse el tiempo como nos recuerda Ricoeur en *Tiempo y Narración* o Izuzquiza en *Filosofía del presente*), pero, también la condensación de la historia en la imposibilidad de olvido y recuerdo, como lo vivía Anna, quedando lo pasado como lo primitivo, inservible, muerto, vaciado, devaluado y descreditado por la constitución de la línea progresiva del tiempo. Incluso el presente no se puede pensar separando de cada uno de los elementos anteriores – los innecesarios por insuficientes-, ha de reunirse desde ellos el sentido que genera la preocupación de vivir la experiencia de un tiempo cumplido como presente absoluto, pero al mismo tiempo la configuración del espacio desde el tiempo. Para ello recuperamos el ejemplo del vehículo de Félix Duque en “El mundo por dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana” para mirarlo:

“El vehículo es un fantasma que corre por el espacio y tiempo de juego de las vías del mundo [...] Fantasma porque es un engendro de un sueño que, lejos de ser reconocido como tal, genera efectos tales en la realidad cotidiana que llega a convertirse en la condición de posibilidad de aquella [...] Lo que los sujetos quieren es moverse a sus anchas por todas partes sin dejar de ser el mismo, sin dejar de sentirse [...] El hombre se reviste holgadamente su cuerpo familiar de rígido metal hacia afuera y de blandos sillones hacia

adentro y se lanza –casa móvil- a la segura conquista del mundo disponible a mano –al volante- en un proceso de interiorización dirigido al control y gobierno de todas las cosas [...] De ahí que el automóvil se diga auto y máquina, somos libres de conducir, el vehículo es la suprema victoria del sujeto que inyecta su propia actividad a la inerte materia para iniciar los procesos pragmáticos”⁵⁰.

El vehículo representa por una parte el medio técnico por el cual el sujeto ha conquistado desde la dimensión del espacio la liberación del lugar en su capacidad de moverse sin atender a la guía de alguien, otro conductor, y sin vías determinadas –sobre las que ha de moverse- así como la posibilidad de escapar de los lugares cotidianos –la familia, el trabajo, etc.-. Por otra parte ha conquistado la dimensión del tiempo en su capacidad de moverse a cualquier hora, a la velocidad deseada –según la constitución técnica del motor para acelerar a determinados kilómetros por hora- sin la necesidad de regresar por el camino. Esta supuesta superación técnica del espacio-tiempo también constituye una dimensión fantasmagórica en la medida que aparece como el sueño en el que se desarrollan las formas de promesa y engaño la relación de progresión –siguiendo la lectura de Walter Benjamin en el primer tercio del siglo pasado- en la que se distribuye y circula los espacios y tiempos en la relación con la máquina y lo que se mira exterior a el, desde el juego especular de los paisajes, parecen efímeros reflejos y no se logran aprehender por la velocidad en las que son absorbidos y superados desde la mirada del interior del carro hacia fuera, en la aparente inmovilidad del cuerpo al interior del carro, una ilusión aparente⁵¹. Tampoco se asombra por las imágenes fugaces y si así fuera no se detiene por la velocidad del vehículo. Las cosas desde fuera son distintas también, las cosas permanecen quietas guardando el tiempo pasivo de la cotidianeidad de los pasajes en el paso veloz del vehículo que no se detiene y continua en marcha hacia adelante. El sujeto no se mueve sino la máquina, ahora incorporado y digerido el sujeto como parte del carro, y se fetichiza el interior de la cual se imprime en las cosas un valor que no tienen, el valor que adquieren es personal –la del sujeto fundido en la máquina-⁵². El sujeto vehiculante tampoco determina su destino de llegada porque la misma máquina –ahora con el GPS- indica los modos de proceder para abrirse camino para alcanzar el punto deseado.

¿Qué es lo real, las ilusiones del tiempo y espacio en el correr desde la maquina o son las externas de la maquina? ¿dónde queda el sujeto, si se ha transformado en la maquina? ¿qué queda fuera de este juego especular del tiempo y el espacio? ¿hay

⁵⁰ Duque, Felix. (1995) El mundo por dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana. Barcelo. Ed. del Serbal. Pp. 55, 56 y 59-63.

⁵¹ “La fantasmagoría como espacio se encarna en los pasajes. Ante ellos se abre para el paseante una configuración de ensueño vinculado al carácter de las mercancías; los pasajes guardan en sus callejones la ambigüedad no sólo del espacio (cabría a suposición nuestra también el tiempo) que ellos ofrecen ante quien deambula por ellos” Walter Benjamin. (2005). El libro de los pasajes. Madrid. Akal. Pp. 869-870.

⁵² “De ahí surgen las fantasmagorías del interior. Para el particular, el interior representa el universo. En él reúne la distancia y el pasado. Su salón es un palco en el teatro del mundo” Cfr. Walter Benjamin (2005). Op. Cit. Pp. 43.

forma de salir al juego especular en donde todos los elementos de conformación de nuestra época se han fundido? ¿cómo movernos dentro del espacio-tiempo, situado, en el que en cada caso nos hemos determinado nosotros mismos técnicamente? ¿cómo movernos en un tiempo lineal progresivo que no retorna hacia atrás y que cada pasaje –ya pasado en el movimiento- es consumido y consumado en la progresión?

Si reunimos el tratamiento de la experiencia del tiempo de Anna y la experiencia del tiempo nuestro, representado en el vehículo de Felix Duque, el problema del presente - en tanto que tiempo y espacio- desde donde se experimenta lo que somos está ahí en la cancelación de otros modos de vivirse el tiempo por la cadena perfecta que configura el espacio, como si el espacio fuera una borradura reproducible en lo que se refiere a la relación con el tiempo; esta borradura se crea como la captación fija de lo apenas percibido en la cadena perfecta del tiempo, que desfigura la posibilidad de regresar a otras percepciones posibles del espacio que no han sido aprehendidas en la captación, quedando en su lugar, parafraseando a Agamben, “el carácter absoluto del presente” desde la captura fija que se presenta como exclusión en la medida en que se incluyen y repiten otras capturas fijas que se tornan caducas en el movimiento del tiempo excluyéndolas en las nuevas y así progresivamente.

Visto en esa perspectiva, la experiencia espacial es equiparable a una radicalización de la imagen de modernidad de Benjamin, caracterizada por el brillo de lo aparente, atrapada en el reflejo opaco de los espejos que proliferan por toda la ciudad y, en ese sentido, tanto la visión de la ciudad en el “país de las últimas cosas” como en las nuestras se mantiene un espacio en el juego de espejos –de las capturas fijas- que lanza una re-flexión refractaria entre las necesidades convoca el habitar la ciudad en ruinas, las maquinarias de sobrevivencia y los deseos de los habitantes o bien, podría situarse en una lectura otra, igual radicalizada, de la época de la imagen del mundo – Heidegger- donde la ciudad es producción de una imagen resuelta –en la captura fija- en la permanencia de modos de producción, ante los ojos y ante las manos (para mantener los términos de Heidegger) de una economía de muerte que va degradando o cancelando, poco a poco, la imagen del mundo.

En ambas lecturas, el modo de experiencia espacial, en su re-presentación y construcción, es un juego especular inserto en una ambigua oscilación entre deseo-necesidad, el detrito de un progreso no cumplido y la incerteza que efectúan, diciéndolo con Benjamin, una fantasmagoría que cubre su velo la experiencia espacial porque “la fantasmagoría como espacio se encarna en los pasajes. Ante ellos se abre para el paseante una configuración de ensueño vinculado al carácter de las mercancías; los pasajes guardan en sus callejones la antigüedad no sólo del espacio que ellos ofrecen ante quien deambula por ellos”⁵³ siendo la ilusión que permite ver la faz del mundo precisamente como eso que nunca se altera, la imposibilidad de transformación aparente del presente. Esto lo podemos ver también, con una cercanía mayor en

⁵³ Walter Benjamin. (2005). *Ibíd.*

cuanto al presente, en las esculturas de Enrique Ježik⁵⁴ como en Proliferación, donde lo que se muestra es la ilusión de la maquinaria del progreso (vías de tren y máquinas agrícolas) en un proceso violento que va superponiendo las representaciones del espectador sobre la pieza desde la progresión del tiempo en la que camina la maquinaria sobre el espacio que se conecta sobre el espacio vital (la conexión de las vías descansan conectadas a un libro abierto que incluía en braille “espacio vital”), la fantasmagoría de la maquinaria cancela, en cierto modo, mirar el resto del espacio, de los otros lenguajes, en su superposición

Sumergidos en el fetichismo de la maquinaria, las representaciones, en las formas y hábitos sobre el espacio actúa sutilmente, lo que hay que comprender es la acción de la fantasmagoría que se produce porque ésta no es concepto, es una acción que se ejecuta en determinadas condiciones.

Este juego del accionar (de la maquinaria) se vuelve claro cuando a la hora de tensión de la acción lo presentado presente se muestra como lo único, en su inscripción en el juego especular del espacio, que desmonta la fricción entre lo presentado y lo cancelado por la ilusión, como en libertad duradera, quedando la acción conjunta en un círculo cerrado y contenible tanto en los roles y los órdenes sociales como la cultura y las sensibilidades personales en el espectro reflejo de la propia acción, evitando que se salgan fueran de los límites de ella misma, pero, esta maquinaria –como el carro de Félix Duque- no atiende una vigilancia a los límites sino al confinamiento y contención del interior, a los hombres, desde cierto ritmo de **repetición de su accionar**. Para bosquejar las acciones fantasmagóricas de la experiencia visual del espacios que envuelven a los espectadores desde la captura fija entre un mar de imágenes móviles – como las del carro de Duque- el performance de Enrique Ježik “Ejercicio de percusión, 2006”⁵⁵, realizada en el XII Festival Internacional de Performance en el Ex-Teresa, da justamente que pensar al respecto:

Un grupo de granaderos (policías antidisturbios, que en efecto del performance no fueron caracterizados sino empleados granaderos “reales” de la fuerza antidisturbios del gobierno del DF) entra en el museo en formación, golpeando sus escudos con sus macanas sin cesar, mientras van avanzando y arrinconando al público. En cierto momento se da orden de retirada y los policías salen del edificio.

De estas acciones y representaciones, expuestas en el performance de Enrique Ježik, fluye, y refluye el empleo de la visibilidad de la fuerza y el instrumental de los factores

⁵⁴ No se ahondará detalladamente en todas las esculturas de Enrique Ježik, lo que se hará será acompañar el problema de la experiencia del tiempo y espacio con las imágenes de dos de sus obras. Para la referencia a la obra, parte del archivo fotográfico del autor respecto a proliferación se puede encontrar en su página web: <http://www.enriquejezik.com/>

⁵⁵ El video del performance se puede consultar en la cuenta de youtube “Enrique Ježik” en la siguiente liga: http://www.youtube.com/watch?v=orR_h8rqCXI

tanto del tiempo que se experimenta como absoluto presente y de ello, la reproducción especular del espacio o fantasmagoría:

- Prácticas gráficas ligadas a la representación del control político sobre el espacio desde la descolocación de los sujetos en el espacio desdibujo de su función originaria por la práctica constituida desde el ataque, la vigilancia y la presencia de determinadas figuras (los sujetos como espectadores de una muestra de arte en un espacio destinado, por su uso, a la exposición de arte son descolocados en la reconfiguración del espacio a partir de las tácticas de vigilancia y control empleada por los granaderos en la exhibición de técnicas de disuasión para reapropiación de un orden del espacio). Lo que da que pensar respecto a la constitución del espacio público del presente que ha sido reapropiado –no para habitar, encontrarse y convivir como lo fue pensado en el tiempo de la polis- para dismantelar al sujeto frente al paisaje industrial y los cambios del espacio como consecuencia de la integración de la planificación que este hecho conlleva.
- La táctica y sonoridad de la exhibición de poderío en el choque con la multitud en el terreno público (las técnicas de intimidación real ejercida sobre los espectadores); los pasados posibles, así como la crítica y constitución de otros ordenes es tapado por el ruido; un ruido de presencias estridentes e incesantes que ocupa y embota desde hace ya mucho, el silencio de pensarse de maneras distintas.
- Instalaciones de presencias que registran e intervienen el modo en que se elabora el mapeo de los objetivos del control territorial, (la figura como presencia de los granaderos oculta en su fondo de presencia el objetivo de garantizar un orden en una geopolítica incierta) por que el espacio es y puede ser –arbitrariamente- una zona de conflicto por el enredo de circuitos de circulación –política, económica, social, cultural, lingüística, etc.- en el que las fronteras que diferencian los espacio se han difuminado –a condición del primer punto, donde el espacio ha sido dislocado-, siendo el propósito no sólo enunciar las tendencias de los movimientos del poder político sino el de la acción técnico de la fuerza en espacio.
- Plantea a la vez una confrontación entre las instituciones involucradas: de seguridad, cultural, etc.
- La lectura apuesta, más que a enfrentamientos entre conjuntos de personas con poderes desiguales, a la maquinaria-tecnificación del mundo de-subjetivado, porque lo que tiene primacía no es el sujeto de acción sino la capacidad –desde la maquinaria y la técnica- de imposición del poder del estado como máquina sin personas acabando con la cuestión social –ejemplo, los movimientos sociales-.

Estos puntos tienen su reunión a partir de la exploración de prácticas y asociaciones fantasmagóricas que ahondan la figura de un hombre cincelado y martillado por el presente, porque lo que se expone es que “hay una igualación del gobierno con la fabricación de un artefacto, que hace intervenir la fuerza (tanto física, como verbal e

intelectual) del grabar y dar forma a la materia social y humana”⁵⁶ en la experiencia de este tiempo y espacio, tanto como se muestra en Anna y las piezas de Ježik, en el que parece no haber las condiciones desde donde preguntar por nosotros ahí donde “la ciudad parece estar consumiéndose poco a poco, pero sin descanso, a pesar de que sigue aquí”.

Tocado este fondo caótico desde donde se alzaban los pilares de nuestras altas montañas, cabe preguntar ¿como podemos vivir en esa experiencia del espacio y tiempo en el siglo XXI? –ésta última ya transformada- que han constituido el descenso a nosotros mismos en lo que ahora podríamos llamar un primer momento de la experiencia estética del presente⁵⁷ **en donde se desenmaraña un primer momento de las condiciones de emergencia y posibilidad para preguntar por nosotros** de donde hemos pintado un cuadro para dar cuenta y recordar los pasajes que bosquejan los problemas del presente desde la multiplicidad de visiones mundo en el que habitamos hoy⁵⁸. Pintar los pasajes del presente no sería otra cosa que abrirse el espacio-tiempo y comprender aquello que se pinta en el viaje: **el linde de la producción especular del presente**. Este paisaje, diciéndolo con Ortega y Gasset, nos hace descubrir una porción de nosotros mismos más compacta y nervuda, puesto que cada paisaje nos enseña algo nuevo y nos induce en una nueva virtud: “el paisaje educa mejor que el más hábil pedagogo [...] Pedagogía del paisaje”⁵⁹

Sin embargo desde el bosquejo de la experiencia estética del tiempo y espacio en el XXI, faltaría hablar de la **pedagogía**⁶⁰ que en el pretexto de bosquejar una primer experiencia estética desde las obras de Auster y Ježik no ha estado presente y si lo ha estado, ha sido con tal sutileza que pasa por desapercibido, es decir, no está la pedagogía en términos de las grandes instituciones pedagógicas (ese aparato

⁵⁶ Medina, Cuauhtémoc coord. (2011) Enrique Ježik. Obstruir, destruir, ocultar. México. Ed. UNAM-MUAC. Pp. 143.

⁵⁷ O mejor dicho, el comienzo del viaje en la pregunta por nosotros en el bosquejo del descenso en cuanto al espacio y tiempo en que se experiencia la vida de nosotros en el siglo XXI.

⁵⁸ Llegado a éste punto cabe aclarar los motivos del modo de proceder. Si hemos dicho en el preámbulo de este trabajo que la pedagogía acompaña al hombre en su experiencia con el mundo y debe salir a vivir la experiencia del mundo el pedagogo y al mismo tiempo con el otro, el modo de proceder por el que se ha optado ha de ser aquel donde salgamos a la experiencia del como se vive el mundo. De momento no se puede discutir las particularidades específicas de los problemas del presente por extensión, no solo del trabajo, del sinfín de puntos de discusión que de ello hay actualmente, por lo que se ha optado por construir un panorama u horizonte desde donde mirarlo -así como supondría estar en el fondo del mar para mirar las altas montañas como decía Nietzsche- y que si resulta en medida caótico, tumultuoso, y accidentado éste paisaje es por el modo que resulta darse la experiencia de vivir y la dificultad de atrapar en cada palabra el modo en que se esta viviendo.

Hemos evitado, en la medida de lo posible, decir que éste modo de proceder es uni-abarcante, más bien, esta puesto en consideración desde el modo de la experiencia en diálogo con cada tú –que en este caso serán los lectores del trabajo- y que pueden re-construir la interpretación y comprensión del mismo en cada caso y que si bien no es la única manera de presentarlo, está también en consideración abierta la discusión del panorama que hemos dibujado, así como la manera en que se ha presentado.

⁵⁹ Ortega y Gasset, José. Obras completas. Tomo I. Revista de Madrid. Madrid. 1966. Pp. 54.

⁶⁰ En la pregunta por lo que se es, como se trabajo en el preámbulo de este trabajo, ha estado acompañado por la figura del pedagogo –que representa la pedagogía- por lo que se torna necesario preguntar no sólo por nosotros en el presente sino también por la pedagogía en el presente.

institucional que abarca la escuela, el sistema educativo incluyendo, si es que se quiere, los espacios de los que se hable algo de educación).

¿A qué se debe ello? ¿Porqué la pedagogía no parece aparecer en el primer bosquejo de la experiencia estética del presente desde las obras mencionadas? ¿cómo es que se encuentra la pedagogía en el presente? y a todo esto cabe enunciarse –si es que las pregunta que siguen se pueden sólo enunciar y no se diga ya sostenerse o responderse- ¿qué es pedagogía? y si no hay tiempo y espacio en donde se desenmarañen las condiciones de emergencia y posibilidad para preguntar de otro modo por lo que se es ¿hacia donde lanzar nuestras preguntas? ¿qué vamos a hacer con tanto abismo? ¿con tanta incertidumbre? ¿con tanta aparente imposibilidad?

No queda sino pensar, hacer la experiencia del pensar sin renunciar. No queda sino seguir pensando, pensándonos en la intimidad con que nos afecta la obra puesta en el linde de la experiencia estética, a la vez, de modo enigmático, estremeciente, y desmoronante de lo habitual y que como dice Gadamer: no es sólo el «**ese eres tú**» que se descubre en un horror alegre y terrible, También nos dice: «**¡Has de cambiar tu vida!**»

I.2. La incidencia de la pedagogía en la experiencia del presente

Quién es el sumo ausente: quién decide, quién es el mejor en las teorías y relaciones formativas.⁶¹

Cesar Carrizales.

Antes de comenzar es preciso recapitular lo que se ha dicho en el apartado anterior.

Se ha dicho que hay una necesidad de realizar la travesía del “viaje a las desconocidas aguas del mar abierto” para emerger las condiciones de posibilidad de una reflexión de pedagogía, pero, antes de emprender dicho viaje había que establecer el sentido comprensión del espacio y tiempo que vivimos en el siglo XXI,.

Para ello se conformo primero un marco de reflexión del pasaje de la experiencia estética del presente, con pretexto de dos obras.

Dicha experiencia se abría como un modo de experiencia del tiempo como presente absoluto que elimina otros posibles modos de experiencia con el tiempo, configurando un espacio fantasmagórico que implicaba un confinamiento y contención de los hombres desde cierto ritmo de repetición del flujo percibido del espacio que se crea en el caminar de un tiempo como presente absoluto. En la experiencia de este modo particular de vivir y percibir el tiempo-espacio en el siglo XXI, el estado de vacuidad atravesaba la dificultad de crear el horizonte, tiempo y espacio, para vivir i.e. la ciudad.

De lo anterior, se creaba un bosquejo del presente – rememorando la pedagogía del paisaje de Ortega y Gasset – que daba lugar a comprender dónde estamos en relación al paisaje, sin embargo, hablar de la pedagogía del paisaje no implica hablar de pedagogía, aquella que habita en los paisajes del presente, porque la pedagogía del paisaje, así como hablar de los paisajes del presente, es el pretexto para abrir el horizonte que nos enseñe lo que está aconteciendo en lo cotidiano, en las visiones del mundo.

El problema ahora, para encontrarnos en la vecindad de la pedagogía no solo ha de ser de forma, la pedagogía del paisaje, o no sólo de contenido, el puro paisaje, hay que pensarlos juntos, es decir, como paisajistas pensarnos en él, dejarnos trasladar hasta él, así como nos enseña Walter Benjamin que “hay un lugar de resurrección del yo, cuando lo emite el tiempo en unas ondas cada vez más amplias. Y ese lugar sin duda es el paisaje. Todo lo que nos rodea en tanto que paisaje, pues nosotros, el tiempo de las cosas, no conocemos el tiempo. Solo inclinaciones de los árboles , horizonte y arista de crestas de las montañas, que de pronto despiertan llenas de relación al situarnos en medio de ellas.”⁶² Se postula así el problema de cómo escribir la pregunta por pedagogía en ese **paisaje**, trasladando/traduciendo esa multitud figuras heterogéneas,

⁶¹ Cesar Carrizales. La formación intelectual en el nivel superior. Teoría y praxis de la educación en Escamilla Salazar, Jesús. [et. Al.]. (1989). Cuadernos de la ENEP ARAGÓN. N.43. El debate actual de la teoría pedagógica en México. México. Ed. UNAM-ENEP Aragón. Pp. 223

⁶² Benjamin, W. (2007). *Obras Completas II. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura.* (Vol. I). Madrid: Abada. Pp. 102.

ahí donde “los valles nos rodean con su neblina e inconcebibles cosas nos acosan con formas”⁶³ evitando trasladar ante todo y por lo general una forma que se postule como univoca.

Pero no corramos ya sobre el tiempo de lo sobrevenido. **Preguntamos entonces cómo aprehender de la experiencia del tiempo y espacio en el siglo XXI la pedagogía,** para responderla el asunto será primero adentrarnos al paisaje bosquejado, o para decirlo con Heidegger, adentrarnos al camino del bosque de éste **Zeit des Weltbildes**. Heidegger dirá que el mundo moderno ha devenido en una “imagen del mundo, comprendiendo esencialmente que no significa en sí una imagen del mundo, sino que se ha devenido en un concebir el mundo como imagen (als Bild)”⁶⁴ entrando en juego el territorio que en ella se disputa, es decir la propia imagen y eso es justamente lo que hay que trabajar, pero, no en un documentar aquella configuración ya que la imagen en su específico modo de producción, siguiendo la lectura de Heidegger, exhibe, cuando sabemos leer, un cierto saber que estando ahí se nos oculta en su propia exposición y en lo que se podría llamar también una suerte de exceso de visibilidad. s

El trabajo ha de ser descifrar el engaño (o juego de visibilidades) que está en la imagen aunando las condiciones trabajadas en la experiencia del espacio y tiempo (del apartado anterior), donde hemos dicho que es fugaz y continuo en este modo de ir superponiendo espectros **espaciales** figurados en la línea progresiva del **tiempo**. ¿Pero cómo adentrarnos de tal forma al juego de visibilidades? Un modo de adentrarnos al juego de la imagen es comprender el modo en que ésta es, y uno de los modos de ser de la imagen que estamos en pretensión de comprender es la que se presenta como re-producción de sí en su repetición i.e. lo que se produce o presenta en la imagen se presenta por que se reproduce; la maquinaria de configuración que reproduce la imagen está puesto en la modalidad de experiencia del tiempo-espacio del presente en la imagen –como en el ejemplo del vehículo de Félix Duque tratado en el apartado anterior- y no hay sólo la temática de la imagen.

Si hemos de adentrarnos al juego de visibilidades ha de ser en entre la imagen que se presenta y la maquinaria que la reproduce, donde la imagen hace referencia también a su re-producción y por tanto a la maquinaria, entrando necesariamente en juego lo mirado en aquello que muestra la imagen, que supone al mismo tiempo la mirada que configura la localización y situación de lo mirado que a su vez determina al mirante. Este juego de visibilidades descansa en el desplazamiento de la mirada, por ejemplo: la imagen que se produce en el vehículo de Félix Duque –al que referíamos en el apartado uno- tiene su engaño o juego de visibilidades en la reproducción de la imagen en el desplazamiento de la mirada, donde la imagen que se mira desde el interior del vehículo al exterior se presenta como un espacio fugaz que se borronea en un aparente movimiento veloz del tiempo, pero ésta imagen sólo es en la relación a la mirada que la

⁶³ Benjamin, W. (2007). Op. Cit. Pp. 102.

⁶⁴ Cfr. Heidegger, M. (2008). La época de la imagen del mundo (1938). En *Caminos del Bosque*. (H. Cortés, & A. Leyte, Trads.) Madrid: Alianza.

configura, la mirada en el movimiento del vehículo, porque sino estuviéramos en el vehículo sería otra imagen la que se miraría⁶⁵. Esta operación de la mirada también tiene la peculiaridad de ser de ida y vuelta, porque la mirada no sólo determina lo mirado sino que lo mirado nos regresa de acuerdo con la mirada que produce ese mirado, determinando al mirante según lo mirado. En la intersección es donde se produce el juego de visibilidades.

Esto es importante porque el tratamiento de la imagen nos convoca a rechazar la posibilidad de cualquier desciframiento unívoco y totalizante de la temática a trabajar en la imagen, que en este caso es pedagogía, por ser un espacio fluido y multiforme donde transita lo fugaz y huidizo en una relación que desestabiliza nuestras nociones del saber. Donde hay que poner el acento no es en las formas multicolor del despliegue espectral del presente sino en el carácter poroso del juego de visibilidades, de una pluralidad y simultaneidad de elementos heterogéneos que impide cualquier interpretación o análisis sistemático. Benjamin Walter lleva este modo de proceder, por ejemplo, en una **Denkbilder**⁶⁶ que puede ser traducido por imágenes que piensan, i.e. a través del fragmento, de la imagen instantánea o de la memoria se transforman en tentativas provisionarias que permiten que el mirante, el paseante del paisaje o del que se adentra en el espectáculo espectral, no actúe como filtro del entorno sino que sea el lugar donde afloren las imágenes que han alcanzado su enigma en la porosidad⁶⁷. La porosidad no sólo es el cruce de visibilidades de la imagen de la ciudad sino el modo en que se relacionan situaciones diversas en lugar de separarlas y por tanto no excluyendo otros elementos de configuración del juego de visibilidades. Entonces ¿Cuál es el modo de proceder de la Denkbilder con la pregunta por pedagogía? El modo de proceder es la posibilidad imaginativa de crear figuras del pensamiento en el paraje del paisaje en el que se adentra el paseante, que en el caso particular de éste trabajo será **la incidencia de la pedagogía en el linde del presente**.

⁶⁵ Esto nos ayuda a comprender el modo en que la imagen contiene también la maquinaria de reproducción de ella misma en su repetición, la maquinaria en este caso sería la experiencia del tiempo-espacio en la metáfora del vehículo.

⁶⁶ *Denkbilder* es el título con el que se ha nombrado a un conjunto de textos fragmentarios de Walter Benjamin: relatos de viajes, crónicas, mini-ficciones, prosas poéticas, y ensayos breves, entre varios de los géneros textuales practicados por Benjamin, o, mejor dicho, en el cruce de esos géneros. Pero la peculiaridad de estos textos, sobre todo el de *Denkbilder*, está en la forma que parece justo cortar un momento o fragmento de la imagen de los paisajes en la mirada porosa del juego de visibilidades.

⁶⁷ Por ejemplo Benjamin, en el paisaje urbano de Nápoles, establece que la ciudad tiene su carácter poroso en una pluralidad y simultaneidad de elementos en relación al juego de visibilidades de la ciudad desde las prácticas que se ponen en juego en la propia ciudad: “los fantasiosos relatos de los viajeros han coloreado la ciudad, que en es realidad de color gris –dice Benjamin– un gris rojo, u ocre, un gris blanco. Y es gris por completo frente al mar y el cielo. Pero esto no es problema para el visitante. Pues quien no capte las formas tiene poco que ver con este sitio”. En este fragmento se puede ver como la ciudad tiene justo su imagen, en cada caso, en la capacidad de habitar de las acciones que en/de ella se hace y no sólo en su construcción urbanizante, abriendo del juego de miradas lo poroso, “[...] la porosidad aquí se debe no sólo a la indolencia del propio trabajador meridional, sino ante todo y sobre todo a la intensa pasión de improvisar. Siempre ha de haber espacio y ocasión para una nueva ocurrencia. Véase. Benjamin, W. (2012). Nápoles. En *Denkbilder. Imágenes que piensan*. Madrid: ABADA. Pp. 10; 12.

Más que un método que de certezas sobre los pasos que se da en la marcha del terreno sobre el que se pregunta, Denkbilder es un modo de narrarse la experiencia de la porosidad del paisaje⁶⁸, es decir, no se busca dar explicación sino contar, y contar es dar cuenta de lo vivido en el tráfico del paraje en el que uno está, ya sean las ciudades o en los recovecos de la conmemoración y el sueño para poder hacer emerger nuestra pregunta por pedagogía en el presente⁶⁹ y comprender los presupuestos que trae la propia pregunta a la par de la porosidad del espectáculo multicolor del tiempo y espacio en el que ella va siendo.

De lo anterior se puede plantear una inquietud tentativa por pedagogía: **comprender qué significaciones se abren a nosotros por pedagogía y el modo en que estas se encuentran o inciden en el presente⁷⁰.**

⁶⁸ “El arte de narrar”, dice Benjamin: “Cada mañana se nos informa sobre las novedades del planeta. Y, sin embargo, somos pobres en historias singulares. ¿A qué se debe esto? Se debe a que ya no nos llega ningún acontecimiento que esté libre de datos explicativos. En otras palabras: ya casi nada de lo que sucede redunde en provecho de la narración, casi todo en provecho de la información”. Benjamin, W. (2012). *Pequeñas Joyas*. En Op. Cit. Pp. 19.

Y este modo de narrar no está adscrito a un particular estilo literario, al contrario, hay una huella personal en una diversidad que se va construyendo en escritos como poemas, ensayos, relatos y representaciones, imágenes o cuentos donde todas esas modalidades se tejen surcando el paraje, que como dice en el Libro de los pasajes Benjamin “ningún sitio, a no ser en los sueños, se experimenta todavía del modo más primigenio el fenómeno del límite”, sueños e imágenes porosos que retornan en los Denkbilder entre reflexiones contadas de los contenidos de la imágenes de los paisajes. Cfr, Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal. Pp. 115 C3, 3.

⁶⁹ Cabe aclarar que una de las mayores dificultades que trae plantear la pregunta por la pedagogía en el presente no sólo está puesto en el modo de preguntar, el cual se ha elegido para éste trabajo la metáfora del paisaje de mano de la experiencia estética representado ahora en la Denkbilder, o los lugares y tiempos a dónde se lanza la pregunta para pretender desenmarañarla, sino que de algún modo la pregunta por la pedagogía implica, cuando se anuncia la palabra pedagogía, un conjunto de pre-comprensiones, pre-juicios, presupuestos o un horizonte desde el cual se significa y otorga sentido a la palabra desde quién se pregunta, así como nos recuerda Gadamer en Verdad y Método. La dificultad está en que si no se consideran estas pre-comprensiones, la pregunta puede verse tornada en una búsqueda de adecuación al sentido de la palabra –desde quien se pregunta- a los asideros donde se desenmaraña la propia pregunta, pero no es la intención aquella. La pre-comprensión que de pedagogía se tenga tendrá que tener un doble cometido.

El primero es reconocer que dicha pre-comprensión que se tenga de pedagogía es un primer modo de orientación que se ha de abrir en la experiencia de desfondamiento de la misma (puesto que nuestro presupuesto no es unívoco y dado ya para siempre). Éste primer modo de orientación nos ayuda a no andar a ciegas por el espacio de significaciones de ella y también porque no nos preguntamos desde una absoluta nada.

El segundo es que al reconocer nuestros propios presupuestos permiten no buscar necesariamente el desciframiento de un sentido oculto de la pedagogía, a partir de acercarnos a ella como si fuéramos ajenos por lo que se pregunta; el presupuesto es reconocer nuestra pertenencia en aquello por lo que nos preguntamos.

Por nuestra parte tenemos que decir de antemano que el horizonte de pre-comprensión entorno a la pedagogía, en éste trabajo, está puesto en lo que desde el preámbulo se anuncia (de mano de Comenio, Rousseau y Pestalozzi) como aquel modo de vida o mediación que acompaña en la pregunta por lo que se es a los hombres.

⁷⁰ Ésta inquietud implicará nuestros pasos en la conformación de una imagen como reunión (**Bild**) del presente, pensando (**Denken**) la incidencia de la pedagogía en el presente para comprenderla en el tiempo y espacio en que nos situamos (**Denkbilder**) y poder volvernos a preguntar ¿la pedagogía u otros saberes alcanzan a crear el horizonte desde donde volver a preguntar por nosotros en ese paisaje abismante del presente?

¿Dónde comenzar? ¿El comienzo de la Denkbilder debe ser tajante? ¿no hay un origen que dé comienzo a la narrativa? ¿La narrativa comienza con una dislocación, cualquier lugar está bien? Puede ser un momento cualquiera. Podría comenzar con uno de los momentos más convulsionantes del 2013 o del 2014. Una marcha, como si de golpe la mirada del lector se moviera hasta ahí, sin previo aviso. ¿sin embargo cuál es el momento más convulsionante del 2013 o 2014? ¿inicio de la nueva administración? ¿o debe comenzarse con la marcha del 1 de diciembre del 2012? ¿no es acaso el desalojo del zócalo capitalino de una de las manifestaciones primeras ante la oleada de las reformas la que deba dar comienzo? o ¿será mejor situarnos en los 43 de Ayotzinapan? ¿qué guarda ese momento, o cualquier otro, de toda la vorágine el problema de discusión sobre la pedagogía? ¿el problema de la pregunta por lo que se es puede verse ahí en las marchas? Podemos ver la relación educación y política, por ejemplo, sin embargo ¿está ahí el problema de la ausencia de la pregunta por pedagogía como se denotaba en el primer apartado de éste capítulo? y ¿las reformas? ¿la pedagogía como se encausa dentro de las reformas, no sólo en la educativa? Para el trazo de la Denkbilder, ahora, ha de preferirse vagar por un rato en lo cotidiano, y ahí, cualquiera, quien va surcando la ciudad:

«Hay gente caminando por todas direcciones. Nadie se detiene. Caminan, galopan, corren como los carros y camiones que van por la circunferencia del primer plano. La gente anda, anda sin más, agitan sus cuerpos, su medio. No hay tiempo que perder. La medida del tiempo no se detiene y avanza. Muchas veces el medio no alcanza la medida y se torna en la evidencia del atraso, de la falta que no sigue el andar del tic-tac de la medida del avance que anda, anda sin más. No posan la mirada en otro lado mas que en aquella dirección del medio de viaje. Su destino, dirección que también se sostiene en la andada de la medida del tiempo. Y si esto es así, ellos no caminan, esbozan la ciudad. Este significado se signa en una sola dirección, según cada cual. Desde él o ella, la ciudad es el paso, pero el primer plano esconde otro paso.

Si se lanzara la mirada fuera de la dirección plasmada en su ruta fijada, se verían otros ojos que les mira. Reciben a su paso la reflexión de su andar desde el cristal de los ventanales y los muros vidriados de la ciudad que lo conforman. Sus cuerpos y movimientos reflejos son fantasma fugaz de su paso que no guarda la dirección de su andar. La significa. Les regresa a estos su marcha y su sin tiempo. Quien logra pararse, quieto, logra mirar éste secreto de reflejos. El secreto de no estar presentes los andantes en la ciudad. La presencia es de la proyección de estos en su correr en un espacio reflejo que no los contiene, fuga.

Nadie se percata, sólo un niño parece quedarse atónito frente al evento. Queriendo mostrar su sorpresa, quien le acompaña lo jala en pos de la falta de tiempo, en la dirección que les convoca. Sin embargo un ruido irrumpe, ellos prosiguen en su dirección única y siguen sin más. Podría ser cualquier cosa, un disturbio más, se ha hecho costumbre los pleitos en la calle, algún vendedor, quizá una pareja de amantes que rompe en gritos, un asalto u atraco sobre la vía pública, las manifestaciones de

algún performancero haciendo de la suya o la diligente marcha de consignas que manifiesta la lucha o descontento que concierne a la ciudad. No importa. Si este es lo suficientemente llamativo, ruidoso, hace parar algunos transeúntes curiosos o temerosos. Este parar es momentáneo, casi imperceptible en medida del correr de la falta de tiempo. Siguen su rumbo.

Quien se detenga también alcanza a percibir el evento-sorpresa del niño en el reflejo del ventanal, del edificio, de la ciudad, del otro. (Se refleja) Gente por todas partes va en su dirección, hacia delante o hacia atrás, alejándose acercándose, todos fieles al paso, hacia todas direcciones, pero, sin ambigüedad avanzan en la progresión del destino marcado. Alejan la mirada de la reflexión y miran alrededor, el aparente caos del desborde de las calles del primer plano que es reordenado por la mirada del ventanal de la ciudad. La ciudad re-significa la progresión del avance de cada uno. Los dos vuelven sus ojos al reflejo y descubren la mirada. La mirada de la ciudad que configura la progresión del avance y engulle al fondo a la gente corriendo en todas direcciones mientras un grupo de granaderos constriñe la ambigüedad de su correr. La gente grita, nadie se detiene, no voltean la mirada atrás. La masa amorfa va desapareciendo en el reflejo de los vidriados, hasta que en ellos se reflejan sólo los dos atónitos y vuelven los transeúntes a conformarse en la dirección única.

Quedan estupefactos, la última mirada es inesperada, el **primer plano** son ellos mismos en el vidriado de la ciudad. El **segundo plano** es una sola superficie, el vidriado, donde los caminantes y disturbios se reorganizan como engranes en una sola dirección sin que haya gente ni ruidos. No hay nadie más. Por último, el **tercer plano**, *no hay gente, no hay ciudad, hay la lógica que se crea como orden en el vidriado desde la toma de la ciudad que manda lo que manda sin agentes, ausencia de sentido y el pleno significado de su lógica.»*

Lo que vemos como porosidad del juego de visibilidades es un orden del que no podemos dar cuenta ni aprehenderlo pero que se mantiene ahí como progreso⁷¹. Lo

⁷¹ El orden como ruina escueta de la modernidad puede ser pensado como efecto del modo de experiencia del tiempo y espacio en que vivimos, como se planteo en el apartado 1.1, donde se decía que había «una fuerte tendencia de construcción de modos de vida que se puede leer en dos sentidos, el primero representado por la búsqueda de un antídoto a la emergencia de lo público –el proyecto moderno y sus cimientos-, el segundo consiste en la generación de mecanismos y precisando nuevas metas dadas la crisis del proyecto inaugurado que no logra afianzarse, teniendo como necesidad la restauración de un orden ya perdido, conformándose de ambos sentidos la búsqueda de una conformación de modos de vida que se adecuen a las nuevas lógicas del orden». Por otra, lo que ordena el proyecto de modernidad, el sentido de orden en la modernidad puede ser puesto en la palabra progreso; Koselleck nos recuerda que “quien liberó el comienzo de la modernidad de su propio pasado y también abrió con un nuevo futuro nuestra modernidad fue, primero ocultamente y luego de forma abierta, una conciencia del tiempo y del futuro [progresión] que surgió de una arriesgada combinación entre política y profecía.” Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos Históricos*. Barcelona: Paidós. Pp. 36.

Se trata de una mezcla, propia del siglo XVIII, entre pronóstico racional de futuro y esperanza cierta de la salvación, que forma parte de la filosofía del progreso. El progreso como concepto fundamental de la modernidad será la que cargue la lógica del orden calibrado para enfrentarse a las experiencias modernas, “al hecho de que las experiencias tradicionales se ven superadas por otras nuevas con

que tenemos es la lógica del orden que se constituye de la experiencia del tiempo lineal cronológico y el espacio fantasmagórico que se explica en el cambio de pensar el orden; si el orden era el “pronóstico racional que configuraba la imagen del mundo”⁷², en la narración lo que se refleja es un cambio inesperado (de procesos políticos, sociales e históricos) donde lo que era siempre igual queda disuelto por la reorganización continua de un proceso que se escapa en sí mismo y que nos atrapa. Este orden que ya no está pronosticado, ni planificado, no puede satisfacer nunca la pretensión soteriológica -salvación- y su fuerza de motivación llega hasta un estado que depende de la eliminación de las expectativas acerca del final (la falta de rumbo, la falta de sentido en la Denkbilder) pero particularmente de forma imperceptible, en un velo de naturalidad y normalidad. La visión del mundo se sintetiza en la lógica⁷³ del orden que es la administración en la que aparece inscrita nuestro modo de ser y de pensar como una visión heredada de ver el mundo, por ejemplo si la ciudad tiende a una progresiva modificación y a una constante adaptación de su forma con relación a la lógica del orden que la proyecta, sus formas de vida se rozan y trazan un sistema de codificación⁷⁴ i.e. se traducen en un conjunto de significaciones y conocimientos previos que permiten entender las representaciones dadas que se reflejan en las superficies cambiantes del contexto urbano y las funciones sociales para los que fueron instituidos por el orden. El sistema de codificación determina la representación de la ciudad ó parafraseando a Wittgenstein se podría decir que “imaginar un lenguaje significa imaginar una ciudad [...] un laberinto de callejuelas viejas entrecruzadas, con nuevos barrios y calles rectas y regulares de modo uniforme”⁷⁵. El destino de la ciudad, su lógica de orden, depende entonces del sistema de codificación que configura sus forma de vida en un mundo interpretado o la que llamaremos regulación **gramatical**⁷⁶ de las prácticas de la ciudad que refleja las superficies cambiantes del contexto urbano (como en la Denkbilder). Ésta regulación gramatical configura procedimentalmente las

rapidez sorprendente”. Cfr. Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid : Trotta. Pp. 96.

⁷². Koselleck, R. (1993). *Op. Cit.* Pp. 33.

⁷³ Recuperamos “lógica” en un sentido Kantiano. En el apartado dedicado a la lógica trascendental, en la segunda parte de la Crítica de la razón pura, Kant sostiene que la lógica se ocupa de las reglas del entendimiento en general i.e. la producción, en condiciones generales y necesarias, de representaciones y pensamientos validos y ordenados bajo una sola común y que construyen realidad (actos de síntesis). Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*, Madrid: Alfaguara. Pp. 93. Por tanto recuperamos “lógica del orden” como un conjunto de normas constituidas sobre la base de unos horizontes de significado que ordenan y organizan la manera de ser y proceder desde el orden constituido.

⁷⁴ Recuperamos el sistema de codificación i.e. traducción de un conjunto de significaciones y conocimientos previos que permiten entender las representaciones dadas, del concepto Semiosfera de Lotman, porque ésta funciona como un espacio formado de códigos para la contención violenta del espacio vivido. Cfr. Lotman, J. (1996). *La semiosfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Catedra.

⁷⁵ Cfr. Ludwig, W. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México/ Barcelona: UNAM/Crítica.

⁷⁶ Por “Gramática” se entiende “una organización articulada (bajo ciertas normas, signos, símbolos, imágenes, narraciones valores , hitos y gestos) que ordena y clasifica al mundo, las relaciones que en él se establecen, así como normas de conducta.” En lo general es la gramática una forma de dividir y organizar la experiencia bajo determinado orden. Cfr. Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la Crueldad*. Barcelons: Herder.

prácticas cotidianas a partir de reconocimientos y categorizaciones que nos permite significarla desde la misma lógica. Para comprender ésta gramática es necesario repensar los procedimientos de la particular lógica de orden del tiempo y espacio vividos desde la trama categorial⁷⁷. De los procedimientos categoriales de la gramática podemos pensarla en 3 principios que la regulan:

1) Semántica. La gramática exige fidelidad de significado que explicita a las cosas que norma y engullendo todo lo que queda fuera de las significaciones, permitiendo claridad y distinción en su propia dirección. La semántica de la gramática genera significado inequívocos mediante la definición o uso reduciendo todo al significado y eliminando el sentido, porque el sentido es ambigüedad que abre la pluralidad polisémica, dejando claroscuros.

2) Epistemológica. La gramática genera un modo de conocer a las cosas y modos de relación con ellas. La epistemología de la gramática gana abstracción descorporizando a las cosas y a quienes lo conocen, incorporándolo del singular-particular al género, de una categoría.

3) Ontológica. La gramática da normas que estructuran axiológicamente el mundo, pero también responden a la pregunta quien soy. Al designar lo que uno es y dictar lo que uno debe ser configura también nuestro lugar en el mundo y dirigen la vida. El principio ontológico de la gramática de la lógica de orden clasifica e identifica produciendo, sobre los seres que actúa, su existencia.

El problema al que nos enfrentamos ahora en la porosidad del paisaje de la producción especular del presente⁷⁸ es que en la gramática tanto la vida como el lenguaje están articulados según la sucesión de la lógica de un orden que los consume en una anónima red contactos y relaciones sociales que depende de todo y de nadie, y por tanto se tornan la vida y el lenguaje en un mecanismo colectivo para fines que les son extraños y ajenos desde las prácticas reguladas.

Particularmente en el ámbito de la vida, la gramática hace del "individuo que aspiraba a la autonomía y plenitud de su persona [...] un simple rol, porque el poder que le domina es la totalidad impersonal del sistema social al que todos obedecen, incluso los jefes políticos y económicos, los cuales son sólo funcionarios –aunque de grado elevado-"⁷⁹ de ese sistema general de la lógica de orden que parece moverse autónomamente.

⁷⁷ Hablamos de la trama categorial porque es lo que nos permite ver algo como algo i.e., siguiendo con el sentido de lógica que recuperábamos desde Kant, en la gramática de la lógica del orden requiere el entramado categorial para poder comprender las representaciones y pensamientos sobre algo ya que "los pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas" y por tanto sin las categorías no podríamos clasificar, reconocer y comprender el mundo en "las condiciones formales de su conformidad con el entendimiento". Cfr. Kant, I. (1978). Óp. Cit. Pp. 93, 99.

⁷⁸ Llegados a este punto cabe aclarar que la porosidad del paisaje de la producción especular del presente (procedimiento gramatical de la lógica del orden) se remite como unidad de sentido al bosquejo del presente en las 4 aristas planteadas en el apartado 1.1 en cuanto al tiempo y espacio que se experimenta: Direccionalidad, Emergencia de lo imprevisible, Tiempo sin registro y la Perdida modal del lenguaje encubiertos de una Fantasmagoría.

⁷⁹ Cfr. Véase. Magris, C. (1998). La Prosa del mundo. En: *Ítaca y más allá*. Madrid: Huerga y Fierro editores. Pp.115

“Esta estructura de puras relaciones es la prosa del mundo, como la llamaba Hegel”⁸⁰ ó la gramática de la lógica del orden de la producción especular del presente, como la llamamos en éste trabajo. En el ámbito del lenguaje la gramática hace de ésta una herramienta de conexiones de signos que despliega una noción de verdad-conocimiento como único medio para acceder al mundo compartido desde la lógica de orden que prefigura el sistema de descripción objetiva de las prácticas cotidianas; el lenguaje como regulación gramatical de la lógica del orden se torna un sistema cerrado que niega la polisemia, el equivoco y la pluralidad de sentido.

Siguiendo el despliegue del ámbito del lenguaje y de la vida en la gramática, no faltará quien considere que ambas dimensiones sean correctas y próximas a posiciones pragmáticas del lenguaje, por ejemplo recuperando a Wittgenstein y dirigiendo la dilucidación a que todo significado surge, se transforma y se disuelve en los juegos del lenguaje de una forma de vida (imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida⁸¹) pero el lenguaje no debe considerarse y concebirse como un diseño previo del mundo que es producto de la subjetividad (que en esta caso está puesto desde la lógica del orden) y por tanto pensar lenguaje como conglomerado de prácticas intersubjetivas cuya estructura puede analizarse por reconstrucción de procesos empíricos mediante los cuales los hablantes aprenden a usar una lengua (la regulación gramatical de las prácticas) porque se pierde la función trascendental del lenguaje como apertura del mundo⁸² quedando el extravió de la lengua y la conformación de sentidos y por ende la capacidad de *decir-hacer mundo* como pasaba en el *País de las últimas cosas* donde el esfuerzo era hacer memoria frente a los fonemas de sonido extranjero que ya no

⁸⁰ Supra.

⁸¹ Ludwig, W. (1988). Óp. Cit., § 19.

⁸² Con ello, no queremos decir que el lenguaje al no reducirse a herramienta de signos comunicativos (conglomerado de prácticas intersubjetivas) no implica que el lenguaje no se desarrolle en el seno de las prácticas sociales a los que pertenecen los hablantes, ni mucho menos decir que el lenguaje es una magnitud suprasubjetiva que determina todo aquello que aparece prescindido de la comunicación concreta que acontece en la vida cotidiana. Los juegos del lenguaje como los juegos de vida es tomado como punto de partida pero no se puede quedar ahí, porque como dice Gadamer “la lingüisticidad de la experiencia del mundo no debe considerarse como diseño previo del mundo que es producto de la subjetividad, ni de la conciencia individual ni de un espíritu colectivo [...] el lenguaje implica una inconsciencia realmente abismal del mismo [...] El pensamiento sobre el lenguaje queda involucrado en el lenguaje mismo. Sólo podemos pensar dentro del lenguaje y ésta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje es el enigma más profundo que el lenguaje propone al pensamiento” de tal forma que el lenguaje no puede quedar en la completa indiferenciación entre las representaciones de las prácticas sociales de los hablantes que determinan el lenguaje ni viceversa, sino que lo que acaece es un movimiento especular entre los contenidos concretos del mundo por los cuales se representa el mundo vía el lenguaje y que a su vez, éstas representaciones dan y enriquecen sus contenidos al mundo, manteniendo momentos de diferenciación entre el mundo concreto y el lenguaje. Éste es el enigma del pensamiento del lenguaje, el lenguaje no es idéntico a los contenidos concretos del mundo en el que hacemos la cotidiana existencia sino la referencialidad por el cual se puede representar el mundo: Hay mundo, el mundo se representa en las acciones comunicativas y participativas, las acciones comunicativas y participativas son representación del mundo, el mundo es su representación, hay mundo... (bis...). Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 77-79 y 147; Rivero, M. A. (1995). *Diálogos sobre filosofía contemporánea. Modernidad, sujeto y hermeneutica*. México: UNAM-AFM. 59-60 y véase nota a pie 34 de éste trabajo.

enlazaban las representaciones que alguna vez evocaron las palabras para comprender y comprenderse el mundo y por tanto la dificultad de la constitución de la comunidad enlazada a la vida particular.

El problema hasta aquí planteado no concede márgenes excesivos de maniobra en pro o contra. La proyectividad de la lógica del orden desde la regulación gramatical depende también del modo de intervención que tiene para los habitantes para que aprendan la gramática. La atención se dirige al problema de la formación del hombre en la gramática y por tanto “a las constantes pedagógicas que contenga la proyectividad [...] la ciudad esconde en los pliegues de sus lenguajes una realidad educativa que no puede ser ignorada o acallada aunque se traten de formas de educación no deseadas”⁸³. Cabría preguntarse si la proyectividad pedagógica puede incidir en los intentos de solución a la cuestión de la gramática, aunque en la lógica les engulla, ó si todas las pedagogías operan por y desde la gramática ó en el mejor de los casos, en el universo de la institución pedagógica o fuera de ella, de algún modo, hubiera la tensión entre la gramática y la posibilidad de generación de sentidos –lo que rompería la gramática.

Las respuestas no parecen fáciles, por ello, es aquí donde se ha de desenvolver, después de éste ir y volver en el linde del presente, las **significaciones que se abren por pedagogía y el modo en que estas inciden en el presente** desde las prácticas y ejercicios que instituyen los modos de producción, vigilancia, exclusión o inclusión (de individuos, sujetos, saberes) y control de formas de recepción de pedagogía desde sus enunciaciones y por tanto su despliegue en el lenguaje, es decir, el entramado conceptual y categorial de sus teorías.

Hay que situarse de primera instancia en la palabra pedagogía como palabra de intercambio de discusión de la cuestión educativa y formación del hombre en términos amplios de las enunciaciones académicas, políticas, sociales, económicas y de las particularidades (como las experiencias docentes y estudiantiles) del linde del presente. De la palabra pedagogía emergen lugares comunes de exposición que responden a las tendencias solicitadas por quienes las enuncian y quienes las reciben⁸⁴. Por ejemplo, un lugar común es la necesidad de repensar la discusión de la reforma educativa en México del 2012 que responde (1) a una propuesta de solución por parte del estado (2) a las demandas sociales de la población que exigen una educación adecuada a los tiempos que corren e incorpora a su vez, (3) los consejos y demandas de organismos-organizaciones nacionales e internacionales. Aunado a ello, existe una expansión sin precedente de la producción pedagógica: revistas y artículos, seminarios, cursos, talleres, congresos, evaluaciones, coloquios, encuentros, semanas de pedagogía aparecen por doquier; se tratan de producciones para resolver problemas, soluciones

⁸³ Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad.* (A. M. Riu, Trad.) Barcelona: Herder. Pp. 58-59

⁸⁴ Esos lugares comunes son intenciones y demandas de una particular formación del hombre para los tiempos en que vivimos.

inmediatas y problemas de esos lugares comunes que piden ser solucionados con instrumentos, con reglas fáciles, sencillas y por ende, la pedagogía se hace palabra de intercambio para dar solución a problemas –la constitución del sujeto- y de dar cuenta de los instrumentos para resolverlos⁸⁵. Se obtiene entonces la pericia necesaria para enfrentarse a un “problema” y entonces poner en práctica la herramienta y resolverlo, se entrega después como producto final el problema resuelto. De aquí las pedagogías se abren a dos problemas desde los lugares comunes: una progresiva actualización para estar a la altura de los cambios (temporal) y consecuentemente, reconstrucción de su trama conceptual (performatividad)⁸⁶ es decir, la política de su teorización.

Respecto a la progresiva actualización, estar actualizado y actualizar son señales obsesivas de la lógica del presente que instaura desde su gramática la exigencia de cambios en todos lados, hasta los rincones más privados son actualizados, los públicos aún más. En el caso particular de la educación se sujeta la demanda de actualización desde todos los lados en que la gramática llega, de ahí, como dice Cesar Carrizales, “el aceleramiento de la velocidad social y la manía pedagógica de sintonizar con ella crean una actualización sin precedente [...] sin conocimiento de su ruta y destino”⁸⁷. La actualización en la pedagogía es una *Hiperactualización* que vale por sí misma en su utilidad en el aquí y ahora, por su disposición ha desaparecer y por su función legislativa: “La hiperactualización se reivindica como un fin, en la educación se manifiesta en vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día, contenidos, didácticas y normatividades, estructuras, organizaciones y funcionamiento de las instituciones [...] profesores, investigadores, directivos y estudiantes.”⁸⁸ De no ser actualizado se perdería la lógica de los tiempos que corren.

En las políticas hiperactualizadoras las preguntas se acompañan de sus respuestas ¿puede ser de excelencia un sistema educativo no actualizado (instituciones con planes y programas, profesores)?, ¿será la actualización una cualidad del buen docente? La hiperactualización posee un obvio no, como respuesta a tales interrogantes⁸⁹. Otro caso

⁸⁵ Ejemplo de ello: educación para todos, soluciones desde la educación abierta y a distancia como opción viable y generar los instrumentos necesarios, pero esta solución termina reducida a las competencias necesarias para la subsistencia de los órdenes del mercado, del orden económico, la lógica del orden.

⁸⁶ Por performatividad se entiende “como demanda propia de la lengua puesta al servicio del acto de ordenar o énfasis que actúa sobre cualquier operación retórica, como eficacia de la pragmática de lo verbal sin sujeto (en la topología de Derrida)” Véase al respecto Martínez de la Escalera, Ana María. Políticas de la teoría, nota 6 en Comité Organizador, Giros Teóricos II. (2012). *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. México: FFyL-UNAM. Pp. 278

La performatividad por tanto no se refiere al ritual de su enunciación sino que apunta a su eficacia así como sus procedimientos.

⁸⁷ Retamoza, C. C. (1994-1995). Hiperactualizar un delirio de la educación contemporánea. *Sin saberes*, 1 (1), Pp. 14-15.

⁸⁸ *Súpra*.

⁸⁹ Por ejemplo, la reforma educativa expresa exigencias de **actualización** del Sistema Educativo Nacional a partir de robustecer las políticas educativas que han impulsado el desarrollo social, político y económico de nuestro país a través del quehacer educativo que impone nuestro tiempo y que la justicia social demanda. Para mayor información, véase: Pacto por México. (10 de Diciembre de 2012). *Hoja de*

es la incorporación de cuestionamiento de aquellas certidumbres que no sintonizan con los signos contemporáneos y se descalifican por envejecimiento prematuro⁹⁰; diseño y realización de planes y programas flexibles, transformables, seleccionables, es decir, “a la carta”⁹¹; a los clásicos se les trata como integrantes de un imaginario museo del pensamiento científico y social⁹²; aumento de estímulos a los académicos que se actualizan permanentemente asistiendo a diferentes eventos académicos con un mimético trabajo-diversos escenario⁹³. De ésta manera en el ámbito de la progresiva actualización, las significaciones de pedagogía se ciñen en la lógica de los procesos de actualización donde se innova a las innovaciones, ya que “basta deslegitimar la existente y legitimar a la emergente”⁹⁴, lo cual implica que más que pluralidad de significaciones desde donde pensar y actuar pedagógicamente hoy se demanda expertos en la legitimación y simulación innovadora. Lo consecuente de esto, es la reconstrucción de su trama conceptual eliminando la pluralidad de sentido por la significación que otorga la *Hiperactualización* de la gramática de la lógica del orden en el linde de la producción especular del presente.

Las significaciones e incidencias de pedagogía son víctimas de la velocidad con que se consumen desde las respuestas rápidas, de propuestas viables, de críticas constructivas y de pensamientos positivos (la pregunta por antonomasia es el ¿cómo?) caracterizando a su entramado conceptual a la velocidad, simulando significados que no tienen y se reiteran con el vértigo del desborde de los límites localizados en los

firma de la Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la educación. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de Pacto por México : <http://pactopormexico.org/reformaeducativa/#reforma>.

⁹⁰ Esto se puede mirar en los signos que detenta la necesidad de progresión en Ciencia y Tecnología y que como dice en Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: En las últimas décadas, la nación ha hecho importantes esfuerzos en materia de Ciencia Tecnología e Innovación, pero no a la velocidad que se requiere y con menor celeridad que otros países. Ello hace necesario que se tenga como eje vertebral el desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible e impulsar el desarrollo de las vocaciones y capacidades científicas, tecnológicas y de innovación locales, para fortalecer el desarrollo regional sustentable e incluyente. Véase: Gobierno Federal de la República Mexicana. (s.f.). Recuperado el 12 de Agosto de 2013, de Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

⁹¹ La flexibilidad y pertinencia de los planes de estudios como signos de la Hiperactualización se puede mirar en las indicaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo. Adicionalmente, es necesario fomentar mecanismos que permitan certificar que las personas que cuentan con experiencia laboral, pero no estudios formales, puedan acreditar sus conocimientos y habilidades mediante un documento oficial. Además, frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos. Cfr: Gobierno Federal de la República Mexicana. (s.f.). Recuperado el 12 de Agosto de 2013, de Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

⁹² Una de las exigencias en la generación de investigaciones, se exige que las fuentes de información sean las más recientes a los procesos de investigación en desarrollo, dejando como viejo e inservible otros materiales a menos que se recuperen en tratamientos de antecedentes históricos.

⁹³ Cfr. Retamoza, C. C. (1994-1995). Óp. Cit. Pp. 14-15.

⁹⁴ Retamoza, C. C. (1987). Los conceptos estelares en la formación. *Colección de Pedagogía Universitaria* (16), Pp. 103-113.

valores de lo útil, eficiente, razonable e inmediato dirigidos al cómo actuar⁹⁵. Este estado al que se somete los conceptos, Carrizales los nombre como *Conceptos Estelares* o *Superconceptos* “que simulan orientar al cómo y que, con frecuencia, desde ellos se juzga lo realizado”⁹⁶ La particular conformación de las palabras estelares, siguiendo a Carrizales, se caracteriza por el vacío y la velocidad. El vacío es la amnesia que simula indicarnos *la progresión del orden*, esta amnesia es producto de dos tipos de expulsiones: una consiste en señalar el propósito de formar personas estelares, idénticas a los superconceptos, pero, sin problematizarlos, ni argumentarlos, ni precisarlos, pues ello implicaría el peligro de la diferencia. Considerando lo anterior podemos hacer un ejercicio con las palabras jugadas en la reforma educativa y preguntemos: ¿Quiénes estamos a favor de formar personas que adquieran conocimientos, asuman actitudes y desarrollen habilidades y destrezas que respondan a las Necesidades Sociales? A la pregunta se le responde, todos. De la pregunta y su respuesta podemos sacar la siguiente reflexión: formar personas que adquieran conocimientos, asuman actitudes y desarrollen habilidades y destrezas que respondan a las Necesidades Sociales es una formación por competencia, que siguiendo con la reforma educativa, cuando hay esta formación por competencia hay educación de calidad y por tanto tenemos que la calidad es un concepto estelar idéntico al sujeto que se forma, de calidad en tanto que hay las competencias⁹⁷.

El problema como menciona Carrizales es que no hay la argumentación ni discusión por lo que se entiende por la palabra estelar, que en este caso es la calidad o competencia e inmediatamente, se pasaría al cómo.

La otra manera como se expulsan los significados de los conceptos estelares, consiste en olvidar que se ha olvidado, se manifiesta el propósito de formar pensamientos estelares, buscando avalarlos con consensos simulados. Retomando el proyecto de reforma de la educación en México en el 2012, dentro de las necesidades y reclamos sociales se simula el consenso de la estelaridad de la palabra calidad. Siguiendo con el texto de la misma, se dice que “la sociedad aprecia el valor que la educación representa para la satisfacción de anhelos de justicia y desarrollo como ideales a alcanzar; ésta sociedad sabe que los logros que México ha podido alcanzar tienen que ver con los esfuerzos en materia educativa”⁹⁸ y que para la reforma educativa las

⁹⁵ Se requiere de respuestas rápidas porque “se prestigia el aquí y el ahora de un pragmatismo revalorado por la velocidad con que se consumen los valores hegemónicos que integran la lógica del orden del mundo”. Cfr. Retamoza, C. C. Las palabras estelares en los discursos de la formación. En Á. D. Et.al., (1988). *Discurso Pedagógico. Analisis, debates y perspectivas*. Cuernavaca.: Ed Dilemas. (págs. 39-44).

⁹⁶ La lista es larga, es común señalar que debemos formar estudiantes, docentes, investigadores y profesionistas: Críticos, Originales, Integrales, Intellectuales, Creativos, Comprometidos, Transformadores y que respondan a las Necesidades Sociales. Cfr. Retamoza, C. C. (1987). Óp. cit., Pp. 103-113.

⁹⁷ véase: Pacto por México . (10 de Diciembre de 2012). *Hoja de firma de la Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la educación*. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de Pacto por México : <http://pactopormexico.org/reformaeducativa/#reforma>

⁹⁸ Vid. Supra.

demandas se traducen como demanda de calidad de la educación, poniendo en juego los problemas y desafíos vinculados con las limitaciones del sistema educativo con factores sociales, culturales y económicos existentes actualmente. La estelaridad de la calidad en la educación se ejecuta en “el olvido de la lógica religiosa que propone elevar la calidad de la realidad al ideal de la alta calidad, viendo en la realidad una baja calidad, el equivoco y el mal”⁹⁹. El problema de esta simulación por consenso es que creemos que hablamos de lo mismo, deseamos lo mismo y disimulamos las diferencias silenciando las diversidades¹⁰⁰. Ante tan impresionante consenso, la “ingenua” pregunta: a qué llamamos calidad de la educación se crearía el desorden, el simulado consenso se desintegraría y como dice Carrizales “así, la vanidosa dama se diversifica y muchas de sus manifestaciones se conflictúan, algunas se polarizan; se les ama y se les odia, se le legitima, se le hegemoniza, margina y expulsa, se les juzga útil e inútil, positiva y negativa, blanca y negra, buena y mala”¹⁰¹. Solo falta recordar que del olvido simulado por el consenso, se pasa con velocidad al cómo. Se simula saber para dónde, ocultando su vacío de significados, y se inicia el vértigo del consumo¹⁰².

Con lo anterior, ¿debemos demandar a la pedagogía, desde la lógica del orden de la gramática generar una verdadera educación de calidad? No, debemos, en la medida de lo posible, desprendernos de una mirada que reduzca las significaciones y sentidos de pedagogía como lo hace la gramática planteada en éste trabajo; la calidad es un adjetivo, como palabra estelar, de la gramática no necesariamente de la trama categorial de pedagogía. Éste rotundo no, es debido a que **hay la sospecha** de que las significaciones y sentidos de pedagogía han corrido la suerte de ser jugadas en el juego de la regulación gramatical de la lógica del orden que viene del modo de experiencia del tiempo y espacio en cada caso de la producción especular del presente y por tanto, se somete a la pedagogía al encargo de que se le tome como control y de conducción de la enseñanza de la gramática por la misma gramática. ¿La pedagogía no asume, en este sentido, los ideales de la época, obligándola a cumplir patrones ajenos a ella? o

⁹⁹ Cfr. Retamoza, C. C. (1988). Las racionalizaciones del poder a través de la calidad de la educación. *Cero en Conducta*, 3 (11-12), 12-17.

¹⁰⁰ Un ejemplo de esto se puede mirar en el paro de actividades del IPN en la exigencia de necesidades e ideales particulares de los estudiantes en los cambios de propuestas e implementaciones de los planes y programas educativos refiriendo en varias ocasiones, en las mesas de diálogo de los pliegos petitorios de la Asamblea General Politécnica, una educación de calidad que abarcara el bienestar a futuro desde sus expectativas. Por otra parte, la exigencia que develaba lo acontecido en Ayotzinapan a partir de la desaparición de los 43 normalistas tanto a la pérdida de gobernabilidad del territorio, la seguridad pública y la mejora de los sistemas normalistas rurales. Todas estas exigencias no dicen lo mismo, ni desean necesariamente lo mismo y sin embargo se simula un consenso que pierde sentido frente a la producción estelar de la palabra Calidad en Educación o la imposición de ésta sobre el consenso tal como se explicita en la Reforma Educativa.

¹⁰¹ Retamoza, C. C. (1994-1995). Hiperactualizar un delirio de la educación contemporánea. *Sin saberes*, 1 (1), 14-15.

¹⁰² La velocidad con que se decreta el consenso y con que se demanda el cómo, ha logrado que se deslegitime y devalúe la reflexión de los conceptos estelares calificando la reflexión como especulativo, abstracto, no útil, no práctico, no propositivo, etcétera. Asimismo permite que se prestigien las ofertas que busca satisfacer la demanda del cómo. Cfr. Retamoza, C. C. (1987). Óp. cit., Pp. 103-113.

¿diremos que se incurre a la reducción de la pedagogía a mera tecnología gramatical? ¿hay quizás una **falta de trabajo conceptual** y diremos que esta falta está determinada por la pérdida de la historia (tradicción) de los elementos dentro de la pedagogía¹⁰³? ¿hay una **des-historización** con el trabajo de la pedagogía teniendo como consecuente la pérdida de sentidos como lo menciona Ferry “el discurso pedagógico es en cada época el discurso vehemente de la pedagogía nueva que hace tabla rasa de los principios y las prácticas anteriores”¹⁰⁴? ¿Estas sospechas no encierran el encuadre de la misma lógica de lo que se sospecha –una dimensión lineal progresivo de la dimensión del tiempo anclado a las ilusiones fantasmagóricas? ¿Qué es pedagogía?

He ahí la preocupación por pensar pedagogía, no sólo por lo que ella sea considerada en el presente en el que vivimos, sino para repensarnos en nuestro tiempo con ella, diciéndolo con Walter Benjamin, en los tiempos que corren. La postura ha de ser, siguiendo a Carrizales en el desencanto de la visión primaveral de la educación, instalarse y no fingir amnesia, no hacer que no se ve lo que si se siente, y mantenerse en la tensión alimentando los polos entre las significaciones y sentidos engullidas por la gramática y la regulación gramatical a partir de un preguntar tal que dé lugar a la interpretación abierta al presente (la gramática) y las significaciones y sentidos de pedagogía en otros espacios y tiempos en las que alguna vez acontecieron.

¹⁰³ Esto se mira, por ejemplo, en las problemáticas que apuntala Alicia de Alba en torno a la práctica pedagógica, donde los recién egresados tienen la inseguridad de no contar con la capacidad teórica para responder a las demandas institucionales en cuyas ocasiones los rebasan. O como hace mención Carlos Ángel Hoyos: “la autoconciencia del discurso pedagógico actualmente asume un yo que se niega, en el lugar de una idealidad, autocrítica, confrontación de una posibilidad real de un no yo, dado por una inercia de una práctica pedagógica que ha dejado de crear y recrearse al tornearse una instancia de aplicación acrítica de elementos que le son dados externamente” Cfr. Memoria del Foro: Análisis del currículo de Pedagogía, ENEP-Aragón. México, 1985.

¹⁰⁴ Ferry, Gilles (1990) El trayecto de la formación. México. Ed Paidós. p 24

I.3 La construcción de la pregunta por pedagogía

No puede pensarse si no se han trazado los problemas, nadie podrá pensar si no siente el estrangulamiento de la aporía, de la no salida, y por eso tendrá que encontrar trágicamente los causes, los modos de desatar el nudo para conseguirse una tradición que vuelva a ponerse vitalidad y no esté estancada en la repetición idéntica de los mismos problemas mal planteados.

Emil Sinclair

En el apartado anterior se planteaba, la dificultad de producción de sentidos de mundo a partir de la intervención que tiene la lógica del orden cuando se aprende su gramática. De esto se desprendía un primer significado e incidencia de la pedagogía desde la gramática y emergía la necesaria pregunta por las significaciones e incidencias de la pedagogía. Sin embargo, la operación de la lógica del orden desde la gramática cierra la apertura polisémica de la pedagogía a partir de la Hiperactualización y la formación de Palabras Estelares al interior de su entramado conceptual.

De esta forma se decidió mantener una postura donde se mantuviera una tensión dilemática, de mano con Carrizales, la cual exige buscar una relación diversa con pedagogía; para ello se debe generar un particular modo de preguntar por ella para intentar suspender la lógica del orden que nos imprime un solo modo de verla, una unidireccionalidad.

Lo que ha de proceder en las siguientes líneas es recuperar el sentido, pero el sentido entendido como el sendero o vía¹⁰⁵ para la construcción eventual del vínculo vulnerable entre el hombre, sus representaciones y visiones del mundo con el enigma (lo azaroso, la peripecia) en la medida que el sentido es la condición de posibilidad para diversificar y crear significados y representaciones plurales en el vínculo antes mencionado.

El sentido cobra relevancia porque nos abrirá como un espacio de fuga de ese lugar asignado de transmisión de un mundo ya interpretado, un mundo en el que la percepción de las cosas y sus denominaciones estén dadas. Por lo anterior, hay que movernos en la emergencia de sentido en pedagogía. Cabe aclarar que no se trata de poner en comunicación y establecimiento una univocidad de sentido de pedagogía. El esfuerzo por recuperar el sentido no será el resultado de dar rienda suelta a una elección arbitraria o identificar connotaciones, sino hacer visible la unidad de sentido que da soporte a la infinitud y ambigüedad de connotaciones de pedagogía.

Con esto se perfila la orientación que debe seguir el trabajo para poder recuperar lo que sea pedagogía al interpretar su polisemia desde la emergencia de sus sentidos. Para ello hay que entrar en diálogo con la puesta en obra de las unidades de sentido de pedagogía y es la dialéctica de la pregunta-respuesta el medio por el cual se puede

¹⁰⁵ Félix Duque

hacer hablar a las unidades de sentido con nuestra iniciativa y dejarnos decir algo por ella –pensarnos en ella.

Éste modo de proceder es la labor de la **hermenéutica**. Gadamer dice que “la dialéctica de la pregunta y respuesta en la estructura de la experiencia hermenéutica”¹⁰⁶ permite que la comprensión se manifieste en una relación recíproca semejante a la de una **conversación**, donde somos nosotros quienes tenemos que hacer hablar a aquellas manifestaciones del lenguaje (como el texto). Por tanto, la **comprensión** es dejarse hablar y decir algo en el dialogo “en calidad de la pregunta hacia la respuesta latente”¹⁰⁷ y la latencia de la respuesta es la interpretación. En el marco de la experiencia hermenéutica del dialogo la **interpretación** es hacer inteligible en nuestro marco de referencia las creencias y prácticas que rodean lo preguntado i.e. “dejarse interpelar por lo que diga el texto”¹⁰⁸ (manifestación del lenguaje).

Otra peculiaridad del dialogo que es la dialéctica de la pregunta y respuesta en la hermenéutica es el carácter abierto y múltiple de la interpretación-comprensión que es la aplicación. **Aplicación** es la relación con la situación puesto que la comprensión-interpretación que se deja decir por el texto comprendido se aplica a la situación del interprete. Comprender-interpretar es siempre aplicar por que son un saber actuante (phrónesis) que delibera el modo de relación según cada caso o en palabras de Gadamer “ser comprendido en cada momento y en cada situación de una manera nueva y distinta”¹⁰⁹. De esta forma, en el dialogo se da la condición de la comprensión, la interpretación y la aplicación de manera simultanea, cuya representación simbólica de simultaneidad se puede recuperar el circulo¹¹⁰ en la dimensión del lenguaje, donde el lengua es algo que pertenece indisolublemente al mundo humano del mismo modo que las acciones humanas adquieren sentido por su pertenencia a un horizonte de sentido, así como cada palabra adquiere sentido por su pertenencia a la totalidad del lenguaje.

Por tanto, el dialogo que es la experiencia hermenéutica (el circulo de la comprensión, interpretación y la aplicación) tiene como propósito **poner de manifiesto el espacio de sentido que condiciona los actos significativos de la vida cotidiana en “el lenguaje como elemento en el cual vivimos”**¹¹¹

Siguiendo el modo de proceder hermenéutico hay que construir la pregunta. La pregunta que ocupa nuestra inquietud es la que interroga por pedagogía pero ¿cómo es que se puede formular dicha pregunta y cómo es que surge? Estas preguntas

¹⁰⁶ Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). La primacía hermenéutica de la pregunta en *Óp. Cit.* (Vol. I) Pp. 456

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). El problema hermenéutico de la aplicación en *Óp. Cit.* (Vol. I) Pp. 380

¹¹⁰ Siguiendo lo anterior cuando se hable de la comprensión en éste trabajo, está explícita su referencia a la interpretación y aplicación como momentos que se dan en simultaneo en el circulo hermenéutico. Para ahondar más sobre la comprensión-interpretación-aplicación como determinación categorial véase como circulo hermenéutico en Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 227, 244, 331, y Gadamer, H.-G. (2001). *Antología*. Salamanca: Ed. Sígueme. Pp. 370-371

¹¹¹ Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). El lenguaje como experiencia en el mundo en *Óp. Cit.* (Vol. I) Pp. 526 ss.

pretenden desviar cualquier intención de determinar a priori la dirección de la pregunta y poder demorarse en el modo de plantear la pregunta que nos ocupa desde dos vías: 1) como se pregunta, qué modo de preguntar ha de ser aquel que interroga por pedagogía, y 2) porque se pregunta, el sentido que encierra el enigma y preocupación que gira en la pregunta¹¹².

Se pregunta entonces ¿qué es pedagogía?. Lanzar llanamente esta pregunta tiene varias dificultades por que se le trata como una pregunta sin respuesta en el mejor de los casos o se tienen como respuesta otras preguntas que la descalifican por inverosímil, por ejemplo: ¿No sigue en construcción? ¿Cuál es el sentido de preguntar qué es pedagogía? ¿Es acaso que pedagogía es algo? Y si se interroga en tal dirección ¿es porque se piensa que la pedagogía es algo definible, delimitable, objetivable, aprehensible? ¿Es la pedagogía un objeto de conocimiento susceptible de ser aprehendido por alguien? Además ¿hay *la* pedagogía, o más bien lo que hay son *las* pedagogías? Y si a ésta última respondiéramos afirmativamente se prosigue ¿cuáles pedagogías? ¿Quién o qué puede delimitar qué o cuáles pedagogías? ¿Dónde está el parámetro que legitime la frontera entre lo que sí sean pedagogías de lo que no lo son? Y así preguntar infinitamente, e incluso se puede llegar a decirse que si no se puede responder qué es pedagogía es porque pedagogía no es algo que pueda ser abordado desde la dirección de esas interrogantes, pero, eso no significa que ha de quedarse allí, no significa que la pregunta no pueda volver a asaltar el pensar.

Y en efecto, emerge incansablemente, es pandémica y dado que no encuentra respuesta se queda palpitando, a la espera.

Puede plantearse dos motivos por los cuales la inquietud por lo preguntado asalta constantemente sin descanso. El primero es que cuando la pregunta se anuncia para buscar tener razón frente a lo preguntado, el fracaso viene y se evidencia en un preferir preguntar y no deber respuesta, porque las preguntas son muestra de su imposición de razón, de su creer saber las cosas, haciendo de la respuesta y lo cuestionado en realidad innecesario porque de antemano se cree tener razón. Gadamer lo ejemplifica con el comediográfico de los diálogos platónicos, donde los interlocutores de Sócrates desplazan las respuestas de las preguntas de éste, adoptando la posición supuestamente ventajosa del que pregunta¹¹³.

¹¹² Es importante preguntarse por los modos de preguntar por qué abre el camino al pensar, pensar por la interrogante en pedagogía, siguiendo lo que ya planteaba Heidegger en cuanto al pensar: "Una y otra vez el pensamiento recorre la senda que el camino traza a través de los campos [...] el camino congrega todo lo que existe a su alrededor y a todo por el que por él transita le aporta lo suyo, envolviéndoles el aliento del camino", es decir, el pensar no sólo sería el camino que se hace al andar, en torno a lo que ocupa el pensar, sino el demorarse y escuchar el enigma que encierra el propio camino –aquel aliento que lo envuelve- pues se correría el riesgo de antemano planificar la ruta del camino e imponer un orden a priori a aquello que ocupe el pensar y lo que converja en torno a él, borrando el enigma que éste mismo pudiera encerrar. Puestos en ese modo del camino del pensar, habría que demorarse en torno al modo de la pregunta que nos ocupa. Cfr. Heidegger, Martin (2003). *Der Feldweg (Camino del Campo)*. España. Ed. Herder Pp. 21.

¹¹³ Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 440-441

El segundo es la falta de planteamiento, ya que si el planteamiento de la pregunta es, como dice Gadamer, “una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta”¹¹⁴ pero estos presupuestos preguntados no quedan destacados con claridad, entonces, no se llega realmente a lo abierto y no hay nada que decir. Esta falta de planteamiento no hace de la pregunta una falsedad pero demuestra la falta de sentido de la pregunta. De ambos motivos se puede decir que aquello que inquieta el pensar no alcanza descanso porque no se ha planteado en realidad una pregunta que deje al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta en la inquietud. Hay que hacer la pregunta de nuevo y buscar una estrategia para hacerlo. La estrategia es preguntar con sentido. Esto es importante porque con la direccionalidad que adquiere la pregunta se colocará bajo una determinada perspectiva de sentido a lo preguntado, ésta perspectiva quebranta lo preguntado para ponerlo en suspensión-apertura y evitar la sentencia decisoria y confirmatoria, así como dice Gadamer “el sentido del preguntar sólo se realiza en el paso de esa situación de suspensión [...] sentido es siempre orientación de sentido de una posible pregunta”¹¹⁵. Hay que ensayar la conformación de la pregunta¹¹⁶ a partir del modo de enunciarla.

Si preguntamos ¿qué es pedagogía? ella cobra sentido si:

1. ¿Se interroga por lo que es tanto lo que ella hace?
2. ¿Por su estatuto epistemológico, si ella es una ciencia, un arte, un oficio, un saber, un instrumento, un conocimiento, un saber, una disciplina, una moda, una corriente, una escuela, un par de autores, un pensamiento que trasciende las fronteras geopolíticas, una creación de la modernidad o es un área de la filosofía, de la psicología, la sociología, la antropología, la biología, entre otras, y por tanto por su objeto de estudio - si es que lo tiene-?
3. ¿Es una pregunta que interroga por lo que es en tanto de lo que ella habla?

Lo anterior es una muestra de la multiplicidad de estrategias de sentido que pueden terminar rehuendo a la pregunta, porque pueden ser convincentes y de cierto modo logran desfondar una cierta dirección en la pregunta, hasta alcanzar a ser tranquilizadoras frente a la incomodidad de la pregunta, pero, aún así no basta elegir una porque tampoco permiten reunir la multiplicidad de respuestas¹¹⁷. Habría que

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ Dice Gadamer que el arte de ensayar es el arte de preguntar. Ésta frase cobra una radical importancia en el entendido que si la dialéctica de la pregunta y respuesta es semejante a la de la conversación-diálogo, éste diálogo requiere ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores i.e. “requiere no aplastar al otro con argumentos sino sopesar realmente el peso objetivo de la opinión contraria” (esto el arte de ensayar) el mismo sentido debe cobrar la dialéctica de la pregunta y respuesta, el que posee el arte de preguntar “no buscará el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza [...] el preguntar pone en suspenso el asunto con todas sus posibilidades” por eso “el arte de ensayar es el arte de preguntar. Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 445

¹¹⁷ Si nos mantuviéramos en un sentido que pregunta por su estatuto epistemológico nos situaríamos en propuestas dicotómicas desde dónde pensar-actuar pedagogía a partir de la discusión de su estatuto epistemológico, porque parece ser que a partir del discernimiento entre sí es un arte, un saber, una

considerar si con la pregunta por pedagogía buscamos engarzar toda la multiplicidad de respuesta porque puede traer el riesgo de reunir las en una definición estable, simulando la apertura de sentido, una respuesta que no responde a la pregunta aunque se perciba algo de verdad en ella –evitemos la luna de espejos y no hacer preguntas “estelares”.

Teniendo eso de trasfondo se podría ensayar ahora una interrogante por el sentido de surgimiento de la pregunta ¿Cuál es el sentido de referencia de la quiddidad del qué y por otra parte cuál sentido del “es” en la pregunta por lo que es pedagogía?

Empecemos con el sentido-significado del qué, ya que desde ella se direcciona el camino de proceder con el “es”. El problema del “qué” Heidegger lo trabaja de manera sucinta en “Was ist das –die Philosophie?” bosquejando la multiplicidad de sentidos desde dónde se ha de comprender el qué (quid en latín y tì en griego) que ha de variar según la época del pensar, por ejemplo el tì de Platón remite al eîde y en Aristóteles al arché; el quid para los tomistas por la existencia; o ya sea desde el trascendental kantiano; en Hegel dónde la pregunta está siendo buscada en la historia, en la historia de los pueblos, en la naturaleza y su materialidad, en el espíritu de una época, en el pensamiento puro, en el arte, en la religión y en el concepto ó con Heidegger nos enfrentamos a la mediación en el arte y en el lenguaje, de modo tal que la pregunta que interroga por el qué del ser aparece en y desde el lenguaje. Éstas menciones pretenden sólo ser orientaciones para la construcción de nuestra pregunta¹¹⁸, líneas trazadas en el

ciencia, un conocimiento, una técnica, etc. ella ha de incidir de manera particular sobre los sujetos a falta de esclarecimiento de lo que ella es o desde dónde pensarla. Para dar cuenta de ello basta revisar la discusión de la extensa bibliografía de los 80's y 90's del siglo pasado, en México. Lo que nos topamos al preguntar en ésta dirección son dualismos que no parecen encontrarse aparentemente y se ha de decidir una postura desde donde actuar –monismo que erradica lo otro- : arte/ciencia ¿la pedagogía es una ciencia y la educación un arte, pero y el problema por el objeto de estudio y el método? ¿la pedagogía se auxilia de otras ciencias? ¿ciencia de la educación o ciencias de la educación o pedagogía; cuál es la diferencia? ¿qué sentido de ciencia y arte? ¿desde quién? ¿Herbart y Pestalozzi vs Durkheim y Dewey? ¿Herbart y Spranger vs Montessori y Piaget?; teoría/práctica ¿la pedagogía es una teoría y lo educativo la práctica? ¿la formación qué es? ¿la formación es una abstracción como ideal o un desarrollo como actividad procesual? ¿desde quién pensar la formación? Opuestos no superables hasta la fecha.

¹¹⁸La importancia de la quiddidad cobra relevancia porqué desde donde se comprenda-interprete-aplique el sentido de la partícula qué sobre el es, en cada caso, puede implicar un cambio radical del sentido por la pregunta por el es. Ejemplo de ello está cuando hacemos referencia a la quiddidad del *quid* –latín- como *el* ¿qué es?, ¿qué cosa? en referencia al porqué de una cosa en cuanto a su existencia –siguiendo la tradición escolástica- como en la lectura Tomista de la filosofía primera de Aristóteles: “Y como aquello por lo cual una cosa se constituye en su propio género o especie es lo que significa por la definición, la cual indica lo que es la cosa (*quid est res*), de aquí se deriva que el nombre de esencia ha sido mudado por los filósofos en el nombre de quiddidad. Y esto es lo que el Filósofo (*Aristóteles*) llama frecuentemente “quod quid erat esse” o sea: esto por lo cual tiene que ser algo.” Pero si nos remitimos a la Filosofía primera en el logoi IX, capítulo 10 de Aristóteles desde Aristóteles mismo (siguiendo la lectura de Aristóteles griego sin la carga judeo-cristiana con la cual se le lee) las cosas cambian: “Así, pues, acerca de las cosas (*entidades*) que son puro ser (*el texto dice un tì, determinado*) y actos (*acción, eide kai energeia kai praxis*) no es posible engañarse, sino que o se piensa en ellas o no; lo que se busca acerca de ellas es su quiddidad (*tó tì hen eínai*, y otra vez *la ousía kai eîdos* o *la entidad que es la diferencia esencial causal*), si son de tal naturaleza o no. (*Es decir, si pertenecen a estas o no*) Y el ser, considerado como lo verdadero, y el no ser, considerado como lo falso, uno, lo verdadero, se da si hay unión, y lo otro, lo falso, si no hay unión. Y lo uno, si es verdadero ente, es de un modo determinado, y si no es de ese

mapa porque como menciona Heidegger “la pregunta que se realiza en cada caso a propósito del *tí*, del *quid* o del *que*, ha de determinarse cada vez nuevo”¹¹⁹ cada que acontece la pregunta por lo que es.

Siguiendo lo anterior, la intencionalidad del “qué” de nuestra pregunta no va dirigida a interrogar pedagogía en el **sentido** de existencia, estatuto epistemológico u otro, sino el de **comprender** lo que pedagogía **es**, por tanto *penetrar en ella, demorarnos en ella, de comportarnos a su manera y podemos movernos dentro del horizonte de ella*. El “qué” de nuestra pregunta ha de ser el modo de abrir la comprensión de lo que pedagogía **es** desde la experiencia del pensar, adentrarnos en ella buscando que nos afecte i.e. dejarnos decir algo por ella desde la reflexión por su sentido, que no remita a una especie particular de conocimiento, ni historiografía que explique cómo empezó y desarrolló, sino una pregunta que remite al acontecer mismo en la historia del pensar en y de ella, siendo la historia no los sucesos que se dan dentro del mundo sino al mismo acontecimiento del pensar en rememoración sobre lo que se pregunta y nosotros en la pregunta¹²⁰.

Si la pregunta como marco del dialogo hermenéutico era ya una comprensión como dejarse decir, un interpretar como un dejarse interpelar y una aplicación que como el saber situarse en las dos anteriores, ahora *como intencionalidad de nuestra pregunta qué es pedagogía tanto la comprensión, interpretación y aplicación adquirirán un nuevo matiz*. Ahora, comprender estará puesto como un dejarse decir los sentidos de pedagogía pero cuidando “las desviaciones a las que se ve constantemente sometido el

modo, no es.” [las cursiva entre paréntesis de la cita es traducción propia, siguiendo el texto griego de la versión trilingüe de Yevra contra la traducción en castellano del mismo que hace él pero también la de Calvo]. “*tó tí hen eínai*” puede traducirse como la pregunta por la entidad primera o esencial que es causa, pues Ser (*eínai*) tiene entre los griegos el significado que le atribuye Parménides en su poema: un nombre que inventa el *eleata* para significar el *arché* y el *arché* es principio rector que hace de algo ser algo. El problema está en la propiedad de sentido que abre el *qué* o *quididad* en cada caso que se pregunte *qué*. No es lo mismo pensar el *qué* desde el sentido de existir tomista que desde el *tó tí hen eínai* donde el *tí* hace referencia al sentido de modos de manifestación desde los principios – manifestarse no es lo mismo que existir.

Al respecto me remito a Aristóteles (2012) *Metafísica*. Edición Trilingüe. (García Yebra, Martín. Trad.) España. Ed. Gredos.; así como a la versión de Tomás Calvo: Aristóteles (1994) *Metafísica*. (Calvo Martínez, Tomás trad.) Madrid. Ed. Gredos.

¹¹⁹ Heidegger, Martín (2006) *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona. Ed. Herder. Pp. 38-39.

¹²⁰ Pensar cómo dice Heidegger en “*Was heisst Denken?*” es también rememorar, ya que “la palabra memoria piensa lo pensado, es la re-unión de la con-memoración de aquello que hay que tomar en consideración (la cual está en relación con aquello que deseo y me desea) antes que todo lo demás, y en esta reunión -coligación- alberga cabe si y oculta en si aquello en lo que hay que pensar de antemano”. Esto tiene una vital importancia, a propósito de ésta investigación, porque la pregunta por lo que es pedagogía es un abrirse a pensar pedagogía no sólo en relación del presente desde dónde emerge la pregunta si no que es también, un pensar rememorante: “La palabra memoria piensa lo pensado por ser justo la reunión de lo que ocupa y preocupa y por eso nos hemos cobijado y retenido aquello que nos ocupa y preocupa de las cosas ahora en nosotros” porque la memoria da cuenta de aquello que nos llama el deseo a la cosa por pensarla, pienso en la cosa porque la deseo y esta me desea, y, esta relación entre deseo y deseante corre el riesgo de moverse en todas direcciones si no fuera por la memoria que vuelve a traer de vuelta en lo que se piensa. Heidegger, Martín. (2010) *¿Qué quiere decir pensar?*. *Revista Colombiana De Psicología*, 0(5-6). Consultado en 2013, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15945>. Pp. 11-17.

interprete en virtud de sus propias ocurrencias”¹²¹ por lo que comprender es un proyectar las propias intenciones de sentido por las que se pregunta ya que “el sentido de la pregunta sólo se pone de manifiesto porque ya uno *se dirige a lo preguntado* desde determinadas expectativas, con algún sentido determinado”¹²².

De ahí que la interpretación sea ahora la revisión de la proyección en la comprensión por lo preguntado en el marco de una respuesta. Interpretar por tanto es desplegar hacia algo, ese algo no es “señalar un objetivo, sino solamente en una dirección, es decir, hacia un espacio abierto”¹²³ de la comprensión. La aplicación es el dar sitio y lugar concreto a cada proyecto de la comprensión en el espacio abierto de la interpretación.

Entonces la orientación de la pregunta está en poder comprender el sentido que se abre por pedagogía en la experiencia del pensar en ella, , pero, para poder ver cuáles son las características de la comprensión de pedagogía, habría que construirse una mediación¹²⁴ desde dónde y cómo preguntar–pensar pedagogía. Las mediaciones pueden ser múltiples, porque no hay una manera exclusiva y única desde donde presentar la comprensión. Con lo anterior, nos hemos de ubicar en una mediación que nos permita abrir la comprensión a partir de las **relaciones** que se abran por lo que se pregunta y no los términos que se pueden relacionar. La mediación que se abre para buscar la comprensión desde lo relacional puede ser el horizonte ontológico donde la pregunta está en los modos de relación que se abren entre quien pregunta y lo preguntado.

El horizonte ontológico que aquí se recupera está constituido desde la ontología hermenéutica Gadameriana, donde *la ontología es el modo de abrir una vía de acceso*

¹²¹ Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). El descubrimiento de la preestructura de la comprensión por Heidegger en *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 333

¹²² Las cursivas son nuestras, *Ibíd.*

¹²³ “¿qué significa interpretar? [...]”. Cfr. Gadamer, H.-G. (1998). Poetizar e interpretar en *Estética y hermenéutica*. (A. G. Ramos, Trad.) Madrid: Tecnos. Pp. 75

¹²⁴ Modos de hacer pedagogía hay muchos, así como muchos y distintos intereses de quien hace pedagogía. A veces es forzoso confesar los motivos que guían al quién hace pedagogía que además, quedan enmascarados a esos ropajes objetivantes: objetivos, actividades, justificación o finalidad del proyecto como producto del hacer pedagógico.

Habrán entonces esa inquietud que multiplicar lo que tal vez de otro modo podría decirse, de manera absurda y al final poco evasiva, como **modos de manifestación de lo que es pedagogía**. Hay que desviar cualquier intencionalidad primera que pretendiera formular una pregunta directa, porque la pregunta por lo qué es pedagogía no se puede enunciar sin mediación y ésta suposición conduce a pensar no tanto la pregunta cómo sus condiciones, si no en la mediación. El término *Vermittlung* (mediación) es fundamental en la hermenéutica gadameriana, la cual parece saber desde el principio que a la pregunta solo se llega a través de lo que la media, tampoco es muy seguro que haya una diferencia entre la pregunta y su mediación, como si una fuera lo uno y la mediación lo otro. Y sin miedo anunciémoslo, la pregunta por la pedagogía se oculta en la pregunta por la comprensión de ésta. De tal manera que de momento provisionalmente preguntémosnos por la mediación de la pregunta que es la comprensión, pero sin quedarnos ahí, habrá que ir en cada caso un poco más allá de la mediación, esto es, diciéndolo Hegelianamente, es también necesario transformar el otro término, no sólo la pregunta y el modo en que se formula si no también el modo en que se le contenga y desde ahí buscar el **horizonte**: sitio, lugar, condición, espacio y tiempo desde donde lanzar la pregunta. Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I).

a aquello que posibilita la manifestación del mundo como algo provisto de sentido a partir de los modos de relación que hacemos con él. En ese tenor el horizonte ontológico tiene como finalidad rastrear la generación del sentido a partir de la búsqueda y constitución de aquello que permita que opere la manifestación de lo preguntado desde las distintas relaciones, por ejemplo de exclusión e inclusión, de genero, de forma, de semántica, de tiempo, de cultura, de institucionalización y varias más. La posibilidad de la comprensión no está en pensar en que todas sean validas, sino tener la prudencia de prestar oídos a las relaciones que el pensar en pedagogía exige y apaciguar otras voces.

Cuando a la pregunta por pedagogía la pensamos en un horizonte ontológico de reflexión, se tiene que buscar las relaciones desde donde posibilitar que pedagogía manifieste lo que es desde el pensar en ella. Las relaciones que posibilitan que algo se manifieste son las determinaciones que abren las enunciaciones por las cuales representamos algo desde su sentido¹²⁵.

Lo que procede es buscar desde que determinaciones de pedagogía podemos abrir la manifestaciones de su sentido.

Uno de los principios de determinación de pedagogía es la temporalidad.

Pedagogía se ve determinada temporalmente, esto quiere decir que se ve determinada por el tiempo histórica que le ve surgir, pero también por las condiciones geográficas-

¹²⁵ ¿Cómo podemos decir de algo qué es, cómo podemos plantear algo sobre lo real o cómo podemos decir algo sobre el ente? Podemos de manera laxa decir: hay mundo, pero, cómo podemos predicar algo como eso: "hay mundo". Lo que posibilita la predicación de lo que hay, las cosas, son sus **determinaciones**. Las cosas, lo que hay aparece ya siempre determinado, es decir la silla como silla, el árbol como el árbol, el hombre cómo hombre y por tanto las cosas aparecen desde una cierta determinación.

Si la realidad sensible me aparece ya siempre determinada, qué es lo que determina, es decir, de dónde viene la determinación.

Ejemplifiquemos esto, la determinación del mundo viene de los contenidos concretos que provienen del mundo, si se quiere decir algo sobre el mundo, y necesita mantenerse autosubsistente para que el principio rector de la determinación me pueda hacer pensar-decir en términos inteligibles los contenidos concretos del mundo. Las determinaciones tienes diversas versiones propuestas a lo largo de la historia del pensamiento, por ejemplo las categorías –que también hay una diversidad de propuestas de qué categorías-, porque para ser capaz de decir como es que el pensamiento es capaz de pensar la realidad sensible se argumenta que el ente aparece determinado y el modo de determinación del ente es en el pensamiento y el pensamiento para enunciar la realidad detectable –pensable- se representa las cosas que hay vía el lenguaje, es decir las categorías.

Pensar las categorías es pensar que la determinación de las cosas está puesta en el lenguaje. Pero véase como hay tantos modos de determinación en el mismo ejemplo: Heidegger piensa las determinaciones en términos de lenguaje, pero el lenguaje llevado mas allá de las estructuras gramaticales, es decir es una caracterización del lenguaje que si tiene que corresponderse con los modos de lo real, y que además no es autosubsistente, ni autosuficiente tiene que ser tan amplio como para poder contener todos los modos de lo real, de ahí *el lenguaje es la casa del ser*. Es decir, es el sitio, los acoge, donde aparece lo real y que determina lo real, pero la determinación no quiere decir leyes en términos universales del pensamiento, ni universales como las ideas platónicas, pero tampoco ideas especulativas de la razón, como en el caso de Kant, sino que la determinación estará pensada en términos mucho más contingentes e históricos y no particulares; el lenguaje no va a operar únicamente por las categorías y conceptos, opera por cómo determinamos en términos, más amplios, metafóricos, poéticos, musicales y no solamente por la realidad detectable que es, si no por lo que pudo haber sido o lo que hubiéramos querido que fuera.

materiales-históricas¹²⁶ (cronotopo) muy específicas, por lo que se puede señalar que la comprensión de pedagogía no puede decirse en términos universales, sino en cada caso de su determinación temporal o de cronotopo; por consiguiente nunca se comprende igual lo que es pedagogía, ello depende según del momento histórico en que se le comprenda. Por ejemplo, el Emilio de Rousseau tiene sus determinaciones históricas y espaciales del momento del que surgió, está determinada de haber surgido en las condiciones del contexto histórico de la Francia del XVIII en la que surgió ya que no sería lo mismo si hubiera surgido en otras condiciones, es decir, no sería la misma, si hubiera surgido en las condiciones de 1905. No hay una comprensión pura, está siempre determinada en cada caso por el cronotopo de surgimiento.

Otra determinación es la comprensión e interpretación de pedagogía. Comprender e interpretar son categorías en Gadamer; dicho en clave hermenéutica es otro modo de decir la determinación en términos del lenguaje.

En ese sentido el lenguaje como vía ontológica está puesto como “la lingüisticidad de la experiencia del mundo que no debe considerarse como diseño previo del mundo que es producto de la subjetividad, ni de la conciencia individual ni de un espíritu colectivo [...] El pensamiento sobre el lenguaje queda involucrado en el lenguaje mismo. Sólo podemos pensar dentro del lenguaje y ésta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje”¹²⁷ es lo que acaece como un movimiento especular donde se relacionan los contenidos concretos del mundo por los cuales se representa el mundo vía el lenguaje y que a su vez, éstas representaciones dan y enriquecen sus contenidos al mundo. Como dice Gadamer “no sólo el mundo es mundo en cuanto que se accede a él en el lenguaje: el lenguaje sólo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa mundo”¹²⁸, por tanto el lenguaje no es idéntico a los contenidos concretos del mundo en el que hacemos la cotidiana existencia sino la referencialidad y las relaciones por las cuales se puede representar el mundo. Por lo que podemos decir que el mundo aparece comprendido e interpretado de cierta manera, porque el mundo no es distinto de su comprensión y de su interpretación.

La comprensión como determinación ontológica abre la experiencia de mundo y su entendimiento a través del lenguaje para penetrar en el sentido por el cual hay la posibilidad de significado y representación de éste; como vivimos en el elemento del lenguaje por el cual hacemos significados y representamos el mundo, sólo podemos acceder a él desde la unidad de experiencia y lenguaje que se dan en la comprensión. En ese sentido, lo que se refiere a nuestra pregunta por pedagogía la determinación ontológica de la comprensión nos da la apertura, vía el lenguaje, para la experiencia de la pedagogía en el espacio de su sentido por el cual se significa y representa lo que es.

¹²⁶ Por ejemplo, lo material-geográfico esta pensando como un pueblo histórico.

¹²⁷ Cfr. Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 77-79 y 147; Rivero, M. A. (1995). *Diálogos sobre filosofía contemporánea. Modernidad, sujeto y hermeneutica*. México: UNAM-AFM. 59-60
. Gadamer H.-G. (2007). 14 El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica. 1 El lenguaje como experiencia del mundo en *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 531

Desde ahí la comprensión y temporalidad de pedagogía no puede decirse en términos universales si no en cada caso. Es una de las múltiples características de éstas determinaciones el poner acento en “cada caso” o lo que le llaman la ocasionalidad. Por ejemplo, una obra de teatro nunca se interpreta igual aunque siempre es la interpretación de la misma obra, se comprende según “cada” puesta en escena, como en la fiesta¹²⁹.

Siguiendo las determinaciones anteriores: temporalidad y comprensión, también cabría pensar la **determinación estética de pedagogía** que se comprende en el marco de una visión de mundo puesto en las obras que da lugar en cierta temporalidad. Esta temporalidad indica también la multiplicidad de visiones de mundo que se pone en juego en cada caso que la pedagogía se comprende: 1) la visión del mundo de pedagogía del momento particular en el que fue creada y es comprendida; 2) la visión del mundo del espectador-interprete desde el cual se comprende la pedagogía desde su visión de mundo. Esto permite que se abra la posibilidad de aprender y ganar los sentidos de las visiones de mundo que se juegan en ella evitando caer en fijos cerrado de sentidos.

La determinación estética de pedagogía da la posibilidad de comprender la referencialidad dicente del juego de creación de visiones de mundo donde no sólo en cada comprender de pedagogía implica una concepción de mundo, sino que somos referidos y transformados nosotros también en cada comprender de ella.

En ese tenor podemos decir que **nuestra pregunta se orienta en la comprensión, temporal y estética, de pedagogía “en” donde “acaecerá” su sentido.**

Esto es importante porque con lo anterior se desglosa que con “en” se indica la temporalidad y espacialidad al que se dirige la pregunta y “acaecimiento” indica que el sentido no está puesto previsiblemente, sino que se manifiesta en cada ocasión en que la comprendamos en determinada temporalidad del juego de visiones que se desglose.

Pero ahora hay que preguntar en qué relación temporal-espacial la pretendemos comprender. Una respuesta a eso puede ser el espacio y temporalidad que abre la relación con *sus monumenta* que son aquellos documentos que rebasan la dimensión espacio-temporal de lo puramente técnico-material porque no se gastan en las obras a las que da lugar sino que se prueban en la inagotabilidad de las interpretaciones de ellas como en lo *clásico* que “es una realidad histórica a la que se sigue perteneciendo, pues es lo que se destaca a diferencia de los tiempos cambiantes y sus efímeros gustos, teniendo una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente”¹³⁰ y éste modo de ser de las obras clásicas adquiere una vital importancia para trabajar los problemas desde donde emerge la pregunta, porque sin importar que las obras de los clásicos se consuman o se ausenten en el tiempo

¹²⁹ Para ahondar más sobre esta condición de ocasionalidad y la fiesta como ocasionalidad véase: Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 168 y Gadamer, H. G. (2010). El arte como fiesta en *La actualidad de lo bello*. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós.

¹³⁰ Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 353-360.

(pueden estar en la presencia o en la ausencia) tienen las condiciones por las que vuelvan a ser recreados y rememorados.

Por ello la comprensión de pedagogía se dirige a los clásicos de la teoría pedagógica como parte de aquellas obras que nos permiten una relación con pedagogía en un marco temporal y espacial que no se agota en el pasado porque guardan una simultaneidad con el presente de quien las lee y comprende. Sin embargo una larga lista de autores de diferentes espacios y tiempos se abren para comenzar la pregunta, así podríamos dirigirnos a los clásicos de la pedagogía francesa desde el positivismo o la pedagogía cristiana con Clemente de Alejandría.

Entonces tenemos que marcar un hilo conductor que conforme un conjunto de clásicos desde donde buscar comprender un sentido de pedagogía. Para generar ese hilo conductor se puede recuperar aquellas palabras que estén en condición de ser una unidad de reunión sintética y referencia de pedagogía que se discuta por los clásicos. Estas palabras pueden ser Educación, Bildung, Paideia, Didáctica, entre otras más. En el caso particular de éste trabajo, de las posibles palabras se preguntará desde la palabra Bildung porque es una de las palabras como unidad sintética y referencial que abre un sentido múltiple de pedagogía. Esta decisión tiene sus motivos por ser la palabra formación, como Bildung, una de las que más se ha enturbiado en el presente o que más se ha estelarizado (siguiendo a Carrizales)¹³¹. Elegir Bildung no tiene la intencionalidad de desfondar la multiplicidad de voces para decidir cuál es la adecuada, correcta, evitando “no buscar generar identidades en conceptos centrales, ni consensos epistémicos, ni en paradigmas macizos porque justamente es lo que está en sospecha y lo que está por pensar”¹³².

También cabe aclarar que la elección para efectos de este trabajo no niega la necesaria y urgente necesidad de comprender la pedagogía en el acaecimiento de su sentido en cada caso en esas otras palabras, porque como plantea Herbart “la pedagogía debe intentar, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar la reflexión; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo condición de que cada ciencia (wissenschaft) trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso.”¹³³ La multiplicidad de voces de pedagogía se beneficiaría, en

¹³¹ “Como nunca antes *en el presente* la planeación de la formación [Bildung] se ha convertido en actividad extraña a los propios sujetos a quienes va dirigida. Los encargados de la planeación han construido marcos racionales que si bien no les permite aproximarse al conocimiento de lo existente si les sirve para aproximar lo existente a sus modelos –ahí se engarzan las palabras estelares que se instalan en los discursos de formación-. ¿Cómo llevar a los sujetos a que sean como deben ser? Ahí la obsesión pedagógica *del presente*. Cfr. Escamilla Salazar, Jesús. [et. Al.]. (1989). Cuadernos de la ENEP ARAGÓN. N.43. El debate actual de la teoría pedagógica en México. México. Ed. UNAM-ENEP Aragón.

¹³² Cfr. Carrizales, Cesar [et. Al.] (1997) Investigación educativa y formación docente. Las lecturas del C.I.E.F.A.D. – III de la UABJO.

¹³³ Herbart. (1983) Pedagogía General derivada del fin de la educación (Luzuriaga trad.) Barcelona. Ed. Humanitas. Pp. 7

cada caso, de esta sensible apertura para tratar de investigar sus propios principios – unidades de sentido- en diálogo con los otros saberes sobre el problema que de ella acontece en cada caso.

Entonces preguntamos que es pedagogía para comprender en el marco temporal y espacial de los clásicos de la Bildung los sentidos que de pedagogía se abran en una relación de tensión interna que nos permita situarnos en el pasado como algo que no es propio y nos constituye. Ésta forma de situarnos implica una experiencia temporal en la que el tiempo se da como una continuidad entre pasado y presente, por otra parte nos situamos en una experiencia estética, desde la obra de los clásicos como la referencialidad diciente del juego de creación de visiones de mundo donde no sólo en cada comprender de la obra implica una concepción de mundo, sino que somos referidos y transformados nosotros también; por tanto lo que se efectúa es el juego de visiones del mundo que se representan de pedagogía en la temporalidad de la unidad de referencia que es la Bildung.

Pero la Bildung como hilo conductor no sólo marca una referencialidad y delimitación en cuanto a las obras de los clásicos ha recuperar, también es necesario mantener la reflexión de la historia de conformación de la palabra Bildung. Siguiendo con el proceder hermenéutico de éste trabajo se puede recuperar la **historia conceptual** o *Begriffsgeschichte* desde Koselleck y Gadamer, para ahondar en la diferenciación entre la historia conceptual de Gadamer y Koselleck véase el Anexo titulado Ampliación Metodológica de la *Begriffsgeschichte*.

Desde Koselleck, la *Begriffsgeschichte* “forma parte de las condiciones mínimas necesarias para poder comprender la historia del mismo modo que su definición implica las sociedades humanas”¹³⁴, tanto las formaciones sociales como sus conceptos cobran importancia a la luz de que mediante las primeras definen e intentan solucionar los desafíos a los que se enfrenta el hombre, las segundas son el medio lingüístico por el cual se comprenden, ya que no hay historia que pueda interpretarse ni describirse sin ellas; en ese sentido Koselleck considera la importancia de la historia conceptual para comprender como la evolución conceptual ha provocado transformaciones que afectan tanto a la sociedad como al concepto.

En ese sentido recuperamos la *Begriffsgeschichte* desde Koselleck porque implica recuperar los conceptos en términos sociales e históricos para comprender las transformaciones que experimentan en el uso del lenguaje y en particular la conceptualidad de una época.

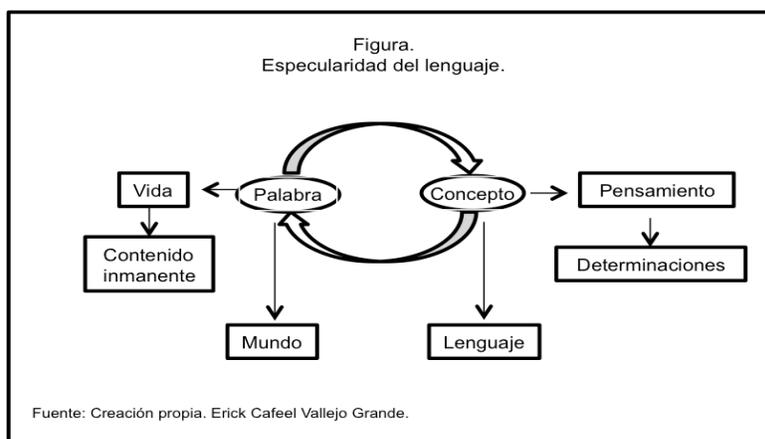
Por parte de Gadamer se recuperará su perspectiva de la *Begriffsgeschichte* al liberar la expresión de la palabra-concepto de la rigidez escolástica ó, dicho gadamerianamente, de ser término¹³⁵ y recuperarla para la virtualidad del discurso

¹³⁴ Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid : Trotta. Pp. 9

¹³⁵ La palabra se hace término cuando “su significado está delimitado unívocamente en cuanto de refiere a un concepto definido. Un término siempre es algo artificial, bien porque la palabra misma está formada

donde, lejos de alcanzar una definición capaz de estabilizar el uso de un concepto, se nos presentan escenas en las que lo más humilde puede determinar una revitalización especulativa de una palabra-concepto¹³⁶. La especularidad de la palabra juega entre lo infinito del decir y lo finito del lenguaje, es decir de las posibilidades de sentido, lo cual se puede ejemplificar en la diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo donde la diversidad muestra las posibilidades de comprensión de mundos, horizontes nuevos y extraños. Por ello Gadamer asigna a la reflexión conceptual la misión tanto de cuestionar la obiedad, inductora al error, de nuestros conceptos, como de fomentar también en el lenguaje “una conciencia crítica frente a la tradición histórica”¹³⁷.

El tratamiento de la historia de concepto (Begriffsgeschichte) para con la Bildung tendrá lugar en la comprensión de su conformación como concepto desde la historias que carga en su dimensión política-social en la particularidad conceptual de una época, pero, no se limitará a la deducción de la palabra en su conceptualidad (*Begriffsworten*), porque se recuperará a la Bildung también en su dimensión de palabra que “abre el carácter metafórico de lo conceptual abstracto por su fuerza evocadora”¹³⁸, conquistada mediante su inevitable uso entre palabras sin valor conceptual. Es decir, empleando



una frase de Gadamer, *el trabajo para con la Bildung será ir de la palabra al concepto y del concepto a la palabra, de la vida al pensar (su abstracción conceptual) y del pensar a la vida como se puede apreciar en la siguiente figura titulada la Especularidad del lenguaje.*

Llegados a éste punto, sólo faltaría decir el **cómo acaecerá un posible sentido en pedagogía desde uno de sus modos de ser que es la Bildung**. Para que acaezca debe de haber una fusión entre el

artificialmente, bien –lo que es más frecuente- porque la palabra usual es extraída en toda su plenitud y anchura de sus relaciones de significado y fijado a un determinado sentido conceptual”. Gadamer (2007) *Óp. Cit.* (Vol. I.) Pp. 498.

¹³⁶ Lo especulativo en el lenguaje está directamente relacionado con la metáfora del espejo. Es un reflexionar y reflejar. Donde el lenguaje no solo tiene la posibilidad de decir mundo, en su reflexión, si no que hay la posibilidad, en ese decir-reflejar el mundo, crear imágenes-representaciones de mundo.

En el caso de la palabra es por eso necesaria recuperarla frente a la univocidad del término, ya que es también la palabra equivoca, múltiple y se pone siempre en la comprensión-interpretación la prudencia de pensar la palabra adecuada ya que “cada palabra irrumpe desde un centro y tiene una relación con un todo, y sólo en virtud de éste es palabra. Cada palabra hace resonar el conjunto de la acepción que le subyace”. Cfr. Gadamer. H.G. (2007), *El lenguaje como centro y su estructura especulativa en Óp. Cit.* Pp.547-566 y véase como ejemplo la nota a pie 118 de éste trabajo.

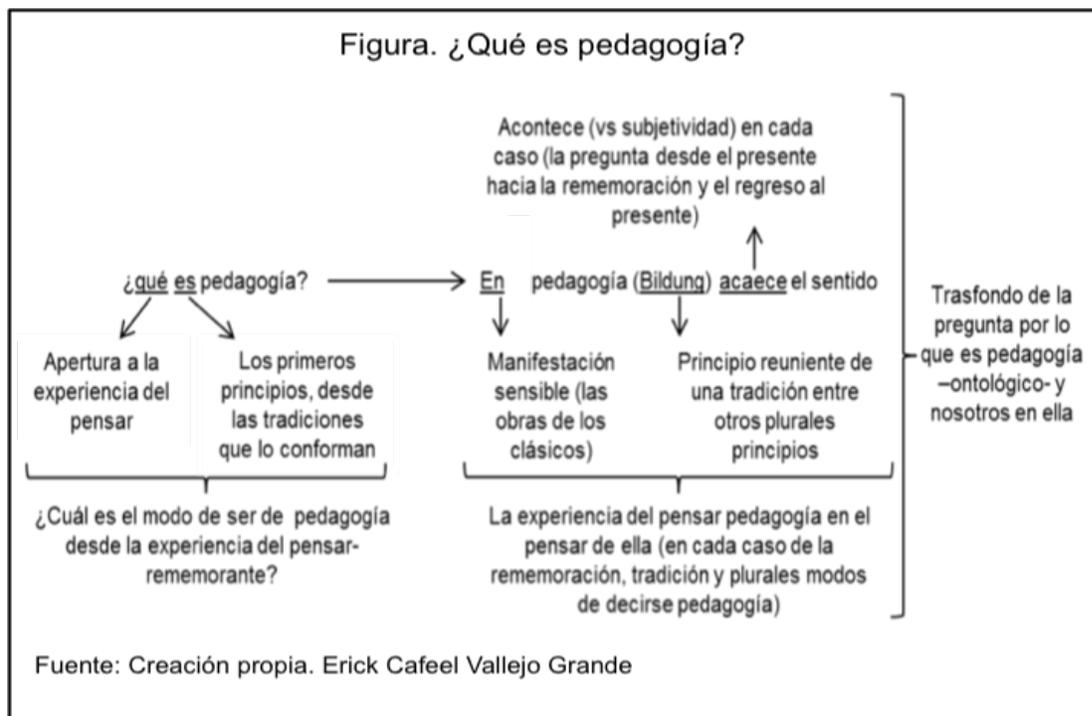
Para ahondar más en el sentido de la palabra véase Gadamer. H.G. (1998) *Acerca de la verdad de la palabra en Óp. Cit.* Pp. 15 ss.

¹³⁷ Véase: Gadamer. H. G. y Koselleck Reinhart (1997) *Óp. cit.*

¹³⁸ Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. II). Pp. 81-93.

horizonte de lo preguntado y el horizonte de respuesta¹³⁹. El horizonte de lo preguntado está determinado por sus determinaciones temporales y estéticos. Aquello preguntado, que en éste caso es pedagogía desde la Bildung, funda su horizonte desde una determinada perspectiva histórica y la historia de sus afectos¹⁴⁰, i.e. la historia de las interpretaciones de pedagogía desde la Bildung y las visiones del mundo que ha fundado. El horizonte de respuesta, es lo que es necesario saber en cada caso para comprender-interpretar-aplicar lo preguntado, que también guarda las condiciones y motivos que conformaron la inquietud y necesidad de preguntar.

Hasta éste punto del trabajo no se puede correr con ingenuidad, ni tampoco olvidar todo lo que se ha dicho. Lo que tenemos al final de la pregunta no será un sentido monista sino plural, pero, sólo en condición de habernos dirigido a un peculiar modo de ser de ella -la Bildung-, podremos tener el acaecimiento de un sentido entre otros posibles, los cuales acaecerán cuando la pregunta se dirija a otro punto de su multiplicidad. Falta preguntar desde la Paideia, la didáctica, la educación, et. al. . El momento de acaecimiento de uno de los posibles sentidos de su modo de ser será la “fusión de horizontes” o el encontronazo de las visiones de mundo entre la pregunta, lo preguntado y la respuesta. Quedando la pregunta por pedagogía como se muestra en la figura titulada ¿qué es pedagogía?:



¹³⁹ Diremos de momento, sin ahondar demasiado, que los horizontes son los momentos de acaecimiento de lo que va siendo en cada caso lo que hay. El sentido de horizonte y fusión de horizontes, empleados para mostrar cómo acaece el sentido en lo preguntado serán trabajados y desarrollados en el capítulo 2.

¹⁴⁰ La historia de los afectos es lo que Gadamer llama historia efectual.

Lo que queda por hacer es el esfuerzo de quien interpreta y comprende en el mundo, pluralista por más monista que se nos presente, para formarse una posición en él, formarse al intercambio vivo de ideas en que consiste el diálogo: contemplar las cosas desde la posición de otro, los otros, la diversidad que se abre.

Capítulo II. A lo otro del tiempo y espacio de pedagogía



Iván Méndez Vela, *Sin título*, 2015.
Tinta china, papel algodón 21 x 28 cm

Segunda experiencia estética, la odisea de la rememoración.

A partir del capítulo primero (en las condiciones de emergencia desde donde preguntar por lo que es pedagogía) en el que hemos dado cuenta de cómo se lleva dentro una acuñación previa (legislación gramatical) tan profundamente insertada que, en algún sentido, obstaculiza la comprensión de otras culturas y mundos históricos... se tiene la finalidad en éste capítulo de pensar y comprender lo que es pedagogía desde el acaecimiento de su sentido en cada caso desde la palabra **Bildung** y no instalarse en las acuñaciones dadas y cerradas de sentido del presente (lo que de otro modo Gadamer llama dar cuenta de los prejuicios con los que se lee).

Aquí la pregunta por la pedagogía es una pregunta de referencia rememorante y para ello dar vuelta hacia lo otro no colonializable de los mismos textos – logoi- de la pedagogía que constituyen nuestras tradiciones olvidadas, remontándose hasta la experiencia de las cruciales problemáticas del pensar de la pedagogía, emergiendo del olvido tapado por el ruido; un ruido de presencias estridentes e incesantes que ocupa y embota desde hace ya mucho, el silencio del pensar la pedagogía.

El capítulo no tiene por finalidad el regreso a los otros espacios y tiempos de la pedagogía en busca de consuelo o salvación, sino del **regreso al puerto de llegada**

II.1. El retorno como camino

Venid amigos míos, aún no es tarde para buscar un mundo más nuevo.
Desatraca, y sentados en buen orden amansa las estruendosas olas; pues
mantengo el propósito de navegar hasta más allá del ocaso, y de donde se
hunden las estrellas de occidente, hasta que muera¹⁴¹.

Alfred Tennyson

En el Primer Capítulo se propuso establecer el sentido y distancia que nos separa del puerto de llegada –la finalidad de efectuar dicho viaje–.

Para ello se descendió de las altas montañas, como el Zaratustra, para ir más alto e ir debajo de uno mismo, descender hasta las profundidades del mar abierto del que proceden las más altas montañas.

En el descenso a lo más alto nos topamos con una experiencia del tiempo lineal progresivo que configuraba fantasmagóricamente el espacio i.e. la experiencia de un estado de vacuidad que sometía a la vida a un modo particular de ser vivida bajo la lógica de orden propio de la experiencia del presente. Ésta lógica de orden conformaba una legislación gramatical que daba forma a los pesados ideales y estereotipos que cobijaban todo hacer del hombre. La pedagogía no escapaba a ello. Desde la *hiperactualización* y las *palabras estelares* -como nos recordaba Carrizales- la pedagogía se colocaba en una primera enseñanza de la gramática de la lógica del orden. Éste modo de presentación e incidencia de la pedagogía nos cubría otras posibilidades desde donde pensar la multiplicidad de voces y significaciones de ella en el presente.

Del páramo del presente emergió la necesidad de distancia y sentido para iniciar el viaje. La distancia y sentido se creaba a partir de la pregunta por pedagogía: **la comprensión en cada caso del acaecimiento de un posible sentido, entre otros, en pedagogía desde la palabra Bildung que es uno de sus modos de ser.** Estamos ya en el puerto-embarcadero y hemos de viajar.

Pero ¿hacia dónde hemos de viajar? Hay que volver a la pregunta. La pregunta tiene el trasfondo de las determinaciones ontológicas de cronotopo y de la comprensión-interpretación i.e. comprender como acece el sentido de pedagogía en términos de rememoración. Por otra parte, se ha dicho que lo preguntado tiene sus determinaciones de cronotopo y de comprensión-interpretación i.e. la pedagogía, en tanto que lo preguntado, en su particular modo de ser que es la Bildung, la cual tiene sus propias determinaciones temporales, una historia, un contexto desde donde se comprende-interpreta lo que es pedagogía desde la Bildung.

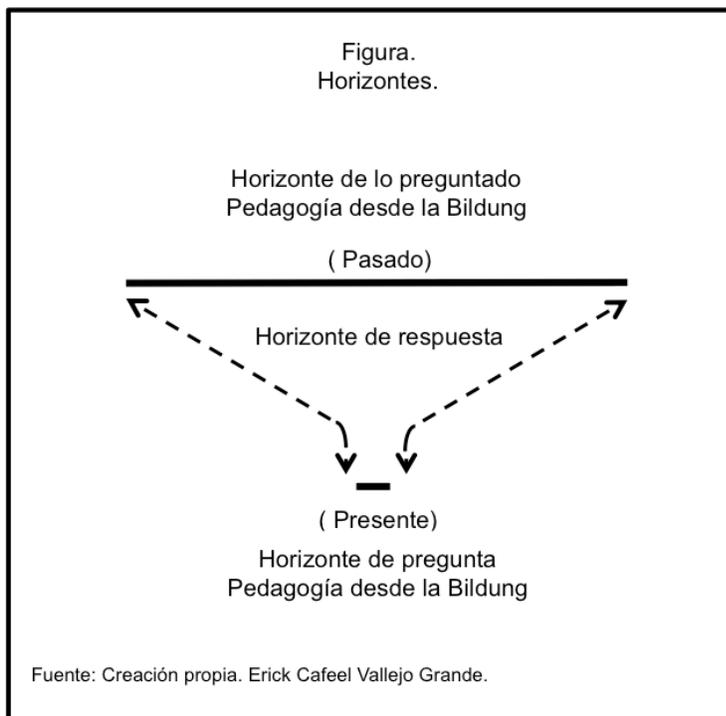
¹⁴¹ Fragmento del poema Ulysses

Para surcar ambos horizontes se requiere construir otro, **uno de respuesta** que permita movernos **con la pregunta** en el mar abierto que se abre **con lo preguntado**¹⁴² **para el acaecimiento del sentido.**

Siguiendo con la metáfora del viaje, que se ha hilado en todo el texto, cobra relevancia efectuar dicho horizonte de respuesta porque nos encontramos enfrentados con la inmensidad del cielo-mar abierto –lo preguntado- que desentraña completamente la tierra desde donde partimos con nuestra pregunta.

El horizonte de la pregunta será desde donde comencemos a adentrarnos a ese mar de lo preguntado desde el litoral donde todavía hay visión, hay paisaje, pero, no se quedará así, mientras más nos adentremos las líneas se harán más difusas y quedará la fuga del puro azul, marino y celeste que no se distinguirán. Para no quedar forzados solamente del abismante mar será necesario ganar visión, ensanchar la mirada para saber perderse y moverse con las fuerzas del abismal paisaje azulado.

El horizonte de respuesta es el cómo se irá ensanchando la visión que abre la pregunta mientras sepamos movernos en lo abierto de lo preguntado¹⁴³, como se ilustra en la figura titulada “Horizontes”.



Para no dejar, llanamente, lo puro azul de lo abierto, que desde ahora llamaremos la temporalidad de lo preguntado, será necesario poder situarnos en una comprensión de lo temporal que no puede ser inherente a la pregunta y lo preguntado, porque sino, de otro modo, no habría las condiciones de rememoración como medio de viaje y, desde ahí, poner en movimiento el círculo hermenéutico –determinación de la pregunta y lo preguntado.

¿Qué temporalidad nos permitirá movernos? Si podemos participar de las obras clásicas de hace

siglos, que en éste trabajo serán las obras de teoría pedagógica, es porque de su condición de ser clásicas emana algo que nos hace participar del mundo en que la obra

¹⁴² El horizonte de la pregunta, de lo preguntado y de respuestas no son distintos entre sí, sino momentos del mismo movimiento para la comprensión del acaecimiento de un sentido. La separación de ellos en el texto sólo tiene la intencionalidad didáctica para poder mirarlos. Esto se desarrollará a lo largo de éste apartado.

¹⁴³ Visualmente podemos pensarlo como la apertura del campo de visualización que se pone en la pintura “El caminante ante el mar de niebla” de Caspar David Friedrich.

fue creada y de nuestro propio mundo¹⁴⁴. Ese algo que nos acerca es una experiencia temporal que hila el pasado de la obra con el presente.

La experiencia con las obras dice Gadamer, no sólo es estética¹⁴⁵, también es temporal porque acontece, en simultáneo, el pasado de la obra con cualquier presente i.e. “se fija la tarea de alejarse de la actualidad de la vida presente que nos ocupa y de conocer el pasado, sin pretensiones, como un pasado humano”¹⁴⁶ –la comprensión del pasado.

El sentido de temporalidad que hemos de recuperar para el *horizonte de respuesta* es “que lo que está en camino de ser es desde luego libre, pero la libertad por la que llegará a ser encuentra en cada caso su restricción en lo que ya ha sido, en las circunstancias hacia las que se proyectará su acción [...] i.e., los efectos históricos que hacen reconocible las fuerzas históricas”¹⁴⁷ desde un común que permita sumarlas en su continuidad. Esto será la condición de la conciencia histórica en el comprender.

No nos detendremos, para la respuesta de lo preguntado, en una temporalidad como consciencia histórica que aprehenda los hechos pasados como una cadena que se superponen y van quedando relegados. La temporalidad que hemos de ganar es aquella que comprende¹⁴⁸ el pasado y el presente en su continuidad, o en palabras de Gadamer “la conciencia histórica como una forma de autoconocimiento”¹⁴⁹.

Sólo cuando se esté en condiciones de comprender que el paso de nuestra pregunta, la respuesta, es una forma de comprensión de sí misma en el nexo ininterrumpido de su vida histórica se podrá ensanchar la visión de quien pregunta, mientras se adentra a lo profundo de lo cuestionado- históricamente.

Cabe aclarar que esto no es una conciencia histórica que deba cerrarse al autoexamen de manera objetiva de desciframiento (la réplica de Gadamer a Dilthey), sino de expresión y experiencia de saberse atravesado por la continuidad de la historia susceptible de la comprensión. Con ello queremos decir, que si se quiere comprender el decurso en que se ha de ir desarrollando pedagogía en el horizonte de respuesta, no podemos entregarnos al azar de nuestras propias opiniones previas, hay que hacerse cargo de las propias anticipaciones con la finalidad de dejar receptivo la alteridad con que se abre lo preguntado.

Tenemos que reconocer de antemano nuestros prejuicios, “que son los juicios que se forman antes de cualquier convalidación”¹⁵⁰; los prejuicios son las marcas que quedaron en el cuerpo a partir del litoral desde donde se iniciaba el viaje, son ellos los que

¹⁴⁴ Para ahondar en la conformación del mundo desde la obra en tanto que transformación como conformación véase nota a pie 16, 17 y 18 del apartado 1.1.

¹⁴⁵ Para ahondar el sentido de experiencia como experiencia estética véase la segunda mitad del subapartado 1.1.1. Vida y experiencia.

¹⁴⁶ Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. II). Pp. 215.

¹⁴⁷ Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 269

¹⁴⁸ Comprender su utiliza en tanto que se haga referencia a la comprensión y aprehensión de un concepto o situación múltiple.

¹⁴⁹ *íbidem.* Pp. 296.

¹⁵⁰ Gadamer, H.-G. (2007) Los prejuicios como condición de la comprensión. *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 344 ss.

continúan orientando en un primer momento a nuestra pregunta¹⁵¹. Examinarlos nos evitará sobreponerlos a la lectura que hemos de hacer en la temporalidad de lo preguntado. Desde ahí, en todo el primer capítulo, se mantuvo una medida de orientación desde donde leer pedagogía, la cual nos hizo también sospechar de la legislación gramatical en pedagogía. Comprender nuestros prejuicios los silencia momentáneamente para dejar oír al pasado, a la tradición.

La tradición, por otra parte, es una clase particular de prejuicio que Gadamer reconoce como “la herencia y conservación de lo transmitido que tiene poder sobre nuestras acciones y comportamientos”¹⁵². La tradición tiene la particularidad de ser un prejuicio de pertenencia histórica compartida en comunidad que no permanece de manera dada, se asume y se cultiva transformándola¹⁵³. La tradición, en su reconocimiento y comprensión, nos permitirá ver el modo en que nosotros participamos en la continuidad temporal, incluyendo, no obstante, la posibilidad de romperla y transformarla.

De lo anterior se deriva que el prejuicio y la tradición nos entregan un modo de acción y participación de continuidad temporal en donde no se determina al pasado desde el presente ó viceversa, lo que hay es esta participación que reconoce la movilidad histórica a la que pertenecemos¹⁵⁴.

Hacerse cargo de la pertenencia es comprenderse en la medida que la historia también conforma nuestra presente o para decirlo en clave hermenéutica: el comprender debe pensarse como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición que nos conforma.

A partir de aquí, podemos ir abriendo la mirada y saber ganar visión para una primer navegación, un retorno a la tradición que abarca lo preguntado. Sin embargo no podemos correr ansiosamente a la tradición llanamente y sin más, necesariamente debe interpelar la pregunta o correríamos el riesgo de emplazar la mirada por el infinito mar de lo preguntado. Hasta aquí se puede establecer las especificidades desde dónde y cómo situarnos con la tradición:

1. La tradición en donde nos moveremos es aquella que da **conformación** a la Bildung, alemana. No podemos situarnos primordialmente en otra tradición, por

¹⁵¹ Toda nuestras anticipaciones están puestas en el Capítulo primero: como íbamos a pensarnos en tanto que vida y experiencias, los problemas del presente en términos de las experiencias que emanan de ella, la incidencia de la pedagogía en la experiencia del presente, la legislación gramática y el marco de la pregunta por pedagogía.

¹⁵² Íbidem. Pp. 448 ss.

¹⁵³ Se puede ejemplificar con lo siguiente: la tradición que abarca la modalidad de nuestra pregunta es una tradición ontológica que intenta pensar lo que hay, preguntarse por lo que es, y recupera los elementos de un mundo histórico compartido particular en el devenir de la tradición, pero no permanece idéntica y dada, la tradición ontológica que se recuperó para éste trabajo está en las transformaciones de ésta, a mediados del s. XX, frente a las metafísicas del sujeto o las ontoteologías, y, sin embargo, lo que continua ligándolas con las otras es ese elemento reuniente de comprensión de lo que hay o como decir algo sobre lo real, aunque las modalidades y orientaciones cambien.

¹⁵⁴ Al respecto Gadamer dice que el sentido de la pertenencia es el momento de la tradición en el comportamiento histórico-hermenéutico, el cual se realiza a través de la comunidad de prejuicios fundamentales y sustentadores. Íbidem. Pp. 365 ss.

ejemplo, en la tradición francesa de pedagogía que se conforma a partir de Societa Civilitas o civilisation con autores como Durkheim y posteriormente representado con Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación. Esto no es porque no sea una tradición desde donde se conforma pedagogía, tiene que ver con la situación de que la tradición francesa tiene especificadas que no conforman **primariamente** a la Bildung e incluso podemos decir, con Koselleck, que la Bildung y civilisation se empleaban como conceptos opuesto¹⁵⁵.

Sin embargo, hemos dicho que las tradiciones no son dadas, también en el cruce con otras tradiciones se **transforman**. En la medida que el horizonte exija apelar a otras tradiciones se hará, por consiguiente, la tradición francesa se recuperaría en la medida que la tradición de conformación de la Bildung se concibe como respuesta a la primera.

La importancia atribuida a otras tradiciones radicará en la influencia que han tenido sobre la Bildung.

2. La tradición de conformación de la Bildung tiene muchas aristas de fuga que se abren para su conformación y en situaciones históricas diferentes como política, económica, teológica, histórica, pedagógica entre otras.

Por ejemplo, la Bildung en retrospectiva de la tradición tiene un sentido teológico, en la búsqueda del origen de la palabra o las primeras enunciaciones se rastrea que Bildung tiene su primer conformación con Meister Eckhart, que nos remite al siglo XV, con un significado referencial a la creación desde la imitatio Christi, Imago Dei y los modos de relación con éste en niveles de superación de la realidad terrena en camino a la fusión –desde una destrucción mística- del alma con Dios: entbilden (deshacerse de la imagen), einbilden (formar la imagen), überdilden/umbilden (transformarse en la imagen).

Otra, por ejemplo es cuando la Bildung adquiere su sentido constitutivo no sólo exterior y espiritual sino interno y biológico como pasa de mano de la tradición pietista en el siglo XVI y XVII¹⁵⁶.

También la Bildung se empleó como el movimiento del devenir histórico de la humanidad hacia el fin de los tiempos para alcanzar la gracia de Dios, con Lessing en el XVIII.

En el caso particular de éste trabajo se situará primordialmente en la arista pedagógica de su conformación, lo que no implicará sustituir el resto de fugas, se

¹⁵⁵ Véase: Koselleck, R. (2012). *Óp. Cit.* Pp. 54.

¹⁵⁶ Para ahondar más en las multiplicidad de fugas de la tradición de la Bildung véase: Koselleck, R. (2012). *Sobre la estructura antropológica y semántica de Bildung. Óp. Cit. Pp. 49-57*; Vierhaus, R. *Formación Bildung.* (P. d. Educación, Ed.) *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 68 ss. Artículo tomado de: *Bildung; Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1.* Otto Brunner, Werner Conze y Reinhardt Koselleck, Stuttgart: Editorial Klett-Cotta. 1979; Salmeron, M. (2003). *La novela de formación y peripecia.* España: Antonio Macchado.

tendrá que ir reconstruyendo cómo, en la tradición, las fugas se van hilando en pedagogía.

De los dos puntos anteriores se puede trazar un metron (μέτρον, medida temporal en éste caso) hasta donde hemos de llegar, dentro de la tradición, para ahondar en la comprensión de pedagogía desde la Bildung.

Esta medida es la recuperación de la interpelación de la pregunta hacia la tradición que se abre a lo preguntado como referencia al interior de ésta. Por consiguiente, las obras que hemos de recuperar deben ser las que nos permitan la *retroreferencia* de enlace entre el presente y el pasado; esto no cancela lo que queda más atrás de dicha medida, se recuperará en cada caso que la misma lo exija. Esto tiene su justificación en el modo de recuperación de la tradición, ya que ésta no está dada ni fijada para siempre, por lo cual es posible ir atrás cada que sea necesario.

Aquí podemos establecer un primer cuerpo de lecturas para la pregunta por pedagogía desde la Bildung, recuperando la conformación del proyecto de Modernidad en su multiplicidad y el carácter central de la Bildung como pedagogía en ese momento histórico. Las obras que se han de recuperar para el trazo de la retro-referencia en la tradición para ésta investigación son:

- A) El otro lado de la Bildung como crítica de la modernidad ilustrada de finales del XVIII con Herder (Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit)
- B) Como revelación del movimiento de la historia en el que el hombre ha crecido con Lessing (Die Erziehung des Menschengeschlechts)
- C) Como proyecto histórico con Mendelssohn (Über die Frage: was heißt aufklären?) y Kant (Über Pädagogik,-)

Estas obras abren las condiciones de posibilidad para la discusión posterior de aquellas obras que continúan el trabajo en torno a la Bildung en su conformación como modo de ser de pedagogía.

Desde esa perspectiva nos movemos junto con la comprensión, que en este punto es un entendernos en pedagogía a través de la tradición que nos vincula o como Gadamer llama “sentido de pertenencia” y que su punto de partida está en la retroreferencia.

De ahí que la Bildung puede abrirse como un océano de palabras y de ámbitos del pensar, donde la Bildung acontece como los camaleones, que resultan coloreados por su entorno ecológico, la diversidad de situaciones desde donde ellas mismas se comprenden en la tradición. Las palabras y sus significados son relevantes así para la orientación lingüística del mundo sólo cuando comparecen «fundidos en el movimiento de su entendimiento recíproco” como menciona Gadamer. De este modo los conceptos no pueden vivir sin la protección de una tradición que, como conjunto de prácticas discursivas, experiencias enunciaciones, los acogen y fecundan. De ahí la posibilidad de decir que la Bildung se dice de plurales maneras, pero sin correr el riesgo de pensar la pluralidad sólo como derivaciones genealógicas, es decir Bildung tendrá una familia semántica: Bild (imagen, forma), Bildende Kraft (fuerza formativa/creadora), Umbildung

(reconstrucción), Gebildet (cultivo), Sich bilden (formarse, ilustrarse), Einbildung (imaginación, formar la imagen), Ausbildung (formarse en la profesión), bilden (formar), Bildsamkeit (formativo, plasticidad), entre otras.

Lo que llamamos Bildung –incluida las derivaciones genealógicas semánticas de la misma- tiene una referencia hacia ella, hacia el sentido reuniente que enlaza la pluralidad de diferencias en el momento de la puesta en juego de ella.

De esta manera se evita caer en estudios monográficos de las obras, autores y ámbitos del pensar en las que se presenta la Bildung sólo desde las diferencias y abrirse a la discusión que problematiza la pluralidad de diferencias en las que emerge la Bildung a partir de lo que hay en común: el sentido reuniente de las mismas.

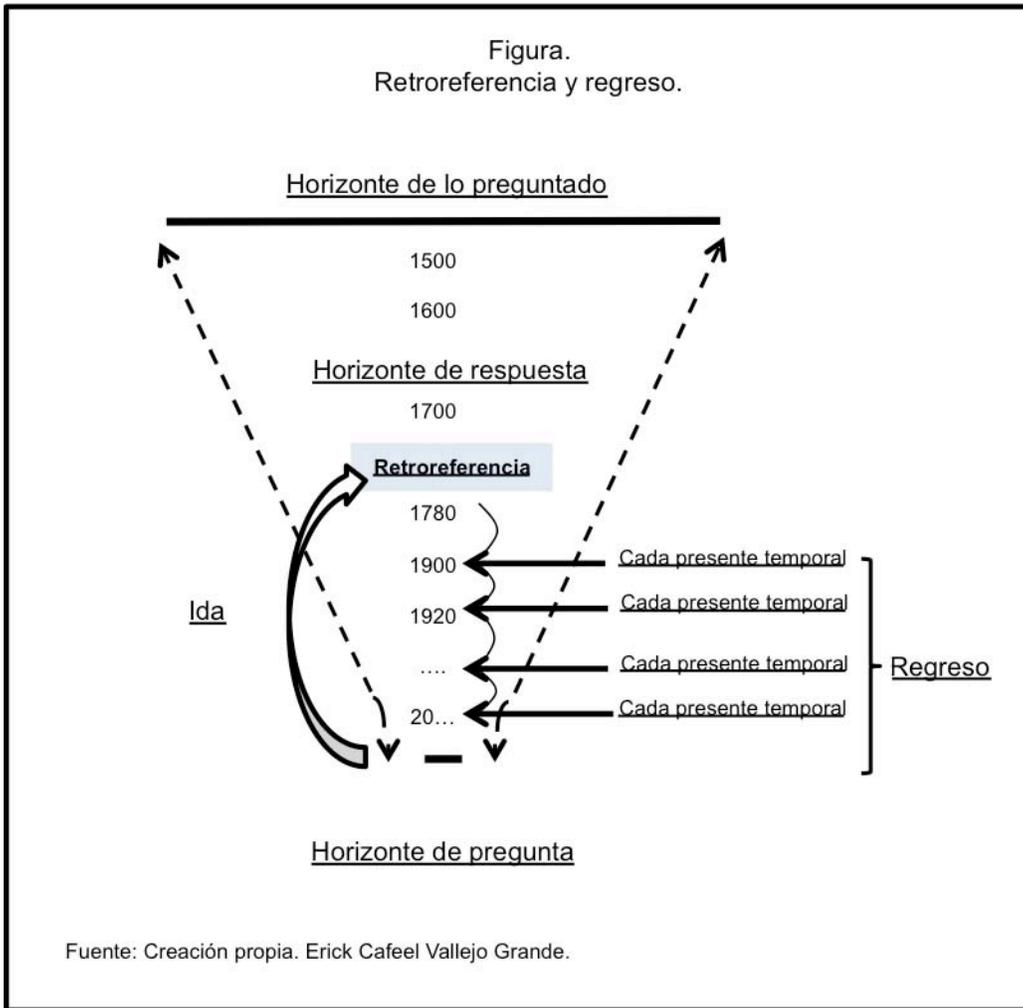
No obstante, no sólo está la pertenencia que se ha conformado en la tradición, también está la posición de extrañeza no sólo entre nosotros con nuestras preguntas frente a la obras en su temporalidad, sino dentro de la misma tradición ya que “cada época entiende un texto transmitido de una manera peculiar, pues el texto forma parte del conjunto de una tradición por la que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse así misma. El sentido del texto tal como éste se presenta a su interprete [...] está determinado por la situación histórica del interprete, y en consecuencia por el todo del proceso histórico (el sentido temporal que comprende el presente en su continuidad con el pasado.)”¹⁵⁷.

Hace falta el momento del distanciamiento que nos evite buscar salvar, desde la luz del pasado, conceptos más claros y llevarlos intactos al presente. Éste distanciamiento es un evitar un comprender que sea mejor, en cada caso, en la temporalidad, cuando de lo que se trata es comprender de un modo diferente y en ese sentido “la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse, sino que es lenguaje, habla por si misma como lo hace un tú”¹⁵⁸. Éste diálogo cobrará mayor fuerza cuando de la tradición regresemos en cada presente en el que nos vayamos acercando al puerto de salida de cuando hemos leído la tradición que nos conforma, como se representa en la figura titulada “Retroreferencia y regreso”¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Gadamer, H.-G. (2007). *Óp. Cit.* (Vol. I). Pp. 366

¹⁵⁸ *íbidem.* Pp. 434

¹⁵⁹ Los años que se muestran en la Figura “Retroreferencia y regreso” son sólo ejemplo de los posibles espacios temporales que en cada presente nos situaremos para el regreso en éste trabajo. Por otra parte, ésta figura nos permite visualizar también el modo en que se hará la fusión de horizontes.



Esto nos hace intuir, que la situación del horizonte de respuesta no sólo es la manera en que desde el presente nos dirigimos extrañados al pasado, ni el sólo situarse familiarmente en el pasado que también nos conforma. Lo que hay, son los posicionamientos, las maneras de situarse, hacer sitio, acoger “lo que abarca y encierra todo lo que es visible”¹⁶⁰.

Todo este esfuerzo de situarse, es horizonte en la pregunta y lo preguntado, pero ganaremos **el horizonte del acaecimiento de sentido de pedagogía cuando del mar aprendamos a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, sin desatenderlo, lo integremos en un todo más grande, y podamos entender que “comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizonte para sí mismo”**. Lo que sigue será ponernos en marcha hacia el mar, el pasado que coliga nuestro presente. Ésta será la finalidad de los otros dos apartados de éste capítulo.

Una vez situados en la tradición podremos regresar ensanchados de mar ya en último capítulo, el camino de vuelta y llegaremos a comprendernos desde la comprensión de pedagogía en el acaecimiento de su sentido.

¹⁶⁰ ibídem. Pp. 372.

II.2. El otro lado de la Bildung

El pensamiento siempre ha buscado la palabra que nos expresa, y seguramente cualquiera [...] tendrá que explorar una y otra vez la abertura al mundo de la que le viene la palabra acertada en la que emerge para él lo que quiere decir [...] que levanta algo a la claridad, en la que puede mundear¹⁶¹.

Hans-Georg Gadamer

En continuidad con el apartado anterior, el retorno como camino, el pasado nunca se agota en alguna de sus interpretaciones, si no que alberga lo posible de otros futuros descubriendo la necesidad de volver a leer los mismos textos de nuestro legado histórico, pero leyéndolos de otra manera: aquella que pueda devolverles, junto con su posibilidad no consumada, su acento extranjero porque buscamos que hablen en su propia lengua y con su propio sentido contextual, no previamente predeterminado.

En este caso, lo que se trabaja en este apartado, es la referencia a los textos de los clásicos que dan vida a la constitución de la teoría pedagógica desde la Bildung. Pero desde qué lugar, tiempo, horizonte de ésta tradición lanzar la pregunta rememorante qué es pedagogía. No hay para la comprensión de la vida histórica, de las obras, documentos que se transmiten característicos de una cultura, un origen y si lo hubiera no lo podemos conocer; todo el elemento de la comprensión, interpretación y transmisión –hermenéutica- es que el origen es una retroreferencia siempre desde el presente, no tienen origen que no sea un *origen realmente rememorado y referido por la actualidad de quien intenta comprender-interpretar* dichos fenómenos. Por ello la tradición, la vida histórica, las obras que se transmiten cuando se dan las condiciones de que vuelvan a darse en alguna configuración pertinente, vuelven, son recreadas, rememoradas en aquellas interpretaciones desde una retroreferencia, la cual sólo es una punta de iceberg en medio océano que no abriga la intención de establecer sistemáticamente una era de la tradición de la Bildung. Por lo que la constitución de ésta medida será un ir a pie de obras algunos periodos, tradiciones, sistemas, vistos como opuestos y hostiles, pero no de manera cronológica, aunque en la aparente traza de las obras parezca estarlo. No es lineal-cronológico en la medida de que la retroreferencia nos exija dar pasos atrás, así, por ejemplo, Lessing y Herder nos remiten a un periodo más atrás en cuanto la herencia de una reflexión teológica fuera del seno religioso como se puede mirar en el periodo del surgimiento pietista e incluso la mística religiosa que ellos mismos heredan.

Esto también abriga la necesidad pensar una época como *territorium* unitario, evitando establecer sistemas cronológicos de medición de tiempo, en el cual varias generaciones, que alcanzan momentos de encuentro y debate vivos en determinados años, tuvieron clara conciencia de estar viviendo y pensando. Ello nos permite, en lo posterior de la construcción de la retroreferencia, no abrigar el sueño de hundir nuestra

¹⁶¹ Gadamer, H.-G. (2002). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Herder.

mirada en el detalle monográfico¹⁶² por falta de extensión, pero sí con la claridad de que lo que se movía en la pregunta para la comprensión de un sentido de pedagogía era la intensión movernos en la historia conceptual (Begriffsgeschichte) de la Bildung, lo que si bien no nos lleva a detallar todas las obras, si se procurará detallar, en la medida de lo posible, la historia de la Bildung que atraviesa en dichas obras.

Siguiendo lo anterior, partimos del otro lado de la Bildung como crítica de la modernidad ilustrada, como revelación del movimiento de la historia en el que el hombre ha crecido y como proyecto.

En ese sentido, nos posicionamos a mediados del XVIII, siglo que como indica Koselleck y Dilthey se gesta con cambios no acelerados u alcanzados en un par de años, pero, si con constancia gradual del paso del viejo régimen al nuevo mundo (el mundo ilustrado que buscó el *territorium* de Occidente).

En el plano de la ciencia y la técnica es, sin duda, donde se ha servido este cambio el más alto nivel de emancipación del hombre al liberarle, en gran medida, de una dependencia de la naturaleza y permitirle mayor bienestar y confort a partir de las interpretaciones científicas de los procesos naturales que superaron los modelos físicos teológicos ya desde Kepler y el movimiento matemático, Copérnico y la física-mecánica, Galileo y las demostraciones matemáticas, Descartes y la res cogitans, Newton, a todos ellos, y más, se constituye la ciencia y el saber-dominio como Naturaleza.

Esta emancipación desde las explicaciones científicas también aportarían modificaciones graduales al desarrollo industrial y comercial, permitiendo a su vez la transformación del modo de vida feudal a una nueva reorganización social cohesionando lo político, cultural, económico fuera de las instancias religiosas y cosmovisiones del Antiguo Régimen.

Lo que deviene de los cambios puede ser considerado el Prometeísmo del nuevo mundo, la modernidad.

De esta forma, en la medida que la modernidad se irá caracterizando a sí misma, el sentido del concepto de lo moderno pasa a ser contraposición del pasado en su distinción particular que es la progresión y por tanto la manera de concebir la historia;

¹⁶² El estudio monográfico hace tanta falta para la revisión de una tradición tan ausente en los estudios de las teorías pedagógicas, no sólo por la extensión de horas que se le ha dado a la teoría pedagógica dentro de los planes de estudios universitarios de pedagogía y normalistas, también por considerar la teoría pedagógica como una referencia museística de la cual, en lo siguiente de la carrera curricular, ya no hay provecho que sacar, más que la de la referencia histórica de la carrera. Esta situación ya tiene su tiempo y se puede constatar con el coloquio sobre el debate de la teoría pedagógica a finales de los ochenta en: Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (Vol. 43 Cuadernos de la ENEP ARAGÓN.). México: UNAM.

La urgencia de los estudios monográficos también tiene su urgencia en lo sorpresivo que resulta lo poco que se conocen realmente las obras de teoría pedagógica y sobre todo de los textos anteriores a las consideradas las grandes obras de los clásicos como en Comenio "El laberinto del mundo y el paraíso del corazón" anterior a Didáctica Magna o de Pestalozzi "Mis investigaciones" anterior a El canto del Cisne por citar un par de casos, y falta la desconocida obra de Herbart que es el autor más citado en el último siglo en Latinoamérica y el menos leído por las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía, que bien pueden estar ausentes por los virajes de los modos de trabajo para con la pedagogía en el siglo XXI. No es ninguna exageración, no nos vayamos lejos, sólo basta googlearlo para reconocerlo.

Koselleck menciona al respecto que “quien liberó el comienzo de la modernidad de su propio pasado y también abrió con un nuevo futuro nuestra modernidad fue, sobre todo, la filosofía de la historia y el progreso...”¹⁶³.

En este sentido, la historia era pensada en la medida del devenir del fin de los tiempos para la venida del señor y que el reino de los cielos se instaurará en la tierra, i.e. el juicio final. Pero en la medida de que el fin del mundo no llegaba, la historia que había constituido la Iglesia y junto con ella un tiempo estático, entraba en desuso y el sentido de la historia dejaba de pensar el tiempo como llegada al fin para incursionar al futuro, a lo abierto.

La filosofía de la historia como el progreso, por tanto, se desplegará en “un futuro que va más allá del espacio de tiempo y experiencia natural [...] que pone en juego continuamente nuevas incógnitas, de modo que incluso el presente rehúye a lo no experimentable, debido a la complejidad de estas incógnitas. Esto comienza a perfilarse ya antes de la Revolución Francesa”¹⁶⁴.

En ese tenor, el hombre se presenta desembarazado de la sumisión absolutista y de una primer tutela celestial. El progreso se pone de manifiesto como la marcha de la humanidad hacia su completa realización y la filosofía de la historia como revelación y camino pasado a futuro del proceso de su realización, una conciencia del tiempo y del futuro.

La pregunta por nosotros en esos cambios graduales a un mundo y tiempo nuevo, cobra relevancia, no sólo por la manera que se habría de considerar al hombre, también por la manera de transitar hacia ese otro lado: cómo íbamos a crearnos en ese otro lado y hacia dónde encaminar el proyecto una vez llegado. Es aquí donde la *Bildung* como historia, crítica e implementación de proyecto cobra relevancia y liga, pedagógicamente y didácticamente, los procesos.

En ese ámbito de sentido de historia y de progreso en *La Educación del Género Humano* Lessing los describe de la siguiente manera: quien con frecuencia ve acertadamente el futuro “se parece también al visionario, pues no puede más que esperar el futuro. Desea su pronta llegada y ser él mismo quien lo adelante [...] Pues, para qué le sirve, si lo considera lo mejor, no se convierte ya en lo mejor durante toda su vida”¹⁶⁵

Para Lessing, la historia debe estar puesta en el centro de la reflexión. De esta forma podemos encontrar un comienzo de una filosofía de la historia (junto con Herder y otros autores) en su pleno sentido: tanto en el de interpretación del sentido del suceder, como en el de análisis crítico del conocimiento de lo sucedido en el pasado.

Dicha de interpretación del devenir y de la crítica a la historiografía tiene lugar en el

¹⁶³ Koselleck, R. (1993). Óp. Cit. Pp. 36.

¹⁶⁴ Cfr. Koselleck, R. (1997). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

¹⁶⁵ Lessing, G. E. (1990). *La Educación del Género Humano*. En G. E. Lessing, *Escritos filosóficos y teológicos*. (A. Andreu, Trad., 2ª edición ed.). Barcelona: Anthropos. Pp. 646, §90.

pensamiento de Lessing que hunde sus raíces en su propia época y manifiesta una reflexión teológica muy particular, como una crítica teológica hacia los dogmas teológicos de la religión protestante de su época. De esta forma, aunque la filosofía de la historia en Lessing se entrecruce con una lectura teológica, procurará evadir cualquier intención dogmática, la teología por ende pasa a la historia saliendo del seno de la propia teología.

Ejemplo de ello puede mirarse en el modo en que se manifiesta en contra de la visión dualista de la naturaleza humana que nos muestra la religión tradicional, según la cual somos ángeles conforme a nuestro conocimiento y diablos conforme a nuestra vida, tal como lo expresa en *La educación del Género Humano* como en *Pensamientos sobre los de Herrnhunter*.

En el pasaje de *Herrnhunter* Lessing apela a la imagen de Cristo como el maestro iluminado por Dios¹⁶⁶, Cristo como primer maestro y pedagogo enseñaba no una dicotomía de alma/saber/bueno frente a la carne/vida-cotidiana/maldad, sino un compromiso de actuación mayor frente a una imagen que nos conforma pero también acorde nuestras posibilidades mundanas –razón-¹⁶⁷.

De ese pasaje en Lessing se podría extraer la relación teológica que mantendrá para su filosofía de la historia: la historia se presenta como comprensión teológica y moral (compromiso de actuación) del hombre a sí mismo, más allá del canon de la iglesia, justificando tanto a los principios de razón de cada hombre y su experiencia religiosa.

El desarrollo del hombre, siguiendo a Lessing, ya no dependerá necesariamente de Dios sino que el compromiso del hombre está en su autorrealización, **secularizando al hombre del canon** y trayendo una mezcla entre razón y comprensión teológica. De esta primer secularización la pedagogía se presenta como modo de autorrealización.

De ahí se desprende la tesis central del texto de *La educación del género humano*, donde la religión revelada no es contraria a la revelación racional, sino que anticipa las verdades racionales mediante exposiciones conformes con el débil estado que la razón ha alcanzado en la época, así como expresa en los párrafos 1 al 3: “lo que es la educación para el individuo, es la revelación para el género humano; la educación es una revelación que acontece al individuo, y la revelación es una educación que aconteció y acontece todavía al género humano; [...] en teología es seguro que puede ser de gran utilidad y resolver muchas dificultades el concebir la revelación como educación del género humano.”¹⁶⁸

La revelación es el precedente, la manifestación gradual de intensiones que configuran las posibles existencias humanas i.e. la revelación de Dios -como fin, ideal- y sus

¹⁶⁶ Ésta sola frase denota una influencia fuerte de Clemente de Alejandría que repetirá en los pasajes donde toque la pedagogía.

¹⁶⁷ Para ésta reflexión valdría la pena referirse a la lectura de todo el pasaje y no extraer una cita, porque esa reflexión se da como hilo conductor dentro de todo el texto, ya que tiene la intensión de dismantelar los prejuicios de los canon teológicos expresados por la corriente Herrnhunter. Lessing, G. E. (1990). *Pensamiento sobre los Herrnhunter*. En, *Óp. Cit.* Pp. 163-178.

¹⁶⁸ Lessing, G. E. (1990). *La Educación del Género Humano*. En, *Óp. Cit.* Pp. 628.

relaciones con los hombres para el progreso hacia su perfección en tanto que su razón. El hombre se construye por tanto en el movimiento de lo revelado y lo apropiado mediante el razonamiento interior y en sí misma, de dicha revelación, o lo que Lessing llama educación¹⁶⁹.

Aquí, la historia será el escenario para comprender como se ha ido efectuando la relación de la revelación y la razón¹⁷⁰, así como menciona Lessing en los párrafos:

§ 5, Y así como no es pedagógicamente indiferente el orden en que se desarrollan las fuerzas del hombre, así como la educación no puede dársele todo de una vez al hombre, del mismo modo tuvo que guardar Dios en su revelación un orden, una cierta medida .

§ 6, Por más que se proveyera enseguida al primer hombre con el concepto de un Dios único, fue no obstante imposible que este concepto participado y no adquirido permaneciera por mucho tiempo en su pureza. No bien empezó a elaborarlo la razón humana librada a sí misma [...].¹⁷¹

La historia como escenario de relación entre revelación y razón es también el proceso pedagógico en el que se ha ido educando a los hombres, donde el hombre ha ido educando a la razón a fin de que él mismo vaya construyéndose y realizando su perfección como individuo y por tanto de la Humanidad. Esta noción de historia tendrá como conformación una teoría de la Bildung donde ya no es concebible una idea como la del ser de Dios y el del hombre que se diferenciaban, donde el primero era el grado más alto posible de perfeccionamiento y el hombre un grado inferior.

Lessing, siguiendo éste esquema, considera que los seres que tengan perfección son conscientes de ella y este proceso es acorde con su naturaleza; la revelación dirige al hombre y la razón la ilumina, la razón asegura la realización de ésta revelación como actividad propia del hombre, siendo la educación del género humano la formación (*bilden sich*) de su propio género en un nivel humano ético y moral superior en el despliegue de su historia. La historia por tanto es memoria del curso de la Humanidad pero no su repetición, porque no hay nada en ella garantizado de antemano, depende del desarrollo del hombre en ésta.

Lessing a lo largo del texto de “La educación del género humano” pone esto de

¹⁶⁹ Cabe aclarar que la palabra empleada en Lessing en éste texto es *Erziehung*, sin embargo, también se encuentran derivaciones de *Bildung* como “*bilden sich*” “*Gegenbilde*” “*ausgebildet*” y la raíz “*Bild*”. Es necesario mantener cierta sensibilidad frente a la traducción en español y el original en alemán porque nos permitirá comprender el sentido de aquellas palabras. La *Erziehung* –educación– es el medio para la realización del Género Humano --*bildenwerden*--, por tanto, no hay una diferenciación fuerte entre educación y autorrealización o lo que es lo mismo *Erziehung* y *Bildung* en Lessing. Esto nos permitirá no hacer distinciones donde no las hay necesariamente, pero, sí mantener las particularidades implicadas en el texto: *Erziehung* es medio, mediación para alcanzar la *Bildung*, pero al mismo tiempo la *Bildung* no es diferente de la *Erziehung*, aunque no toda *Erziehung* es *Bildung*.

¹⁷⁰ Al respecto, Salmerón comenta que “las verdades de la religión son verdades de razón que no necesitan ninguna prueba histórica en Lessing”, antes bien, la historia es escenario de revelación de “estos estados de tránsito hacia la perfección [...] como instancias formativas”. Salmerón, M. (2003). *La novela de formación y peripezia*. España: Antonio Macchado. Pp. 22-23.

¹⁷¹ *Ibidem*.

manifiesto a partir de la elaboración del decurso de la humanidad desde la época de las grandes civilizaciones antiguas del mediterráneo coligándola con los pasajes de la biblia. Éste decurso reconstruido pone de manifiesto tres estados-edades e instancias formativas¹⁷²: la niñez, la revelación está presente pero la razón no le reconoce o no está lo suficientemente madura para ello (el antiguo testamento); la juventud, la revelación ya se ha hecho consciente pues la razón le reconoce pero no la practica, en ésta juventud aparece Cristo como maestro para comenzar a ponerla en práctica (el nuevo testamento) así como se expresa en el párrafo 55:

“Ya estaba madura la humanidad para dar el segundo gran paso en su educación, es decir, había llegado en el ejercicio de su razón tan adelante ésta parte del género humano, que para sus acciones morales necesitaba y era capaz de servirse de motivaciones más nobles y dignas que los premios y castigos con que hasta entonces fuera orientada. El niño se hace joven. Golosinas y juguetes ceden ante el deseo incipiente de ser tan libre, tan honrado, tan feliz como ve que es su hermano mayor –Cristo-”¹⁷³

Sin embargo, la tercera edad será aquella donde la razón determine completamente a la acción, “cuando la inteligencia llegue a su completa ilustración y alumbre esa pureza de corazón que permite amar la virtud por sí misma”¹⁷⁴.

Lessing considera que la tercera edad ha de entronarse la ilustración y la razón para la autorrealización del hombre, pero, con dos preocupaciones, si es posible estar viviendo ya ésta tercera edad o si en el correr de la historia ella sería posible:

§ 81, ¿es que el género humano no llegará nunca a los más altos grados de la ilustración y la pureza? ¿nunca?

§ 82, ¿Nunca? [...] Blasfemia, Dios bondadosísimo! – La educación tiene su meta –*formación*–, tanto la educación del género humano como la del individuo. Lo que se educa, para algo se educa.

§ 85, [...] Llegará, seguro llegará el tiempo del cumplimiento, cuando el hombre a medida que su inteligencia se vaya convenciendo de que el futuro será cada vez mejor [...]

§ 92, ¡Has de tomar contigo tantas cosas en tu eterno camino! [...]

§ 93, ¡No es otra cosa lo que sucede! La misma ruta por la que arriba a su perfección la Humanidad, ha de caminarla cada hombre [...]¹⁷⁵

La ilustración si ha de ser en realidad una ilustración revelada en el decurso de la historia de la educación del género humano, debe enfocar sus fuerzas a una intención ética superior en cada particular, expresamente práctica, que genere los motivos para

¹⁷² Esta misma reflexión acerca de las edades de la historia en Lessing se puede ampliar con el texto de Salmeron, M. (2003). *ibid.*

¹⁷³ Lessing, G. E. (1990). Óp. Cit. Pp. 639.

¹⁷⁴ *Ibidem.* Pp. 644, § 80.

¹⁷⁵ *Ibidem.* Pp. 644-647

actuar para el propio desarrollo humano en cada uno, en sí mismo. La pedagogía como **Bildung** desde **Lessing** estaría pensada como **el procurarse a sí mismo**, en tanto que cada uno como individuo y a la humanidad, **hacerse así mismo** y que es posible **superando**, en el pasando y repasando, **la historia como escenario de la revelación hasta alcanzar un estado de perfección mayor**.

La historia de la revelación es sólo una de las posibilidades a partir de las cuales surge la interior y espiritual experiencia humana y la **Bildung es esa apropiación individual, esa interiorización voluntaria de experiencias hacia la autorrealización**.

Lessing también lee de manera positiva su propia época, la insistencia a la negativa de no llegar a ésta tercer edad es porque la época tiene las condiciones de posibilidad para desarrollar una educación ilustrada y medios didácticos que, con ayuda del sano entendimiento humano desarrollado según el curso de la historia (razón) generen una introspección que fomente la llegada de esa tercera edad.

Sin embargo, no todos se mantenían positivos a la época. Herder, por ejemplo, arremeterá una fuerte crítica desde su lectura histórica. La crítica de Herder se debía a la forma mecanizada en que se gestaba la ilustración.

Entre 1700 y 1780 el estado de desarrollo alcanzado (en todas las esferas pensadas en la época) fue generando una formación social moderna, que ligaba nuevos mecanismo de producción –las primeras maquinas- y los conflictos armados, y con ello el surgimiento de nuevas posiciones políticas en la vida cotidiana de las naciones europeas. Así podríamos hablar de los aspirantes a una mejor posición social, provenientes de capas sociales no relacionadas con la nobleza, comenzaron su ascenso adquiriendo tanta educación como pudieron conseguir. Estos grupos, a continuación, entraron a formar parte de alguna de las burocracias del Estado y “se creó una clase media no económica, centrada por un lado en las universidades y por el otro en el funcionariado”¹⁷⁶. También estaban aquellos aspirantes a posiciones políticas que controlaban, en cierta medida, la vida económica de los países, a partir del mercado. Nace el estrato burgués (Bürgertum/Middle Class/Burgeoisie)¹⁷⁷.

En el caso particular de la Alemania del XVIII, emergió una élite que “mostró desde el principio una inclinación a separarse del estatus de los campesinos y los artesanos, así como para buscar una posición especial dentro del sistema estatal tradicional”¹⁷⁸.

Ésta nueva élite ostentaría los cargos de funcionarios públicos que al correr del siglo XVIII y XIX, dejarían de ser pronto servidores humildes de un gobernante gracias al

¹⁷⁶ Ringer, F. K. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933* (Vol. Colección Educación y conocimiento). (J. M. Pomares, Trad.) Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. Pp. 30.

¹⁷⁷ Mantenemos la distinción de burgués en sus variantes en alemán, inglés y francés porque cada uno comportará una semántica diferenciada dentro de la sociedad de cada Nación. Lo que puede coligar a las tres, es el ascenso de un estrato social específico que se diferencia del campesino y la nobleza. Para ahondar en el tema comparativo véase : Koselleck, R. (1993). ¿Tres mundos burgueses? Hacia una semántica comparada de la sociedad civil/burguesa en Alemania, Inglaterra y Francia en *Óp. Cit.* Pp. 225-251.

¹⁷⁸ Ringer, F. K. (1995). *Óp. cit.* Pp. 30.

poder que ejercían, el cual “se basaría en el creciente espíritu cultivado y en su maestría en el uso de las técnicas administrativas”¹⁷⁹.

Ésta nueva elite dependería de la educación de los más recientes desarrollos de la época, así como de los conocimientos antiguos de la época renacentista y clásica. Ésta educación se derivaría en varias posturas. Para Ringer Fritz, en sus estudios sobre los mandarines alemanes, veía en particular tres posturas importantes en los pueblos germanos:

1. El racionalismo práctico, como en la universidad de Halle, donde la educación se volatizaba en un programa pragmático educativo: “los procesos y mecánicas de la administración de la vida pública desde los conocimientos generados en la época desde las ciencias”¹⁸⁰.
2. El protestantismo pietista, donde el centro de discusión no era la ortodoxia doctrinal, sino el sentido del valor del alma individual en el despliegue de sus experiencias vitales en la interioridad y la claridad práctica. “La educación, aquí, representaba el máximo desarrollo del alma”¹⁸¹.
3. El regreso al humanismo, donde el objetivo era la formación completa y armoniosa del individuo en su totalidad, el cultivo de su personalidad estéticamente agradable. “El aprendizaje supuso, en este sentido, algo más que el desarrollo intelectual”¹⁸².

Así la creciente burguesía germana se veía atravesada en surcar cualquiera de las 3 posturas.

En cierta medida, en el resto de Europa esta situación prevalecía, sin embargo la figura más insólita surgida en la escena social burguesa europea fue la del hombre de letras alemán, el hombre dedicado al estudio, por la siguiente razón: ésta “tenía menos relación con la clase empresarial emergente que sus colegas inglesas y franceses; también le faltaba el contacto que tenía el intelectual francés con el mundo cosmopolita de la aristocracia, o con los salones literarios. Separado a la vez de la clase de pequeños burgueses y de una casta feudal.”¹⁸³ El hombre dedicado a los estudios, pone sus esfuerzos en el ennoblecimiento de la formación del hombre frente a la impotencia de la esfera técnica y de organización. La petición es concebir y tratar al hombre como medio, no como fin, y no enaltecer la intelectualidad y pragmática.

En este tenor, la ilustración germana se enfrentaba entre una inclinación pragmática-mecanicistas y una inclinación espiritual cultivada. Herder pone el acento justo en ésta confrontación dual que se desarrolla en Alemania pero también lo que acontecía en Francia e Inglaterra.

El desarrollo de la filosofía de la historia de Herder centra su reflexión al rechazo de cualquier criterio que se pondere como criterio único para dar cuenta del mundo,

¹⁷⁹ Ibidem. Pp. 31.

¹⁸⁰ Ibidem. Pp. 32

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ibidem. Pp. 34

llámese pragmatismo, exclusividad del cultivo e incluso la razón ilustrada. Herder en su *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad* defiende su reflexión en diferentes ordenes.

El primer orden es contra de una razón que nivele todo, su filosofía de la historia, en ese sentido, es una respuesta a la obra de Voltaire *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones* que justamente apela a la razón como parámetro de discernimiento de una lectura a culturas anteriores, donde les considera incultas y bárbaras, presentando a la historia como cúmulo de errores. A éste aspecto despótico Herder reacciona: “el tono general, filosófico y filantrópico de nuestro siglo que está muy dispuesto a concederle a todas las naciones, por lejanas que sean entre sí, a todas las épocas más remotas del mundo nuestro propio ideal [...] ¿es un juez tan exclusivo para juzgar, condenar y embellecer ajenas costumbres de acuerdo a las suyas?”¹⁸⁴.

Para Herder la historia de los pueblos no debe ni puede sintetizarse en un solo parámetro. La historia se constituye entre independencias y autonomías que se correlacionan según cada época a partir de tres elementos: 1) el devenir histórico es el conjunto de particularidades que reúnen el desarrollo de la humanidad, por tanto, la historia debe pensarse en una **totalidad de particulares**. 2) Éstas partículas son las diferentes **civilizaciones** que tienen un desarrollo de vida, como los organismos vivos, con etapas de desarrollo y caída. 3) Estas etapas son las representaciones de la vida espiritual de las civilizaciones, las **épocas**.

Cada época, civilización en su devenir es la distribución multiforme que recorre en diferentes regiones geográficas la humanidad y que no puede abarcarse de una sola forma. En cada época, cada civilización que abarca desde los orientales que preceden el cristianismo o la edad media poseen su propia ilustración. De esta forma plantea Herder que no puede haber una Ilustración que sirva de parámetro de discernimiento de la historia como totalidad ya que “¿qué es eso que llamamos ilustración? [...] Cada época aunque prejuiciada de oscuridad haya ya un claroscuro”¹⁸⁵.

Por lo anterior, Herder hace la reconstrucción del decurso de la humanidad en su filosofía de la historia para la educación del género humano, sin embargo, al llegar a la época moderna pone en tela de juicio la razón que la conduce, así como la imagen de progreso.

Al igual que Lessing, él plantea que la historia es escenario de la autorrealización de la humanidad, pero la manera en que la época de la civilización europea del XVIII ha reunido las experiencias de ésta autorrealización, han generado un exceso de luz que bien podría representar lo oscuro de la época, esa oscuridad con la que se leía de manera prejuiciada a la historia de la humanidad “frente al elogio excesivo de la razón como si hubiera sido [...] un ciego destino el que lanzó y condujo las cosas [...]

¹⁸⁴ Herder, J. G. (2007). *Filosofía de la Historia para la educación de la humanidad*. (E. Tabering, Trad.) España: Ediciones Espuela de Plata. Pp. 60.

¹⁸⁵ Herder, J. G. (2007). Óp. Cit. pp. 82-83.

Filósofos del siglo XVIII, si es así ¿dónde queda vuestra idolatría frente al espíritu humano?”¹⁸⁶.

La sospecha de la razón frente a la contingencia y el progreso como un plano trazado que merma frente al azar y la peripecia, le permite a Herder pensar en la posibilidad de que los cimientos de la racionalidad moderna opera reduciendo todo a sus componentes con el fin de poder ordenar de nuevo el todo con leyes externas a las cosas, “de esto mismo debe deducirse que una gran parte de la llamada cultura nueva es una verdadera mecánica [...] Cada vez métodos nuevos de cada procedimiento modificaban al mundo”.¹⁸⁷

Esta mecanización abarcaba todos los complejos de la vida de la época “filosofía, pensamiento ¡mecánica fácil! Razonamiento que se extiende hasta los pilares básicos de la sociedad que en otras épocas sólo servían de apoyo. Pero resulta difícil concebir como se puede razonar así y presentar esto como la cumbre y la finalidad de la educación humana”¹⁸⁸.

La educación humana de la modernidad se presenta como la cumbre de esta forma de razón ilustrada mecánica donde el individuo es enseñado a comportarse como un engranaje dentro la maquinaria social.

Herder, al igual que lo hará el círculo de Jena, mantendrán esta crítica al estado social que se conforma y que la educación vehiculiza en el desarrollo de piezas –hombres- que no contienen la fuerza de la finalidad del movimiento que mueve al conjunto social. Desde aquí se opondrá una imagen de estado como un organismo donde las cusas del organismo están puestas teleológicamente i.e. en los fines que representa cada parte como un todo que lleva su propia fuerza y finalidad a diferencia de pensar en causas mecánicas que se presentan como inherentes¹⁸⁹.

Pero, frente a ésta crítica ¿cuál es el destino y papel del hombre en la trifulca que está desatándose en la modernidad ilustrada?

Herder en la reedición de la *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, entre 1784 y 1791, ampliaría su trabajo previo desde un estudio genético-histórico, partiendo de la naturaleza –incluso antes, con el desarrollo del cosmos- hasta el desarrollo histórico de la humanidad.

De ésta forma se constituye *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad* donde el asunto central es la formación de lo humano y desde ahí responder al destino y papel de ésta en la época moderna según el decurso de la historia; hay un apartado muy particular que lo sintetiza y que en el mismo título se manifiesta: “El fin de la naturaleza humana es ser humano y con este fin dios puso el destino de la especie

¹⁸⁶ *Ibíd.*

¹⁸⁷ *ibídem.* Pp. 87

¹⁸⁸ *ibíd.*

¹⁸⁹ Mucha literatura de fines del XVIII e inicios del XIX mantendrán esta postura orgánica frente al estado maquina. Para ahondar véase: Meca, D. S. (2013). Capítulo 2. Consecuencias no queridas de la Ilustración. El estado-máquina y la ruptura de los vínculos comunitarios. En *Modernidad y Romanticismo. Para una genealogía de la actualidad*. Madrid: Tecnos. Pp. 81-82

humana en sus propias manos”. Como se describe ahí mismo, no hay una dependencia entre el desarrollo de nuestra humanidad con algún elemento ajeno y exterior a ella, e incluso la revelación aquí, a diferencia de Lessing, no lo determinará, la humanidad no se desarrolla por condición de Dios, sino que la Humanidad es finalidad en sí misma, cada hombre carga como finalidad realizar su propia humanidad que contribuirá al grado y al modo de existencia de la totalidad del género humano ya que “[...] al hombre, lo hizo Dios un dios en la tierra, infundiéndole el principio intrínseco de su propia actividad y poniéndolo en movimiento desde el comienzo por medio de las necesidades internas y externas de su naturaleza. El hombre no podía sobrevivir sin hacer uso de su razón. Una vez que la usara, estaba abierta la puerta para mil errores y fracasos, pero a pesar de ellos y aun a consecuencia de ellos se le despejaba el camino para un mejor uso de su intelecto. Cuanto más pronto advierte sus errores y más enérgicamente pone manos a la obra de corregirlos, tanto mayores son los progresos que logra y tanto más completa la evolución de su humanidad; no tiene otra alternativa que formarla o gemir durante siglos bajo el peso de su propia culpa”¹⁹⁰.

La humanidad puesta así, puede pensarse como correlato del mito de Prometeo, la virtud que nos particulariza es el regalo de nuestra humanidad que implica cierta independencia de dios, a diferencia del resto de seres que habitan la tierra. Es nuestro derecho y tarea cultivarla y auto-realizarla.

Esto no es nuevo, hay en ésta idea de la humanidad una influencia Luterana importante, a partir de la traducción de la biblia , sobre todo en la frase “Dios creó al hombre según su imagen”, donde imagen desde la biblia católica aparece como *Abbild* –impresión de imagen-, sin embargo en la Biblia de Lutero en lugar de este último vocablo se utiliza *Bild*. La diferencia es grande ya que *Abbild* significa consecuencia de una impresión mientras que *Bild*, como *Bildung*, es un proceso dinámico que no concluye en la impresión de la imagen de Dios, sino de instauración de acciones humanas sobre ella misma y la tierra en la que habita.¹⁹¹

En esta perspectiva, la humanidad es una formación espiritual propia de nuestro género, pero, Herder mantendrá también las condiciones naturales de nuestro género como parte de ésta formación.

En la primer parte de *Ideas*, en el tercer libro, Herder tratará sobre las con-formaciones naturales de los seres vivos y su comparación con las del género humano. Herder mira con asombro como es que el hombre posee propiedades que ningún animal tiene y ha llevado a cabo obras que sólo a él le pertenecen, también todo animal permanece completamente fiel al modo de ser de su raza, pero, el hombre vive una arbitrariedad que le diferencia. Herder se preguntara como hemos llegado a ser como somos y diferenciarnos del resto de seres vivos y también, si fuese el caso, si la diferencia se

¹⁹⁰ Herder, J. G. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la Humanidad*. Buenos Aires: Editorial. Losada. Pp. 492

¹⁹¹ Cfr. Nipperdey, Thomas, Lutero y el mundo moderno en VV.AA. Martin Lutero, Salamanca, Friedrich Ebert Stiftung. 1983. Pp. 70-94

detentara en la cultura, ¿la diferencia de creación de cultura tiene una influencia propia de nuestra conformación natural? Pregunta que viene de la relación y comparación con los simios y orangutanes, que son los seres que más se nos aproxima, pero que no generan cultura como nosotros sino imitaciones.

Después de un exhaustivo examen anatómico, fisiológico, Herder concluye que la diferencia radica en que las disposiciones naturales de nuestros cuerpos están organizados para la capacidad racional: nuestro caminar erguido, el desarrollo de nuestros cerebros, nuestros sentidos si fueran separados no tendrían mayor distinción entre los otros seres, e incluso frente a otros parecerían de menor desarrollo, pero, su relación en conjunto van formando la delicada imagen humana para la disposición de pensamientos y de obrar conforme a su razonamiento.

El arte y el lenguaje son derivaciones que se tienen que ir formando en el desarrollo de las disposiciones naturales, ambas son imprescindibles. En el lenguaje “comienza la razón y la cultura, porque solo gracias a él se domina así mismo y se vuelven poderosas la reflexión y la elección, de las que sólo es capaz en virtud de su organización”¹⁹² e igual en el arte “a partir de lenguaje para comunicar su pensamiento y la organización del mundo que habita, el hombre perfecciona el arte de las ideas que derivará en el desarrollo del resto de artes para su subsistencia”¹⁹³.

Para Herder, siguiendo hasta ahora lo trazado, la idea de la Bildung no es un resultado plenamente consciente, también es la obra de la naturaleza con sus potencialidades que hay que trabajar y la historia con sus peripecias, ya que “toda la historia de los pueblos se convierte en una escuela de emulación para alcanzar la más hermosa corona de humanismo y dignidad humana. Tantas gloriosas naciones antiguas alcanzaron una meta inferior, ¿por qué la nuestra no ha de ser más pura y elevada? Ellos eran hombres como nosotros; su vocación de tender a la perfección humana es la nuestra, aunque según nuestras circunstancias de tiempo, nuestra conciencia y nuestras obligaciones. Lo que aquellos llevaron a cabo sin intervención de milagros, también nosotros podemos y debemos hacerla”¹⁹⁴.

La Bildung es el resultado de miles de causas co-autantes, además de todos los elementos que en ella viven. La Bildung es el movimiento de la tarea de nuestro genero para llegar a ser humanidad, ese don inacabado que hay que hacer brotar y perfeccionar, ya que aunque aparezca innato “sólo está como proyecto y en realidad, tiene que ser formado. No la traemos al mundo realizada *como el resto de los seres vivos* por ello tiene que ser el fin de nuestros esfuerzos. La humanidad es fruto de todo esfuerzo humano y el arte de nuestro genero”¹⁹⁵.

De esta forma la Bildung es el **pliegue** del desarrollo de las disposiciones corporales y

¹⁹² Cfr. Herder, J. G. (1959). Óp. Cit. 490 ss.

¹⁹³ *Ibíd.*

¹⁹⁴ *Ibíd.* Pp. 493-494

¹⁹⁵ Herder, J. G. (2007). La idea de humanidad . En *¿qué es ilustración?* (A. Maestre, & J. Romagosa, Trads., 5ª edición ed.). Madrid : Tecnos. Pp. 62 (las cursivas son propias)

naturales de nuestro género. A partir de cierto perfeccionamiento permitirán el pliegue de las capacidades racionales que están potencialmente en nuestra conformación natural. Sin embargo la Bildung no permanece ahí, esa capacidad racional se irá manifestando y abriéndolo como **un despliegue hacia fuera**, hacia el mundo desde el lenguaje y las artes, constituyendo el mundo que lo conforma pero **replegándose** la reflexión **al interior** de cada hombre, más adentro que de nuestras disposiciones naturales desde la reflexión o comprensión de sí mismo que exige el proceso de formación, esta reflexión es un “**volver sobre sí**” (einen sich besinnen) i.e. formando su disposición natural propia, el hombre se abre a la capacidad de reflexión conformando y representando mundo, pero a su vez esta reflexión se introyectará dentro de él, volviéndose a formar el hombre a partir de las representaciones que el ha conformado. Estos movimientos de despliegue y repliegue en la Bildung se llevarán a cabo a través la vivencia de conexiones con el mundo, la sensación y el conocimiento que irán necesariamente unidos porque manifiestan la unidad de cuerpo y alma.

En este sentido la Bildung es el movimiento por el cual el proyecto humano se desdobra en su realización. La mediación (Bildung) para llegar al fin no es diferente del propio fin (Humanidad).

De esta modo, en Herder descansará una imagen de pedagogía desde la Bildung que no se circunscriba a elementos mecánicos ni a parámetros unívocos. **La pedagogía en Herder se despliega como teleología, entre el pliegue y repliegue de nuestras fuerzas para hacernos del fin propio de nuestro género, humanidad.**

De esto podemos desprender que la Bildung no se puede restringir a las clases burguesas, también la nobleza y las clases no burguesas están en condición, por la propia naturaleza del género humano, de Bildung y tener contacto con ella de diversas formas, así como Koselleck manifiesta que se puede describir a quienes siempre hablan de Bildung como un grupo social, pero una persona cultivada difícilmente se definiría así por ejemplo “un empresario o un zapatero, un profesional liberal, un párroco, un trabajador o un funcionario a sueldo del estado pueden aceptar esas denominaciones circunscritas social y económicamente; sin embargo, con ello nada se da dicho sobre su Bildung”¹⁹⁶.

La Bildung adquirirá un perfil histórico aún mayor en la medida que pasa a formar parte de la vida político-social-económica-histórica de la época e incluso adquiriendo parangón con otras palabras como conceptos fundamentales que determinarán el decurso de la vida de la época.

Así el lenguaje de la Ilustración deja de aparecer esporádicamente en virtud de algunos contenidos de periodizaciones; el revoloteo del Búho de Minerva hacia 1780, que trae a la memoria a Wolf, Thomasius y Leibniz, sólo será un primer comienzo para la apertura a nuevos claros, un concepto de designación epocal, que a diferencia de otras metáforas de la luz empleados en la historia, y según en cada época, se abrirá a abarcar las

¹⁹⁶ Koselleck, R. (1993). Óp. Cit. Pp. 51

innovaciones que de ella misma se gestaba.

La Ilustración del XVIII partiría de una concepción de sí misma en la acción de abarcar también lo venidero, impulsándose a sí misma y alumbrar el futuro. Así la Ilustración (Aufklärung) requerirá el medio de su accionar y dirección a un fin determinado, y Mendelssohn será quien detente la dirección y el accionar en la Cultura (Kultur) y la formación (Bildung). Ésta tres palabras Aufklärung, Kultur y Bildung conformarán lingüísticamente el medio y fin de una época porque de ellas se desprenden “las modificaciones de la vida social; efectos del trabajo y de los esfuerzos de hombres para mejorar su situación”¹⁹⁷; por otra parte estas tres palabras-conceptos tienen reciente aparición, a pesar de que su historia conceptual lleve siglos gestándose, adquieren reconocimiento de acción hasta fines del XVIII.

Mendelssohn prosigue en su exposición la manera en que estas tres palabras destacan en la vida social del XVIII, él expone que cuanto más se pone en armonía la situación social de un pueblo, por medio del arte y del trabajo con el destino humano, tanta más formación tiene un pueblo. La formación como acción de un medio hacia su fin hace su aparición, por ello destaca Mendelssohn que la formación se descompone en cultura e ilustración. La Bildung acciona los medios culturales objetivos y subjetivos que irán desplegando la época y su claridad en lo venidero ya que “la formación de una nación está formada tanto de cultura e Ilustración”¹⁹⁸.

La Bildung desde la lectura de Mendelssohn se desdobra en una significación primaria: imagen y forma. La imagen o contenido comprende a la ilustración como “conocimiento racional (objetivo) y habilidad (subjetivo) para reflexionar razonablemente sobre las cuestiones de la vida humana, en consonancia con el destino humano”¹⁹⁹; por otra parte, la forma comprenderá la manifestación del contenido por medio de la cultura “artes y costumbres (cultura objetiva) y por otro lado, a la destreza, trabajo y habilidad en las primeras y las tendencias, instintos y hábitos en las últimas (cultura subjetiva)”²⁰⁰.

Puede haber naciones que posean mayor cultura y otras mayor ilustración, pero la armonía de ambas aflorará lo esencial y necesario de los hombres. Sin embargo, el hecho de haber ilustración y cultura puede significar también la existencia de su falsedad porque “cuanto más noble es algo en su esplendor, más horrible resulta su degeneración”²⁰¹ cuando se corrompen o en dosis desmedidas dan lugar a fenómenos indeseables. La ilustración corrupta provoca la intolerancia, el egoísmo, el ateísmo y la anarquía; la corrupción de la cultura produce la debilidad, la superstición y la esclavitud por otra.

Pero uno de los problemas que presenta la tesis de Mendelssohn podría mirarse cuando de la teoría de la formación se da una visión acumulativa de la misma que

¹⁹⁷ Mendelssohn, M. (2007). Acerca de la pregunta ¿A qué se llama ilustrar? En *¿Qué es Ilustración?* (A. Maestre, & J. Romagosa, Trads., 5ª edición ed.). Madrid: Tecnos.

¹⁹⁸ Ibid.

¹⁹⁹ Ibidem. Pp. 15.

²⁰⁰ Ibidem. Pp. 12.

²⁰¹ Ibid.

permite incluso su medida. Baste como ejemplo la ingenua afirmación según la cual se puede decir que la gente de Nürenberg tiene más cultura que la de Berlín pero menos ilustración, relación que se repite entre los franceses y los ingleses²⁰².

Sin embargo, evitando caer en una posición acumulativa, recuperaremos una interpretación de la **Bildung en Mendelssohn como síntesis entre cultura e ilustración**, lo cual tendría la generación de **un sentido de pedagogía como conformación de procesos vitales en una época**. De esta forma la Bildung adquiriría mayor importancia al desempeñar, por lo menos en el caso alemán, de manera más consistente los postulados propios de la época, incluso sustituyendo a la palabra Ilustración y como dice Koselleck “la ilustración se deshilacho frente la Bildung como Bildung sich (autoformación) del individuo a la vez que orientaba activamente hacia el exterior al abarcar y organizar la sociedad, el Estado, el pueblo, la nación y la cultura”²⁰³.

Siguiendo el sendero construido desde Lessing, Herder y Mendelssohn podemos mirar a vuelo de pájaro que la Bildung se presentará desde mediados del XVIII como un desafío a la época y de ella se provocarán las más diversas respuestas.

Gran parte de la población educada, sobre todo la creciente burguesía alemana, veía en el concepto de Bildung una concepción más moderna e innovadora que la educación e incluso que la ilustración, que “les permitiría mantener más abiertos a experiencias sorprendentes y a nuevos puntos de vista, más «interesantes» y libre”²⁰⁴, sobre todo debido a la amplitud de su definición, rica en facetas a diferencia de lo que se vivía en la primer mitad del siglo XVIII donde el concepto que dominaba era el de Erziehung (educación) que coligaba clase, enseñanza, lección, instrucción y desarrollo.

Mientras la Bildung fue adquiriendo terreno comenzó a ser trastocado por el interés, derecho y obligación del Estado. Como menciona Vierhaus, para 1780 se consideró a la educación y formación como un modo de hacer mejores a los hombres y más felices ya que “del número de estos hombres depende el grado de felicidad de la sociedad”²⁰⁵.

La formación y educación se volvieron parte de la preparación pública dictada por el estado. De esta forma algunos optimistas “dictaban materias que señalaban los deberes de los hombres frente a la sociedad”²⁰⁶, también se prosiguió con las postulaciones de una formación conforme a los estamentos (productores, funcionarios, nobles, burgueses y comerciantes) para que cada estamento brindara una capacidad óptima para el sistema económico y diera beneficios al Estado; en otros casos se hizo de manifiesto una educación especializada y orientada a la función social de cada individuo haciendo crítica a una formación general. También se generalizó la idea de organización de un sistema escolar adecuado con el fin de ampliar la buena educación.

²⁰² Ibid.

²⁰³ Koselleck, R. (1993). Óp. Cit. Pp. 215.

²⁰⁴ Koselleck, R. (1993). Óp. Cit. Pp. 59

²⁰⁵ Cfr. Vierhaus, R. “2. La formación y la educación pública y política del ciudadano” en *Formación Bildung*. (P. d. Educación, Ed.) *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 68.

²⁰⁶ Ibid.

Pero no sólo se hallaba un optimismo redentor desde la Bildung, por otra parte, de la Revolución Francesa sobrevino también un juicio negativo de la ilustración como proceso de ruptura y del impulso formativo vinculado con él²⁰⁷. Así por ejemplo menciona Vierhaus que para 1793 gran parte de la conformación de los mandarines alemanes (la clase intelectual que ostenta cargos y funciones públicas) veía con malos ojos a la Revolución debido al exceso de formación pervertido por los ilustrados franceses o una mezcla infortunada de una gran formación y una corrupción del carácter²⁰⁸. La sospecha de la ilustración se conformó de la Revolución, como componente de la lucha de la opinión pública en la organización, dirección y conducción del estado.

La ilustración como causa de la Revolución –a ojo de algunos mandarines- significó un peligro inmanente, conformándose de ella una diversidad de propuestas antirrevolucionarias conforme a una formación política que no fuera más allá de los límites impuestos por el estado.

Sin embargo, frente a esta situación no tardaron en haber detractores. No hay que olvidar que la Bildung es simultáneamente el resultado de la conformación de una Ilustración al tiempo que una respuesta a ésta y continuando con el trazo de la retroreferencia (desde Lessing, Herder y Mendelssohn) la Bildung no es un proceso de realización del hombre que venga sólo de determinaciones exteriores y ajenas a cada individuo, particular. Toda Bildung es una autoformación y será innegociable la reclamación del derecho que sólo en su individuación, el hombre puede y podrá ser el mismo quien efectúe su realización, aunque su desarrollo se contextualice y de ahí se vincule con su entorno, sociedad-mundo, la Bildung implica una actuación comunicativa como conformación del mundo en el despliegue y repliegue, pero, depende de cada uno realizarla.

De ahí que Koselleck en la historia conceptual de la Bildung como parte de los procesos políticos y sociales de Alemania ponga de manifiesto que “después de la incesante marea de escritos destinados a la instrucción, formación y educación publicados por instancias estatales y económicas en nombre de la Ilustración, sólo quedaba —como exigió Kant— una salida: tomar el control de la propia ilustración. El nuevo lema para eso era: Bildung.”²⁰⁹

En este sentido la Bildung puede caracterizarse como un estilo de vida que va más allá del derrotero ilustrado que se irá configurando en la Alemania de fines del XVIII y por consiguiente las posturas se irán tensionando en la medida que se turbulenta la situación histórica en cada caso, así como para Koselleck se pone de manifiesto con la postura Kantiana.

Kant será por tanto un **referente –nuestra última retroreferencia-** desde donde se

²⁰⁷ Vierhaus, R. “7. Contenido, relevancia política y riesgos de la formación” Óp. Cit. pp. 21.

²⁰⁸ Vierhaus, R. “IV. La formación en la época revolucionaria. 1. Revolución, reforma y conciencia nacional” en Óp. Cit. pp. 24.

²⁰⁹ Koselleck, R. (1993). Óp. Cit. Pp. 61.

pueda hacer lectura de la Bildung como proyecto y no sometida al yugo de determinaciones externas. Siguiendo con el sendero que se abre desde la recuperación de Kant en Koselleck, se puede rescatar ésta posibilidad de proyecto en el debate histórico de fines del XVIII: donde la Bildung es la actividad particular de la ilustración, como ejercicio de la razón, para la generación de proyecto como forma de vida ética y moral.

De comienzo en el texto ¿qué es la ilustración? Kant pone de manifiesto que la ilustración es la autonomía de la acción por parte del individuo, teniendo como planteamiento de ésta una razón legisladora, fundante, dadora de sentido que se expresa como liberación de la dependencia del hombre en su actuar, ya que dependencia o “minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. Por culpa propia es ésta minoría de edad cuando las causas de la misma no están en la falta de entendimiento, sino en la falta de decisión y coraje. ¡Sapere Aude! Ten el valor de servirse de tu propio entendimiento”²¹⁰.

La razón tiene aquí una función emancipadora del hombre, el progreso de la construcción de conocimiento desde la razón no solo ha de servir para la mejora de las condiciones de la vida en términos materiales, también para el perfeccionamiento moral.

En este sentido es que Koselleck aprehende en la historia conceptual de la Bildung una aportación de Kant a su desarrollo histórico, reconstruyendo la labor individual del hombre en su realización –Bildung- como progreso cognitivo –producción de conocimientos- y progreso moral -para la liberación de dogmas y de la autoridad como dominación- manteniendo además una unidad que restablecía los modos de relación del individuo con la comunidad política.

Sin embargo faltaría la discusión de Kant frente los embates históricos de la época desde donde se exigía determinadas demandas a la formación del Hombre. En el texto “Idea de una historia universal en el sentido cosmopolita” Kant sostiene que frente a las graves dificultades que mantiene la época en la que está viviendo, el hombre no debe olvidar que él es el legislador y único forjador de su propio destino, ya que desde el orden de la naturaleza, la naturaleza quiere que el hombre no sea un ser natural y “que se extraiga por entero de si mismo cuanto va más allá de la ordenación mecánica de su existencia animal y que no se haga participe de ninguna otra perfección que la que él mismo se haya procurado por su propia razón”²¹¹.

Sin embargo no bastaría solamente con el progreso individual en el dominio de la naturaleza, también hace falta el sitio que acoja a todos los individuos para el impulso de su realización. Kant considera que lo que proporciona el impulso es la siniestra tesis de la insociable-sociabilidad, la propensión del hombre de socializar en la medida que

²¹⁰ Kant, I. (2007). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En *¿Qué es Ilustración?* (A. Maestre, & J. Romagosa, Trads., 5ª edición ed.). Madrid: Tecnos.

²¹¹ Cfr. Kant, I. (2006). Idea de una historia universal en el sentido cosmopolita. En I. Kant, *Filosofía de la Historia*. D.F.: Fondo de Cultura Económica. Pp. 39-66.

uniéndose con otros hombres pueden desarrollar sus disposiciones y sin embargo no soporta a sus congéneres en la medida de que le gusta hacer lo que le place y se resiste a los otro.

Kant continuará discutiendo que el problema estará que de la desigualdad deberá desarrollarse una sociedad civil administrada universalmente bajo derecho. Sin embargo ¿quién administrará las leyes? Siguiendo el texto, Kant dejará venir una respuesta apabullante: un amo, y de ahí una serie de conflictos que pueden presentarse de manera análoga en su texto de la paz perpetua. Para Kant haría falta una revolución de pensamiento, un actuación que no tuviera como fin la felicidad privada, sino la dignidad de contribuir en un bien común, una realidad para la humanidad.

De ésta manera, podría mirarse como Kant pasa lista a los problemas sociales, conflictos armados, discusiones de antaño en la conformación de la sociedad y los gobiernos que no podrán nunca cambiar sin una revolución, pero no una revolución armada, ciclo devastador de la insociable-sociabilidad, al contrario una revolución que se abra como proyecto interior donde sea necesario cambiar la vida, de salir de la minoría de edad.

La Bildung entonces puede repensarse como proyecto de actuación, sin embargo, las derivaciones de pensar una pedagogía desde ahí se abre a diferentes lecturas.

Por una parte, siguiendo lo anterior, **la pedagogía como Bildung** desde Kant puede tener un sentido de responsabilidad individual, **el sentido** (como en Herder, Lessing y Mendelssohn) **de ser una orientación para una forma de vida que se preocupa y cuida la propia realización como proyecto particular que se pliega hacia el bien común, la realización de la humanidad como género.**

En este sentido, la lectura de Salmerón respecto a la Bildung en Kant es muy afortunada, pues supone que la Bildung como proyecto de realización del hombre se desdobra en el ejercicio de la razón: 1) la Bildung como tarea humana se funda en la constitución sintético perceptiva del mundo y sintético aperceptivo del hombre i.e. la Bildung como modo de proceder de la razón de modo sintético que es el acto de reunir diferentes representaciones y de entenderlas como variedad en un único conocimiento que posibilita la aprehensión del hombre y del mundo, ya que la humanidad del hombre se encuentra en la síntesis. La síntesis es un principio antrópico con dos pasos que van necesariamente unidos: percepción, ser objeto de sí mediante la distancia y percepción de otros objetos que posibilita la percepción de sí²¹². En este sentido recuerda a la pregunta ¿qué puedo saber? y el despliegue de la naturaleza de nuestro propio conocimiento. 2) Si el hombre no está naturalmente determinado, sólo tiene el carácter que él mismo se hace, “su característica es la autodeterminación que tendrá que manifestarse en su forma de actuar y orientarse con independencia de las causalidades

²¹² Salmeron, M. (2003). *La novela de formación y peripecia*. España: Antonio Macchado. Pp. 26

y disposiciones naturales”²¹³. En este sentido corresponde a la pregunta ¿qué debo hacer? y por tanto a la acción moral. 3) La Bildung “se tratará de un esfuerzo de la razón humana para ir avanzando en la propia perfección del género ²¹⁴”, que corresponde a ¿qué me es permitido esperar? y que liga las dos primeras.

Por otra parte, la pedagogía gana un terreno como **actividad humana específica** que no se reduce a transmitir conocimientos o procedimientos para transmitirlos. Éste otro de sentido de pedagogía se puede mirar en el compendio de apuntes de la cátedra de pedagogía de Kant, lo que de primer entrada nos da pauta para marcar una diferenciación entre una pedagogía como sentido de orientación particular a la formalización de una actividad (la entrada de las cátedras de pedagogía en algunas Universidades alemanas) **como la ocupación del saber (Wissen) sobre el pensamiento y acción del camino de la autorrealización del hombre en el despliegue de sus diversas manifestaciones.**

De momento cabe ocuparse, de manera sintética, en la obra Pedagogía de Kant para comprender como irá emergiendo este sentido.

Al inicio de la obra, la tarea de la pedagogía tendrá su desarrollo a partir de 2 hilos conductores, el primero es la eliminación de la animalidad del hombre hacia su autorrealización como humanidad. La disciplina le sirve para ir saliendo de su estado de naturaleza y la cultura le provee una apertura al mundo para alcanzar la finalidad del bien común, la vida moral que permita la disposición de la perfección del género humano²¹⁵. La segunda, con clara influencia del Emilio de Rousseau, es permitir la libertad del decurso de la naturaleza de los hombres, el hombre ha de ir adquiriendo dependencia gradual de su estado de naturaleza y en su primer época, tendrá una dimensión negativa “donde no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar”²¹⁶ (coacción mecánica) para que al pasar de su decurso se la vaya dejando apertura, libertades para su propia reflexión pero sometidas a leyes, a la entrada a la cultura que favorezca la realización de sus propios talentos, una dimensión positiva²¹⁷.

Ambos hilos deben pensarse como una sola totalidad, que tenga como fin la orientación de una educación para la formación de la vida del hombre con miras a la autorrealización del género humano.

Siguiendo con lo anterior, Kant iniciará el tratado de pedagogía como teoría de la educación/formación en su conformación física y práctica.

En la educación física se tratará del desarrollo del cuerpo y las disposiciones naturales del hombre, teniendo como finalidad que las inclinaciones del hombre no se desvíen del fin de la formación de la humanidad y que posibilite el ejercicio de sus facultades.

²¹³ *Ibid.*

²¹⁴ *Ibidem.* Pp. 27.

²¹⁵ Kant, I. (2003). *Pedagogía.* (M. F. Enguita, Ed., & L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Akal. Pp. 38.

²¹⁶ *Ibidem.* Pp. 50.

²¹⁷ *Ibidem.* Pp. 40-43.

Por otra parte la educación práctica comprenderá el despliegue moral y ético del hombre en la correlación de las habilidades, la prudencia y por último la moralidad, generando el desarrollo del carácter y voluntad de los hombres conforme a los fines de su realización al bien común, desarrollando los deberes para consigo mismo y para con los demás.

Este vistazo a vuelo de pájaro a la obra, nos permite comprender que se manifiesta la necesidad de poner en discusión las condiciones por las cuales se acompañará al hombre para que él mismo realice su formación. En este sentido, al igual que Comenio, Rousseau y Pestalozzi (recuperados en el preámbulo de este trabajo), la pedagogía tendrá que conformarse como espacio para pensar los modos de actuación para que existan las condiciones necesarias para la formación, para la confrontación del hombre frente a la pregunta por lo que es y el proyecto que emerja de dicha confrontación.

Kant abre una propuesta en términos físicos y morales para la realización del hombre en tanto que humanidad. Sin embargo, ésta misma propuesta exige a la pedagogía, como conformación de espacio para pensar la realización del hombre, ser razonada “si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino”²¹⁸ y en esa condición, la pedagogía requiere pensarse en términos teóricos y prácticos.

Esto mismo se puede mirar en la introducción de la Pedagogía donde Kant estará discutiendo las condiciones de la época por las cuales la pedagogía requerirá pensarse en ambas dimensiones, porque a pesar que la tesis con que abre la obra dice “El hombre es la única criatura que ha de ser educada [...] únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre, no es sino lo que la educación le hace ser”²¹⁹ Kant responderá que “con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia”²²⁰. Por tal motivo, hace falta que se replantee y se razone el trabajo que deberá realizarse.

Por ello, Kant, irá dando los elementos para comenzar dicho trabajo a partir de aclarar lo que él entiende por cada elemento que conforma la pedagogía: “entiendo por educación los cuidados (sustento, manutención) la disciplina y la instrucción, junto con la formación”²²¹, sobre todo lo concerniente al empleo de *Erziehung* y *Bildung*, que en el caso de la traducción al español se utiliza indistintamente y no permite mirar toda la complejidad de empleo de ambas palabras.

No por llegar a una época donde se erige como centro de discusión la *Bildung* y su talante pedagógica, se hará tabula rasa a los previos de la pedagogía, en el caso alemán. Antes de que la *Bildung* entrara al escenario político e histórico del siglo XVIII,

²¹⁸ *Ibidem*. Pp. 35

²¹⁹ *Ibidem*. Pp. 29

²²⁰ *Ibidem*. Pp. 33

²²¹ *Ibidem*. Pp. 29

En la traducción de Luzuriaga aparece traducida *Bildung* por Educación. Para mantener la sensibilidad respecto a la versión en alemán preferimos emplear formación: *Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung*. Cfr. Kant I. (1803) *Über Pädagogik*. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink (s/e). Pp. 1

los seminarios de pedagogía estaban puestos como espacios de generación de profesores para la instrucción de jóvenes como de niños y la finalidad de la pedagogía era la Erziehung²²² y no la Bildung debido a que ésta emerge primero como una forma de relación con lo divino (Meister Eckhart) puesta a disposición de apenas algunos pocos, y por otra parte el humanismo que se irá desarrollando durante el XVI y el XVIII es un movimiento básicamente cientificista y aunque aparece relevante la formación de sí mismo, no vendrá a colocarse como el centro de las reflexiones, además en buena medida viene a rebelarse contra el talante excesivamente academicista de la escolástica, pero, en ningún caso se le puede atribuir un análisis del proceso individual de formación con toda la sutileza y fuerza con que la mística medieval si lo realizó ó lo que se gestará en la Ilustración de mediados del XVIII. La Erziehung que se apelaba en pedagogía era la enseñanza, la transmisión (no necesariamente pasiva) o cultivo de los elementos necesarios para la conformación del hombre según los fines de la época; la Erziehung era un proceso de exterior a interior.

Sin embargo la Erziehung no será erradicada llegando la Bildung como concepto fundamental, la Bildung irá refundando el sentido de la educación²²³, donde no se puede entender a la educación sólo en la incorporación de elementos externos hacia el interior, sino que ha de abrirse como mediación y manifestación de la Bildung y por tanto “como apropiación personal del hombre”²²⁴ pasando también del interior al exterior.

Esto mismo pasará en Kant. Hay que volver al texto y repasar la entrada: “es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad”²²⁵ y en ese sentido la educación como medio y manifestación del proceso de la Bildung deberá ser discutida y replanteada porque “el hombre tiene necesidad de cuidados y formación”²²⁶.

De esta forma Kant espera y desea que el desenvolvimiento de la humanidad mejore por la educación, *como mediación*, y que ello produzca una forma mejor a la humanidad, aquí la educación da forma (Form) como manifestación de los procesos exteriores al interior del hombre a partir de los encuentro con la Kultur, que bien puede pensarse como contenido (Bild)²²⁷. La Bildung aunque no este mencionada aquí, sí

²²² Cfr. Ringer, F. K. (1995). Los orígenes de la clase media educada, 1700-1820 en *Óp. Cit. Pp. 30-37* y Vierhaus, R. “2. La formación y la educación pública y política del ciudadano” en *Formación Bildung*. (P. d. Educación, Ed.) *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 68.

²²³ Esto mismo se puede mirar en el pasar de los autores empleados para trazar la retroreferencia, donde si bien se emplea en ocasiones Bildung o Erziehung en otras, lo importante es la coligación de ambas palabras, siendo la Bildung algo procesual que abarcará la vida del hombre e incluso del genero humano y la educación se refunda como mediación y manifestación de dicha Bildung.

²²⁴ Para ahondar más sobre las aclaraciones históricas del concepto Bildung frente a las equivalencias en otras lenguas de ésta, véase Koselleck, R. (1993). *Óp. Cit.* 52-53.

²²⁵ Kant, I. (2003). *Óp. Cit.* Pp. 33 ss

²²⁶ *Ibidem.* Pp. 31; “Der Mensch braucht Wartung und Bildung” Cfr. Kant I. (1803) *Óp. Cit.* Pp. 5

²²⁷ *Ibidem.* Pp. 32; Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Cfr. Kant I. (1803) *Óp. Cit.* Pp. 9

aparece en calidad de reunión de sentido de todo el proceso pues a Bildung le corresponden como proceso tanto la imagen/contendidos ²²⁸ como la forma/manifestación. Motivo por el cual, siguiendo lo anterior, Kant pedirá y soñará, en términos del destino de la humanidad y de la pedagogía implícita en ello, que se dé comienzo al proyecto de una teoría de la educación, “un noble ideal y como ideal una perfección aún no encontrada en la experiencia”²²⁹, dice Kant, pero que es posible y verdadera: La Erziehung es una práctica, un arte que no podrá mantenerse en condiciones mecánicas como se daba anteriormente, aquí se irá refundando el sentido, ya que si “la educación ha de comenzar mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre”²³⁰ deberá también que “ser razonada” para evitar que contenga faltas y errores por carecer de los fundamentos de su actuar que no están provistos en el puro desarrollo de habilidad²³¹, deberá ser capaz de juzgar según sus fundamentos en cada caso.

Sin embargo debe mantenerse una unidad entre teoría-práctica y no generar separaciones como: la Bildung corresponde a la teoría o solamente la Erziehung a la práctica, deben pensarse como una totalidad de sentido, una totalidad de sentido que puede ser nombrada como Pedagogía.

Para profundizar en y terminar de aclarar lo anterior, vale la pena recuperar para la relación teoría y práctica lo expresado en el texto de Kant “Teoría y práctica. En torno al tópico : eso vale para la teoría pero no vale para la práctica”.

Desde la postura de Kant, la teoría es un conjunto de principios básicos pensados desde los universales y trascendentales. La teoría no es ni puede ser una serie de conceptos sistematizados, es bien una acción del pensamiento; por otro lado la práctica no es manipulación como pragmática (mecánica), la práctica es la realización de un fin bajo ciertos principios y por tanto la construcción de posturas de actuación (morales). La teoría y práctica pueden ser pensados como movimientos cíclicos en su co-pertenencia pero no de manera infinita, sino coligados en la capacidad de discernir o juzgar la pertinencia tanto en la teoría como en la práctica.

Para la pedagogía, siguiendo a Kant, se torna necesario mantener una orientación (teoría), bajo ciertos principios - el de la realización del hombre-, que permitan guiar y construir su práctica en cada ocasión evitando las mecanizaciones, decidiendo y juzgando en cada ocasión la pertinencia de dicha situación, desde las orientaciones como los modos de actuación.

De esta forma la pedagogía desde la Bildung gana el sentido de ser una actividad

²²⁸ También cabe aclarar que la Bildung en el texto de Kant mantiene la diversidad de sentidos y significados que de ella se gestaron en la época: la emplea en ocasiones para referir a la cultura en vez de Kultur; es empleada sinónima, en ocasiones, para nombrar la tarea propia e individual de perfección de la humanidad como bilden sich; es empleada como fin de la educación en tanto que perfección de la humanidad como bilden; para nombrar los conocimientos del hombre también es empleada la palabra Bildung y en otras como Ausbildung.

²²⁹ Kant, I. (2003). Óp. Cit. Pp. 32

²³⁰ *Ibidem*. Pp. 35

²³¹ *Ibid.*

particular del hombre que pensará los principios desde donde el hombre realice su autorrealización como género humano y también la puesta en escena de las condiciones prácticas en donde desenvolver su formación. **La pedagogía se vuelve un Erkennen**, siguiendo la terminología empleada en Kant, i.e. **un conocimiento de los principios desde donde discernir la formación del hombre (teoría) y reconocerlos en cada ocasión que se ponen las condiciones para la acción de la autorrealización del hombre (práctica).**

Esto es de suma importancia porque la pedagogía ganará desde aquí un sentido de ser Wissenschaft²³², como una cualidad del saber del hombre y que se incorpora en las actividades de la Universidad, que tiene a finales del XVIII y al principio del XIX la imagen de ser un santuario donde se procura y se resguarda los saberes del hombre y el mundo

²³² En ésta época la Wissenschaft no tiene el sentido ni significado de ciencia como se entiende actualmente, ella puede ser traducida como un saber y saberse en aquello que se sabe o mantenerlo como correlato de la palabra griega Sofía.

II.3. Bildung se dice de plurales maneras

Nacía el mar y verdes presagios en el mar. Nacía el mundo, nacía en áureos nombres. [...] a la orilla del mundo.²³³

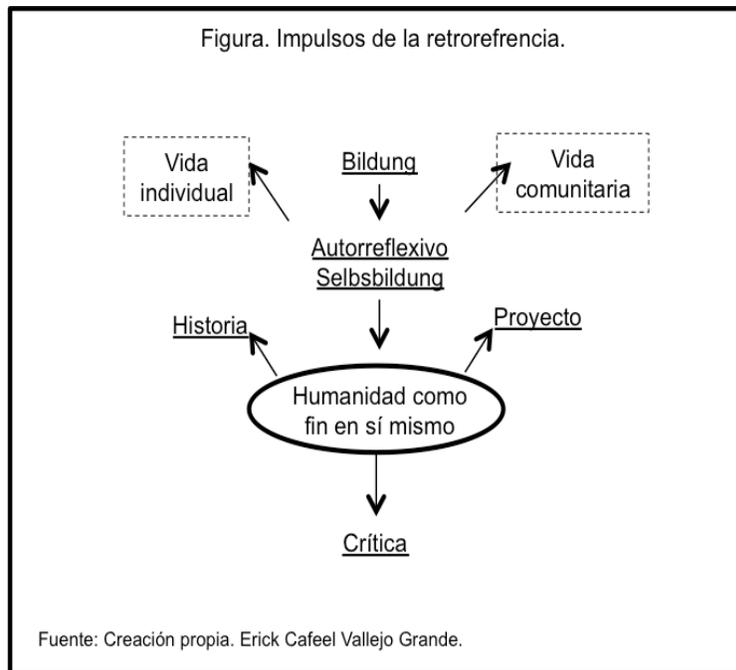
Octavio Paz

Desde la retroreferencia efectuada en el apartado anterior pudimos comprender cómo se fue concibiendo a la Bildung atravesando la vida de la humanidad o un mar en el que sus aguas se desbordan y trastocan todos los quehaceres del hombre donde la propia vida humana se desborda en el movimiento de su Bildung

Particularmente, la idea de humanidad que está puesta en juego en la Bildung tiene su lugar en la pedagogía, pero el agua que le contiene se desborda de cualquier cauce y la idea de humanidad en la Bildung excederá los límites de la pedagogía; la Bildung tiene que ir más allá de la pedagogía porque abarca todo el ámbito de la vida del hombre. De ahí que debemos decir **la Bildung no sólo es pedagogía** porque también es política, es historia, es antropológica, es social, será estética, será lenguaje, será ética, será diálogo, será arte, será en todos los quehaceres del hombre **y sin embargo, hay pedagogía en ella**, pero, no una pedagogía en el entendido de transmisión de conocimientos, socializadora, civilizatoria y mucho menos adscrita a cuestiones netamente pragmáticas, lo que hay es **un sentido de pedagogía que se comprende como preocupación, cuidado y proyecto del devenir de la vida del hombre en todos los aspectos que la conforman como humanidad. De éste sentido se abrirá el papel que juega: una, como orientación dentro de las formas de vida que así decidan y deseen Bildung. La segunda, como un saber –Wissen- que se ocupa de comprender y procurar la Bildung en sus diversas mediaciones.**

Por otra parte, los autores que se recuperaron para trazar el límite desde donde comenzar la rememoración pudimos asomarnos y mirar que los impulsos que mueven las aguas de la vida humana como Bildung que son **historia, crítica y proyecto** que se conjuntan en la **humanidad como fin**; impulsos que no dejarán de atravesar todavía una época de constantes convulsiones. Estos impulsos levantarán una fuerza de conformación del decurso de la vida sobre sí misma como realización de ella; la Bildung tendrá, en este sentido, una transferencia de acción autorreflexivo y, como las mareas, ella se expandirá y se retrotraerá a causa de su vida activa. Ésta autorreflexividad no sólo se dará a causa del individuo sobre sí mismo o desde la comunidad, la acción incluye una ida y vuelta entre ambos, por tanto, la reflexividad de la acción coliga la vida particular con la vida comunitaria como una sola (Véase la figura titulada Impulsos de la retroreferencia)

²³³ Octavio Paz (1942) *A la orilla del mundo y Primer día, Bajo tu clara sombra, Raíz del hombre, Noche de resurrecciones*, Compañía Editora y Librería ARS, México



Sin embargo, la primer apertura a la Bildung desde la retroreferencia no permanecerá quieta y aunque el movimiento del agua no se interrumpa, nunca será la misma agua que se recorra en ella. De esta forma podemos comprender como cada autor, además de los recuperados en la retroreferencia, abrirá un abanico de propuestas y diferenciaciones que irán enriqueciendo a la Bildung y por tanto a la pedagogía. No se pretenderá en éste apartado

plasmarse un parámetro de lectura de las obras, se recuperarán estas particularidades de los autores en referencia a la Bildung.

La intensión será hacernos de tanto mar como sea posible, pero siempre con la mira pedagógica de la Bildung desde los clásicos que la conforman, aunque ello no se limite a trabajar necesariamente obras tituladas o anunciadas como pedagógicas, justamente porque la herencia que tendrá por ejemplo Herbart, Pestalozzi y Natorp en el XIX y en el XX Litt, Nohl, Kerschensteiner y Spranger, que escriben obras tituladas como pedagogía, se irán alimentando desde otros derroteros que mantienen vivaz el espíritu de una pedagogía como preocupación de la formación del hombre.

Siguiendo lo anterior, podemos darnos cuenta que la Bildung está en medio de un océano de palabras y de ámbitos del pensar, donde la Bildung acontece como los camaleones, que resultan coloreados por su entorno. Las palabras y sus significados son relevantes así para la orientación lingüística del mundo sólo cuando comparecen «fundidos en el movimiento de su entendimiento recíproco» como menciona Gadamer. De este modo los conceptos no pueden vivir sin la protección de una tradición que los acogen y fecundan.

De ahí la posibilidad de decir que **la Bildung se dice de plurales maneras**, pero sin correr el riesgo de pensar la pluralidad sólo como derivaciones genealógicas, es decir Bildung tendrá una familia semántica Bild (imagen, forma), Bildende Kraft (fuerza formativa/creadora), Umbildung (reconstrucción), Gebildet (cultivo), Sich bilden (formarse, ilustrarse), Einbildung (imaginación, formar la imagen), Ausbildung (formarse en la profesión), bilden (formar), Bildsamkeit (formativo, plasticidad), entre otras..

Lo que llamamos Bildung –incluida las derivaciones genealógicas-semánticas de la misma- tiene una referencia hacia ella, hacia el sentido reuniente que enlaza la pluralidad de diferencias en el momento de la puesta en juego de ella que para el

análisis de éste apartado dividiremos en dos, por una parte será la relación ético-política desde la conformación del Estado, particularmente la Universidad y la Wissenschaft, y por otro un modo de vida orientada pedagógicamente.

De esta manera se evitará caer en estudios monográficos de las obras, autores y ámbitos del pensar en las que se presenta la Bildung sólo desde las diferencias. El trabajo en éste apartado es abrirse a la discusión que problematiza la pluralidad en la que emerge la Bildung a partir de lo que hay en común: el sentido que las reúna.

Sólo una aclaración más antes de proseguir. La dificultad que representará éste apartado será cómo aprehender en la escritura la experiencia de adentrarse a los autores sin caer solamente en una forma lineal o cronológica de exposición, habrá saltos temporales puesto que no hay un antes y un después; las voces de los autores que dan cuenta de la conformación plural de la Bildung dialogan en un mismo tiempo. Así podríamos decir que entre 1780 y 1820 es un momento en que los autores estando con vida se alcanzan entre sí, fomentando fructíferos diálogos, provocando que tampoco se pueda escribir periodizaciones claras desde las obras que son la manifestación de sus diálogos.

Plasmar ese diálogo vivo será nuestra intención y para hacerlo se servirá, una vez más, de una Denkbilder, pero con una diferencia a lo realizado en el apartado 1.2 de éste trabajo.

La Denkbilder estará pensada como notas fragmentarias del viaje que significa adentrarse al diálogo vivo de los autores a recuperar. La escritura de éste apartado será resonancia de las voces del diálogo que “mal que bien” se irán acomodando y transfiriendo a la escritura -tomar apuntes, retocarlos, borrarlos parcialmente, reescribirlos, desplazarlos, captadas desde la ventanilla del barco, cruzando de un lado a otro, saltando al mar.

El texto que prosigue por tanto será como una botella abierta bajo el agua y rellena por el fluir de las cosas, como decía Goethe viajando por Italia²³⁴.

« Argonauta - No queda más que iniciar el texto, los viajes recogidos en él, las páginas que estarán vinculadas al momento en que se realizó el viaje»

“«... evidentemente estáis hace ya mucho familiarizados con lo que queréis decir propiamente cuando usáis la expresión “formación”; nosotros, en cambio, creíamos comprenderla antes, mas ahora nos encontramos perplejos. ¿Tenemos hoy una respuesta a la pregunta que interroga por lo que queremos decir propiamente con la palabra "Bildung"? De ninguna manera. Y así es cosa, pues, de hacer de nuevo la

²³⁴ A partir de este apartado se mantendrá la forma de la Denkbilder, como notas de viaje, en lo consecutivo ya que éste apartado supone no sólo el momento donde se recogerá la emergencia de la Bildung con toda su fuerza, es también el comienzo del viaje rememorante hacia el punto de salida, que es al mismo tiempo el tercer capítulo .

pregunta que interroga por el sentido de Bildung.»²³⁵ ¿quién y a quién se le pregunta, mediante esta modificada cita de citas? Ciertamente no se le pregunta a la inmediatez de las obras ni a la pléyade de juicios sin más de donde viene el eco de la palabra, entonces ¿a quien preguntamos, sino a nosotros mismos? ¿qué nos resta hoy, aquí, ahora de una Bildung? Preguntas que al sumergirse dentro de la tradición, no sólo nos rebotan a nosotros mismos, también vienen de los propios hombres que vivieron en la época de donde viene la Bildung. No es un disparate cualquiera, ya grandes hombres han condenado a la posteridad a comprenderlo, pero por qué decir que condenan ellos a la posteridad semejante tarea.

La posteridad aquí se abre tanto a lo que vendrá como a la propia época²³⁶, justo a la propia época en que adquiere la Bildung una fuerza descomunal, pero, en medio de un gran embrollo, de constantes trifulcas, batallas, enredos políticos, históricos, sociales y económicos que mueve a algunos hombres a *la tarea de irrumpirla*, junto con la cotidianidad que se vive.

La irrupción corroerá por dentro a la época y la hará vacilar, obligando, eso si es condena, a poner entre dicho todas las convenciones que se crean perfectamente establecidas, porque el que vive su época puede que viva como pez en el agua. El pez no alcanza a mirar el agua en el que vive, no la conoce en la cotidianeidad, por tanto, tendría que salir del agua para reconocerla como agua.

La Bildung adquirirá su pluralidad en estas irrupciones, que vienen de la época hacia lo que vendrá después, con la dificultad de hacerse, inacabadamente, la tarea de tratar de comprender hasta que punto se está sometido a la cosmovisión de la época (Weltanschauung), y en esa talante, a la Bildung de mediados del XVIII se le irrumpirá, casi como si fuera una bomba del pensamiento hacia ella, poniendo en cuestión lo que fue y ha de ser su lugar en ese mundo bullicioso en que emerge ya demasiado familiar, familiaridad que no permite pensar con claridad la propia situación en que se vive desde ella, propiciada por un zócalo, como base segura, en la que se edifican una diversidad de pre-juicios y convicciones.

Esto no negará a la Bildung, al contrario, se abre al pensamiento y a la vida a partir de poner en duda (Zweifel) el modo en que se le apropia en la época y encada presente temporal.

Esta tarea será crucial para la vida de la Bildung, porque si de algo se trata es de una experiencia propia de ésta; una experiencia, además, trágica porque narrará el intento de algunos hombres de pensar, imaginar y vivir desde ella a partir de adueñarse de lo que tienen por su propio contenido, pero, que se escapa de las manos, llevándolos a la desesperación (Verzweiflung) total.

Ésta desesperación no tiene el tono de una expresión de no saber que hacer. Desesperación en alemán Verzweiflung comparte similitud con Zweifel (duda), la cual

²³⁵ Modificamos ésta cita con que se abre Ser y Tiempo de Heidegger.

²³⁶ Decimos esto recuperando la idea de la continuidad temporal que se trabajo en el primer apartado del capítulo. Véase de nuevo la figura de "Horizontes" y la de "Retroreferencia y regreso"

contiene la palabra “Zwei” que quiere decir dos, y da el sentido de bifurcación y en esa bifurcación uno no sabe a donde dirigirse, siendo la tarea deliberar para elegir orientación.

Verzweiflung tendrá la connotación de duda pero orientada desde el prefijo “Ver-” que indica en ocasiones quitar, pero, también reforzar; de tal manera que con la expresión Verzweiflung se quiere decir que el desenlace trágico será reforzar y permanecer en la duda en torno a la Bildung, pues de ella se abrirá una diversidad de la que ya no se podrá salir.

Esto mismo se puede mirar en la manera en que la Bildung adquirirá diversas entradas, sobre todo en la apertura político y social.

Para el periodo entre 1789 a 1820 emergerá una serie de conflictos políticos, sociales y económicos que tiene su crisol de emergencia en la Revolución francesa. Como se mencionaba en el apartado anterior, «de la Revolución Francesa sobrevino también un juicio negativo de la ilustración como proceso de ruptura y del impulso formativo vinculado con él²³⁷. Así por ejemplo menciona Vierhaus que para 1793 gran parte de la conformación de los mandarines alemanes (la clase intelectual que ostenta cargos y funciones públicas) veía con malos ojos a la Revolución debido al exceso de formación pervertido por los ilustrados o una mezcla infortunada de una gran formación y una corrupción del carácter²³⁸».

La sospecha de la ilustración que se conformó de la Revolución como componente de la lucha de la opinión pública en la organización, dirección y conducción del estado se abriría desde dos tomas de decisión: 1) la de reforzar y reorganizar los viejos sistemas políticos para hacer frente a la amenaza francesa o 2) la recuperación de la experiencia francesa para replantear y mejorar la organización estatal, como podríamos interpretar la influencia de la revolución francesa e independencia de las trece colonias para los virreinos españoles en América como la búsqueda de su independencia.

La Alemania de aquella época adquiriría una tercer opción frente a las posturas anteriores, cuya orientación estaría en la Bildung y su relación con el estado.

Antes de entrar a ello, hay que recordar que también se había visto cómo la Bildung fue empleada como palabra de moda y cuya orientación ya empezaba a ser dictaminada por algunos estados (ducados y principado²³⁹), aunque no faltaron las propuestas argumentadas desde ella a su uso por parte del estado²⁴⁰, por ejemplo en el terreno de los funcionarios públicos y algunos “políticos”, menciona Koselleck, hubo propuestas

²³⁷ Vierhaus, R. “7. Contenido, relevancia política y riesgos de la formación” Óp. Cit. pp. 21.

²³⁸ Vierhaus, R. “IV. La formación en la época revolucionaria. 1. Revolución, reforma y conciencia nacional” en Óp. Cit. pp. 24.

²³⁹ Es importante no olvidar que lo que llamamos estado alemán era un conjunto de ducados, principados organizados en diferentes camarillas que se unían en la figura de un príncipe, pero, también había los estados independientes que conservaban el legado del Sacro Imperio Germano desde el año de 986 hasta el año de 1806 con las guerras napoleónicas como lo fue el reino de Prusia.

²⁴⁰ En el apartado anterior recuperamos una interpretación desde Kant como respuesta. Sin embargo también en cuanto a los funcionarios del estado, profesores de universidad y políticos hubo una respuesta desde sus propios derroteros.

sobre la labor educativa del Estado, definiendo que el objetivo de éste era el deber de “garantizar la libertad individual, es decir, la *Selbsbildung*²⁴¹ de todos”²⁴² y prosigue “que la *Selbsbildung* de todos se refería a la *Selbsbildung* de todos los ciudadanos por encima de las divisiones de clase”²⁴³.

Se trata de una respuesta al empleo de la *Bildung* como dictamen del Estado que tenía que volverse en un reclamo de derecho innegable al género humano, donde sólo en su individuación es el hombre quién puede y podrá ser el mismo mediante *Bildung*. Ello implicará que el estado no puede ser quien dictamine únicamente los contenidos ni modos de actuación que debe tener la *Bildung*, sino la propia conformación de los individuos, que hacen al estado y la comunidad, quienes muevan la orientación de la *Bildung*.

Esta respuesta no sólo se quedaría como expresión sino que a diferencia “del resto de catálogos occidentales de derechos fundamentales de la época, se plasmaría con ese sentido en el artículo 2 de la Ley Fundamental [alemana] en el siglo XIX”²⁴⁴.

De aquí se debe de reconocer como irá aganando importancia la *Bildung* en la conformación de la sociedad y el estado, por otra parte no sólo se quedará en el ámbito de derecho sino que actuará como realización de condiciones políticas, sociales y espirituales.

En el caso del papel político, la *Bildung* entraría como movimiento de autorrealización y conformación del estado de derecho desde los individuos que la conforman y uno de los que reflexionará con mayor fuerza está propuesta será Humboldt quien “estableció una defensa del individualismo político por motivos culturales (*Bildung*) y de la cual emerge la *Kulturstaat* (el estado cultural)”²⁴⁵

Para Humboldt lo que viene suscitándose en Francia desde 1789 a 1791 ha enriquecido lecturas prejuiciosas a las posturas políticas de los legisladores franceses desde la toma de la Bastilla hasta la Asamblea Nacional Constituyente, sobre todo el erigir un estado en detrimento de los dictámenes de la razón, como única conformación²⁴⁶.

²⁴¹ “*Selbsbildung*” o “*bilden sich/ Sichbilden*” denota de manera obvia la condición innegable de autorreflexividad que detenta la *Bildung*. La necesidad de remarcar la reflexividad de la palabra se hace patente contra el uso que el Estado hace de ella.

²⁴² Cfr. Koselleck, R. (2012). *Óp. Cit.*

²⁴³ *Ibíd.*

²⁴⁴ *Ibíd.*

²⁴⁵ Ringer, F. K. (1995). *Óp. Cit.* Pp. 118

²⁴⁶ “Lo que con más frecuencias he oído acerca de la Asamblea Nacional y los asuntos de Francia, desde hace dos años (éste escrito es de agosto de 1791), han sido censuras y siempre, desgraciadamente, censuras harto fáciles de refutar. Unas veces por desconocimiento de la materia, otras por prejuicios, otras por ese medio mezquino a todo lo nuevo, y extraordinario [...] existe sin embargo, a mi modo de ver, un hecho perfectamente manifiesto, escueto y reconocido por todo el mundo, que encierra sencillamente los elementos necesarios para poder abordar una análisis fundamental y completo de la empres en su conjunto [...] erigir un estado nuevo a partir de los puros principios de la razón, como lo propone la Asamblea, con arreglo de un plan predeterminado no puede prosperar. Sólo puede triunfar aquel que surja de la lucha entre la poderosa y fortuita realidad y los dictados contrapuesto de la razón” en Von Humboldt, W. (1996). *Escritos Políticos*. (W. Rocas, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 77-78

Frente a ello Humboldt considerará que erigir un estado no puede depender únicamente de la razón, sobre todo si ésta se entiende como “precisión con que se calculé lo que puede venir”²⁴⁷ ya que la razón que se manifiesta en los conocimientos del hombre “es incompleta y a medias”²⁴⁸. De esta forma él argumentará que la razón no puede dar cuenta sobre lo que se puede llegar a saber de lo individual, y mucho menos ser parámetro último para desarrollar un estado nuevo que ajuste la individuación de ciudadanos que la conformarán.

La propuesta de Humboldt se encauza a la inversa, lo que adquiere importancia es el individuo y su actuar, pues de él brotan los resultados y designios que la razón orientará hacia los esfuerzos que prosperan en el estado ya que “si algo ha de prosperar en el hombre tiene que brotar de su interior y no serle impuesto desde afuera ¿qué es un estado sino una suma de fuerzas humanas, activas y pasivas (el movimiento de su Bildung)?”²⁴⁹.

Para Humboldt el estado debe consistir en la velación de la seguridad de la comunidad que la conforma, pero, también su bienestar, no sólo en detrimento de garantizar las condiciones públicas sino también privadas ya que “la preocupación de la libertad de la vida privada conduce a la seguridad, pero también debe conducirse al bienestar físico y moral de la nación –la comunidad- y no basarse en la restricción abusiva de la libertad individual, sino la libertad privada para el espacio público que alimente el bienestar cultural”²⁵⁰.

De lo anterior Humboldt desprende dos elementos, también presentes en la retroreferencia de éste trabajo, que constituyen a la Bildung: 1) la autorrealización del hombre es una responsabilidad individual que necesariamente se pliega y repliega en comunidad i.e la formación individual es la formación de la comunidad y 2) la Bildung requiere mediaciones que coligen al individual con la comunidad y procuré las manifestaciones por las cuales se representa ésta coligación, como es la cultura (mediación por la cual se forma el hombre y al mismo tiempo manifestación de la realización de la formación)

De ello continuará su propuesta de estado en cuanto a sus acciones, las cuales deben enfocarse, por tanto, en la realización de la humanidad en comunidad como fin de todo hombre, el cual es además el desarrollo más elevado y proporcionado de su fuerza dentro de su individual peculiaridad y que se manifiesta en comunidad, como cultura. Acciones cuya argumentación, dice Humboldt, quedan justificada porque “ningún otro tipo de reforma es más propio de nuestra época, si ésta tiene derecho realmente a enorgullecerse de ser una época avanzada en cuanto a ilustración y cultura, los límites de la acción del estado debe conducir a una libertad superior de fuerzas y a una mayor

²⁴⁷ Von Humboldt, W. (1996). Óp. Cit.Pp. 79

²⁴⁸ *Ibíd.*

²⁴⁹ *Ibíd.* Pp. 93

²⁵⁰ *Ibíd.*

variedad de situaciones. Y la posibilidad de elevarse a un grado más alto de la libertad exige siempre un grado igualmente de cultura”²⁵¹

Por lo dicho hasta aquí, la organización del estado no puede ser un régimen que gobierne autoritariamente, debe conformarse el estado de gobierno como organización colectiva y voluntaria de sus ciudadanos, por lo que en cada caso deberá ponerse en examen la tutela del estado y aunque se le tome por negativa la propuesta, dice Humboldt, se debe considerar esto por cuatro situaciones:

1. El hombre prefiere la actividad como iniciativa propia a una de coerción
2. La consecución de un gran fin requiere una unidad de ordenación que surja de medidas de la comunidad y no de estado “pues es necesario también conceder a las distintas partes de la nación, y a ésta misma en su conjunto, la libertad necesaria para asociarse al estado por medio de pactos y conciertos”²⁵².
3. Debe procurarse una correlación entre las consideraciones y regulaciones demandadas por la nación y las instituciones estatales en la medida que las segundas, como parte del estado, se hallen dotadas de poder en la medida que respetan y ejercen los pactos y conciertos de la comunidad que conforma la nación
4. Se deberá hallar e ir reconstruyendo los modos de representación de la nación dentro del estado porque ello tiene varias complicaciones, por ejemplo “la representación de la comunidad no puede reposar en un solo individuo, aunque tampoco haya la posibilidad de representación particular por lo cual debe dar su consentimiento para ello, por otra parte no cabe pensar otro régimen de representación hasta el momento porque de alguna otra forma se corre el riesgo de excluir las decisiones de la minoría por decisión de votos o viceversa”²⁵³.

También el estado debe velar y regular, siempre siguiendo los fines del género humano, la incidencia, interna y exterior, que prive de seguridad a la comunidad y al individuo, pero, con cautela, pues no puede contentarse con reparar y castigar faltas, en prevenir su comisión ó, respecto del fin más elevado, procurar a los ciudadanos, a su carácter y espíritu, una educación necesaria que oriente su actuar en la medida que el estado ha impreso (Abbild) su propia situación y circunstancias.

La educación (Erziehung) debe dirigirse en un principio fuera de las condiciones que imponga el estado, pues se corre el riesgo de que se sacrifique al hombre (en su dimensión individual y en comunidad) por la del ciudadano en mor de eliminar condiciones perjudiciales, perdiéndose justamente el esfuerzo del individuo por asociarse en comunidad y por tanto de la conformación del estado “ya que si el estado pretende imprimir (abbilden) una forma (Form) para prevenir la transgresión, la virtud y el vicio no pueden depender de ésta u alguna otra forma [...] una nación así educada

²⁵¹ Ibídem. Pp. 94

²⁵² Ibíd.

²⁵³ Cfr. Ibídem. Pp. 120-121

simplemente carece de toda fuerza, equilibrio y resistencia.”²⁵⁴ En la educación pública debe haber la implementación y procuración de una formación espiritual libre (**freie geistige Bildung**) que dé las condiciones para conformarse en comunidad e incorporación al estado, ya que “sólo en una lucha así planteada, entre la libertad y la procuración de algunas formas, podría confiarse en un verdadero mejoramiento de la organización política por obra de la nación [...] evitando una cierta uniformidad de resultados [...] y desarrollando el verdadero carácter y juicio de la ciudadanía”²⁵⁵.

De esta forma la conformación política es también, siguiendo a **Humboldt**, el movimiento de la Bildung y por tanto las pautas individuales, sociales y culturas tendrían que ser reformados desde la Bildung de la comunidad y no ser el estado quien dicte las pautas de la vida de los ciudadanos de manera ajena, ya que **el Estado no sería otra cosa que mediación y manifestación (comunitaria) de la Bildung de cada hombre.**

Por otra parte, siguiendo la lectura de Spranger sobre Humboldt, **la dimensión político-cultural de la Bildung también debe leerse como una estética** ya que “el escrito de W. Von Humboldt sobre los límites de la actividad del Estado [...] busca un Estado que tiene espacio en sí para la libertad del hombre bello”²⁵⁶, es decir, en la medida que el Estado es considerado como un medio subordinado para conseguir la máxima actividad de la formación en la individualidad, simplicidad, totalidad e idealidad se puede abarcar estéticamente la virtuosidad del hombre, en parangón del hombre griego, y construirse tanto la formación de un espíritu libre como un Estado Cultural.

Sin embargo, el liberalismo propuesto por Humboldt, como menciona Fritz, no tendrá tan buen recibimiento por parte de la comunidad política y universitaria, además durante el periodo de las reflexiones y propuestas políticas de éste, la revolución francesa tendrá varios giros y su influencia cambiará con la llegada del periodo napoleónico cuya guerra expansionista llevará al fin lo que quedaba del viejo Sacro Imperio Romano Germánico.

Sin embargo, ello no dimitirá otras propuestas o lecturas que mantenga el ímpetu de la Bildung y la Kulturstaat de Humboldt, incluso durante la ocupación francesa en Alemania, en la época napoleónica, se incrementará una efervescencia en el estímulo político y la proliferación de la Bildung hacia la construcción del estado y la nación con miras a la superación del absolutismo, de la organización otrora, por una organización política que se centre en la participación del pueblo en el Estado, siendo la consigna, como menciona Vierhaus, que “no podía ser sólo una obra de la política, sino una resultado de la formación de todos, pues la decadencia era mas que una derrota militar,

²⁵⁴ Ibidem. Pp. 132

²⁵⁵ Ibidem. Pp. 133-134

²⁵⁶ Spranger, E. (1966). *Cultura y educación* (Parte histórica) (3ª ed.). Madrid: ESPASA-CALPE. Pp. 126

es decir, era la consecuencia de la indiferencia de una conciencia nacional, del particularismo”²⁵⁷ -Politik ohne Bildung ist leer, Bildung ohne Politik ist blind-

La defensa de los pueblos germanos no sólo debía ser militar, si no una defensa y revolución desde la formación, así como lo expresaría Fichte:

“para una nación que ha perdido su autonomía, y con ello su influencia en el temor y esperanza públicas, *la autoformación (Sichbildung)* sería un medio seguro para conseguir tal sentido de la vista y además el único que le quedaría para poder elevarse de nuevo a la existencia desde su aniquilamiento resignado y confiar plenamente al nuevo y más elevado sentimiento aquellos asuntos nacionales en los que, desde que sucumbieron, ya no piensa ningún hombre ni ningún dios.”²⁵⁸

Fichte en sus *Discursos a la nación alemana* también apelará que de la formación emerge el nuevo hombre culto que rompiera con la clase estamentaria del viejo régimen²⁵⁹ y prepararse para la construcción de una nueva nación donde se velara por los problemas específicos y generales de la formación que elevaría la conciencia a la contribución de soluciones a las tareas del estado y cultura germánicas pero también a la humanidad:

“el medio de salvación que he prometido manifestar consiste en *la formación (Bildung)* de un yo (*autoconciencia*) completamente nuevo que puede que haya existido ya antes y de manera excepcional en individuos aislados, pero nunca como un yo nacional y generalizado; consiste, además, en educar a la nación, que no tiene vida propia y está entregada a una vida extraña, para una vida completamente nueva que o bien siga siendo exclusiva propiedad o, caso de que pasase a otros, siga siendo completa e irreductible a infinitas divisiones; en una palabra, lo que estoy proponiendo para lograr la continuación de la existencia de la nación alemana es un cambio radical de

²⁵⁷ Cfr. Vierhaus, R. La formación nacional entre la revolución y la conciencia nacional, en Formación Bildung. (P. d. Educación, Ed.) *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 68.- Pp. 26.

²⁵⁸ Fichte, J. G. (1984). *Discursos a la nación alemana* (2ª edición ed.). (M. J. Varela, & L. A. Acosta, Trads.) Barcelona: Ediciones Orbis. Pp. 58.

Lo mismo que el resto de lecturas frente al texto en alemán y su traducción en español, debemos tener la sensibilidad de mantener el sentido del texto en su conjunto. Por ello he cambiado de la traducción las palabras que se tradujeron por educación y mantener la palabra en alemán y la propuesta de traducción en el cuerpo del texto del trabajo y a nota de pie el texto en alemán, sólo cuando la cita, por su importancia, lo requiera: [...] die Sichbildung zu einem solchen Auge wäre somit ein sicheres und das einzige Mittel, das einer Nation, die ihre Selbständigkeit, und mit ihr allen Einfluß auf die öffentliche Furcht und Hoffnung verloren hat, übrig bliebe, um aus der erduldeten Vernichtung sich wieder ins Dasein zu erheben, und dem entstandenen neuen und höheren Gefühle ihre National-Angelegenheiten, die seit ihrem Untergange kein Mensch und kein Gott weiter bedenkt, sicher anzuvertrauen.

Para el texto en alemán del libro del discurso a la nación alemana véase la referencia: El proyecto Gutenberg para las lecturas online de los clásicos alemanes en la liga: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/reden-an-die-deutsche-nation-411/2>.

²⁵⁹ “No nos queda otra solución que hacer llegar, sin más, a todos los alemanes la nueva formación, de tal manera que no se convierta en formación de un estamento determinado, sino en formación de la nación [...] eliminando toda diferencia de estamentos que puede que aún continúe existiendo hasta que surja una formación (Bildung) nacional”. *Ibíd.* Pp. 60

la esencia de la educación que ha venido practicándose hasta ahora”²⁶⁰.

La Bildung no sólo tendrá que ver con la formación particular, recuperando el sentido de la formación en la individuación, hay que decir que también es formación del género humano en sí mismo, y por tanto debe también dirigirse a la formación del ciudadano que su vez sea la formación de un pueblo, pero, siempre recordando que “educar a un hombre significa darle la oportunidad por sí mismo de ser maestro y autodominador absoluto de toda su fuerza”²⁶¹.

Las fuerzas o disposiciones naturales y culturales del hombre en su educación no serían otra cosa que la formación de la propia vida particular que se reúne en la vida de la comunidad.

Podría deducirse que, desde lo anterior, la reforma que ha de tener la nación ha de ser una reforma educativa; Fichte tanto en los “discursos” como en sus “aforismos sobre educación”²⁶² plantea que incluso en las formas de relación entre el docente y alumnos el papel del sabio alemán debe cambiar de tal forma que tanto el maestro como el sabio se abran de su viejo papel de instructores y tutores del pueblo alemana para convertirse como mediaciones actuantes del saber (Wissenschaft), tendiendo puentes desde donde el hombre y alumnos participen no solo de la adquisición de esta, sino de la recreación de los saberes que representan la conformación del mundo.

Fichte también indica que las materias y formas de enseñar/transmitir los saberes se reformen para que el alumno no solo tenga el desarrollo de disposiciones utilitarias sino que desarrolle las disposiciones físicas y espirituales de la época, poniendo como centro las espirituales ya éstas permearán al utilitarismo con la capacidad de discernir ética y políticamente su uso para la conformación de la comunidad y también a todo el género humano.

Para Fichte **la pedagogía por tanto debe fundir y no separar su doble papel**, tanto como una forma de orientación vital en la autorrealización de cada hombre y también su papel como Wissenschaft (tanto teórica y práctica) **para poder desarrollar las**

²⁶⁰Ibidem. Pp. 58; El texto en alemán dice así: So ergibt sich denn also, daß das Rettungsmittel, dessen Anzeige ich versprochen, bestehe in der Bildung zu einem durchaus neuen, und bisher vielleicht als Ausnahme bei Einzelnen, niemals aber als allgemeines und nationales Selbst, dagewesenen Selbst, und in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen, und Zugabe eines fremden Lebens geworden, zu einem ganz neuen Leben, das entweder ihr ausschließendes Besitzthum bleibt, oder, falls es auch von ihr auf an andere kommen sollte ganz und unverringert bleibt bei unendlicher Theilung; mit Einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe. Véase en la liga: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/reden-an-die-deutsche-nation-411/2>.

²⁶¹Fichte, J. G. (1998). Aforismos sobre educación. En *Sobre la esencia del sabio y sus manifestaciones en el dominio de la libertad* (págs. 121-129). Madrid: Tecnos.

²⁶²En la notas de las obras completas de Fichte, volumen 7, se argumenta que siguiendo la línea cronológica de la producción de Fichte, el antecedente de las incursiones al ámbito de la educación y la formación del hombre son los aforismos que él escribió, a propósito de la educación de su hijo de 8 años, dos años antes de la invasión napoleónica y la conformación de la Confederación Germánica cuyo sentido aún prevalece en sus escritos sobre la nación alemana y los de la organización de la Universidad Alemana. Cfr. Fichte, J. G. (1971). *Fichtes Werke. Vermischte Schriften un Aufsätze* (Vol. VIII). Berlin : Walter de Gruyter&Co. I-XVIII

condiciones por las cuales el hombre (el ciudadano, la comunidad, la nación y por tanto el estado) **asuma su tarea “por mor de sí misma y por tanto un asunto espiritual y del corazón, y que, en consecuencia, busquen ésta labor no como medio para un fin ajeno, sino como su fin más próximo** (Bildung) [...] teniendo siempre **la libertad espiritual (Frei Geist)** y la ejercitación para aprenderlo con facilidad en la medida que lo necesiten (*ética y políticamente*)”²⁶³.

De las propuestas de Fichte respecto a la conformación (Bildung) de la nación alemana irá surgiendo un sentido nacional de manera gradual durante todo el siglo XIX e inicios del XX, esto debido a la ausencia de un estado alemán unificado. La propuesta Fichteana plantearía sus primeras bases.

Por otra parte, de la apertura del papel político de la Bildung se abrirá otro elemento de urdimbre que orientará a la misma: el espíritu (**Geist**).

Para la filosofía de la época, la figura del espíritu representará **el pensamiento colectivo de la humanidad y la particularidad del hombre que se incorpora a ésta figura** del espíritu.

De ahí que la Geist puede pensarse como piedra angular dentro del idealismo alemán, como punto de partida para una filosofía como expresión de fuertes convicciones que reflejaban las concepciones e ideales de formación y cultura, esto a su vez nos llevaría, como dice Fritz, “a la espiritualización del mundo cuyos elementos abarcarán a todo el saber (Wissen)”²⁶⁴ como la Naturphilosophie hasta la conformación de nuevas comprensiones, como lo será la Geisteswissenschaft que jugara un papel fundamental en la clasificaciones de las disciplinas y saberes alemanas a finales del siglo XIX.

Uno de los representantes que más asalta en la discusión sobre la figura del espíritu indudablemente será Hegel. Durante el periodo de escritura de la *Fenomenología del espíritu* aparece un antecedente que es *Para una filosofía del espíritu*, de la cual se desprenderá, como menciona Felix Duque “la presentación inmediata y abstracta del espíritu”²⁶⁵ como “la presuposición propia de la naturaleza y constitución de la verdad y por tanto, el conocimiento del espíritu es el más concreto de los conocimientos, y, por lo mismo, el más alto y difícil [...] el espíritu resulta como la idea que ha llegado a su ser por sí, cuyo objeto y sujeto a la vez es el concepto”²⁶⁶.

El **espíritu**, siguiendo a Hegel, **es el espacio lógico en que toda cosa** (incluido el yo con que nos identificamos cada uno) **encuentra su lugar o razón de ser, donde las imágenes (Bilder) vacías que teníamos por intuición de las cosas deben pasar a un esquema por el cual formarse (bilden)**, pasando, como dice Felix Duque, al “fondo de un espíritu, en un estado de virtualidad entre el espíritu en sí al acto de poder

²⁶³ Fichte, J. G. (1998). Óp. Cit (págs. 121-129).

²⁶⁴ Cfr. Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 104-105

²⁶⁵ Duque, F. (1998). Laboriosa emergencia del Ave Fenix: la filosofía del espíritu, en *Historia de la Filosofía Moderna: La era de la crítica*. Madrid: Akal. Pp. 465

²⁶⁶ Hegel, G.-W. F. (2006). *Filosofía del espíritu*. Bueno Aires: Claridad. Pp. 377-381

representarnos lo que sea (el espíritu como ser para mí)²⁶⁷ y en ese sentido el espíritu pasa a conformar nuestra consciencia inconsciente donde en el fondo hay un “yo” (conciencia) que se irá desdoblado en las representaciones, pero que, adquiere un reconocimiento por el cual “el yo” se alcanza a percibir, pero, de manera diferenciada de sí misma y al mismo tiempo le regresa “al yo” una resignificación que la distingue y la hace valer. Este movimiento del espíritu es el encuentro con lo diferente donde se reconoce la particular diferencia, pero, también se incorporará lo otro que permitió el reconocimiento, haciéndola familiar y transformándole.

De esta manera se constituye un primer sentido de Bildung en Hegel desde la temprana filosofía del espíritu, a partir de la interiorización de las manifestaciones (representaciones), como la Kultur, que se reconstruyen en su movimiento y autorrealización desde las formas de relación con las representaciones que se hacen del mundo, pero, también de las cuales el hombre participa, se reconoce y se recrea; **el espíritu es resultado y manifestación del proceso de su conformación (Bildung)**²⁶⁸.

Pero no basta eso, haría falta dilucidar **cómo se da el proceso y el modo del movimiento de conformación del espíritu desde la Bildung**, lo cual estará expuesto en la Fenomenología del espíritu, que bien se le puede tomar como novela de formación a partir de las características y modos en que se realizará el movimiento particular de la Bildung desde lo más conocido por la conciencia a lo más extraño de su punto de partida, pero también, de otro camino de vuelta hasta dar con el principio.

La obra de la fenomenología del espíritu siguiendo lo anterior, y desde la propuesta de lectura de Félix Duque, la obra se conforma de un movimiento dual: un camino que recorre el espíritu de ida y de vuelta en su formación (Bildung) y el otro movimiento de la conciencia en el movimiento del espíritu.

Desde la propuesta de lectura de Félix Duque, la dualidad del movimiento del espíritu se expone desde los dos títulos que componen la obra: *Fenomenología del espíritu y Ciencia de la experiencia de la conciencia*.

Recuperando el título de la Fenomenología del espíritu se expondrán los momentos en que el espíritu se manifiesta. Esto es importante porque de aquí se desplegarán, posteriormente, las figuras desde las cuales el hombre manifiesta su actuar y deseo de saber en el mundo.

Si se hiciera un desglose del título esto mismo podría mirarse ahí: Phänomenologie viene de la palabra Phänomen que quiere decir la imaginación capaz de captar la verdad mediante la percepción²⁶⁹, de ahí que el fenómeno remite a la cosa en sí pero en su representación pero que, al mismo tiempo, no deja ver a la cosa misma como es,

²⁶⁷ Duque, F. (1998). *Óp. Cit.* Pp. 466-467

²⁶⁸ Ésta misma interpretación se puede confrontar en el apartado dedicado a la formación del individuo en el prólogo a la Fenomenología del espíritu.

²⁶⁹ Duque, F. (1998). La ciencia de la experiencia de la conciencia quiere decir la Fenomenología del espíritu en *Óp. Cit.* Pp 504-506

en términos de una inmediatez pura. En el caso particular del espíritu, éste no es posible de ser captado en una inmediatez sino por la forma en que éste se fenomeniza a sí mismo. De tal manera que la Fenomenología del espíritu no es otra cosa mas que el estudio de los momentos de manifestación del espíritu en su en su fenomenización, indicando por tanto que el espíritu sólo se puede reconocer en la medida de lo que hay de sí mismo (lo representado) en lo otro de sí (lo representante) i.e. su propio fenómeno, su propia manera de ser en el mundo, que además no existe de manera suelta, ya que el espíritu se manifiesta en el mundo y como mundo de diferentes maneras o lo que Hegel llamará momentos. Duque manifiesta que no puede perderse uno aquí, en el estudio de la fenomenología, porque el contenido del libro –el estudio de la fenomenización del espíritu- coincide con la forma en que Hegel la desglosa en el índice de la Fenomenología del Espíritu.

Los momentos serán las manifestaciones del espíritu en la medida que ellos ejerzan un efecto o movimiento que haga mover al resto de manifestaciones del espíritu, las manifestaciones por tanto nunca pueden darse quietas, debe haber el movimiento constante de ellas y así se puede mirar que hay el momento de la conciencia que se moverá al momento de la autoconciencia y el efecto del movimiento de está orientará al espíritu hacia el momento de la razón y está a su vez al espíritu como religión, el arte y finalmente al saber absoluto.

Este movimiento de los momentos del espíritu no sería, siguiendo con la lectura anterior, otra cosa que la depuración de las excresencias de la conciencia, donde la conciencia reconocerá en el transcurso del movimiento que aquello que tenía al principio como único y verdadero no lo será al final, porque no es un contenedor vacío que se llena de cosas del exterior al interior de esta, sino que en el movimiento de la conciencia del espíritu en su fenomenización reconoce que ello era su propio hacer, las relaciones que irá conformando con su propio interior con aquello que tenía como externo y ajeno que era ella misma.

De tal manera que **la Bildung, o formación del espíritu se da como un movimiento de reconocimiento de sus manifestaciones y el modo en que se va relacionando en cada momento con aquello que tiene por familiar y extraño.** Así, frente al captar y coger de las representaciones en su movimiento, el espíritu esta guiado como los esfuerzos del hombre, de la conciencia humana, por conocer el mundo y conocerse a sí mismo en el mundo. El espíritu se manifiesta mediante esas maneras de ser en el hombre, que inicia el movimiento del espíritu subjetivo, donde se parte de una certeza sensible donde cree que ella misma no es nada, es como un papel en blanco de donde se impregnan las impresiones que lo han de moldear desde el exterior, hasta el final con el espíritu objetivo, donde se reconoce tanto en su primer familiaridad así como en la extrañeza que antes le apabullaba, el mundo que hacemos nosotros sería justamente la síntesis del movimiento de los momentos del espíritu o “el conjunto de los hombre en

múltiples experiencias históricas en tanto que el resultado de nuestra acción en el mundo”²⁷⁰.

De éste primer momento de ida del espíritu nos aporta que la vida del espíritu no es otra cosa que la Bildung, la cual es el movimiento de ésta misma. “La realización del espíritu es necesariamente el movimiento de la Bildung”²⁷¹, como dice Villanou leyendo a Hegel, porque **el hombre en su autorrealización debe recorrer el camino y movimiento en relación a las manifestaciones del espíritu que no es otra cosa que nuestro despliegue, el espíritu hombre que se avienta desde dentro al exterior, como espíritu del mundo.**

La otra lectura es desde la ciencia de la experiencia de la conciencia (Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins)

Aquí el protagonista es la conciencia, pero conciencia viene Bewusstseins; siguiendo la tarea de desglose de los títulos desglosemos las palabras: Sein significa ser, por lo cual la conciencia de debe tomarse como un ser, como algo existente y no solo abstracción en el pensamiento. Si la conciencia es un ser, y el ser se dice de plurales maneras, éste ser es un modo privilegiado de ser del hombre, donde sólo ella es capaz de reflexionar sobre si misma y decimos reflexionar sobre ella misma por la partícula wusst que es “lo sabido”; wusst es participio pasado del verbo wissen²⁷², que expresa que lo que se sabe ha quedado atrás y es necesario volver a traerlo para saber como es que estaba en el fondo y sale a la superficie destruyendo las presuposiciones que se hacían antes de volver a traer aquello sabido como sedimento, i.e. es capaz de repensar y establecer una inspección de sí mismo para comprenderse.

La conciencia debe darse cuenta, a diferencia de lo que se tiende por ella, como un campo de batalla donde ella es lo que es de sí misma y lo otro de ella; ésta intencionalidad será lo que se marque como el prefijo “be” y por tanto, siguiendo el termino del desglose de la palabra conciencia: la conciencia es el ser de lo sabido y eso sabido corresponde a algo distinto de ella misma en su introspección.

Esta introspección será la necesidad de salir de las certezas inmediatas que ella tiene de si misma para poder confrontarlas a partir de la reflexión; **la Bildung ganara aquí el sentido de hacer un movimiento de salida de sí mismo (la certeza) para ver lo otro de sí (fuera de la certeza) y volver así enriquecida a sí misma, y por tanto la constancia de ese movimiento debe generar el camino de la reflexión** porque sino ¿qué sería quedarse egoístamente encerrado sobre sí mismo y no poder participar en ningún contexto (las manifestaciones del espíritu)?

²⁷⁰ Duque, F. (1998). Nosotros, el hilo conductor de la Fenomenología en *Óp. Cit.* Pp 504-506

²⁷¹ Villanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: De Hegel a Gadamer. *Revista de educación* (328), 205-223.

²⁷² Wissen, se traduce como saber sobre algo pero también saberse en ese algo, es decir, es una interiorización del objeto de conocimiento en el sujeto. Esto hará una ruptura frente a otros sentidos de saber, como la Erkennen en Kant, donde el objeto de conocimiento se mantiene siempre exterior del sujeto. También véase nota a pie 275 de éste trabajo.

La formación como la autorrealización del movimiento de la conciencia debe ser por tanto la experiencia del movimiento entre ese interior (familiar/en sí) y la salida a lo otro (extraño/para sí); sólo cuando se hace la experiencia²⁷³ de ello se puede padecer el movimiento como proceso y resultado: lo que ella creía que es, es siempre distinto y lo contrario de lo que ella se suponía al principio y por tanto un cierto fracaso, pero en el ejercicio de introspección, ganará lo otro que no era de su ensimismamiento y la transformará.

De tal suerte que “Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins” quiere decir la cualidad de saberse en aquel camino que se transita para buscarse a sí mismo en aquello que se sabía de sí en cada una de las etapas que conformaran el camino para saberse.

Hegel en la fenomenología del espíritu pone el camino por el cual la conciencia transita y se desdobra para saberse en aquellos momentos del espíritu que ahora, desde la ciencia de la experiencia del espíritu, se llamarán también figuras de la conciencia, Gestalt des Bewusstseins. Aquellas figuras serán las configuraciones que comete, en cada caso, la conciencia para saberse a sí misma, sin embargo, la experiencia de la conciencia en cada figura tiene siempre el riesgo de permanecer fijada obsesivamente por el esfuerzo de saberse sino sale de cada una.

Si la Bildung se daba como movimiento del espíritu para su realización (como proceso y manifestación) en cada figura/momento de la conciencia para saberse en aquel movimiento de realización del espíritu deberá ahora ir pasando-superando cada uno de esos momentos y figuras; en cada figura la conciencia tiene una certeza de sí que en su desdoblamiento entre lo familiar y lo extraño debe ser destruida y aparecer ella misma diferente a lo que era (en la cualidad del saber como presente) - Aufhebung.

Así por ejemplo, siguiendo a Hegel, «la conciencia en un primer momento/figura solamente disponía de certezas sensibles, ella creía que las cosas eran la pura sensibilidad, la pura inmediatez sensible, pero la conciencia reconoce que aquello que decía de las cosas en su inmediatez natural no era otra cosa que su percepción que le permitía aprender las cosas, siendo las cosas las representaciones que ella se hacía y por tanto ella misma era sus representaciones. Pero las cosas no pueden mantenerse en la pura percepción, porque independiente de su percepción las cosas existen y no dependen de su sola percepción. Por lo que la conciencia debe hacer la experiencia de cómo es que las cosas se dan y como se ligan desde sus percepciones; si las cosas no son ellas mismas, lo que hay son las conexiones intencionales y sus propiedades, siendo el entendimiento quien liga o las fuerzas que causan a las cosas,

Una vez más la conciencia tiene que salir de la figura de la percepción, la conciencia creía que había dicho la verdad y generado certeza sobre sí misma hasta que ella misma padece la experiencia sobre cómo las cosas se ligan y desligan y se dejan

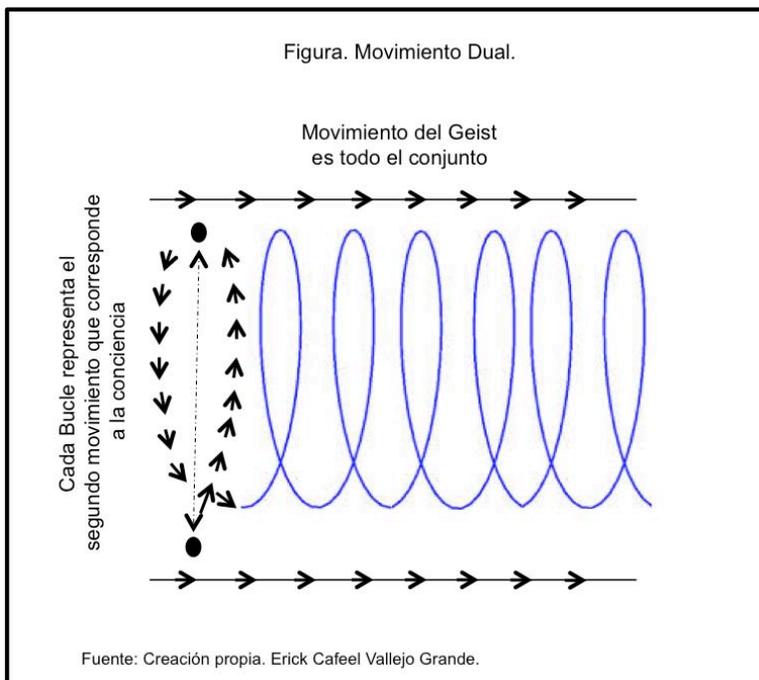
²⁷³ Para ahondar en torno a la experiencia véase la primer parte del apartado 1.1 Pasaje de la Experiencia Estética del Presente.

explicar mediante una lógica (relación) intencional, de esta forma en el apartado “el mundo invertido” dirá Hegel que la consciencia solo se puede ser distinta a lo que cría que es y va saltando de uno a otro hasta que reconoce que ella misma no es otra cosa que la manifestación de ella como obra, las obras de su vida que coligan tanto las fuerzas naturales autosubsistente pero también la fuerza que ella aplica en su obras frente al mundo (las percepciones). Sin embargo, frente a este desdoblamiento de ella misma en cuanto a ser vida a las obras de manifestación de la vida ella entrara en una nueva crisis, la conciencia estará desdobra otra vez entre ser el sujeto de predicación o la predicación del sujeto. A ese bucle donde el sujeto esta en el predicado y el predicado dentro del sujeto Hegel lo llamara la lucha del reconocimiento. Llegados a este punto aparecerá la conciencia como autoconciencia. Sin embargo, aquí otra vez entrará en crisis y la conciencia como autoconciencia se enfrentará a otra autoconciencia...»²⁷⁴

Hegel pone de manifiesto desde el inicio hasta el fin, que el movimiento del espíritu en su autorrealización también depende de como va transformándose y siendo otra diferente en cada caso de cada estadio/figura/momento que va atravesando; en cada una de ellas tendrá un particular movimiento para saberse y poder seguir moviéndose para su autorrealización. Esto se puede pensar en la conformación de una espiral horizontal. El trazo plasmado del movimiento de la mano al dibujar una espiral vertical, que se repite indefinidamente, puede ser metáfora para explicar **el movimiento dual de la Bildung desde Hegel**: el espíritu moviéndose en su autorrealización sería toda la espiral que va pasando los momentos de conformación de cada bucle que la integra, pero, también cada bucle contiene otro movimiento. Para que pase el momento de conformación, debe primero dibujarse el bucle. Cada bucle es el paso de las configuraciones de la conciencia que se desdobra a sí misma. Siguiendo la metáfora de la espiral se tendría que decir que sale la conciencia de un punto hasta formar medio círculo, ese paso es la salida de ella misma donde se puede mirar como otra, lo cual se puede observar a partir de la reflexión entre los dos puntos extremos del medio círculo; la conciencia se enriquece y transforma incorporando la extrañeza de ella misma, que se puede ver con el trazo hacia otro bucle, dejando atrás un bucle para crear otro y el ciclo se continua: no existen las sensaciones sino las percepciones, no existen las percepciones sino las cosas, no existen las cosas sino las fuerzas y el entendimiento, los cuales a su vez dejaran la figura de la conciencia que se reconocerá como vida y así continuamente. **La sospecha de estas figuras son presentadas como modalidades que nos atraviesan, pero, la lógica interna de ella aunque tenga otros nombres (autoconciencia, razón, entre otras) se repite, siempre tendrá que quedar un momento.** Lo anterior se representa en la figura titulada Movimiento Dual que contiene

²⁷⁴ Cfr. Hegel. (2009). *Fenomenología del espíritu*. (W. R. Guerra, Trad.) México: : FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

la representación sintética de la explicación sobre el movimiento dual del espíritu siguiendo la lectura sobre Hegel.



De Hegel, la Bildung adquirirá ese particular movimiento con el que todavía en el siglo XX se le caracterizara: la salida de lo familiar y el encuentro con lo otro, que se apropia como regreso de sí mismo, siempre transformándose. Sin que olvidemos también el movimiento de éste dentro de la vida del espíritu.

Pero volviendo al XIX, Hegel y la figura del espíritu tendrán mucha influencia, por ejemplo, una de las

figuras/momentos del espíritu que se recuperara por varios pensadores es la de **Wissenschaft como manifestación del espíritu** y que tendrá su mayor representación en **otra figura de manifestación del espíritu “la Universidad”**.

Esta incorporación de la Universidad y la Wissenschaft desde el espíritu permitirán combatir la creciente influencia francesa de la Alemania del periodo de invasión Napoleónica, lo cual fue una muestra de que la disputa alemana era diferente; lo que disgustaba y preocupaba era una tendencia vagamente utilitaria, “una actitud vulgar existente en la tradición europea occidental con respecto al conocimiento”²⁷⁵. Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la escritura de éste capítulo, para los alemanes había la sensación de que, desde el siglo XVIII, se asociaba a la ciencia y la enseñanza casi exclusivamente con la idea de la manipulación, la instrumentalización y utilitarismo. Y en ese sentido, siguiendo además el orden de propuestas frente a la situaciones históricos del XIX, se podría decir que el enemigo al espíritu humano no era Napoleón sino “la razón instrumental y el dominio de la naturaleza el verdadero dragón existente en el pensamiento del siglo XVIII y XIX.”²⁷⁶

Como menciona Fritz, para los profesores universitarios y la clase educada la Wissenschaft como manifestación del espíritu les “permitía contrarrestar afortunadamente los ámbitos de acción que poseían la ciencia inglesa y francesa ¿por qué afortunadamente? Evidentemente porque los académicos alemanes preferían encontrar en el saber mismo una dimensión de la contemplación espiritual y la

²⁷⁵ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 96

²⁷⁶ Ibid.

sabiduría²⁷⁷ como manifestación del espíritu de la cual participaban. Lo cual tendrá repercusiones a lo largo de la historia, por ejemplo se dice que “después de 1890 hubo un acuerdo universal entre los eruditos alemanes en el sentido de que la moderna idea alemana de universidad y del saber se hallaba irrevocablemente unida a sus orígenes intelectuales del idealismo y humanismo alemán²⁷⁸”.

Sin embargo, no hay que dejar a un lado las propias discusiones alemanas; la época de transición del XVIII al XIX los gobiernos germanos y franco-germanos, estuvieron a punto de transformar las instituciones de enseñanza superior “en simples escuelas de formación pastorales leales y ortodoxos, empleados de la administración y administradores²⁷⁹”, pero se logrará evitar ese peligro –hasta cierto punto– de la condena del sentido pragmático de miras estrechas o como menciona Spranger, “eso ayudaría a proteger por un tiempo un mezquino punto de vista de la relación teoría y práctica que finalmente condujo a los errores positivistas.”²⁸⁰

Las propuestas sobre la Universidad tendrían como base todas las preocupaciones hasta ahora enunciadas, también se veía en la Wissenschaft como manifestación del espíritu esa apertura y libertad para que la universidad, la cultura y la vida de los pueblos no debieran estar dictadas por consideraciones utilitarias “por mucho que el gobierno manifestara ventajas inmediatamente prácticas del apoyo financiero que otorgaban a las universidades²⁸¹”. De este periodo se desprendería lo que se conoce como la reforma humboldtiana, pero que también recibiría apoyo de las propuestas sobre la conformación universitaria de Fichte y Schleiermacher²⁸².

Para Fichte la Universidad debe estar orientada por una exigencia de existencia superior si se considera la relación de la ciencia con la vida real. Pues del **espíritu** se manifiesta no solo el saber sino también sus relaciones con la conformación (Bildung) de la vida de los individuos en tanto que comunidad.

La mayor exigencia, recordando la relación de la Bildung con las propuestas políticas de **Fichte**, debe ser justamente **la universidad quien tienda puentes para que los que participen de ella hagan de mediadores para la apertura cultural-política de la comunidad, y la nación alemana pueda, de esa mediación, formarse.**

²⁷⁷ Ibidem. Pp. 111

²⁷⁸ Ibid.

²⁷⁹ Vierhaus, R. “7. Contenido, relevancia política y riesgos de la formación” Óp. Cit. pp. 21.

²⁸⁰ Cfr. Spranger, E. (1964). *Espíritu de la educación europea* (Quinta ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz; Ringer, F. K. (1995). La nueva pedagogía, en Óp. Cit.

²⁸¹ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 117

²⁸² De Fichte, Schleiermacher y Humboldt se desprenden en verdad grandes propuestas que no se limitan a proponer una universidad en cuanto a su imagen ideal, sino en verdad la conformación de una institución que salvaguarde las posibilidades de recrear el espíritu abriendo las condiciones de formación para toda la comunidad a la que la universidad debe responder. También contiene propuestas de organización administrativa hasta legislativa en cuanto a su gobierno y más. Sin embargo, para efectos de este trabajo solo se recuperan aquellos elementos que nos den pautas para seguir comprendiendo la particular historia conceptual de la Bildung. Ello no demerita el resto del texto. Se anhela que los textos sobre la universidad de estos tres grandes puedan volver a ser apreciados y releídos por las generaciones del XXI. Este trabajo espera ser sólo pretexto para la reapertura a obras.

Por ello Fichte exigirá que se elimine cualquier institución que mantenga una educación mecánica y técnica que no esté permeada de aquella exigencia espiritual. De aquí vendrá, por otra parte, las propuestas de cómo desarrollar las condiciones por las cuales la comunidad universitaria emprenda dicha tarea evitando de primera entrada “estudiar por repetir lo estudiado para ser examinado sino para aplicarlo a los sucesos de la vida y convertirlo así en obras del espíritu”²⁸³

La universidad debe procurar que del saber (Wissenschaft) se tenga como fin “el arte de utilizar el saber”²⁸⁴ lo cual implicaría que del saber se tenga un compromiso de actuación ético-político que ha de presuponer no sólo el saber de la ciencias filosóficas sino también dirigir su atención a los conocimientos de la vida cotidiana (en cuanto a los problemas que enfrenta la época así como al grado de autorrealización alcanzado) por que si no “¿de qué manera podría adquirirse la ciencia como propiedad e instrumento libres y de infinitas posibilidades de estructuración, para hacer factibles una aplicaciones directa a la vida conociendo a estas, desde luego, por otros caminos?”²⁸⁵

Para ello Fichte generará su aporte pedagógico como “arte reflexivo del uso del intelecto”²⁸⁶ que será la raíz desde donde deliberar y juzgar en cada caso la actividad propia y de la conciencia de las reglas de la actividad de aprender que constituyan libremente la voluntad y el desarrollo de la **formación** individual.

Para Fichte lo importante es la libre actividad de concebir que se llama intelecto. En el caso del estudio mecánico no se aplica en absoluto el intelecto sino el regimiento de una naturaleza ciega; la actividad del intelecto, y las determinadas maneras en que procede la misma para concebir algo, se elevará a una clara conciencia que resultara en un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender “sin el perjuicio del ahora abandonado estudio mecánico, se orientaría hacia el desarrollo de la capacidad de estudiar”²⁸⁷

Al no estudiar lo dado, mecánicamente, se espera que los individuos que participen de la vida universitaria estudien practicando simultáneamente en ello el arte de aprender en general, emergiendo no estudiantes, ni docentes sino “artistas en el estudio”²⁸⁸. Y es con ello que se habrá creado y cumplido con la condición primera “de la aplicación práctica de la ciencia a la vida” pues no emergerán tutores sino aquellos que siembren al mismo tiempo la libertad y voluntad del despliegue de las facultades para el desarrollo de la vida comunitaria, desarrollo que se da con reflexión y de acuerdo con los principios del entendimiento.

²⁸³ VV.AA. (1959). Fichte, Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior. (1807) en *La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers.* (J. Llambias de Azevedo, Ed.) Buenos Aires: Editorial Sudamericana Sociedad Anónima; Universidad de Montevideo. Pp. 18-19

²⁸⁴ *Ibid.*

²⁸⁵ VV.AA. (1959). Fichte. Óp. Cit. Pp. 21

²⁸⁶ *Ibid.*

²⁸⁷ *Ibidem.* 19

²⁸⁸ *Ibid.*

De aquí, para el ejercicio del “arte reflexivo del uso del intelecto” para la generación de artistas debe haber una participación por igual por parte de estudiantes y docentes:

1. El estudiante al participar de este arte, debe pasarse a ser su propio maestro.
2. El docente debe proporcionar el material y estímulo para la actividad libre y voluntaria del propio alumno
3. Tanto docente como alumno deben pronunciarse y comunicarse constantemente de modo que su relación mutua sea de enseñanza como continua conferencia mediante el diálogo

Para Fichte la universidad debía presentarse como los lazos de compromiso de la Wissenschaft con la nación, con la formación de la vida de cada uno de los que integraba, más allá de los profesores y estudiantes universitarios cuya relación incluso debía presentarse como efecto del compromiso.

Para Schleiermacher, por su parte, pondría el acento primero en la **reconciliación Wissenschaft y el estado para los compromisos vitales** que tendría la universidad para que se manifestaran y por otra parte la legislación **de los modos de participación del saber emanaran del espíritu y no de las determinaciones del estado**.

Schleiermacher expresaba que las condiciones de ésta relación no debían descansar en el hecho de que “se debiera admitir que , por lo general, se adopta el supuesto según el cual los hombres no sólo deben poseer conocimientos de todas clases [...] en detrimento del desarrollo de un mero instinto”²⁸⁹, para él la Wissenschaft debe ser una razón más elevada que mueva **el impulso de formación** (Bildung) no solamente entre el individuo sino “una tarea común a la cual uno debe adoptar su particular contribución, de tal manera dependa también de los demás el más elevado desarrollo de manifestación del espíritu”²⁹⁰.

De esta forma la formación de cada parte de los particulares que integran la comunidad también participen de la formación en una mayor extensión y por ello no deba pensarse de la universidad el desarrollo particular de cada individuo, tampoco considerar sólo algunas partes que conforman la universalidad de la Wissenschaft, ellas “se atraen y quieren reunirse en una expresión de unidad-enlace”²⁹¹

La universidad y la Wissenschaft no deben vivir y emerger encerradas en un aislamiento dedicadas a empresas y trabajos en solitario, siendo la tarea del estado el procurar su apertura y mediarlas, porque la Wissenschaft participa del espíritu y por tanto de la comunidad para que se orienten en una *comunicación* con la nación y el pueblo ya que “la Wissenschaft se crea y se expone en el seno de una lengua, que la comunica y al mismo tiempo la reaviva”²⁹².

²⁸⁹ VV.AA. (1959). Schleiermacher, Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán (1808) en Óp. Cit. Pp. 119

²⁹⁰ *Ibíd.*

²⁹¹ *Ibíd.*

²⁹² *Ibidem.* Pp. 122

El estado no debe buscar, por tanto, el incorporar a la universidad en detrimento de las necesidades y funciones que de ella requiere; el estado se enriquecería de los conocimientos y la *Wissenschaft* del estado para su propia vida y debe “buscarse entablar una conexión viva con ella”²⁹³, con todas las aspiraciones que conducen a la formación del propio estado y a los particulares que sirve en un sano gobierno. La Universidad no puede vivir desamparada del estado y el estado la requiere para una vida sana, “uno y otro tendrán la aspiración de entenderse mutuamente y unificarse”²⁹⁴. Para Schleiermacher no puede mantenerse la tensión y discordia entre los sabios y los funcionarios del estado y gobernantes si se quiere alcanzar la unidad de expresión vital y espiritual de ambas instituciones. Ello lo ejemplifica con la memoria de un filósofo antiguo que expresa que la figura del sabio (filósofo) ha de gobernar o por lo menos “los gobernantes deberían filosofar”, el hombre político deberá recurrir al “tesoro de la *Wissenschaft*” para enriquecer su arte “del mismo modo como él, con su obra, a su vez lo enriquece”²⁹⁵.

La universidad y su relación del estado tendrán por función política que tanto los gobernados y gobernantes reconstruyan desde esa relación la idea de un verdadera vida espiritual armónico.

Sin embargo no todas las instituciones dedicadas al cultivo de la formación, bajo la protección del estado, deben encontrar un mismo rol, aunque el fin sea el mismo²⁹⁶. Para Schleiermacher las escuelas (*Gymnasium*) deben promover la formación gymnasial y el examen de las fuerzas desarrolladas y cultivadas en los saberes mas cercanos a la época pero orientadas por aquellas clásicas (literatura griega, filosofía, filología clásica) para preparar y estimular las primeras comprensiones de las manifestaciones del espíritu y la naturaleza.

Las academias tendrán reunidos a los maestros de ciencia, que reúna sus trabajos de investigación su exposición, las academias serían centros de investigación destinados a promover el saber a la comunidad, comunidad que también conforma la gente no instruida en las instituciones de educación.

Por su parte la universidad debe ser despertar la idea de la *Wissenschaft* y ayudar a que los jóvenes dominen el campo de saber al que se quieran dedicar y contemplar al espíritu desde ella.

La universidad, dice Schleiermacher, debe interpretar su mismo nombre como universalidad, pues en ella deben reunirse y exponerse la totalidad del conocimiento de la cual se pueda penetrar todo el saber expresado del mundo que nos conforma y conformamos.

De su relación y protección del estado, deberá desarrollarse el impulso de la *Wissenschaft* y del espíritu que de ella emana, sin influencias extrañas y deberá reinar,

²⁹³ *Ibid.*

²⁹⁴ *Ibidem.* Pp. 143

²⁹⁵ *Ibidem.* Pp. 127

²⁹⁶ De las escuelas, universidades y academias véase: *Ibidem.* Pp. 129-140

por consiguiente, “la mayor libertad, incluso dentro de ellas mismas, penetrando siempre en ellas nueva vida. Por ello, que nadie permita sujetar tan exacta y exteriormente los talentos, ni lo sujete el mismo”²⁹⁷.

De esta forma los hombres de espíritu, dirá Schleiermacher, que aman y valoran la tarea a la que fue destinada la universidad no deben someterse a leyes exteriores, sino aquello que su vinculación con la Wissenschaft los lleva por dentro de sí.

Estas propuestas como la vinculación con el círculo intelectual alemán de la época, le servirán a **Humboldt** de apoyo para el desarrollo e implementación de sus propuestas pedagógicas, que comprenderá el hiato del sistema educativo alemán hasta la fecha, que centra como hilo conductor que el saber no sólo es **producción del espíritu que ha de formar armónicamente las disposiciones propias de la comunidad de hombres** formados para ello, **también** el saber **produce el movimiento por el cual el espíritu se conforma**.

Para este punto, **la Bildung es tanto la manifestación y configuración del saber del espíritu como el resultado del mismo**, por ello “el concepto de los establecimientos científicos (wissenschaftlich) superiores [...] que culmina cuando tienden a elevar la cultura de la nación, descansa en el hecho de que estos centros están destinados a cultivar la Wissenschaft en el más profundo y más amplio sentido de la palabra, suministrando la materia de la cultura espiritual y moral preparada [...] con arreglo a su fin, su **autorrealización**.”²⁹⁸

El sentido y modo de ser de los establecimientos propuestos por Humboldt consistirá en “la combinación entre ciencia objetiva con la cultura subjetiva”²⁹⁹, i.e. la coligación de dos grandes fuerzas, la primera la visión del individuo como portador de fuerzas que ha de cultivar no solo en detrimento de su individualidad sino por las disposiciones de su pertenencia al espíritu (cultura subjetiva) que es a su vez expresión de un proceso global de desarrollo de todas las fuerzas del género humano que tiene lugar en él (la conformación objetiva). No se tratará de una reflexión cualquiera sino de un intento sistemático de fundamentar la universidad como correlato de un saber del hombre. Por ello, como expresará Fritz, Koselleck, Vierhaus y Salmerón no puede asumirse e implementarse la reforma de Humboldt sólo en detrimento de las disposiciones de las instituciones de educación superior, debe permear siempre el ideal y fin de ser humano i.e. posibilitar al hombre formado. Por ello la universidad debe recuperar ésta talante en la Wissenschaft y convertirse en un medio decisivo para cumplir el imperativo de autoconocimiento y autoformación porque a diferencia de ella “las escuelas tienen su cometido en el enseñar y aprender los conocimientos que se disponen”³⁰⁰ y fundar la base para que en los establecimientos superiores continúen “ con su fin, seguir

²⁹⁷ Ibidem. Pp. 149

²⁹⁸ VV.AA. (1959). Humboldt, Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín (1810) en Óp. Cit. Pp. 209

²⁹⁹ Ibid.

³⁰⁰ Ibidem. Pp. 210

investigando, pues no deben considerar la Wissenschaft como un problema resuelto”³⁰¹. Pero para poder llevar a cabo ese cometido en los establecimientos científicos es necesario que todas las fuerza que se establezcan entre docentes y alumnos y de todo aquel que participe de la vida de la Wissenschaft se auto-activen y existan para la Wissenschaft a partir de la combinación de sus fuerzas.

Así el hombre en los establecimientos superior deberá aspirar a “vivir su formación, la que no estará desligada de la vida del espíritu”³⁰² ya que los hombres desplegaran su actuar hacia el mundo, lo que a su vez implicará seguir conformando (Bildung) un conocimiento de la humanidad.

Desde esa primer base, la tarea del estado como procuradora de establecimientos de educación superior deberá mantener su lugar propio frente a todos los grados de enseñanza, manteniendo las diferencias (como las que ya había marcado Schleiermacher) de las escuelas que proporcionan la base para proseguir con el proceso de formación en la relación con la Wissenschaft y la investigación (Gymnasium), las academias como centros de investigación como de asociación de científicos y por ultimo las escuelas de especialización como las Realschule³⁰³.

De aquí la universidad ocupará el papel de resguardo y el continuo enriquecimiento de la formación del saber, al mismo tiempo que se procura su enseñanza. La formación en el universidad implicará siempre una relación de enseñanza-investigación libre y orientado por la propia Wissenschaft.

Para ello Humboldt sugerirá que los académicos y docentes universitarios se combinen entre las dos instituciones, que haya también una relación con las escuelas básicas y preparatorias que estimulen a través de exposiciones orales a los jóvenes que algún día entraran a los establecimientos científicos superiores o la Realschule, “estableciéndose una emulación y antagonismo como intercambio mutuo entre academia y universidad”³⁰⁴.

El punto culmine de la reforma Humboldtiana será la conformación y organización de la universidad de Berlín orientada en el ideal alemán de la Bildung en todas sus

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ Las Realschule eran escuelas de especialización que proporcionaban conocimientos técnicos, ingeniería, física, estadística, entre otros conocimientos, que no podían negarse en la incorporación de la vida diaria alemana a inicios del siglo XIX. La situación particular de los conocimientos de la Realschule en su condición de ser mecánicos confrontaban la idea de Wissenschaft propiamente alemana.

Pero no necesariamente era así, algo que se ha mantenido de esta situación es la idea de que se desprestigiaba estos peculiares conocimientos; a lo largo de los textos acerca de los estudios de la vida académica, como el caso de Fritz y su estudio de los mandarines alemanes, la forma en que desde la Bildung se relaciona con ellos no era necesariamente peyorativo, sino que recordaba que esos conocimientos debían impregnarse de una relación ética y política que contribuyera a la vida espiritual. La propuesta por tanto era no sólo tener dominio y maestría para usar los instrumentos y técnicas sino saber juzgar y deliberar ese dominio y maestría para contribuir al desarrollo de la comunidad con sus consecuentes ético-políticos.

Este punto tendrá muchas repercusiones y diatribas a lo largo de la historia de la Bildung después de 1820 hasta la fecha.

³⁰⁴ *Ibidem.* Pp. 217

manifestaciones y la ocupación con ideas (wissenschaftlich) en el sentido de Kant, Fichte, Herder, Schleiermacher, Fichte, Hegel, Schelling, Schiller, Goethe y demás personajes de la época. De esta forma, se iniciara con un sistema educativo orientado como camino hacia la perfección de la personalidad y la personalidad humana, plena y ricamente desplegada, lo que a su vez, se pensaba, generaría las condiciones por las cuales formarse una nación con una ciudadanía libre, consciente e intelectualmente alerta.

También de lo que se establecería a partir de la reforma Humboldtiana serían acuerdos particulares con cada gobernante, “donde los acuerdos fueran que la monarquía burocrática ofrecería apoyos sin regateos a la enseñanza; reconocería y satisfaría las demandas de cultura”³⁰⁵, de esta forma el estado ocuparía el papel de vehículo para la conservación y difusión de los valores espirituales.

Sin embargo, la reforma Humboldtiana no era la única presente, también habría otros exponentes que se abrazarían a las propuestas “neohumanistas” como la de Humboldt como Schultze quien reforma y da vida a los Gymnasium o pre-universitarias en Prusia con la misión de desarrollar las bases para la formación “general” que se elevarían a un estado de desarrollo superior, o sus contra-respuestas como las de “Niethammer quien intentaría conciliar y diferenciar los principios humanísticos de la filantropía y por tanto de cualquier exceso intelectualistas y abstraccionista del idealismo alemán así como de la orientación exageradamente utilitaristas y pragmática del filantropismo”³⁰⁶.

De la experiencia de las reformas de Niethammer está Hegel, en su periodo de docente y rector del Gymnasium de Nuremberg. Las discusiones y experiencias de Hegel de ese periodo aún se conservan en sus *Discursos de Nuremberg* como sus *Informes pedagógicos* de donde se puede extraer una reflexión afortunada sobre las exigencias, demandas pedagógicas de la época con las que Hegel discutirá.

De ellos se puede reflexionar sobre la crítica que hace Hegel sobre la importancia que le dan los pedagogos a los métodos de enseñanza los cuales, según él, no pueden garantizar una verdadera intimidad entre los ámbitos del conocimiento que se enseñan y los estudiantes, hace falta prestar atención, dirá Hegel, a la propia práctica docente de donde se pueden dar las condiciones por las cuales los estudiantes no se orienten por la coacción de métodos sino realicen el trabajo duro que implicará la formación y su relación con el espíritu.

De igual forma en los discursos Hegel opinará que la vuelta la mundo griego puede servir de base para iniciarse en este baño espiritual desde donde deslindarse o romper con un primer momento, el ensimismamiento natural hacia el espíritu humano. Sin embargo también, confrontara esto con la cultura moderna que fragmenta al hombre y no le permite pensarse como totalidad³⁰⁷.

³⁰⁵ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 111.

³⁰⁶ *Ibíd.*

³⁰⁷ Cfr. Hegel, G. (1991). *Escritos Pedagógicos* (Primera edición ed.). (A. Ginzo, Trad.) México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Las propuestas y reflexiones de Hegel conservarán el movimiento dual, que se expresaba en su fenomenología del espíritu, donde frente al desarrollo general del espíritu se habrá de distinguir el movimiento del individuo que participa del despliegue del espíritu elevándolo hacia lo universal y un segundo momento, lo universal adquiere conciencia de su propio movimiento y autorrealización por mediación de los particulares que la conforman, de esta forma el movimiento es un primer momento del espíritu universal y un segundo momento que es del espíritu individual, momentos del movimiento que se dan sincrónicamente, así como se expresaba en la metáfora de la espiral vertical y la conformación de ella desde los bucles que la componen.

Este movimiento dual estará permeando los esbozos pedagógicos hegelianos en el periodo de estancia en el *Gymnasium* y que se puede ver con mayor claridad en los deberes para consigo mismos donde se expresa que “el hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Él posee la doble vertiente de su singularidad y la de su ser universal. Su deber para consigo mismo consistirá por tanto en parte en su conservación física y en parte en elevar su ser individual a su naturaleza universal, formarse”³⁰⁸

Para Hegel el hombre deberá salir de un estado de ensimismamiento en donde solamente busca satisfacer sus propias necesidades y deseos para poder participar de la comunidad o el espíritu general que también lo conforma, para ello es necesario la reflexión que le permita hacer un movimiento de salida de sí mismo para encontrarse con los otros (formación teórica). La cultura, la educación, el saber pueden ser punta de lanza para que el pueda ejercitar su reflexión fuera de sí y poder interiorizar las experiencias de su salida de sí.

También de esta forma, el cultivo de la razón como fin de la educación del gimnasio conformará el camino por donde transitar hacia la universalidad y por ello, es más importante la práctica docente que los métodos, porque estos últimos pueden caer en el coaccionamiento o determinación sobre el estudiante haciendo de éste una impresión del método y no del ejercicio de la reflexión de sí.

Esa reflexión le permitirá confrontar lo que creía que era, en su salida a lo universal, y regresar a sí mismo, cargando ahora lo extraño, los elementos de lo universal que ahora también le son propios i.e. lo han de transformar y guiar en la deliberación de su participación en esa universalidad que ahora podríamos llamar, comunidad, nación, estado (formación práctica)

Por eso la formación en su movimiento es dual y no solo ha de conformar al individuo en su particularidad, también de su participación y actuación ético-político dentro de la comunidad de la que se forma y reconstruye a su vez a ésta.³⁰⁹

³⁰⁸ *Ibidem*. Pp. 183.

³⁰⁹ Cfr. Hegel, G. (1991). *Óp. Cit. Pp 184-186*.

La lectura que hasta ahora se ha presentado de Hegel está conformada por las intenciones de la historia conceptual de *Bildung* que orienta este trabajo. Una de las más grandes aportaciones y caracterizaciones a la *Bildung* de Hegel será el movimiento dual: particular salida/desconocimiento/regreso/reconocimiento.

Hasta este punto del viaje hacia el mar adentro de la Bildung, podemos afirmar que ésta no permanece quieta; su fuerza y movimiento se irán acrecentando como una ola provocada por un Tsunami.

Para éste momento hay que aceptar que no hay forma de poseer una absoluta totalidad de los sentidos que de ella surgirán como lo podemos observar desde la retroreferencia hasta la reforma de Humboldt. Sólo podemos ahorita detenernos y recapitular la experiencia hasta ahora sufrida.

La Bildung que en el XVIII se abría como historia y crítica-proyecto de una época desde donde pensar la autorrealización de la humanidad, se abrirá sobre sí mismas hacia una apertura política que la hará expandirse a todos los ámbitos de la vida de aquellos inicios del siglo XIX. De su apertura política se presentará una propuesta de conformación del estado y la nación de un pueblo; se reconstruirán sus instituciones, sobre todo la universidad desde donde la Bildung se desplegará a los sentidos y fines de los saberes hasta ese momento reunidos por el hombre y que serán la manifestación del espíritu.

Espíritu que tendrá el movimiento de su formación **como el pensamiento colectivo de la totalidad de la humanidad en su dimensión de universal y particular, cuyos** sentidos conservan todavía una imagen teológica, teleológica e histórica con que la Bildung comenzó a emerger durante el siglo pasado a ese. La Bildung también adquirirá un particular movimiento, de un primer pliegue y repliegue se reconstruirá un movimiento como “la salida de sí y regreso de sí transformado”, que es también el movimiento del espíritu en su dualidad.

Esta imagen de la Bildung hasta ahora recapitulada es tan sólo el recorte de un Kosmos infinito y al decir esto, no hemos de disuadir el continuar el viaje, el trabajo. Con ésta parada momentánea descubrimos que el hacer sitio/horizonte en la pluralidad de la Bildung es como estar perdido ya en el inmenso azul que no tiene arriba ni abajo y no es posible poseer todo ese mar abismal, por mucho que se sueñe con él.

Esto no debe significar ninguna decepción porque hemos aprendido que el viaje no acabará aquí, que siempre se puede volver a viajar.

Lo que debemos hacer es recuperar los elementos de la pluralidad con respecto a la finalidad del trabajo: recuperar los sentidos ganados en la rememoración para intentar volver a pensar una pedagogía desde ahí y permanecer un poco más para mirar con calma éste mar y, después, regresar al punto de partida y una vez allí, volver, permanecer en el viaje durante toda la vida.

La vida, es algo que también transpirará la Bildung, ya que la Bildung es expresión de un modo de vivir la vida como se anuncia en Goethe “Bildung no es una forma

Es ahí donde se centraron todas las lecturas e interpretaciones hechas. Ello no niega la riqueza de elementos que también la orientaran desde el sistema de pensamiento hegeliano, que por extensión no se ha podido abordar en éste trabajo. Lo mismo pasará con los otros autores que se han recuperado en la historia conceptual. Para ahondar en la relación pedagogía-Bildung-Hegel nos parece afortunado el trabajo de Gerardo Meneses Díaz: Formación y Teoría pedagógica.

previamente dada que haya que realizar, sino un estado procesual que mediante la reflexividad se modifica de forma constante y activa”³¹⁰

Para Goethe la vida no puede estar dada o sujeta a procesos meramente mecánicos, hay fuerzas e impulsos que la mueven y la transforman, de esta manera, todas las disposiciones y manifestaciones de la vida, por su fuerza e impulso, son importantes pues conforman la totalidad de lo que somos. Para Goethe no importa privilegiar las que se consideren más propicias y evitar las que se consideren incorrectas o indeseables. Todo lo que se manifiesta en nuestra vida nos conforma: nuestras actividades, pericias, peripecias, misterios, pensamientos, acciones. Goethe menciona por ejemplo que “desde el trabajo manual mas insignificante o más violento, hasta la suprema realización del arte; desde los gritos de alegría de un niño, hasta la expresión mas perfecta del orador y del cantor; desde las primeras luchas de los muchachos, hasta los monstruos preparativos con los cuales se afianza y se conquistan las naciones; desde la más ligera benevolencia y el amor más fugaz, hasta la pasión más violenta y la unión más seria [...] todo esto, y aun más se encuentra en el hombre y tiene que ser formado.”³¹¹

Toda la manifestación y disposición de la vida es nuestra vida y nos conforma, lo que hace falta es saber vivirlas (**zu erleben zu wissen**) o en palabras de Goethe “voltrear la mirada a **la formación de la vida (als potenzieren bildungskraft zu werde)**”³¹² que no quiere decir otra que reconocer aquello que me conforma, pero no solo basta con conocerlo porque sino se dejaría de modo mecánica a las disposiciones. Al reconocerlas uno puede interiorizarlas de tal manera que uno pueda disponer de ellas e ir formando las condiciones por las cuales uno quiere y desea que se oriente la propia vida y “mediante esa actividad nos ponemos en situación de observarnos y de conocernos a nosotros mismo”.³¹³ Así por ejemplo, tanto lo bello y lo útil deben favorecerse por igual para formar a un hombre únicamente, pero no solo en su conjunto, también en su particular diferencia ya que “toda disposición encierra así mismo lo que ha de perfeccionarse”³¹⁴.

Sin embargo, esta actividad no se realiza por todos los hombres, es decir no se ocupan de su formación “muchos piden únicamente remedios parra llegar al bienestar, recetas para conseguir riquezas y toda clase de satisfacciones”³¹⁵.

Esto mismo es lo que expresará Goethe desde Werther, quien tiene su impulso y fuerza en el anhelo de alcanzar su plena realización, la cual se irá expresando en el reconocimiento de las manifestaciones y actividades que lo conforman. Los problemas, sin embargo que se le presentarán al protagonista es que de las condiciones de las

³¹⁰ Citado en Koselleck, R. (2012). *Óp. Cit. 54-55* de Goethe, *Ideen über organische Bildung (1806-1807)*, SW, vol. 24, *Schriften zur Morphologie*, ed. de D. Kuhn, Francfort d.M., 1987, p. 392.

³¹¹ Luzuriaga, L. (1959). 15. Goethe, en *Antología Pedagógica* (Cuarta ed.). Buenos Aires. Pp. 97

³¹² *Ibidem*. Pp. 98. Como potenciar la fuerza formativa (vital) para llegar a ser

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ *Ibidem*. Pp. 99

³¹⁵ *Ibidem*. Pp. 98

organizaciones sociales de su época dificultan este anhelo y lo expresa cada que es posible, por ejemplo cuando describe las relaciones que llegan a establecer los hombres entre sí: “casi todos trabajan la mayor parte del tiempo para vivir, el poco tiempo libre que les queda les pesa de tal modo, que buscan con ahínco emplearlo en algo. Los hombres se olvidan y yo mismo me olvido a veces³¹⁶”.

Lo que se deja ver en la novela es que hace falta hacerse de un lugar en el mundo para la realización de sí mismo, y la búsqueda ha de estar en algún ámbito de acción o lugar para poder formarse y saber vivir; esta búsqueda es lo que moverá a Werther en el amor, en el arte, en la naturaleza, en observa la formación de los otros e incluso en los diálogos por cartas a su amigo.

De esta forma podemos con **Goethe** decir que los **modos de vida desde la Bildung implicarán la búsqueda del espacio para formar todas nuestras disposiciones**, sin negación de alguna, **en los ámbitos de acción o manifestación de las que se disponga**, no importa si ésta es en la ciencia o en el arte, siempre y cuando ella nos ponga en experiencia de saber de nosotros generándose un visión del mundo (Weltanschauung) y no ponga a la vida como una imposición o su abandono como proceso mecánico que hay que seguir.

La **Bildung** se recoge como **el reto de saber el modo de vivir la propia vida de manera abierta y compatible con cualquier situación vital concreta**, generándose de ello la autonomía individual pero, si coligamos a esto las características de la Bildung que se han formulado en otros contextos, situaciones e historias (político, universitario, Wissenschaft, visiones de mundo, morales, históricos, estatales, espirituales) tendríamos que decir que **la Bildung es un campo de fuerza reflexivo y comunicativo que exige la integración de todos los bienes (culturales objetivos y subjetivos) y manifestaciones de la vida, así como todos los contenidos involucrados en la Wissen**.

Pero la tarea confluir en los bienes culturales y en la Wissen las manifestaciones de la vida no será sencillo y no por la diversidad que se abre, sino por las posturas encontradas y confrontadas para conciliarlas. Habrá divisiones que en algunas ocasiones serán irreconciliables, otras que postulen contener primacía frente a otras o la defensa de algunos espacios vitales espirituales.

Para ello hay que confluir en la discusión entorno al diagnóstico del carácter del mundo de la época del XIX para poder emerger la diversidad de bienes y manifestaciones de la vida que se integraran a la fuerza reflexiva de la Bildung como modo de vida.

Desde el contexto histórico social se podría decir que un primer diagnóstico será:

- La decadencia de la sociedad tradicional que hace del individuo un ser aislado cuya acción ya no está inmersa en una totalidad con sentido si no que se orientará según un particular rol dentro del engranaje social

³¹⁶ Cfr. Goethe, J. W. (2006). *Fausto: Werther*. México: Porrúa.

- El triunfo moderno de la mentalidad mecanicista y cientificista desvinculadas de la vida e interacción social
- La razón ilustrada que se entrona como universal y exclusiva.

Estos 3 puntos ya se había manifestado en la travesía por la historia conceptual de la Bildung como el verdadero enemigo de la época ó la amenaza del dragón existente en el pensamiento del siglo XVIII y XIX. De ello se había abierto el diálogo de algunas propuestas frente a esa situación de mano de la Bildung en términos políticos, en la constitución del estado y la nación, el movimiento espiritual y la defensa de la universidad y de la Wissenschaft. Sin embargo, éste dragón se hará sentir también como una escisión cultural cuanto mayor sea su progreso.

En cierto modo Hegel parece abrir el diagnostico de la escisión cultural como escisión de la vida expresando que ésta viene de la confrontación de diversas concepciones de mundo que se invaden unas a otras y que vienen de escisiones climáticas del noroeste³¹⁷, particularmente los modos de división producidos por la ilustración y revolución francesa y la ilustración pragmática de Inglaterra.

Para las diferentes corrientes alemanas (la ilustración, idealismo, romanticismo, Sturm und Drang, entre otras) las corrientes intelectuales francesas e inglesas han escindido al hombre de la participación cultural como una sola totalidad y tienden a dividirlo todo en diferentes reinos (rationales, mecánicos, orgánicos) sin poder volver a reunirlos y sobre todo a instalarse como únicas frente a otras concepciones de mundos posibles ya que “cuanto mas diversificado sea el desarrollo de las manifestaciones de la vida en las que prospere la desunión, tanto mayor será el poder de la escisión [...] y extraña será el todo de la cultura y más insignificantes los esfuerzos de la vida por renacer en la armonía”³¹⁸.

Para Hegel la escisión es la fuente de necesidad de filosofía pero también de formación (Bildung) de la época³¹⁹ donde “la formación, aquello que es manifestación [...] no puede negar su origen y debe tender a construir como un todo la diversidad de sus limitaciones; la fuerza que limita vincula a al hombre [...] y sitúa todo lo que para el hombre es valioso y sagrado, cimentándolo con todos los poderes de la naturaleza y de los talentos y extendiéndolo hasta el infinito una diversidad”³²⁰.

De ahí la cruzada por algunos pensadores y artistas (pintores, músicos, escritores) de volver a interpretar la como vida como totalidad de sentido desde la cultura y sus manifestaciones o la coligación de los saberes (**Bildung**).

Regresando a Goethe, la reflexión de sus obras no solamente será la producción literaria sino también entrará en contacto con la filosofía de la naturaleza

³¹⁷ Hegel, G. W. (1990). *Diferencia entre los sistemas de filosofía de Fichte y Schelling*. (M. d. Martín, Trad.) Madrid: Tecnos. Pp. 14

³¹⁸ *Ibidem*. Pp. 14

³¹⁹ *Ibidem*. Pp. 18

³²⁰ *ibid*

(naturphilosophie)³²¹ y el la Wissenschaft. Traer a colación esto será enriquecedor para volver a pensar las propuestas frente a la escisión.

Goethe, en sus manuscrito de 1798³²² realiza una propuesta, desde el ámbito de la estética, donde se encamina a cultivar la ciencia (Wissenschaft) en el espíritu del arte. En esos manuscritos él propondrá que aquello que se manifiesta como fenómeno natural “es el resultado de todas las experiencias y ensayos. No puede ser nunca aislado, sino que se muestra en una serie continua de manifestaciones. Para exponer, el espíritu humano determina lo que titubea empíricamente, excluye lo accidental, separa lo impuro, desarrolla lo embrollado y descubre lo desconocido [...] se buscara en consecuencia, su eterno retorno bajo mil circunstancias distintas, la intuición y aceptación de su uniformidad y variabilidad, se reconocerá su determinación, afianzándola de nuevo por el espíritu humano”³²³

Esa propuesta conlleva a una crítica de los procedimientos de las ciencias empírico analíticas porque proceden de una relación dominio de la naturaleza a partir de la relación de causas y efectos en el modo de aislar a los fenómenos de la naturaleza de aquellas condiciones que influyan en los fenómenos y organizan su observación para que pueda ser repetida.

Siguiendo la cita de Goethe se puede leer que la naturaleza se concibe como una totalidad viva y no un mecanismo, como totalidad no se puede analizar de manera aislada sino en una serie continua de apariencias que el hombre va clarificando en la experiencia y contemplación con la naturaleza. Además agregará que “mediante la intuición de una naturaleza creadora nos haríamos merecedores de participar espiritualmente de sus productos [...] tanto en el saber como en la reflexión no puede darse una totalidad, porque aquel le falta lo interior y a esta lo exterior, tenemos que pensar necesariamente la ciencia como arte si es que esperamos de ella algún tipo de totalidad”³²⁴.

De alguna forma la propuesta hasta aquí planteada por Goethe puede pensarse como la exigencia de una relación comunicativa, no de dominio, por parte del espíritu humano con la naturaleza. Esta acción realizada por el espíritu humano convoca dar lugar a una ciencia como la producción de una totalidad de experiencias que depende de una cosmovisión en tanto que percepciones.

³²¹ La Naturphilosophie será propiamente una propuesta del idealismo alemán y se diferenciará de la naturwissenschaft porque ésta última, en el transcurso de la historia, su semántica se irá conformando como correlato de las ciencias naturales y las ciencias exactas.

³²² Estos manuscritos conjuntan una serie de ensayos que se han titulado por los “Métodos de Goethe”. Todas las citas empleadas de esos manuscritos para este trabajo son citas recuperadas, por el valor de su traducción al castellano de: Bürger, P. (1996). *Crítica de la estética idealista* (Vol. 82). (R. S. Urbina, Trad.) Madrid: VISOR-La balsa de la Medusa, las cuales se extraen de Goethes Methode, en: Goethe, Werke (Hamburder Ausgabe), Vol. XIII. Hamburgo, 1958, 615.

Cada que sean empleadas las citas para referir lo que Goethe expresó en esa obra se hará la referencia de la página en que aparecen en el texto de Bürger.

³²³ *Ibidem*. Pp. 36-37

³²⁴ *Ibidem*. Pp. 39

Para oídos de un hombre del siglo XXI, donde las ciencias empírico-analíticas han alcanzado un dominio incalculable, esto podría sonar irrisorio, pero la propuesta nos hace pensar que de la naturaleza se puede abrir un espacio de reflexión del desarrollo de la propia vida porque al participar espiritualmente de ella puede generar un espacio de formación importante sobre los modos posibles de relacionarse con otros seres vivos y nuestro propio lugar en la naturaleza en términos de cosmovisiones desde la ciencia (Wissenschaft).

Esto también se puede mirar en la reapropiación de las artes plásticas siguiendo las reflexiones de David Caspar Friedric cuando exclama:

“[...] Debes ver con los propios ojos y, tal como se te aparecen los objetos reproducirlos fielmente. ¡Reproduce las cosas en el cuadro tal y como ellas actúan sobre ti!

A cada uno se le manifiesta el espíritu de la naturaleza de forma distinta, por lo que nadie tiene derecho a descargar en los otros doctrinas y reglas infalibles. Nadie es medida para todos, cada uno es medida de si mismo y de los corazones mas o menos afines.”³²⁵

La empresa artística desde las propuestas pictóricas (**bildende Kunst**) de Friedrich por ejemplo “En el océano glacial”, o las de Turner como “Naufragio”, pueden pensarse como una búsqueda expresiva del artista de realización espiritual en la exploración de los misterios de la naturaleza, en sus conformaciones, desarrollo y manifestación de la naturaleza. Desde aquí el arte puede pensarse como un modo particular de saber frente a una racionalidad tecnificada y por otra parte otorga al arte una distinción particular como producto del espíritu y no solo una copia de la naturaleza.

Esta experiencia formativa (estética) no permanecerá en el proceso de la creación de la obra y tampoco el artista será el único que participe de ella, también el espectador tendrá aquí una mediación desde donde generar un espacio para su propia formación como experiencia estética.

Algo similar pasará con Schelling quien reconcilia la filosofía en el arte, pero, para ello debe buscar primero el medio que permita enlazar la tarea de la filosofía en el arte. Para ese cometido Schelling se servirá de una crítica o modo de reapropiación de la intuición intelectual que en Kant se presenta (en la Crítica de la Razón Pura) como una captación inmediata del fundamento real de la naturaleza sin mediación de conceptos, una facultad en la que puede, el hombre, pensarse en la medida de ser consciente de las limitaciones de su capacidad de conocer³²⁶.

El problema que presenta la intuición intelectual es la oposición de la capacidad de conocer humano con una capacidad de conocimiento abierto, puramente hipotética y superior, que no corresponde al hombre pero sirve a Kant para resolver la contradicción entre las explicaciones mecánicas y teleológicas.

³²⁵ Arnaldo, J. (1987). *Fragments para una teoría romántica del arte*. Madrid: Tecnos. Pp. 132-133.

³²⁶ Cfr. Duque, F. (1998). *Historia de la Filosofía Moderna: La era de la crítica*. Madrid: Akal. pp. 80

Para Schelling la intuición intelectual se torna un órgano especulativo de la filosofía y la define como “un saber que no comporta demostración de conceptos generales [...] es un saber que produce también su objeto”³²⁷. La intuición así entendida se vuelve no límite de conocimiento del hombre sino el medio para volver enlazar manifestaciones naturales con las espirituales y será el arte quien ocupe aquí la posibilidad por su acción de captar la unidad sujeto y objeto, ya que “esta objetividad de la intuición intelectual, universalmente reconocida y en modo alguno impugnable, es el arte mismo. Pues la intuición estética es precisamente la intuición intelectual. Sólo la obra me refleja lo que de otro modo no es reflejado por nada”³²⁸.

Lo mismo pasaría con Schlegel quien considera que en el arte se da una intuición como reflexión, aquí la intuición de la reflexión es pensamiento que engendra su forma (**Bild**) de ésta manera el espíritu es forma de las formas y su contenido se va abriendo en un proceso infinito (**Bilbende**) como lo expone en *Poesía y Filosofía*³²⁹.

Aquí la intuición que es el modo de relación de las distintas manifestaciones parte como principio del arte por su producción mimética (mimetizado y mimetizante) generándose de ella, para la formación de los hombres, como totalidad en su relación con la facultad imaginativa (**Ausbildung**) que permitirá ir enlazando las escisiones para su vida misma. Esto mismo ocurrirá en los personajes de las novelas de formación y en los textos biográficos, donde los personajes tienen que formarse a partir de las intuiciones que les permiten reunir y transformar las circunstancias vitales y espirituales que median su formación. El diario, por ejemplo, integra todas las relaciones dentro-fuera en el marco de las intuiciones que le permiten hacer la reflexión de su enlace, pero, esto no reduce de ninguna manera al mundo, la historia o la naturaleza a la arbitrariedad de la subjetividad, sino en la **consistencia del lenguaje** donde se plasma la intuición de un tejido de imágenes y formas que es capaz de reorientar para sí mismo.

Esta intuición, puesta así, ahora en el lenguaje como universal (producto del espíritu por el que se representa mundo) y particular (modo de manifestación del individuo por el cual dice mundo) generará de la intuición la producción de una *Weltanschauung* propia de la vida que realiza el ejercicio de intuición estética.

Esto es lo que discutirá Humboldt en sus escritos sobre la diversidad del lenguaje:

“Como en el seno de una misma nación la lengua recibe el efecto de una subjetividad homogénea, puede decirse que en cada lengua está inscrita una manera peculiar de entender el mundo (*Weltansich*)”³³⁰.

³²⁷ Cfr. Schelling, F. W. (1987). *Sistema del idealismo trascendental*. En J. L. Villacañas (Ed.), *Schelling*. Barcelona: Península.

³²⁸ *Ibíd.*

³²⁹ Cfr. Schlegel, F. (1994). *Poesía y filosofía*. (A. Universidad, Ed., & D. Sánchez Meca, Trad.) Madrid: Alianza Editorial, S.A.

³³⁰ Von Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* (Primera edición ed.). (M. d. Ciencia, Ed., & A. Agud, Trad.) Madrid: Anthropos. Pp. 82-83

Para Humboldt el lenguaje es una totalidad que recibe los efectos de una visión de mundo compartida universalmente, a eso que llama subjetividad homogénea se puede pensar como correlato de una *Weltanschauung*, que compartimos y, como diría Heidegger y Gadamer de mano de Humboldt, lo que permite que el hombre tenga mundo, un mundo compartido, pero, también hay un modo particular por el cual nos relacionamos con esa pertenencia. *Weltansich* quiere decir la cosmovisión del mundo efectuada por el hombre particular, la propia visión, como intuición, por el cual el hombre se enlaza y crea la propia visión para su vida. Estos dos momentos deben cooperarse porque sino, de otro modo, el hombre no podría acceder al mundo, el hombre solo puede acceder al mundo en la lengua específica en que la ha conocido: “Del mismo modo que el sonido individual se sitúa entre el objeto y el hombre, así también la lengua entera se pone entre él y la naturaleza que ejerce sus efectos sobre él, desde afuera o desde dentro”³³¹ y de esta forma el lenguaje como unidad de totalidad de sentido se hace mas cercana al hombre.

El lenguaje como totalidad de sentido tiene su punto de partida en la fuerza espiritual (**Geisteskraft**) que actúa como principio de relación en su conformación: forma exterior los sonidos, fonemas, signos con las formas interiores, el pensamiento que se representa: “Para poder recibir en sí el mundo de los y elaborarlo, el hombre se rodea de un mundo de sonidos [...] En lo esencial, incluso se podría decir que de una manera exclusiva, por cuando sensación y acción dependen de las imágenes que el hombre se forma de las cosas, el hombre vive con los objetos de la manera en que el lenguaje se los presenta”³³².

El juego de fuerzas desplegadas por las formas interiores y exteriores será el correlato también de la *Bildung*, como Salmerón explica: “lo decisivo es lo que sea capaz de hacer con las propias fuerzas [...] el mundo es a la vez objeto de la fuerza y sujeto que la determina y aquí es vital la fuerza de receptividad pero también de reflexión.”³³³

De esta forma, el lenguaje se abre como espacio abierto de ser obra poniendo de manifestó la relación existente entre la diversidad de la lengua y la división de los pueblos de un lado y la generación de la fuerza espiritual particular de la humanidad del otro, en la medida en que ambos pueden aportar luz uno sobre otro caracterizando a la *Bildung* como formación de visión de mundo particular en el juego de las fuerzas externas e interiores del mundo (lenguaje): aprehender tanto mundo como sea posible y transformarlo en su particular humanidad.

Para la mayoría de los pensadores alemanes de la época esto se pone de manifiesto en la particularidad de la poesía que se abre como médium de interpretación de la vida a partir de la comprensión subjetiva dinámica de la producción y del momento objetivo universal del lenguaje como la producción constante y cambiante de representaciones.

³³¹ *Ibíd.*

³³² *Ibíd.*

³³³ Cfr. Salmeron, M. (2003). *La novela de formación y peripecia*. España: Antonio Machado.

Pero la poesía no solo deberá ser entendida como obra de arte (Dichtung) sino como un expresión vital del espíritu (**Poesie**) como advierte Hölderlin “cuando poéticamente se adueña del espíritu, cuando han sentido y se ha apropiado el alma comunitaria, que es común a todo y propia de cada uno, la ha mantenido firmemente y se ha asegurado de ella el libre movimiento armónico del cambio y esfuerzo en el que se inclina a reproducirse en sí mismo y en otro”³³⁴. La creación poética, como la cultura, es una obra de una fuerza creativa que compone y crea formas e imágenes que constituyen al mundo y al hombre como progreso a la totalidad. La fuerza del espíritu poético impide la estabilización del mundo en un orden estático, momentáneo y parcial a partir del propio impulso de autoformación continua mediante la producción de formas e imágenes nuevas. Schlegel también verá ahí una íntima relación entre Bildung y Poesie; lo que los enlaza es una fuerza formativa (**Bildende kraft**) como se expresa en algunos párrafos de su texto Lyceum:

“Al igual que un niño es en realidad algo que quiere llegar a ser un hombre, así también el poema es sólo una cosa natural que quiere llegar a ser una obra”³³⁵

Para que el hombre llegue a ser hombre como correlato poético del espíritu del que participa requiere:

- “Sensibilidad y sentido (Sinn) para que el espíritu dividido, autoeliminación, o sea, un resultado de la creación y la destrucción de si mismo”³³⁶
- “La gracia (Ammut) que es vida correcta; sensibilidad que se contempla y se construye a si misma”³³⁷

Para Schlegel la vida no es distinta de los modos de producción del arte, ella posee impulsos (Schwing) que la excita (Erregung), debe haber un deseo que la mueva de manera creativa e imaginativa (**Ausbildung**) al mundo, como el escritor o poeta que mueven sus impulsos por la creación en la contemplación del mundo en el que esta arrojado (Ammut) y desde donde se orienta (Sinn) en cada caso en la construcción o destrucción de las representaciones del mundo en el proceso de su formación. En su conjunto, la formación se expresa como una **Bildende Kraft** que mueve a la vida del hombre.

Pero esta Bildende Kraft no se mantiene como una creación contemplativa con incidencia con el mundo, también es sensualista. Para Schlegel como para Novalis el cuerpo es el medio por el cual podemos tener una relación sensorial y participar de los productos espirituales de la Naturaleza, el cuerpo no puede ser pensando como un mecanismo sino como una vida (bios/physis) que tiene su totalidad en el cuerpo que también requiere formación: “El cuerpo, dice Novalis, es el instrumento de la formalización y modificaciones del mundo. Por tanto debemos desarrollar nuestro

³³⁴ Hölderlin, F. (2011). *Ensayos* (7ª ed.). (F. M. Marzoa, Trad.) Madrid: Hiperion. Pp. 59

³³⁵ Cfr. Schlegel, F. (1994). *Lyceum en Óp. Cit.* Pp. 49

³³⁶ *Ibidem.* Pp. 50

³³⁷ *Ibidem.* Pp. 50

cuerpo como instrumento capaz de todo. Formar (Bildung) nuestro cuerpo es formar (Bildung) el mundo.”³³⁸

El cuerpo también participa como manifestación vital, pero su cuidado y formación debe ser tarea de ambos géneros, así se expresa en la Novela de Lucinde de Schlegel, donde el amor debe emanciparse de preceptos teológicos morales y preceptos estamentales (clases sociales) ya que en la formación burguesa “el hombre burgués es primero cincelado y torneado, ciertamente no sin penas y dificultades para ser convertido en maquina. Se ha labrado su fortuna si ha conseguido ser una cifra en la suma política”³³⁹

Aquí se descubre el cuerpo en su fuerza: como deseo o el impulso del que antes se mencionaba (Schwing) y sexualidad o la excitación (Erregung) que en el cuerpo reclaman el caos y el eros que lo forman, y a su vez sirve de ejercicio de libertad.

La relación de dos, no referiremos ya al género por la separación del influjo estamental y teológico, permite la conformación de lo sensual y espiritual, la divinidad y la animalidad, para formarse enteramente fundidas como la humanidad misma y así se expresa en Lucinde:

“¡oh, envidiable libertad de los prejuicios! –exclama Julius, el protagonista de Lucinde-. Arroja también tú, querida amiga, lejos de ti todos los restos del falso pudor, del mismo modo en que yo te arrancaba tantas veces los fastidiosos vestidos y los esparcía por doquier por una bella anarquía!”³⁴⁰

Una Bildung sensual reclama aquí vivir como un reescribirse a sí mismo, grabar en las tablas de su naturaleza (cuerpo) los pensamientos de sus intuiciones con el estilo del espíritu creativo y de esta forma llegar a ser humanidad en el libre fluir del espíritu y la naturaleza.

Por lo anterior, podemos decir que la Bildung adquiere el sentido de ser un modo de vida estética, como obra de arte desde el cuerpo, pero, también habrá la propuesta de la Bildung como estilo artístico y como monólogo de la vida sobre sí misma:

La Bildung como estilo artístico será otra propuesta Goethiana. Con Goethe hemos visto como la vida es un saber vivir que se expresa en la relación de saberes naturales y espirituales y que se manifiesta, como en Werther, en una expresión de libre movimiento vivificante de las manifestaciones que conforman la vida. Sin embargo este modo de vida adquirirá su crisol en el estilo y manera. Este ideal de estilo y manera que se desplegara en los modos de vida expuestos en Goethe están recogidas de su *Von deutscher Baukunst* (De arquitectura alemana): la **maniera** “es el descubrimiento para sí del modo en que idea un lenguaje para expresar a su modo aquello que capta el

³³⁸ Cita de Novalis extraída de Meca, D. S. (2013). *Modernidad y Romanticismo. Para una genealogía de la actualidad*. Madrid: Tecnos. Pp. 124

³³⁹ Cfr. Schlegel, F. (1994). *Sobre Filosofía*, en *Óp. Cit.* pp. 80

³⁴⁰ Cfr. Schlegel, F. (2007). *Lucinde*. México: Siglo XXI.

alma para darle una forma propia³⁴¹ y el **estilo** “reposa en los fundamentes más profundos del conocimiento, en la esencia de las cosas, en tanto que nos esté permitido reconocerlas en formas que se puedan sentir”³⁴²

El estilo es la síntesis de la manera (manifestación subjetiva de la creación) y la percepción sensible y empírica de la naturaleza y por tanto la cohesión interna de las formas de expresión que se hace uno para relacionarse con la naturaleza.

De ahí la expresión que **la Bildung se manifieste como un estilo de vida particular que genera sus propios modos (manera) para expresar** los modos de relación con el mundo, de ahí que en la Bildungsroman se pueda comprender **como la expresión de un estilo de vida que se encarna en los modos (manera) en que los personajes se hacen para poder relacionarse en el mundo y poder comprender quienes son y como viven en el mundo.**

La Bildung una vida que se vive como obra de arte es la propuesta que se abre en Schleiermacher en su texto Monólogos donde **propone una vida ética como estética que se desenvuelve en la comunidad como suelo pero que va dirigida a la formación del individuo, pues de la reunión de los individuos formados se crea la comunidad.**

La **formación** de la vida ética-estética debe concebirse en el individuo como la creación de una **obras de arte** que tiene por finalidad la representación de la humanidad en una **manera y estilo**. Pero esta formación no comienza de una absoluta nada; vivir la vida como obra de arte es un regalo que debe ser ofrecida ya sea en la relación con la comunidad, con un amigo o un extraño, “el hombre no puede ofrecer un don más precioso a su semejante que el de aquello que ha discurrido consigo mismo en o más íntimo de su ánimo, con ello otorga lo más grande que hay: la mirada abierta y serena a un ser más libre [...] Nada preserva más seguro contra la perfidia y los vientos extraños, pues no está rodeado por ningún elemento accesorio susceptible de uso extraño o malo o que atraiga con halagos la concupiscencia. Si alguno, que encontrándose a un lado de ésta joya, le imputa rugosidades que tus ojos no encuentran al mirarla rectamente no por ello te podrá arrebatarse la alegría con su burla vacía [...] que su canto acompañe el canto sonoro de tus sentimientos y la sacudida que te atravesase al contacto con su ánimo se convierta también en un refrescante estímulo para la fuerza vital.”³⁴³

El don que se ofrece es primero de una relación ética de reflexión sobre el estado en el que se encuentra viviendo el hombre. La reflexión ética exige “no tener por ocupación modos de guiarse mecánicamente”³⁴⁴ porque de ella solo se tendrá la acumulación de

³⁴¹ cita de Goethe “Von deutscher Beukunst” extraída de Arnaldo, J. (1990). *Estilo y Naturaleza. La obra de arte en el romanticismo alemán*. (Vol. 36). Madrid: VISOR-La balsa de la Medusa. Pp. 155

³⁴² cita de Goethe “Von deutscher Beukunst” extraída de Arnaldo, J. (1990). Óp. Cit. Pp. 155

³⁴³ Schleiermacher, F. (1991). *Monólogos* (Primera edición ed., Vols. Textos y Documentos Clasicos del Pensamiento y de las Ciencias, 13). (A. Poca, Trad.) Barcelona: Anthropos; Ministerio de Educación y Ciencia, España. Pp. 3-4

³⁴⁴ Ibidem. Pp. 7-9

conocimientos, bienes y riquezas pero nunca otorgaran una verdadera relación de sí mismo ni con los demás.

La reflexión ética se envuelve como el juego de reflejos del mundo exterior con el mundo interior en donde tenemos que saber prestar oídos para que con las imágenes con que no hagamos del juego podamos formarnos. La reflexión ética en el juego de formas e imágenes “asume la necesidad del encuentro con el mundo desde sí mismo”³⁴⁵ primero “viendo hacia fuera de sí como el mundo te atraviesa”³⁴⁶ para volver después “a sí mismo y descubrirse de lo que como humanidad-mundo” se es” y en ese punto la reflexión se vuelve estética “una representación” pero que no está acabada, he de formarla en mí para que a la vez se forme a la humanidad, por eso Schleiermacher exclama con dicha: “todavía pienso con orgullo y alegría el día que descubrí a la humanidad y supe que nunca más la perdería”³⁴⁷.

La reflexión estética guardará siempre el momento de la reflexión ética que ya no se puede eludir en “la pregunta de qué han hecho, qué han llegado a ser, quiénes son”.³⁴⁸

Esta tarea puede abrirse en dos vías, como la del artista quien produce obras o quien de su vida hace una obra para formarse a sí mismo. Para Schleiermacher la reflexión estética de la formación no puede seguir la figura de la vocación del artista sin dificultades, ya que sería demasiado querer constituir una representación de humanidad en un mismo sentido con formas determinadas i.e. correr en pos de cuanto convertirse en señal y símbolo de humanidad. No puede fijarse la vista en algo, debe recuperarse todo lo que aproveche a la propia formación y debe abrirse el sentido (sinn) de cuanto pueda obrarse en representaciones para comprenderse³⁴⁹.

La vida como obra no quiere decir terminarla como objeto, quiere decir mantener la obra como acción, obrarse como formación que esté en diálogo permanente entre el ánimo interior y exterior fomentando lo bello de la obra interna de la formación, de igual manera en que se le abre a la experiencia de otros.

Otras propuestas que no se pueden dejar de largo es la de Schiller que descansa en la conciencia de la experiencia estética como camino a la cultura y una entrada a la humanidad así como manifiesta en la carta 26 de Cartas sobre la educación estética:

“en tanto que la necesidad de realidad y el apego a lo real no son sino consecuencias de por lo real, pero el interés por la apariencia constituye una verdadera ampliación de la humanidad y un paso decisivo a favor de las culturas”³⁵⁰

³⁴⁵ Ibid. Pp. 11

³⁴⁶ Ibid. Pp. 13

³⁴⁷ Ibid. Pp. 35

³⁴⁸ Ibid. Pp. 31

³⁴⁹ Cfr. Ibid. Pp. 45-52

³⁵⁰ Cfr. Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (Primera edición ed.). (C. d. MEC, Ed., & y. Feijóo Jaime, Trad.) Barcelona: Anthropos. Promat,S. Coop.Ltda.

Para Schiller la educación estética le permite al hombre en el desarrollo del juego (Spiel) y la imaginación (Ausbildung) producir representaciones del mundo enriqueciendo la cultura.³⁵¹

Otro modo de discurrir sobre la vida, las escisiones y el arte serían las respuestas a la fragmentación ocasionada por la crítica ilustrada, la generación de nuevas síntesis que permitan volver a pensar la totalidad: ahí se introduce la necesidad de **mitologizar**. La reincorporación de los griegos al pensamiento contemporáneo de la época les permitirá introducir el estado de comunidad mítica donde todo lo universal es también particular. Todos los autores hasta ahora recuperados incorporaran en algunos momentos esta necesidad mitologizar, incluso a la razón, con el fin de subrayar la fuerza (Kraft) de los mitos abren para la creación de representaciones poéticas del mundo. Ello también se verá en las manifestaciones artísticas, en la pintura los retratos de las ruinas de Friedrich y Turner, la incorporación de símbolos de la época clásica como el Prometeo de Goethe, la reincorporación de mitos regionales como la música de Wagner, sobre todo el canto de los Nibelungos, el regreso del estudio de la lengua griega y otros más. Pero de entre todos los ejemplos que se pudieran recuperar hay uno que enlaza lo hasta ahora expuesto: el espíritu de Mozart o “espíritu demoníaco” en palabras de Goethe. La experiencia y obra de la música de Mozart podía reunir la transformación de las reglas de percepción de su época, la representación de los conflictos sociales y las soluciones de manera polifónica. La flauta mágica, menciona Koselleck, se puede considerar como una novela de formación donde se transmite la reivindicación de la autonomía de la persona.³⁵² También fundió las experiencias de todos los estamentos alemanes al representarlos en su música así como los impulsos sexuales, las problemáticas sociales e individuales como en “las bodas de Fígaro”.

Hasta éste punto **de la rememoración** solo faltaría volver a reunir **los sentidos re-descubiertos en ésta historia conceptual de Bildung y su relación con la pedagogía**, las cuales podemos enunciar sintéticamente como **un movimiento espiritual dual de conformación ético-político desde el estado, la comunidad y el individuo siendo la Universidad y la Wissenschaft el espacio propicio y primordial**

³⁵¹ No se ahondará en la propuesta de Schiller por dos razones: la primera es que la propuesta schilleriana frente al diagnóstico de las escisiones es una propuesta de escisión entre lo real-inmediato y la representación. La importancia de los textos de Kallias y de las cartas sobre la educación estética estriba en el modo en que la obra de arte como mimesis gana autonomía completa de la naturaleza que imita, dejando de ser una copia pero acosta de un abstraccionismo. La otra es que el aporte de los textos de Schiller hacia la Bildung la dirigen hacia la conciencia estética que él propone, y en su abstraccionismo se alejará de los contenidos que representa, separando la conciencia estética de la formación por un lado y la comunidad por otro. Para ahondar en la crítica a la estética de Schiller véase: Gadamer, H.-G. (2007). 1. Los aspectos cuestionables de la formación estética y 2. La crítica de la abstracción de la conciencia estética en *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme.; González Valerio, M. A. (2010). La crítica a la conciencia estética en *Un tratado de Ficción. Una ontología de la mimesis*. México: Herder.; Bürger, P. (1996). 2. ¿Salvación de la apariencia? en *Crítica de la estética idealista* (Vol. 82). (R. S. Urbina, Trad.) Madrid: VISOR-La balsa de la Medusa.

³⁵² Koselleck, R. (2012). *Op. Cit.* pp. 92 .

de la Bildung en relación a las manifestaciones y bienes culturales donde se crea estéticamente un modo de vida orientado “pedagógicamente”, siguiendo los impulsos de historia, crítica y proyecto para la autorrealización de la Humanidad como fin. Estos serán los sentidos que se recuperarán de la tradición de la Bildung y de pedagogía para el regreso en cada presente temporal en el que nos vayamos acercando al punto de partida, desde donde se preguntaba por pedagogía, para ganar **el horizonte del acaecimiento de un posible sentido de pedagogía** frente a la regulación gramatical que engullía otros sentidos y significados de la pedagogía, de tal forma que se dé lugar a la interpretación abierta, aún posible y aún dicente, de pedagogía desde los otros espacios y tiempos en el que alguna vez aconteció.

« argonauta- la noche con su color cian va cediendo frente al amanecer que pronto se dejará sentir.

Este evento nos hace pausar, de nuevo. Echaremos un último vistazo al abismante paisaje que ya no nos parece un absolutamente azul. El espectro de su reflexión va abriéndose en un abanico lapislázuli y azurita casi infinito.

Pronto se deje sentir el sol del amanecer nos daremos la vuelta para regresar al puerto de llegada. No nos vamos sin nada. Nuestra mirada se ha enriquecido en tonalidades que antes no hubiéramos podido mirar y con ello, el mundo adquiere nuevos colores que no poseíamos al comienzo de la aventura. »

fp

Nosotros los argonautas del espíritu. Todos esos pájaros atrevidos que vuelan hacia espacios lejanos, llegará el momento en que no podrán ir más lejos y tendrán que posarse en un bosque o en un pelado arrecife, considerándose felices de hallar ese miserable asilo. ¿Pero hemos de deducir de ahí que no queda delante de ellos un espacio libre, sin fin, y que han volado todo lo lejos que se puede volar? [...] éste pensamiento, ésta fe que nos anima, toma vuelo [...] vuela cada vez más lejos y más alto, se eleva derechamente por los aires de la impotencia de las cabezas y desde el azul se ve en las lejanías del espacio [...] que todo es mar, nada más que mar, mar y mar. ¿Dónde queremos ir? ¿queremos atravesar el mar? ¿Adónde nos arrastra esa pasión potente que a toda pasión se sobrepone?

[...] Se dirá algún día de nosotros que navegando siempre hacia el Oeste esperamos llegar a unas Indias desconocidas, *pero que nuestro destino era naufragar en lo infinito.*

Aurora
Friedrich Nietzsche

Capítulo III. El camino de vuelta al presente



Iván Méndez Vela, *Sin título*, 2015.
Tinta china, papel algodón 21 x 28 cm

Tercera experiencia estética: los sentidos desde el retorno.

Si el capítulo segundo ha sido el punto de partida desde la retro-referencia en éste capítulo se busca dar la vuelta por el camino de regreso al puerto de llegada. Este modo de proceder es una referencia metodológica que exige que se invierta el tiempo del origen –nuestra retroreferencia- la inversión del tiempo cinético, del antes y después, entendiendo que lo primero para nosotros es lo último, porque aquello último para nosotros es lo primero: el límite.

Es entonces cuando el retorno (ese juego de ida y vuelta) como método abierto, no ya a lo dado sino a lo posible del pasado, permita que las historias otroras de la pedagogía emerjan como diferencia viniendo hasta nosotros como sentidos posibles.

III.1. La pedagogía en el conflicto de racionalidades

No es posible acabar con el terror y quedarse con la civilización. Atenuar el primero es ya comienzo de disolución. De este se pueden extraer las consecuencias más diversas: desde el culto a la barbarie fascista hasta el refugio en el círculo del infierno. Pero se puede extraer también esta otra: burlarse de la lógica cuanto ésta está contra la humanidad.

Max Horkheimer y Theodor Adorno

En el primer capítulo nos dispusimos a comenzar un viaje para comprender aquello que fuera pedagogía. Se exploró en el linde del presente los sitios de incidencias de la pedagogía para comprenderla, sin embargo, nos topamos con la sospecha que aquello por lo que se tuviera de pedagogía embotaba con fonemas y ruidos extraños los sentidos que de ella pudieran emerger desde la regulación gramatical. Por lo que dispuso recomenzar el viaje por la pregunta por pedagogía desde la *Bildung*, palabra-concepto que reunía como unidad de referencia sentidos posibles, entre otros, de pedagogía, desde la referencia histórica que pudiera tensar una temporalidad que mantuviera el enlace con el presente desde donde se preguntaba hacia el pasado de lo preguntado.

En el segundo capítulo se efectuó el horizonte de respuesta en la continuidad temporal a partir de trazar una retroreferencia, pues, no existe realmente un origen pasado al cual llegar si no fuese rememorado por aquel que se dirige hacia el pasado. Ahí dispusimos ahondar por momentos aquellos sentidos que emanaba de pedagogía en la referencia a la **Bildung**.

Ahora el esfuerzo de éste capítulo ha de ser **invertir el tiempo del viaje**. El invertir lo último como lo primero i.e. el regreso desde la retroreferencia como punto de partida en cada presente temporal hasta aquel páramo desde donde emergía la pregunta de éste trabajo que ahora es el punto de llegada.

Sin ésta inversión no se produciría el sentido, ni la reunión, la reunificación de todos los procesos que constituían **el camino de ida al pasado ahora hacia el punto de partida, donde ya no se parte del horizonte de la pregunta hacia lo preguntado porque en la rememoración hemos ganado el horizonte de respuesta de lo preguntado para dirigirnos de vuelta al horizonte de pregunta**, de esta forma se daría paso a la fusión de horizontes, la reunión de los múltiples y dispersos sentidos ganados en el pasado pensándolos en el presente, con la rememoración. Ello nos posibilitaría dar la palabra al acaecimiento de un sentido posible, entre otros, de pedagogía.

Sin embargo lo que mas costará es darse la vuelta e intentar comprender como se vería la vida antes de habernos dado la vuelta y parado en el límite que tensiona el pasado y el presente. Entendemos por **límite** para éste trabajo como ese espacio como camino en medio del abismo donde desemboca la retroreferencia y al mismo tiempo el punto de partida, que ahora es el punto de llegada, para la fusión de horizontes de la pregunta,

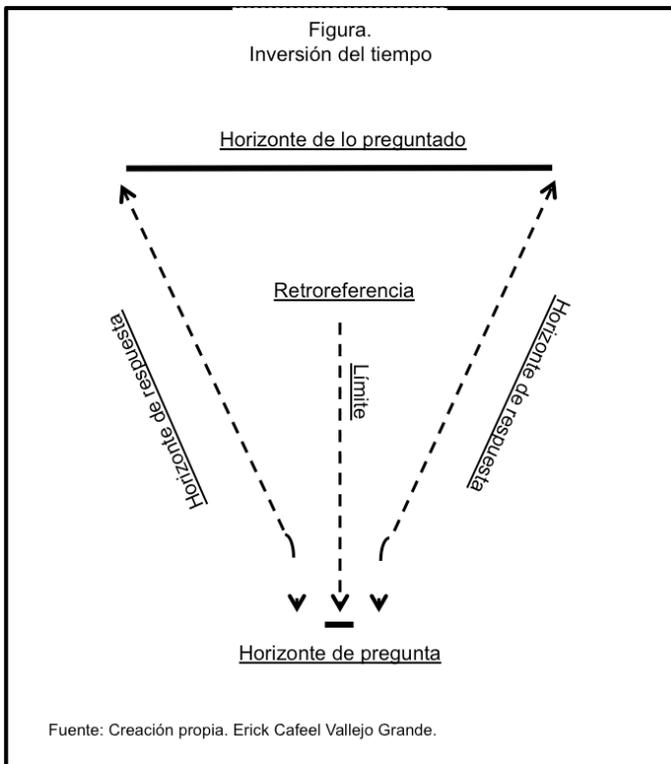
de repuesta y de lo preguntado, volviendo a referirnos a la continuidad temporal entre el pasado y el presente.

Intentar pararnos en el límite, tan solo pensar pararnos para dar la vuelta ha de recordarnos aquel pasaje con el que seguramente Aristóteles entristecería cuando Alejandro Magno se negó a dar la vuelta y cometió la hybris, que condenaba la filosofía griega, porque confundió al hombre con lo divino y entonces no quiso, no pudo o no alcanzó a dar la vuelta por **el camino de vuelta de Odiseo**, el retorno a un hogar que probablemente para el propio Odiseo muere –la idea del hogar- en aquel momento en que ya no tiene ninguna fuerza y sin embargo, le es necesaria la vuelta a una Ítaca porque sin ese regreso a algún lugar, aunque no lo hubiera, no se produciría nunca el sentido, ni la reunión, la reunificación de todos los procesos que constituían el camino de ida, ahora hecha por nosotros, la urdimbre sin la cual no restalla el emerger del sentido del viaje en la pregunta por pedagogía.

Hay que pararse en el límite para comenzar la vuelta. De ahí la intensión del trabajo será primero sostenerse en el límite del medio sin miedo a abismarse y sin dejarse aterrorizar por la disimetría divergente de los dos mundos a ambos lados del límite (el pasado y el presente de los capítulos anteriores) porque no sólo son divergentes y disyuntivos, también se encuentran cruzados y es por ello que ahí podremos dar la vuelta.

El límite en el que nos paramos también es lenguaje que se abre como diálogo en el cruce del pasado y el presente, es el espacio en el que nosotros y el mundo –como ser-estamos caídos, como evento, abierto, como un claro-oscuro. No hay la persecución de un fundamento absoluto, sino lo que pasa cuando se le vuelve a dar la palabra a los sentidos rememorados y puestos en obra en el presente, como en el origen oculto del lenguaje, donde dice Gadamer –siguiendo a Heráclito- que el sentido del lenguaje se puede remontar al culto a los muertos ya que el lenguaje es capaz de mantenerlos vivos, resucitarlos en la rememoración, ahí donde se les vuelve a dar la palabra, transformada una y otra vez en la memoria del logos: “la vigilia del sueño o el encenderse en la noche la luz del alma para que entren por ese puente los muertos que regresan a la vida gracias a compartir su-nuestra palabra y entregarnos su-nuestra memoria común”³⁵³, como se puede ver en la figura titulada “Inversión del tiempo” donde se representa el límite dentro de la tensión de la temporalidad.

³⁵³ Cfr. Gadamer, H.G. “Experiencia de la muerte y “Vida y alma” en (2001) El estado oculto de la salud. Barcelona, Ed. Gedis; así como Oñate y Zubia, Teresa. (2004) El nacimiento de la filosofía en Grecia. Viaje al inicio de occidente. España. Ed. Dykinson.



Siguiendo la línea trazada, la relación temporal del lenguaje no está dado en términos cronológicos-lineales-progresivos, la pregunta por pedagogía en mediación al lenguaje puede moverse en una relación rememorante en términos de un tiempo también cronológico hacia el pasado, pero no caduco en una progresión sino que aún posible por ser justamente rememorado en el límite del lenguaje, volviendo a dar la palabra, ahí en el lenguaje, a esos otros posibles que se ocultan-desocultan en la recepción del presente de las tradiciones heredadas y no heredadas en

conjunción a otros modos de presentarse la realidad y entonces podemos decir: **-¡Si! De la palabra al concepto y del concepto a la palabra, de la vida al pensar y del pensar a la vida.**

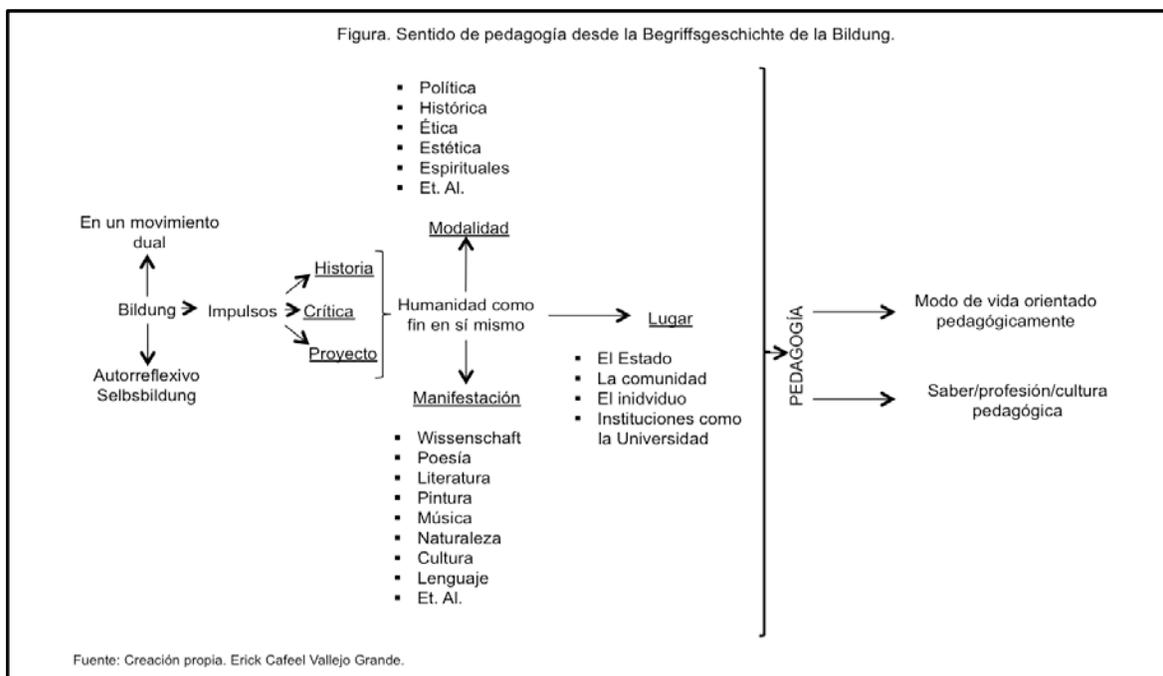
« argonauta- el sol de la mañana comienza a dejarse sentir; el azul del cielo y el azul del mar comienzan a aclararse y pronto se trazará, del punto de fuga del sol, la línea que las separa, sólo en la medida que el sol comienza a emerger de las aguas.

La ocurrencia del horizonte nos orientará al puerto de salida.
Veníamos del este y allá hemos de volver. »

De los sentidos del mar abierto de la Bildung se extendían los **impulsos** como: 1) historia, 2) crítica y 3) proyecto en la auto-realización 4) de la humanidad como fin en sí mismo en un **movimiento** de salida de sí y regreso a sí transformado, movimiento dual en tanto que se articula el movimiento del individuo y el movimiento del espíritu.

Estos primeros sentidos y movimientos se diversificarían en diversas **modalidades** como políticas, históricas, éticas, estéticas, espirituales y de igual diversidad de **manifestaciones** como la Wissenschaft, la poesía, la literatura, la filosofía, la pintura, la música, la naturaleza, la cultura, el lenguaje (entre otros). De lo anterior encontraban su **lugar** de manifestación, movimiento e impulsos en múltiples espacios como institucionales (sobre todo las escuelas y Universidades), el Estado, la comunidad y el individuo atravesados por los modos de vida de aquel que desea para sí y los otros la Bildung.

A lo largo del fluir de esa historia se desplegarían dos ámbitos desde donde pensar pedagogía en esos plurales modos de decir Bildung: como modo de vida orientada pedagógicamente y el saber de la formación (Bildungswissenschaft) que generaría un saber/profesión/cultura pedagógica. Todo ello se heredaría y se **conformaría un sentido que pertenece a la(s) historia(s) vital(es) de pedagogía(s)**. De manera sintética los elementos de la conformación del sentido de la Bildung para con pedagogía se muestran representados en la figura titulada “Sentidos de pedagogía desde la Begriffsgeschichte de la Bildung”.



Desde la historia conceptual de la Bildung, donde se puede mirar como se conforma un sentido de pedagogía como síntesis de su doble vertiente es con Pestalozzi y Herbart. **Éstos autores pueden presentarse como el horizonte de fuga que hila la pedagogía como saber/profesión/cultura pedagógica y como vida orientada pedagógicamente que se abraza a la Bildung en los sentidos, movimientos, modalidades, manifestaciones y sitios anunciados en la rememoración del capítulo anterior y por tanto el comienzo del límite para el regreso al punto de llegada.**

En el caso particular de Pestalozzi se puede mirar en uno de sus primeros textos titulado *La velada de un solitario*³⁵⁴ donde proclama como principio innegable de la

³⁵⁴ Este texto evoca por la semejanza de nombre a la obra de Rousseau “Las meditaciones de un paseante solitario”. Sin embargo ambos textos no pueden confundirse porque el texto de Pestalozzi, a pesar de la influencia de Rousseau, fue publicado dos años antes de que el de Rousseau saliera a la luz en 1782. La influencia de Rousseau en éste texto está puesta por el Emilio y los discursos. Sin embargo Pestalozzi tendrá ya en este texto distancias respecto a las propuestas de Rousseau y que

humanidad la tarea de formarse –Bildung- a sí misma y que se irá desdoblado en el valor de las capacidades individuales con las conformaciones sociales i.e. desplegándose una cosmovisión de un retorno a la naturaleza como retorno a las fuerzas del alma, la cual, a su vez es entendido como el sentido de la vida particular y el amor a los hombres:

¡Oh hombre! Tú mismo y el sentimiento interior de tu ser y de tus capacidades constituyen el primer quehacer de una naturaleza formadora (bildende), pero en la Tierra tú no vives para ti solo. Por eso la naturaleza te forma también para relaciones externas y a través de ellas.

Y esas relaciones, oh hombre, siéndote próximas son para ti importantes para la formación (Bildung) de tu ser y para tu configuración (Bestimmung)³⁵⁵

Para Pestalozzi la Bildung no solo es principio de la humanidad sino la conformación de la propia cosmovisión en cuanto a ser natural, social e individual, tornándose necesaria la reflexión sobre el papel que jugaba la naturaleza y lo social en el decurso y desenvolvimiento de la humanidad. De esta forma desde la Bildung Pestalozzi se preguntaba ¿qué es el hombre? ¿qué fuerzas le mueven? y ¿cuál era su fin?³⁵⁶

Las respuestas a las preguntas anteriores no pueden desligarse de aquel principio propio de la humanidad, de esta forma aquello que fuera el hombre tenía que ser su propia obra por la cual forma (bildende) su humanidad. Por lo anterior, frente a los problemas históricos y sociales de cualquier época, el hombre no podría hacerles frente sino fuera por el despliegue de sus capacidades que eran al mismo tiempo los medios por los cuales podría reconstruir su propio espacio impelido por los conflictos: Mundo.

Por ello la respuesta de Pestalozzi tenía que ser que el hombre es un obrar con concordancia tanto a las propias situaciones que uno mismo ha introducido en el mundo como también consigo mismo en tanto que se ha modificado en esas situaciones y por ende, el hombre se hace mundo y el hombre en el mundo se hace. Pero este movimiento de pertenencia también requiere “la capacidad de separarse del mundo y de separar el mundo de sí. Por esta capacidad se convierte uno en obra de sí

se desarrollan con fuerza en su obra “Mis investigaciones” en 1797 y que será antecedente fundante del resto de escritos.

³⁵⁵ Mensch, du selbst, das innere Gefühl deines Wesens und deiner Kräfte, ist der erste Vorwurf der bildenden Natur, aber du lebst nicht für dich allein auf Erden. Darum **bildet dich** die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie. So wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur **Bildung** deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig. Cfr. Pestalozzi, J. E. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. (J. M. Quintana Cabanas, Trad.) Barcelona: Herder, S.A. Pp. 39

³⁵⁶ Estas reflexiones de Pestalozzi se encuentran en medio de la experiencia que dejaba la Revolución Francesa, las guerras y conflictos sociales que emanaban un caldo de cultivos para las propuestas de la Bildung como se vio en el capítulo anterior.

mismo. Con esto uno se siente en el mundo de tres modos (also auf eine dreifache Art in der)³⁵⁷.

De esta forma vuelve a conciliar el estado de naturaleza, social y el individual sin condicionar a una absoluta dependencia a algún estado por el juego de ir y salir de cada estado/momento para llegar a ser obra de sí mismo: humanidad o en palabras de Pestalozzi, “Así pues, yo soy una obra de la naturaleza, una concepción animal; como obra de la humanidad, una concepción social y como obra de mí mismo, una concepción moral (ética).

El despliegue del juego de pertenencia e independencia según cada momento se despliega en una estructura de círculos que se extienden cada vez más en un centro (el hombre). Los círculos son:

1. De la Naturaleza, lo que “se es”, es un estado de fuerza física que tiene que desarrollar para la subsistencia, así como el estado de benevolencia y egoísmo del hombre; de la naturaleza se disponen los sentidos de los cuales se puede tener un primer percepción de las cosas, pero estar solo en el ámbito de la naturaleza lleva al hombre a satisfacer la pura necesidad animal individual, por ello se requiere salir de este estado para construir los modos de relación con los otros hombres ya que de la naturaleza “soy un mármol limpio pero tosco y duro, ensamblado profundamente en las rocas de mi especie animal; mas, sin embargo, estoy dotado de una capacidad, como especie en unión con ella, y como individuo sin unión con ella, de librarme de mi roca y de ser elaborado por mi especie como especie, y por mí mismo como individualidad”³⁵⁸.
2. De lo social se da el medio entre la obra de la naturaleza y la obra individual, este ámbito permite el despliegue del desarrollo cultural desde donde el hombre puede ir conformando el espacio para vivir con los otros, pero permanecer en ese ámbito podría implicar no reconocer las relaciones éticas y la libre voluntad del hombre para su propio actuar; la obra de lo social puede “hundirnos profundamente en el bienestar de una vida natural satisfecha o, por el contrario, elevarnos muy alto por encima de la corrupción de su endurecimiento social. En la corrupción del endurecimiento social se halla en la necesidad o bien de perder en ella la humanidad, o bien de reunir, encima de las ruinas del instinto aquellas experiencias que nos convenza de lo injusto que es tal el endurecimiento y, de este modo, me lleven a reconocer el derecho”³⁵⁹.
3. De uno mismo es de donde se eleva de las contradicciones de la naturaleza y lo social por el ejercicio de la propia capacidad para poder deliberar sobre ambos estados en los que se vive, de esta forma “la moralidad se halla en el individuo íntimamente unida a su naturaleza animal y a sus circunstancias sociales [...]

³⁵⁷ Pestalozzi, J. H. (2003). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. (J. M. Cabanas, Trad.) Madrid, España: A. Machado libros. Pp. 246.

³⁵⁸ *Ibidem*. Pp. 315.

³⁵⁹ *Ibidem*. Pp. 317.

basándose en la libertad de su voluntad [...] soy el único que actúo para procurar la perfección de mi mismo y, por tanto soy el único capaz de resolver en mí mismo aquellas contradicciones.”³⁶⁰ El despliegue de pertenencia e independencia de los tres modos.

Para que este juego de movimientos se dé para la Bildung de la humanidad como obra de si mismo se requiere el desarrollo de tres capacidades que atraviesen la naturaleza y lo social y permitan su síntesis en la individualidad:

- Saber (Wissenbildung) como el desarrollo de las facultades que logren un estado de saber del hombre en su despliegue como naturaleza o de los sentidos, como social o de las obras de la cultura como manifestación del espíritu y autorreflexivas donde se desarrolla la facultad de juzgar
- Poder como “ser capaz de” (Können oder Kuntsbildung), en donde el desarrollo se dirige a las capacidades prácticas del hombre en su despliegue como naturaleza o del desarrollo físico, como social o de las capacidades en el arte y como obra de mi mismo en el despliegue de las profesiones
- Querer o amor (Herzbildung), que es el motor que da el movimiento del hombre, “el corazón es quien impulsa vivamente al hombre en cuanto a su voluntad en su actividad intelectual y práctica”³⁶¹

A través de ésta virtud tríadica saldrá la metáfora de cultivar “la cabeza, mano y corazón del niño”. Estos serán los fundamentos de la Bildung desde donde Pestalozzi desarrollará con toda su fuerza (incluyendo la crítica a los primeros escritos) en el *Canto del Cisne* así como en *Como Gertrudis educa a su hijos*.

De **Pestalozzi** se puede ver una **reunión de los sentidos** de Bildung trabajados por sus contemporáneos ahora **en una actividad y cultura Pedagógica como profesión en cuanto se refiere al procurar y cuidar el movimiento y desarrolla virtuoso de las capacidades del hombre**, pero, sobre todo la referencia autorreflexivo de la realización de la humanidad como fin.

De estos principios para una emergente cultura pedagógica abrazada a la Bildung será **Herbart quien afine las formas y modos de ésta para el desenvolvimiento de la Pedagogía como saber (Wissenschaft) pero conciliando las dimensiones teóricas y prácticas en la estética**.

En un texto titulado *Saber y arte. Teoría y Praxis*³⁶² Herbart intenta reflexionar sobre el espacio de la Pedagogía como saber particular frente a las implicaciones prácticas y modos de obrar con la educación³⁶³.

³⁶⁰ Ibídem. Pp. 318.

³⁶¹ Cfr. Pestalozzi, J. E. (2001). La velada de un solitario (1780) y el texto Pestalozzi a su época (1803) en Óp. Cit. Pp. 37-39 y 53 ss; Pestalozzi, J. H. (2003). Nueva articulación en todos los aspectos de la humanidad en Óp. Cit. Pp. 261 ss.

³⁶² Al respecto del título hemos traducido Wissenschaft por Saber a diferencia de la traducción de Luzuriaga que la mantiene por Ciencia. No hemos de olvidar la sensibilidad y los sentidos ganados en la historia conceptual de la Bildung, en donde vimos que Wissenschaft correspondía a una cualidad del saber o correlato de la palabra Sofía y no necesariamente corresponde a la concepción

Para Herbart el saber (Wissenschaft) corresponde a un conjunto de postulados que constituyen la totalidad de pensamientos (Gedankenganges) que proceden conforme a un conjunto de principios y el arte una suma de destrezas que ha de reunirse para un fin.

Sin embargo, dirá Herbart que ésta diferenciación no ayuda para resolver lo que ocupa su reflexión ya que hay que diferenciar el arte del educador cultivado de la ejecución particular del arte y el papel del azar en la práctica. Ello le lleva a pensar la relación teoría y praxis la cual tendrá mucha similitud con la propuesta Kantiana, pero, con una diferencia, para él el problema de una pedagogía como Wissenschaft está en que las dimensiones teóricas permiten una primer orientación bajo ciertos principios para su actuar, pero, no siempre en la dimensión de la praxis es posible mantener una actuación bajo ciertos principios porque acaece el azar, el humor, los sentimientos que reflejan el estado del espíritu más que el estado de pensamiento.

Para Herbart lo que media la relación teoría y praxis es un tacto (Takt) que se forma (bildet) “por el efecto ejercido por lo que experimentamos en la práctica sobre el espíritu”³⁶⁴.

El tacto pedagógico (**pädagogische Takt**³⁶⁵) puede pensarse como correlato de la “intuición” en Schelling y Schlegel, pero con la diferencia que no sólo media entre las formas de conocimiento y el hombre sino que pone al centro, en el caso de Herbart, al pedagogo.

De esta reflexión, Herbart pondrá como elemento central a la estética a lo largo de sus trabajos y que se concretizará con el principio fundamental de su pedagogía como **Bildsamkeit**³⁶⁶ (plasticidad o formabilidad) que aparece en su *Bosquejo para un Curso de Pedagogía*.

de ciencia a partir de fines del siglo XIX . También cabe mencionar que en lo sucesivo cuando el texto lo requiere cambiaremos la traducción del español para mantener en la medida de lo posible los sentidos particulares del texto original en Alemán. El título del texto corresponde a Wissenschaft und Kunst. Theorie und Praxis (1802) en Herbart, J. F. (1982), *Pädagogische Schriften. Erster Band Kleinere Pädagogische Schriften* (págs. 124-127). Deutschland: Klett cotta.

³⁶³ Al respecto de la relación Erziehung y Bildung véase las aclaraciones realizadas en el apartado 2.2 paginas 82-83 así como la nota a pie 272

³⁶⁴ Herbart, J. F. (1982), Óp. Cit. Pp. 125.

³⁶⁵ Ibíd.

³⁶⁶ Este es una palabra-concepto empleada sobre todo en lo referente a las artes plásticas “Bilden Kunst”. En las traducciones de Luzuriaga se ha puesto por educabilidad o maleabilidad, pero, Bildsamkeit es derivada de Bilden -formar-, la partícula *sam* adjetiva la palabra Bildung y la terminación *keit* vuelve sustantivo al adjetivo. De aquí que quizá sea más conveniente una relación con su equivalente de plasticidad -y no maleabilidad o educabilidad-. Para ahondar en la diferenciación entre formabilidad y educabilidad puede consultarse el afortunado artículo “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana” que hace un análisis filológico y etimológico de ambas palabras frente al problema de traducción suscitado por Luzuriaga. Cfr. Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham* , 9 (2), 13-25.

Entre el texto de “Saber y arte” y su Opus Magnus *Bosquejo para un Curso de Pedagogía* hay un texto intermedio titulado “La representación estética del mundo como tarea fundamental de la educación”³⁶⁷ que permite comprender la fundamentación estética desde el tacto pedagógico para transformarse en *Bildsamkeit*.

En el texto de la representación estética del mundo Herbart expresa que el fin de la pedagogía debe ser la moralidad (*Moralität*) que no puede ser otra cosa que “el suscitar la buena voluntad o la firme decisión del individuo bajo las cuales se representa a sí mismo bajo las leyes”³⁶⁸ y en este sentido el fin es que el hombre se forme firmemente en el deseo (*zu wollen*) del bien común o la buena voluntad para sí mismo contra los movimientos que se le oponen en nuestra propia alma “convirtiéndola en virtud, energía y acción”³⁶⁹. La moral no puede ser entendida aquí como una propiedad externa o la imposición de un deber como obligación externa al individuo (*zu haben wie sollen*) sino en la interiorización de las implicaciones del modo de relación con los otros hombres (deberes) frente al límite de nuestros propios deseos (*sich zu wollen wie müssen*)³⁷⁰.

De esta forma, frente a las determinaciones y libertades que entran en juego en la moralidad, la pedagogía reflexiona la formación del hombre en la realización de la libertad como expresión del reconocimiento de las determinaciones e implicaciones de la vida natural y social, pero, sin someterse a ellas; en la reflexión de las determinaciones debe convocarse el deseo para elegir para sí mismo un modo de vida ético-político que medie libertades y determinaciones, de esta forma poder construir la representación de la comunidad o mundo y la propia en aquella representación. Por tanto “la moralidad debe ser expresión de la libertad de elección que cada uno encuentra en un nosotros y de la cual honraremos con la imagen más hermosa en un nosotros y donde quisiéramos resaltar la propia, -este es el reto que debe provocar y preservar todos los educadores”³⁷¹.

Pero ¿cómo efectuar ese reto? ¿“cómo se ha de lograr que el alumno encuentre para sí mismo las elecciones correspondientes”³⁷²? La respuesta de Herbart es formar el

³⁶⁷ Este texto no está traducido a la lengua Castellana, por lo que las referencias empleadas en éste trabajo corresponderán a nuestra traducción del texto en alemán Herbart, J. F. (1982). *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (1804) en *Pädagogische Schriften. Erster Band Kleinere Pädagogische Schriften* (págs. 105-120). Deutschland: Klett cotta y también del texto en italiano Herbart, J. F. (1996). *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione*. (I. Volpicelli, Trad.) Roma: Armando Editore. En lo sucesivo se anotará la pagina de los textos, precedidos por la abreviación ÜdÄDW para el texto en Alemán y REdM para el texto en italiano, según corresponda la referencia.

³⁶⁸ ÜdÄDW Pp. 105; REdM Pp. 68.

³⁶⁹ *Ibidem*.

³⁷⁰ Mantener nuestra exposición en alemán entorno al pensamiento de Herbart en cuanto a la moralidad es de vital importancia ya que en alemán entre los verbos *sollen* y *müssen* se mantiene una diferencia mínima pero importante: aunque ambas designen “deber”, la primera es un deber impuesto externamente a quien ejecuta la acción del verbo y el segundo es un deber reflexionado y elegido desde quien ejecuta la acción del verbo.

³⁷¹ ÜdÄDW Pp. 107.

³⁷² ÜdÄDW Pp. 108.

carácter (**Charakterbildung**³⁷³) que es la creación de medios y formas por las cuales el hombre organice el conjunto de representaciones procurándose que el ánimo de la vida psíquica se oriente en ellas en la concordancia de la parte objetiva del carácter que serían sus inclinaciones, temperamento, costumbres y deseos con su parte subjetiva que serían sus pensamientos a través de máximas, intenciones y principios. La vida psíquica o anímica sería aquí, hasta cierto punto, para Herbart lo que se presentaba en la ciencia de la experiencia de la conciencia en Hegel donde la vida psíquica o el alma (espíritu para mantener la terminología empleada en Hegel) del hombre se reconoce a sí misma en tanto que el conjunto de representaciones que ella hace de sí y de los otros, es el espacio de conformación de las representaciones por el cual se orienta nuestro carácter y personalidad. En éste caso, Herbart se servirá de la psicología como “estudio de la vida anímica para comprender la conformación de representaciones”³⁷⁴ y las implicaciones de estas en nuestro carácter, pero no puede quedarse ahí, para él la conciencia estética del mundo, que no se queda en el reconocimiento de lo bello estético como en la conciencia estética de Schiller, es el mejor modo de reconocimiento de sí mismo en las representaciones que se hacen en el mundo a partir de cómo se enfrentan a ellas, ya que “el concepto de una conciencia estética es mas amplio respecto de las concepciones del ánimo humano (psicología) [...] y por tanto su influencia es mucho más intensa porque nos permite sentir el lazo que nos une con el mundo exterior y a la vez el modo en que nos separamos de él”³⁷⁵.

La conciencia estética en/desde Herbart puede remitirse a los modos de representación que se hacen del mundo en las artes pero también en el modo de obrar de cada uno a partir de la experiencia con las artes o la experiencia sensible con el mundo. Al respecto Herbart pone de ejemplo a “las fabulas y los poemas épicos donde el hombre puede reconocerse en el círculo en el que vive en contraste con el hombre poeta y sus personajes a partir de los afectos que en su lectura se suscitan”³⁷⁶.

Lo que se percibe estéticamente (la sensibilidad, el ánimo, el carácter) ayuda a configurar lo que el mundo es, ya que no nos quedamos con las puras percepciones y se vuelve a presentar una realidad que está presente en "el mundo" i.e. se constituyen las re-presentaciones, el mundo re-presentado en arte o en nuestras experiencias sensibles, pero ese "mundo" pertenece a nuestro propio mundo, lo cual significa que podemos apropiarnos estéticamente de la realidad en la medida que se devela maneras de entender mundo a partir de las representaciones estéticas del mundo así como “el muchacho que juega en la realidad, jugando crea y realiza sus propias representaciones del mundo en la imaginación (**Einbildung**)”³⁷⁷

³⁷³ “dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten.” ÜdÄDW Pp. 108.

³⁷⁴ ÜdÄDW Pp. 114; REdM Pp. 83.

³⁷⁵ ÜdÄDW Pp. 115; REdM Pp. 84.

³⁷⁶ ÜdÄDW Pp. 118; REdM Pp. 88.

³⁷⁷ ÜdÄDW Pp. 118; REdM Pp. 89.

Del juego de representaciones es donde el hombre puede hacer la libre elección del modo de relación que tendrá, es decir, puede reconocer en su voluntad formada (Bildsamkeit) el modo de vida ética y política que juzgue más adecuada según cada caso para él mismo.

Esto es lo que conformará "§ 1. El concepto fundamental de la pedagogía como la Bildsamkeit del alumno (*estética*)" en donde se la palabra Bildung adquiere su sentido primordialmente estético y sensible y "§ 2. La pedagogía como saber que depende (se relaciona) de la filosofía práctica (*ética y moral*) y de la psicología. Aquella muestra el fin de la formación (Bildung); ésta, el camino, los medios y los obstáculos" como menciona en *Bosquejo para un curso de pedagogía*³⁷⁸.

Aquí no puede haber engaño, la estética atraviesa a la pedagogía como saber (Wissenschaft) que ha de enseñar y orientar un arte (Kunst), que ante todo, perfeccione (Bildung) en alto grado primero al pedagogo mismo para que pueda proceder (Praxis) con tal intensidad sensible y reflexiva (Takt) en la tarea individual de cada hombre para la obra de la humanidad (Bildsamkeit).

Tanto en Pestalozzi como Herbart se puede mirar como se crea la cúspide de un horizonte donde participan los diálogos vitales del periodo de 1780 y 1820, por lo que no debe parecernos extraña la mezcla entre manifestaciones, saberes o modos por los cuales pensar la Bildung y sobre todo la vital importancia que tenga la **estética** para la realización de ésta en la pedagogía como modo de vida o como profesión y cultura.

La Bildung adquiere hasta aquí un sentido que rompe su imagen conceptual, va todavía más lejos que un concepto fundamental y de época como lo piensa Koselleck. La Bildung como palabra, como lenguaje contiene el secreto de la vida de la cultura de la época como se ha podido denotar en la transmisión de los textos que se han legado hasta nosotros por la escritura.

La palabra **Bildung manifiesta la reconciliación de la experiencia de la vida de los hombres en la exposición de la intimidad histórica de la comunidad**, una reconciliación donde hubo discordias, desintegración y diversidad porque justamente se daba entrada a un mundo diferente que buscaba encumbrar las alteridades de un vivir y pensar diverso en comunidad.

No obstante la palabra-concepto Bildung **no podrá mantenerse constante**, desde la herencia de los clásicos de la Bildung, **a lo largo de 1820 y 1918 a razón de diversos conflictos** donde se le irá concibiendo a la Bildung como posesión de bienes espirituales y desde ahí se irá imponiendo como parámetro donde se puede ver la diferencia entre hombres cultos e incultos (**Ungebildeten**) en analogía a la diferencia entre poseedores y desposeídos; esto va ir teniendo lugar, como menciona Vierhaus, dentro de la prácticas sociales cotidianas donde no serán tan importantes los

³⁷⁸ "§ 1. Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings. Und § 2. Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse." Cfr. Herbart. (S-F). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones de La Lectura. Pp. 9.

contenidos y fines de la formación sino la pertenencia o no pertenencia de los hombres cultos i.e. a las personas que habrán adquirido la más alta formación escolar y académica:

“Es culto sólo un hombre que se ha hecho a todos los hombres comprensibles a sí mismo [...] la sociedad humana debe conservarse en una norma, en un tipo ideal, y las formas que surgen de la individualidad y que se estimen como anormales y del mal gusto, incluso como inmorales en un caso deben ser tenidas como normativas y activas. Formarse significa conservar los medios adecuados entre el eslabón moral y su personalidad.”³⁷⁹

Este rumbo de la Bildung en las prácticas cotidianas no correspondería a las propuestas realizadas por Humboldt, Herder, entre otros, por lo que de esta forma se criticaría la formación de los humanistas y filántropos que exigían una formación estética y desde la sabiduría (Wissenschaftlichkeit), de manera que hipotéticamente se abandonaban de los círculos sociales y su origen dado. La Bildung se empleará como escalonada social. De ahí se desprendería el esfuerzo compulsivo desde varias facciones por afirmar, hasta cierto punto, **el concepto de formación para la diligencia política y por adaptarlo socialmente**, es decir, por nivelarlo y por mitigarle la dinámica social y política. Esto también se puede apreciar desde las propuestas e intereses de 4 facciones sobresalientes durante el siglo XIX y comienzos del XX.

Por ejemplo, la facción de los **conservadores** que después de la revolución de 1848³⁸⁰ en Alemania veían con malos ojos el grupo político de los hombres cultos y mandarinales que habían jugado un papel fundamental en dicha Revolución en contra de la clase religiosa y noble.

Para la facción conservadora habría que contrarrestar la Bildung malformada de los grupos liberales con la verdadera Bildung cristiana. Esto queda evidenciado en el Staats-Lexicon de Wagener donde se establecía que la formación era un bien procedente y concedido a los hombres por Dios pero que se había corrompido en el curso de la historia y sólo “el proceso de descomposición de la formación (Bildung) entre los pueblos cultos en una formación mundana e inmoral podría contenerse por la Religión”³⁸¹.

De esta forma los dictados de la Bildung verdadera quedaban a disposición de los dictados teológicos de los grupos nobles y religiosos que buscarían desde ahí dictar

³⁷⁹ Goetz, (1864) Die Bildung un die Gebildeten. Eine Beleuchtung der modern Zuständen. Tomo 1 y 2. Berlín. Citado en Vierhaus, R. Formación Bildung. (P. d. Educación, Ed.) *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), Pp. 53

³⁸⁰ El año de 1848 representaría el año de la primavera de los pueblos donde se levantarían revoluciones en las naciones de Francia, Italia, Alemania, Austria, Rusia y España. En el caso particular de Alemania se buscaba reorganizar a la Confederación Germánica, que tuvo lugar después de la invasión napoleónica, bajo la hegemonía de Prusia. Esta revolución fracasaría, pero, el movimiento dejaría marca para la unificación del estado nación en 1871.

³⁸¹ Wagener (1860) Staats- und Gesellschaftslexikon. Tomo 4. Artículo Bildung. Berlín citado en Vierhaus Op. Cit. Pp. 53.

una política de estado para afianzar el poder y la hegemonía de éste grupo en la conflictiva Alemania del XIX.

Por otra parte se encontrarían los grupos llamados “**radicales**” o “revolucionarios” que criticarían no sólo a la Bildung propuesta por el ala conservadora sino también a la formación “clasista” del neohumanismo alemán del periodo de 1780-1820 por considerarla pedante y burguesa. Dentro de este grupo Vierhaus considera también al grupo emergente de la corriente marxista y el surgimiento del partido Social-Demócrata Alemán.

Desde ésta facción se ponía como centro una Bildung dirigida por la crítica frente a la sociedad de índole capitalista. De esta forma se comenzaría a propagar la eliminación de las clases cultas e incultas en la promoción de una formación del pueblo (Volksbildung) como la tarea activa por la autonomía del pueblo sobre todo en el linde de los movimientos obreros para su desarrollo económico y hacerlos conscientes de su posición en el mundo.

Las propuestas que de aquí se derivarían serían la apertura del sistema educativo y la eliminación de los privilegios de los Gimnasios alemán para la creación de escuelas donde la formación estuviera a disposición de todos por igual, la Bildung se tenía que masificar³⁸².

Otra de las facciones se enlazaría a los problemas económicos e industriales que sufriría la nación a lo largo del XIX y principios del XX. Los **modernistas**, como los nombra Fritz, trataban de evitar las alternativas del estancamiento conservador pero también el extremo de la revolución, ésta facción se proponía guiar las fuerzas sociales y políticas liberadas por la revolución industrial pero bajo la orientación ética y cultural (Bildung) que conciliara los conflictos. Sin embargo dentro de ésta facción se diversificaría en cuanto a los modos o procesos políticos que guiaran la acción:

- Las propuestas contra la masificación, donde consideraban algunos políticos y mandarines alemanes como Hartman en su ensayo *El peligro de la democracia* que las masas alemanas se veían circunscritas al halago de los partidos políticos para la obtención de sus votos y el terror de la masa era la influencia invariable de las emociones de las masas por intereses enajenantes o como la figura del “rebaño que deseaba por encima de todo arrastrar a la minoría portadora de cultura hasta situarla a su propio nivel, para destruir las limitaciones y desigualdades de una organización social natural [...] el peligro es una falsa democracia”³⁸³
- Las propuestas acomodacionistas como las manifestadas por Meinecke que incorporaba las situaciones inevitables de la vida moderna que tendrían que ser

³⁸² Esto dará un golpe de división y rencillas entre las escuelas populares alemanas, las Realschule y los Gimnasios que se disputarían el reconocimiento político, económico y social frente a la adherencia y posesión de una Bildung del pueblo, una Bildung industrializada o una Bildung clásica.

³⁸³ Ensayo de Hartmann citado en Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. pp. 133-134

recuperadas³⁸⁴ para la propia cura de la enfermedad que vivía la sociedad alemana por el estrangulamiento de los intereses de las diversas facciones donde “la existencia masiva supuestamente niveladora y superficial de nuestro tiempo deberá empezar a desarrollar un antídoto a partir de su propia sustancia, para trascenderse y corregirse a sí misma”³⁸⁵.

Por otra parte la facción que generaría la mayor resistencia sería la **Ortodoxa**, la cual se contraponían contra los acomodacionistas modernistas; desde su punto de vista, las tradiciones culturales se diluían con la modernidad y la decadencia cultural sería efecto de ese proceso.

Como menciona Fritz, para esta facción que se componía por default de académicos-funcionarios que buscarían revitalizar a la cultura con la restauración de los viejos valores nacionales y la reprobación de cualquier reforma educativa que incluyera los cambios sociales-económicos y políticos que durante todo el siglo XIX hasta la República de Weimar iban acompañados del disfraz de las expresiones del grupo modernistas para lanzar su ataque a los nuevos valores sociales y educativos, pero la mayor repulsa sería al encadenamiento mecánico que verían en la escuela básica como “la desgraciada aberración”³⁸⁶.

Este grupo llevaría sus propuestas incondicionales a proteger a los Gymnasium y algunas universidades como sus últimos refugios frente a cualquier reorganización primaria y secundaria, llevando al extremo incluso la entrada a la Universidad por medio del Gymnasium y no por cualquier otra escuela.

La Bildung, desde las diferentes facciones, entraría dentro la lucha de las opiniones públicas y políticas como moneda de intercambio dentro del debate o como legitimación de sus propuestas frente a la tradición del neohumanismo alemán.

El problema será no tanto que se enlacen las diferente opiniones a partir de ella ya que la Bildung manifestaba la reunión de la diversidad, pero el asunto estará que los debates solo se inclinarán al reconocimiento de sus propios intereses y no tanto forjar el dialogo con la diversidad, lo que nos lleva a pensar **que la Bildung se le estará sometiendo, a lo largo del siglo XIX, en el involucramiento de varias propuestas que la ataran en un apretado corsé que se irá ajustando según cada facción tire en su propio rumbo.**

³⁸⁴ Meincke menciona al respecto que “incuestionablemente, hay algo democrático en la exigencia de que cese por fin la preferencia de facto por la nobleza en el cuerpo diplomático, en la administración y en los servicios armados y de que se amplíen los derechos del Reichstag [...] Pero siempre se pasa por alto que la exigencia democrática sólo presenta un lado del gran tira y afloja que se produce desde abajo [...] el núcleo de aquello a lo que nos enfrentamos es el impulso hacia un ajuste del organismo político y social ante los tremendos cambios de la vida económica y el enorme aumento de la población que hemos experimentado”. Citado en Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. pp. 133-134

³⁸⁵ Ibíd.

³⁸⁶ Esto es una expresión que coinciden en los estudios de Fritz, Koselleck y Vierhaus como parte de la descripción discursiva de los grupos “ortodoxos.” alemanes, en sus estudios de los grupos académicos alemanes y también en las historias conceptuales de la Bildung. Cfr. Ibíd .

No sólo estará el ajuste de la palabra según las opiniones públicas, las bases desde donde se desarrollarán las propuestas será inestable y cada cambio o desarrollo cultural de la vida moderna se le impondrá a la Bildung como la marca de la creciente caducidad de ésta en vez de mantenerse como un campo de cultivo para la transformación de la Bildung en la realización de su acción sobre ella misma.

De **las bases de discusión** sobresale la **política económica** y su consecuente en las **políticas de gobernabilidad**. Desde ahí las propuestas de política económica que imperarían en Europa serían las teorías económicas inglesas de *laissez-faire* que se basarían en la idea de leyes naturales o de hierro de la organización de la producción que propiciaban una ética utilitaria del individualismo empresarial que subordinaban las preocupaciones sociales y políticas a la exigencia de la industria y el comercio y que no dejaban lugar para aspectos no productivos del esfuerzo humano como la cultura, amenos que generara riquezas.

Para los grupos mandarinales de la época de expansión de las teorías de *laissez-faire* “se negarían a considerar la actividad económica como cualquier cosa que no fuera un medio para alcanzar fines más elevados que la simple producción de riquezas”³⁸⁷ pero al mismo tiempo se levantarían diferentes grupos que liderarían los modos de relación económica: 1) como los grupos socialistas que demandaban voltear los esquemas de producción de las empresas poniendo como parámetro a la población obrera; 2) la escuela de los métodos histórico-económicos donde la relación y comprensión económica solo se podía comprender en el contexto de las instituciones, las pautas sociales y actitudes culturales en las que se llevan a cabo los modos de producción; 3) la tendencia liberal que buscaban la regulación económica en las suposiciones axiomáticas relativas al comportamiento del hombre y 4) la propuesta de los empresarios que relacionaban el poder e influencia de la nación en la medida que las relaciones sociales, culturales y políticas centraban su fuerza en la creciente demanda y desarrollo industrial.

De la vorágine de las políticas económicas alemanas y su decisiva influencia terminarían en los diagnósticos problemáticos como el caso de *La Ética protestante* de Max Weber, a principios del XX, que pone como punto de discusión el espíritu del capitalismo como un conjunto de preferencias y actitudes lejanas de la propia actividad económica y de explicaciones naturalistas por su característica principal de racionalidad metódica e impersonal de su organización. La característica principal del espíritu del capital estaría en su fuerza de abstracción de cálculos de medios y fines en los que se basaba y lograba alcanzar todos los ámbitos de la vida moderna a partir de la Burocratización como el sistema de regulación de los nadie, donde el funcionario moderno no era ni el propietario de las herramientas de su oficio ni poseedor del poder político que representa porque se halla separado de los medios de administración del mismo modo que el soldado lo está de los medios de violencia, lo que hay es el

³⁸⁷ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 147.

conjunto de anonimatos que regulan y participan de la maquinaria social ya sea en la división del trabajo, la especialización de tareas y en la compleja organización.

A pesar de los diferentes puntos de vista, nada impediría la expansión industrial alemana, sobre todos de 1870 a 1914 donde alcanzo un alto grado de producción, mayor que el de Francia y apenas debajo de las producciones industriales inglesas. En ese periodo se generarían varios bloques económicos que controlarían la vida política del país como lo manifiesta Fritz en la comparación de las actitudes de empresarios que durante 1830 a 1870 aún se podían resaltar las diferencias sociales entre la clase educada alemana y la creciente élite industrial donde “muchos hombre de negocios mantuvieron alejados a sus hijos de los Gymnasium y las universidades por la desconfianza hacia los académicos políticos, pero, en algún momento entre 1850 y 1870, empezó a ver cambios graduales en la medida que la industria participaría de las instituciones estatales como en la universidad”³⁸⁸, donde los hijos de empresarios buscarían educación superior pero también dictando las exigencias de la preparación universitaria para con la industria y el desarrollo técnico. Por otra parte su representación política en las cámaras iría en aumento, hasta formar el 20 por ciento de las diputaciones, la cual terminaría dirigiendo propuestas audaces, donde la mayor preocupación sería el desarrollo de su propia sección: la industria y el comercio.

Sin embargo el mayor ámbito de acción de la debacle económico-política según la posición e intereses de cada facción estaría en el control de los sistemas educativos, ya que los centros de educación y enseñanza serían los medios por los cuales fundar las bases de acción y realización de los intereses particulares.

La toma de control y orden del sistema educativo alemán en aquel periodo significaría para muchos la declive de la vitalidad de las tradiciones a partir de la separación del Geist y la política, así como la violencia de los conflictos sociales tal y como se irían presentando desde la guerra de opinión publica del destino de la nación alemana por las diferentes facciones políticas.

Durante este periodo la propia cultura alemana de la Bildung fundada en el periodo de 1780 a 1820 irá cediendo paso, en la escena pública, al positivismo francés y al materialismo popular, que designaba las propuestas económicas inglesas, en la búsqueda de mayores logros y “progreso” en la identificación de conocimiento y resultados prácticos donde “el progreso desmedido se fue vinculando con la exterioridad de logros acompañado por una impotencia interior y una falta de vitalidad en el fin del siglo XIX”³⁸⁹ así como lo expresa Eucken cuando habla “del hundimiento de la vida en lo vulgar en medio de un notable progreso en la periferia de la vida, entre un extraño virtuosismo de los logros técnicos pero envueltos en una grave crisis intelectual y espiritual”³⁹⁰ e incluso el trabajo que era pensada como mediación o manifestación espiritual (como se plantea en el desarrollo del poder y del deber como describía

³⁸⁸ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. pp 56-57.

³⁸⁹ Ibídem. Pp. 246.

³⁹⁰ Cfr. Eucken (1957). Obras escogidas. Madrid. Aguilar.

Pestalozzi y Herbart) cedería su papel a “enormes complejos que generaron cada vez más las propias fuerzas y siguieron las leyes de lo económico. Así surgió un conflicto entre el trabajo y el espíritu de la comunidad de la época”³⁹¹

Pero mientras los académicos y algunos grupos se preguntaban cómo fue que se dejaba superar la vida por el orden económico del trabajo perdiendo la herencia cultural de formar el espíritu, la vorágine política iría estructurando el papel de las universidades en ese derrotero contra el que luchaban, el nuevo dragón a vencer.

Para ese momento, la fiebre de la Bildung habrá alcanzado su mayor apogeo ya que habría sido reapropiada en los discursos de todos los estratos y posicionamientos tal como se puede interpretar en una pequeña muestra de referencias y citas³⁹² que revela los mecanismos de usos y los estratos de donde se emplea:

- Thomas Mann, “al concepto alemán de Bildung realmente le falta el elemento político”.
- Virchow, “La libertad sin Bildung trae a la anarquía, Bildung sin libertad, la revolución”.
- Lorenz Von Stein, “Única y exclusivamente la labor cultural (bildende) de cada individuo consigue enriquecer con bienes intelectuales a quien los recibe sin empobrecer al que los da y permite que la realización de un individuo mediante la vida intelectual de otro no produzca la profunda oposición que existe en todo dominio del hombre sobre el hombre”.
- Eichendorff, “La Bildung, la elaborada, se ha ido ampliando paulatinamente por su propia gravedad natural. De las numerosas fuentes escondidas han surgido corrientes que quieren, cubriendo las alturas, romper violentamente su curso determinado, que ya ninguna previsión humana es capaz de fijar, la época de las mamas”.
- Karl Grün, “la auténtica Bildung para beneficio de los pobres”.
- Virchow, “la sociedad para la difusión de la educación del pueblo (Volksbildung)”.
- Meyer, “La educación os hará libres (Bildung mach frei)”.
- Becker, “Antes la gente cultivada se caracterizaba por el conocimiento y los incultos por la creencia, hoy, sin embargo, la creencia en el conocimiento es casi un signo de incultura y el sello de la Bildung”.

Lo que se puede alcanzar a percibir en la muestra de referencias es la relación de función de contenido de la Bildung que sólo es compatible con las capacidades de discriminación que cada trinchera considera como válida, sin embargo, éstas líneas divisorias y eficaces en la realidad empírica no lograrían anular los sentidos construidos en el neohumanismo que regresarían sin exclusión de medios distintos o nuevos para la

³⁹¹ *Ibíd.*

³⁹² Éstas citas se pueden encontrar en los textos de Koselleck, Vierhaus y Fritz empleados en éste trabajo.

crítica a la época desde ella como lo haría Nietzsche³⁹³ en las conferencias reunidas bajo el título *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* que tendrá como objetivo la discusión en torno al decurso de la Bildung y a su proliferación en la sociedad que termina concibiéndola como una pedantería cultural.

A lo largo de las conferencias, Nietzsche diagnosticará en todas partes los síntomas de la muerte anunciada de la Bildung por la dependencia que ésta tiene a partir de los dictámenes del estado al vincularse al cargo o la propiedad, y su conversión en un factor de producción científica, primordialmente orientada al beneficio³⁹⁴. A través del dialogo de las peripecias de dos jóvenes con un Filósofo y su acompañante, Nietzsche irá sacando las chispas que emanan de los argumentos acerca del diagnóstico de la Bildung como modo de vida de su presente histórico que se encuentra sometida a los ideales e intereses ajenos de la Bildung como el deseo por tener éxito, la felicidad y la riqueza en la sociedad pero que ya no corresponde con esa peculiar interioridad, como el sueño de volverse como los jóvenes pitagóricos, que se ha renunciado por el cultivo, en palabras de Nietzsche, de grandes periodistas o en enciclopedias ambulantes que solo tienen noticia de las cosas pero carecen de toda relación con el saber.

³⁹³ En el caso de Nietzsche como en lo posterior a Dilthey y Natorp se recuperarán en la medida que permiten continuar la reconstrucción del camino de vuelta al presente siguiendo la orientación de la historia conceptual de la Bildung emprendida desde el segundo capítulo de este trabajo. Por ello cabe aclarar que se profundizará en sus propuestas desde la contribución al debate de una pedagogía que tiene en la Bildung un modo de ser entre otros y que se encuentra tensionada a lo largo del siglo XIX y principios del XX por las diversas posiciones de intereses ya trabajadas. La relación que tengan estos autores con la Bildung tiene casi siempre una relación directa o de referencia con las propuestas neohumanistas de principios del siglo XIX para hacer crítica al presente histórico que cada uno irá viviendo, por lo que también se recuperarán en la medida que contribuyen a la crítica de uso de la Bildung por las diversas facciones de su presente histórico. Por ejemplo, Nietzsche en referencia a Schlegel, Natorp a Kant y Dilthey a Kant y Herbart.

³⁹⁴ "... nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a ampliar y a difundir lo más posible la cultura (Bildung), y, por otro lado, la tendencia a restringir y a debilitar la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible -producción y necesidades en la mayor cantidad posible-, felicidad en la mayor cantidad posible: ésta es la fórmula poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible." Cfr. Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2ª Fabula ed.). Barcelona: Tusquets. Pp. 52-53

En contraposición de la traducción del texto en español y el texto en alemán, cuando se emplea la palabra cultura en el texto en español hace referencia a la Bildung. Mantendremos la traducción de cultura porque se abre a una mayor generalidad a diferencia de otras traducciones que de Bildung se hace. Considero pertinente dejar la aclaración a nota de pie sólo una vez para la lectura de las referencias que se puedan emplear de Nietzsche, de éste texto u otros textos, y en el cuerpo del trabajo dejar la palabra Bildung en referencia a ésta aclaración. Para el texto de Nietzsche véase: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (s.f.). en el *Digital Kritische Gesamtausgabe*. Recuperado el 08 de 08 de 2014, de los textos en alemán online del autor en Nietzsche Source: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/BA-Einleitung>

Lo que mas atemorizará es que se deja ver una Bildung moderna fundamentalmente carente de contenidos y las formas exteriores se reduzcan a impresiones (Abbild) impersonales, esto conformará el papel de las instituciones educativas (Bildungsanstalten) como el encuadernador que ha impreso algo así como Manual de Bildung interior para bárbaros en lo exterior³⁹⁵ y en ese sentido para Nietzsche las anunciaciones sobre la Bildung moderna, vinculada exteriormente al Estado y a la producción científica, consisten en la acumulación de una masa informe de conocimiento trasmitido pero “no es en ningún caso una auténtica Bildung, sino solo una especie de conocimiento sobre la Bildung”³⁹⁶ por lo que el concepto de Bildung debe resistirse frente a la clasificación impropia de las luchas de opinión pública que la acartonan en su masificación y buscará volver a posicionarle en el individuo.

Esto último ha llevado a una serie de críticas negativas como positivas a Nietzsche, pero, siguiendo la lectura del contexto alemán del XIX podemos interpretar que la petición no es alejarse de lo social o un estar contra de la apertura de la Bildung, al contrario la situación es no estar en la tensión de una multitud sin individuación que erradica el conjunto de particulares que le conforman, lo que puede llevarnos a estar atados a un plexo de signos sin el reconocimiento de las particularidades que en su reunión conforman otra cosa distinta de lo que se creía, de ser así, mejor emprender el viaje en soledad de las islas bienaventuradas hacia el infinito mar, como Zaratustra .

Entonces, desde Nietzsche no se puede pensar la Bildung y mucho menos a la pedagogía como el emprendimiento de transmisión de la cultura, el enlace entre la cultura y el hombre desde la producción del artefacto, en la resolución de los problemas inmediatos de una realidad que exige incidencia y menos parloteo porque las demandas socio-económicas exigen recetas felices del conglomerado regulador de la acción marcada por identidad de la vida como lucha en pos de puestos y cuentas bancarias. Deberá uno estar en el delirio, “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, debemos partir, no ya de la maravilla, sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas”³⁹⁷

Aquí el horror será la puesta en escena para comenzar las labores de la Bildung i.e. como el encuentro con lo problemático pero no de las grandes maravillas de la cultura y

³⁹⁵ “... aquéllos son tan bárbaros, que se instalan cómodamente, como es costumbre en ellos, entre esas ruinas: llevan consigo todas sus comodidades y sus manías modernas, y después esconden todo eso entre columnas antiguas y monumentos fúnebres antiguos. A continuación se elevan altos gritos de júbilo, al encontrar en ese ambiente antiguo lo que previamente se había introducido astutamente.” Cfr. Nietzsche, F. (2009). Óp. Cit. Pp. 98

³⁹⁶ F. Nietzsche Kritische Studienausgabe, vol. 7, Nachgelassene Fragmente (1873), Recuperado el 08 de 08 de 2014, de los textos en alemán online del autor en Nietzsche Source: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/BA-Einleitung>

³⁹⁷ Cfr. Nietzsche, F. (2009). Óp. Cit.

el mundo que tanto ha cegado a las masas con su esplendor, al contrario, con el conocimiento espantoso del caos del mundo que vivimos y que sufrimos en la vida individual. **El Horror en la pedagogía tendría que ver con los influjos de las fuerzas vitales que cada uno padece**, que en Nietzsche aparece de repente como fantasma entre líneas, como en el origen de la tragedia griega donde dice –“Y los instintos artísticos de la naturaleza, Dionisios y Apolo **al margen y antes de la cultura**”.

Estos instintos o fuerzas (Kraft) vitales tienen el poder (Können) de destruir en el juego de apariencias de los dogmatismos (juego dionisiaco) pero también de abrir nuevos horizontes en la creación de nuevas formas a partir de caos, de la no forma y por tanto al mundo (juego apolineo) i.e. la creación y destrucción del mundo propuesto en el horror como comienzo de la pedagogía. Este punto recordará mucho a los románticos como Schelling en sus propuestas de mitologización pero también a Schlegel quien propone una Bildende Kraft.

Y sin embargo, de las luchas de intereses la que ganará terreno será aquella que a la Bildung le asuma una posición central de tipo funcional en la política científica de las tendencias económicas de los grupos industriales alemanes, lo que a su vez generará la búsqueda de conocimientos útiles y eficaces para el desarrollo económico e industrial de los estado germánicos.

En ese contexto la ciencia especializada tomaría en el curso de mediados del siglo XIX el carácter de una industria; el producto que se elabora tiene que salir con la mayor rapidez posible, para que pueda ser utilizable por otros, pero también para que otros no se apoderen de lo que uno ha descubierto o para que no vuelvan a hacer el mismo trabajo. Con éste tipo de disposiciones políticas el carácter técnico industrial se irá abriendo paso para contribuir a determinar el destino de la ciencia – lastre que no podemos erradicar.

En el caso particular del contenido semántico de la palabra Wissenschaft se someterá “en la dirección que queda acotada por la palabra francesa science, por la que se entienden las disciplinas matemático-técnicas”³⁹⁸ que se subsidiarán por los grandes sectores industriales y el Estado bajo la consigan de estar mejor enterados de las necesidades científicas que las «universidades», esto dará pauta hacia 1920 lo que se conocerá como la crisis del saber (Krise der Wissenschaft) que se viene gestando desde la época de Nietzsche.

En éste tenor, se gestará una crítica a las filosofías del idealismo alemán y el desencanto con las especulaciones teóricas llevará a los hombres a depositar su fe en la observación empírica inmediata que engendraría, en palabras de Fritz, el exceso y errores del materialismo y el positivismo en Alemania de finales del XIX, no obstante, es difícil toparse con académicos germanos abiertamente declarados positivos o materialistas por lo que posiblemente la polémica no sea necesariamente gestada por los académicos germanos, pero, a pesar de eso , y quizás lo más importante, debemos

³⁹⁸ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 279

decir que la Wissenschaft y la filosofía después del impulso de las ciencias “modernas”, como sciences, se renunciará cada vez más a ciertos ámbitos de acción, como si la filosofía y el viejo saber perdieran la posibilidad de decir algo sobre ciertos aspectos de la realidad. ¿La filosofía, o vieja Wissenschaft, qué irá a decir de la biología o la anatomía? ¿Cosas especulativas que no llegarán a ningún lado? y ¿sobre la física?

Mientras los saberes se van particularizando cada vez más como disciplinas al estilo de las ciencias matemático-técnicas, la Wissenschaft va perdiendo terreno, de tal forma, que en el sentido común si alguien quisiera saber cómo funciona el mundo en términos biológicos no se iba a poner a leer a Aristóteles o a Herder - ¿para qué la Wissenschaft? o ¿en qué ámbitos tiene todavía legitimidad?

Parece ser que entre las ciencias modernas como science y la Wissenschaft no hubiera punto de reunión como todavía en el renacimiento o como lo soñó el romanticismo alemán, que tirando de todos los hilos se abría una cosmovisión de todo en cuanto hay, y ahí la idea de lo universal, pero que ahora con saberes tan particularizados, la misma cosmovisión se desgarrar.

A todo esté panorama, las demandas socio-económicas de desarrollo técnico-industrial irán alimentando una actitud de vergüenza frente a la Wissenschaft: “mira ¡oh! física, ¡oh! las matemáticas, mira estos grandes desarrollos y mira nuestros desarrollos ¡oh! castillos de naipes, ¡oh! nuestra arena de debates” como se oyó alguna vez en la primer gran crítica de la razón.

No hay mucho de donde tirar, el estilo técnico de la ciencia moderna, ya prefigurado en sus comienzos, no se verá alterada en lo posterior porque se fijen nuevos fines, quedará definitivamente consolidado y justificado, incluso hasta inicios del XXI.

Sin embargo, frente a este panorama se abrirá una trinchera que buscó confrontar las suposiciones de la ciencia como science a partir de la recuperación del Geist, resaltando el papel activo de la conciencia en la explicación: viendo los hechos y las conexiones causales como productos, no como descubrimientos del Geist.

Uno de los primeros partidarios sería Meinecke que “estaba convencido de la introducción de nuevas investigaciones respecto a los hechos de la vida histórica que irían impulsando la renovación del área humanista”³⁹⁹. No podemos llamar a esto una declaración de guerra del Geist contra las science, pero si una lucha por evitar las reducciones y excesos de la perspectiva materialista de las science, dando lugar a la Geistwissenschaft que tiene como representante a Dilthey y que se puede ejemplificar en su obra *Introducción a la ciencias del espíritu* que daba lugar al modo de saber acerca de la realidad del hombre, sus manifestaciones como productos del espíritu, como en el caso del trabajo histórico, donde él mismo lo reconoce -“en mis trabajos me inquietaban cuestiones que, sin duda, perturban también a todo historiador, jurista o político reflexivo. De este modo surgieron en mí, espontáneamente, la necesidad y el

³⁹⁹ Ibídem. Pp. 283.

plan de una fundamentación de las ciencias del espíritu.”⁴⁰⁰

De esta forma Dilthey centraría su atención a la recuperación de la escuela histórica que constituirá para él “el centro de las ciencias del espíritu, y de este modo, según el espíritu de la escuela histórica, el conocimiento de los principios del mundo espiritual permanece en el ámbito de este mismo mundo, con lo que las ciencias del espíritu forman un sistema autónomo en sí mismo”⁴⁰¹. Para ello tendría que marcarse la diferenciación y particularidad de éstas ciencias frente a las de la naturaleza a partir del modo de proceder: explicación y comprensión.

Para Dilthey el caso particular de las ciencias tienden al ejercicio de la explicación la cual remite el hecho de conexiones causales, dentro de cuyos límites opera una ley universal y cuyo objeto es una realidad dada, un hecho que viene de fuera⁴⁰² pero el ideal de las ciencias del espíritu “es la comprensión de toda la individualidad histórico-humana a partir de la conexión y la comunidad de toda vida psíquica”⁴⁰³

Desde los conceptos de Erleben –vida- y Verstehen –comprensión- se colocaría la base y forma de conocer base de todas las ciencias del espíritu ya que “la humanidad, concebida por la percepción y el conocimiento, sería para nosotros un hecho físico, y como tal accesible únicamente al conocimiento científico-natural. Surge, sin embargo, como objeto de las ciencias sólo en la medida en que se viven estados humanos, dichos estados se expresan en manifestaciones vitales y estas expresiones son comprendidas”⁴⁰⁴, de esta forma el modo de proceder de las ciencias del espíritu no puede llegar a conclusiones a través de una serie de indiferenciaciones ni de causas y efectos como la explicación porque las manifestaciones del espíritu, tanto de manera objetiva como subjetiva, no tienen una lógica mecánica sino el de la vida⁴⁰⁵ del hombre que involucra la diversidad de sus creaciones y manifestaciones como ser vivo que siente y se representa. La vida manifestada por tanto solo puede ser comprendida y no explicada, y comprendida en el sentido de ser el ejercicio de un movimiento de autorreflexión que permite acceder al centro de la actividad interior de la conciencia y captar el interior de sí, del impulso vital que encuentra expresión en la cultura (espíritu objetivo) como la moral, el arte, la política, el mito, la religión, donde “la vida se esclarece a sí misma en sus profundidades a través del proceso de la comprensión. Y,

⁴⁰⁰ Dilthey, W. (1986). *Critica a la razón histórica*. Barceola: Península. Pp. 38-39

⁴⁰¹ *Ibidem*. Pp. 39

⁴⁰² “el ideal de las construcción científico-natural es la intelección cuyo principio es la equivalencia de causas y efectos; dicha intelección ha de limitarse a la comparabilidad absoluta de magnitudes, y su expresión más acabada es la aprehensión por medio de ecuaciones”. *Ibidem*. Pp. 251

⁴⁰³ *Ibid.*

⁴⁰⁴ *Ibidem*. 245

⁴⁰⁵ La expresión "vida" designa lo más íntimo, lo más conocido para cada uno, pero al mismo tiempo lo más oscuro, es más, algo completamente insondable. La pregunta "¿qué es la vida?" constituye un enigma insoluble. Toda reflexión, indagación y pensamiento surgen de este fondo insondable. Todo conocer arraiga en lo que nunca puede conocerse por completo. Es posible describirlo. Es posible destacar sus rasgos característicos particulares. Se puede rastrear el acento y el ritmo, por así decirlo, en esa agitada melodía. Pero es imposible descomponer la vida en sus factores. *Ibidem*. Pp. 184

por otra parte, nos comprendemos a nosotros mismos y comprendemos a otros sólo trasponiendo nuestra propia vida a toda clase de expresiones de vida propia y ajena. Así pues, el nexo de vivencia, expresión y comprensión es por doquier el procedimiento propio por el que la humanidad existe para nosotros como objeto de las ciencias del espíritu”⁴⁰⁶.

Las ciencias del espíritu por tanto, desde Dilthey, se fundan en la conexión entre vivencia (Erlebnis) y comprensión pero también la explicación, la cual no puede colocarse como base únicamente pero sí como co-participante, como se puede denotar en las bases de explicación de las ciencias del espíritu en términos históricos⁴⁰⁷ y psíquicos o psicológica⁴⁰⁸, así como en su método en la Hermenéutica por el modo privilegiado de la comprensión para la aprehensión de la realidad espiritual marcada por la interpretación⁴⁰⁹ y el modo de captar los significados expresados en la objetivación del mundo de la vida (Lebenswelt) en los productos de la actividad mental y espiritual del hombre como Geist, indicando que se externaliza un complejo de procesos subjetivos en una forma material u objetiva.

De Dilthey también se desplegará una tradición pedagógica que parte de su concepción como ciencia del espíritu y praxis de la filosofía en la relación vital del individuo en su formación en tanto que es un ser vivo y espiritual que vive en el mundo de la naturaleza y las representaciones espirituales del mundo. Como se marca en su Pedagogía sistemática, la aspiración está en establecer los principios de orientación

⁴⁰⁶ Ibídem. 245

⁴⁰⁷ “Este retorno del hombre a la vivencia, gracias a la cual la naturaleza puede existir para él, a la vida, sólo en la cual se presenta el significado, el valor y el fin, representa la otra gran tendencia que determina el trabajo científico. Surge ahora un segundo centro. Todo lo que afecta a la humanidad, lo que ella crea y en lo que actúa, los sistemas de fines a los que dedica su vida, las organizaciones externas de la sociedad en las que se integran los individuos, todo ello adquiere su unidad en este punto. La comprensión retrocede aquí desde lo que se da sensiblemente en la historia humana hacia aquello que no está nunca al alcance de los sentidos y que, sin embargo, repercute y se expresa en ese mundo externo”. Ibídem. Pp. 241-242

⁴⁰⁸ “Una psicología que someta toda la poderosa realidad de la vida psíquica a la descripción y, en la medida de lo posible, al análisis [...] Entiendo por psicología descriptiva la exposición de las partes y conexiones que se presentan uniformemente en toda vida psíquica humana desarrollada, enlazadas en única conexión, que no es inferida o interpolada por el pensamiento, sino simplemente vivida. Esta psicología consiste, por lo tanto, en la descripción y análisis de una conexión que se nos da siempre de modo originario, como la vida misma. De aquí se desprende una consecuencia importante. Tiene por objeto las regularidades en la conexión de la vida psíquica desarrollada. Expone esta conexión de la vida interna en un hombre típico. Observa, analiza, experimenta y compara. Se sirve de cualquier ayuda para la solución de su tarea. Pero su significación en la articulación de las ciencias descansa en que toda conexión utilizada por ella puede ser verificada unívocamente mediante la percepción interna y que toda conexión semejante puede mostrarse como miembro de la conexión más amplia, total, no inferida, sino originalmente dada.” Dilthey, W. (1978). *W. Dilthey, Psicología y teoría del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 193

⁴⁰⁹ Comprender e Interpretar es el método que colma las ciencias del espíritu. Todas las funciones se unifican en ello. Contiene en sí todas las verdades de las ciencias del espíritu. En cada punto, la comprensión abre un mundo. Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica* (Agora de Ideas ed.). (A. Gómez Ramos, Trad.) Madrid: Istmo. Pp. 155 ss.

(teleológico-causal) por el cual fundarse una política pedagógica⁴¹⁰.

La propuesta pedagógica de Dilthey será, en cierto modo, correlato de su propuesta de Ciencias del Espíritu, pero, la concepción de Bildung aquí no tendrá mayores cambios y se puede prestar a la interpretación de continuar la herencia de la Bildung de la época neohumanista⁴¹¹ a pesar de los constantes críticas que desarrollará en Fundamentos de un sistema de Pedagogía en 1879 en torno a la pedagogía de Herbart y algunos otros autores que aún tienen influencia en esa época. Desde los criterios de la ciencia del espíritu de Dilthey será replanteada la propuesta pedagógica.

Para esa interpretación puede servir el pasaje de *Der so Bedingte Zusammenhang der Pädagogik* (las relaciones en que se condiciona a la Pedagogía) en el texto *Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general* (1888)⁴¹².

En este pasaje Dilthey volverá a hacer de manera breve un recorrido histórico sobre las relaciones que fundamentan a la pedagogía en la particularidad de los pueblos germanos a partir de 3 conceptos: Educación (Erziehung) Formación (Bildung) y la Instrucción Pública (Unterrichtssystem).

Para Dilthey la Educación se ha entendido como la actividad planeada por la cual los adultos forman (bilden) la vida anímica de los jóvenes, pero también el término educación se le aplazara otro termino cuando otro objetivo alcance un cierto éxito⁴¹³ y en ese tenor el mismo término de educación expresado se utilizará en un sentido figurado, donde los resultados educativos (Erziehung) sean efecto de la actividad de la formación (Bildung) en el cual un sujeto y una meta consciente sean realizados/completados por nosotros⁴¹⁴.

De esta forma aquí **la suma del trabajo formativo** del sujeto debe completarse en las actividades que también conciernen a la educación y por tanto se forma una sistema cerrado del cual la pedagogía es el conjunto de saber de ese sistema: Bildung/Erziehung⁴¹⁵.

⁴¹⁰ Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* (Sexta ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A. Pp. 30

⁴¹¹ Con ello no queremos demeritar la propuesta de Dilthey por ningún motivo, lo que se alcanza a percibir es la herencia y la importancia que aún tendrá para autores como él la Bildung neohumanistas.

⁴¹² Dilthey, W. (1924). Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). En *Gesammelte Schriften. 6. Die geistige Welt : Einleitung in die Philosophie des Lebens* (Vol. 6). Berlin: VERLAG VON B. G. TEUBNER. B. Pp. 69-82. Todas las referencias se remiten a nuestra traducción del texto en alemán y se citará como ÜdMPW.

⁴¹³ Unter Erziehung verstehen wir die planmässige Tätigkeit, durch welche die Erwachsenen das Seelenleben von Heranwachsenden bilden. Der Ausdruck wird in reinem weiteren Verstande gebraucht, wenn die einem anderen Ziel zugewandte Tätigkeit Erziehung als Nebenerfolg erreicht. ÜdMPW.

⁴¹⁴ Derselbe Ausdruck Erziehung wird in übertragenem Sinne da gebraucht, wo sich die Bildung als Effekt eines Wirkens ergibt, zu welchem ein Subjekt und eine bewusstes Ziel von uns ergänzt wird. ÜdMPW.

⁴¹⁵ Cfr. Hier wird überall ein Subjekt ergänzt, das die Bildung des Menschen in planmässiger Tätigkeit erwirkt. und zwar bildet diese planmässiger Erziehung ein in sich geschlossenes System. So ist Pädagogik als die Erkenntnis dieses Systems zu bestimmen. ÜdMPW.

La peculiaridad de este sistema en Dilthey será distinguir la acción de formar y la formación como producto, donde formar (bilden) será el proceso donde se aspira a alcanzar la perfección, así como las relaciones de la vida anímica; formación (Bildung) implicará la perfección adquirida en la acción de formar.

A pesar de la distinción y uso entre bilden y Bildung, esta relación entre el proceso y el producto, también es un elemento heredado de la construcción conceptual neohumanista como nos recuerda el doble movimiento del espíritu que ilustra Hegel pero, también el hecho de que consideré que la formación sea teleológica, i.e. como fin en sí mismo; las propuestas que nos vienen al respecto son las de Herder donde la realización de la humanidad (Bildung) era un fin en sí mismo⁴¹⁶.

Para la propuesta de la fundamentación científica de la pedagogía como ciencia del espíritu en el texto del 1888, para Dilthey la Bildung recibirá un contenido más profundo (Nun empfängt auch der Begriff der Bildung einen noch tieferen Gehalt) al contener el movimiento de relación exterior-interior e interior-exterior cargando no sólo de relaciones meramente intelectuales sino también sensibles lo que vuelve a conjuntar la discusión de relación entre el espíritu subjetivo que desea convertirse en espíritu objetivo i.e. de la particular participación espiritual verse implicado de las manifestaciones culturales pero también lograr participar en la construcción de dichas manifestaciones .

Pero lo más importante es el modo de síntesis que dará al final del texto donde se pregunta ¿cómo nacen de los procesos elementales pedagógicos que hemos desarrollado y hemos representado en reglas: un sistema de formación, sistema de educación en cuanto al contenido y sistema de clase (instrucción pública) en un círculo cultural determinado?⁴¹⁷ Para Dilthey los tres sistemas se crean en relación a la vida espiritual de la época y sobre todo en la dimensión ética de la comunidad que tiene que constituirse como modo de manifestación de la vida espiritual según la historia.

Sin embargo, la propuesta pedagógica de Dilthey no será la única que esté en emergencia en este periodo, incluso se le puede considerar también respuesta, a las propuestas pedagógicas de la escuela de Marburgo con representante en Natorp.

El caso de Natorp en cuanto a la construcción histórica de la Bildung no será tan distinta a la de Dilthey, se mantiene como herencia neohumanista, a pesar de las particulares diferencias que tienen sus pedagogías.

Para Natorp la pedagogía será una Bildungswissenschaft o ciencia de la formación como fundamento teórico de la educación y la instrucción. La propuesta de Natorp puede pensarse como la reunión de las propuestas Kantianas en cuanto a la regulación física

⁴¹⁶ Cfr. Als Bilden bezeichnen wir jede Tätigkeit, welche die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen im Seelenleben herzustellen strebt, und Bildung nennen wir also eine solche erreichte Vollkommenheit. Dass diese Bildung als Selbstzweck zu betrachten sei, ergibt sich aus dem dargestellten teleologischen Charakter des Seelenlebens. ÜdMPW.

⁴¹⁷ Zuerst entsteht die Frage: wie entspringt aus den pädagogischen Elementarvorgängen, welche wir entwickelt und in Regeln dargestellt haben, ein inhaltliches Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtssystem, wie es in einem bestimmten Kulturkreis regiert? ÜdMPW.

mecánica en el entendido de la educación como cultivo natural y moral en los modos de relaciones sociales o constitución de la comunidad política en la que se desarrolla el hombre pero también con influencia en Herbart en cuanto al modo de fundamentación con la filosofía donde incluye la fundamentación en la psicología y en la ética (sin olvidar la estética) pero para Natorp no basta con esas doctrinas ya que participa toda la filosofía como unidad indivisible y por otra parte, el fin de la formación/educación no puede ser solamente el aspecto moral si se entiende como el resultado de los movimientos mecánicos de las representaciones, el fin no puede pensarse como “punto final del camino y no como principio desde el comienzo, con esto amenaza perder la formación su carácter de propia actividad (espontaneidad), que hace que se la considere como desarrollo interior, no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior”⁴¹⁸ ya que para Natorp la formación el punto final está pensado en lo infinito y no es alcanzable nunca empíricamente.

Tanto la influencia de Natorp (Neokantismo) como la de Dilthey (ciencias del espíritu) tendrán mucho eco e importancia para las consideración críticas de la pedagogía durante la última década del siglo XIX hasta la tercera década del XX.

Pero a pesar de la gran influencia de estas dos propuestas de herencia Neohumanistas que intentan discutir su presente histórico frente a la lucha por el control de la formación también irían sucumbiendo durante el mismo periodo de influencia.

La universidad, por ejemplo, irá ausentándose como espacio de formación de la vida comunitaria, humanidad, de encuentro con el mundo para dar lugar y tiempo a las fabricas universitarias donde “la formación –Bildung- superior se ha convertido en un artículo de masas, barato y malo... la masa, como tal, es acrítica y fanática”⁴¹⁹ como menciona Jaeger y es que lo que más angustia no es la formación de profesionales especialistas y tecnificados según el orden económico si no, diciéndolo con Max Scheller, en la Universidad sólo se haya cumplido con una parte de su fin, se ha borrado la constitución de un Weltanschauung –visión del mundo-, la relación entre la educación y la vida de la cultura –Bildung-⁴²⁰

La Universidad irá recibiendo generaciones con grandes dificultades por todos sus flancos, la crisis económica, la primer guerra mundial y el tiempo de la profesionalización que no les admitirá dentro de su juego⁴²¹ pero he ahí el poder que

⁴¹⁸ Natorp, P. (2007). *Propedéutica Filosófica; Kant y la escuela de Marburgo; Curso de pedagogía social* (Tercera 2007 ed.). México, D.F.: Porrúa. Pp. 126

⁴¹⁹ Cfr. Jaeger. (1960) *Humanistische Reden und Vorträge*. Deutschland. Walter de Gruyter; Cfr. VV.AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers*. (J. Llambias de Azevedo, Ed.) Buenos Aires: Editorial Sudamericana Sociedad Anónima; Universidad de Montevideo.

⁴²⁰ Cfr. VV.AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers*. (J. Llambias de Azevedo, Ed.) Buenos Aires: Editorial Sudamericana Sociedad Anónima; Universidad de Montevideo.

⁴²¹ Como mencionará Fritz, de las luchas por empleo, trabajo, sobrevivir antes y después de la primera guerra mundial irán dificultando posiciones contrarias a las propuestas de desarrollo

algunos grupos de jóvenes que conformaban las ligas estudiantiles podrían ejercer fuera de los lindes prescriptivos del profesional que aprehende todos los factores participantes menos las del espíritu, de la pasión y la necesidad interior de llegar a ser—opóngasele lo que quiera oponérsele— como menciona Benjamin Walter en sus escritos de juventud.

Para él, en su periodo de estudiante en los primeros años del siglo XX, la juventud debe despertarse al espíritu, he ahí su profesión y oficio —Beruf— convocado por la pasión del espíritu, de su vida comunitaria, e incluso preguntará “¿No estaremos yendo hacia la era de la juventud?” La juventud esa Bella Durmiente que ha de despertar, despertarse a sí misma, al sentimiento de comunidad, a la batalla que se libra en torno a ella, la cultura —el mundo⁴²²—. Así vemos como la exigencia más apremiante ha de ser crear espacio para la cultura de la mano de la juventud, habría que confiar en la juventud que ha de tomarse en serio y aprender de poco a poco a trabajar su profesión e ir al encuentro con la vida, en el devenir de la humanidad, en las obras de la cultura, de participar ética y políticamente de las acciones participativas de la comunidad desde su formación —Bildung—.

Sin embargo la Bildung no podrá continuar siendo estrangulada por el conflicto de intereses por mucho más tiempo, comenzará a permear un aura de nostalgia y desesperanza en la Bildung frente los embates de la modernidad del XX y se convertirá de poco en poco en una Bindung (dependencia y sometimiento) o una Halbbildung (semiformación) o Unbildung (incultura como correlato de la **apaideusia**⁴²³).

Para esos momentos la autocrítica de la Bildung acompañará a la historia conceptual como su sombra y, como menciona Koselleck, en este punto acecha el peligro de una Überbildung (sobreformación) o Verbildung (deformación), poco a poco se ira trivializando a la Bildung como resultado del estrangulamiento de las debacles de la época pero también por la lucha de intereses sobre ella, una verdadera crisis se vivirá en todos lados.

De los aspectos de la universidad actual frente a los cuales la palabra crisis es más que un lugar común, menciona Adorno en 1926, es la divergencia entre formación (Bildung) y la especialización, pero sobre todo en el marco de la ciencias del espíritu, que se ha ido socavando dicha crisis, tras las conquistas del positivismo donde “la función del concepto de ciencia ha cambiado. Ni la limpieza metódica, ni la controlabilidad general, ni el consenso de los científicos competentes, ni la demostrabilidad de todas las afirmaciones, ni siquiera el rigor lógico de las argumentaciones son espíritu”⁴²⁴ por más que se exija la virtud de la vida espiritual de la Bildung por estas ciencias del espíritu, la

industrial y económico, e incluso y a pesar de la republica de Weimar serán el contexto que abra el periodo Hitleriano. Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 405

⁴²² Cfr. Benjamin, W. (2007). La Bella Durmiente en *Obras Completas II. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura*. (Vol. I). Madrid: ABADA.

⁴²³ Carente de Paideia.

⁴²⁴ Adorno, T. W. (2009). Nota sobre las ciencias del espíritu y la formación. En *Crítica de la cultura y sociedad II* (J. Navarro Perez, Trad., Vol. II, págs. 433-436). Madrid: Akal.

manera de entrega a la vida espiritual, que de la época de Goethe sólo queda como cháchara o el respeto.

Para Adorno el problema al que se enfrentan las ciencias del espíritu y la Bildung no sólo esta “en que estén hechizadas en secreto por la manera positivista de pensar”⁴²⁵ sino en una conciencia cosificada que rompe toda posibilidad de vida espiritual en lo dado y el fetiche que “polariza a la formación, que ya no forma, en los momentos de lo metódico y lo informativo”⁴²⁶.

Sin embargo, la crítica a la Bildung no sólo estará en la posición de crisis en las ciencias del espíritu, también en el contexto de los grupos académicos y juveniles .

En el caso de *los grupos académicos germanos*⁴²⁷, en su papel político para las tomas de decisión de estado y el sistema educativo perderían fuerza e influencia durante el periodo de fin de la República de Weimar e inicio del periodo Nazi y con ellos ciertas juegos de mundo posibles de la Bildung.

Entre las experiencias y narraciones de los grupos académicos hay la coincidencia de que el ascenso político del partido social demócrata -a la cual varias ligas estudiantiles y académicas se incorporaron- no llevaría a la revolución cultural y espiritual que se buscaba frente a las terribles condiciones sociales que había dejado la primer guerra mundial, en la búsqueda de un resurgimiento como la experiencia neohumanista que frente a las invasiones napoleónica promovieron una revolución del pensamiento.

Por ejemplo Karl Jaspers en *Die Geistige Situation der Zeit* en 1931 hace una advertencia del abismo que conlleva la nulidad individual y la falta de libertad que se avecinaba con la llegada de los grupos de camisa parda y esvásticas al interior de las universidades, en las cuales tomaron tácticas de tropas de asalto en la desmedida patriótica y nacionalista del espíritu alemán, o sin dejar pasar por alto el discurso rectoral de Heidegger⁴²⁸ que causaría una polémica en contra del autor, y como menciona Gadamer la falta de ejercicio y experiencia política de académicos, como el

⁴²⁵ *Ibíd.*

⁴²⁶ *Ibíd.*

⁴²⁷ Algo que pudimos notar en la historia conceptual de la Bildung es que los grupos de académicos alemanes tuvieron mucha influencia en lo que respecta a las políticas de estado. El libro de Fritz deja muy claro el papel de estos grupos al nombrarlos, en sus investigaciones, como Mandarines, asociando la imagen de los intelectuales del imperio chino con los académicos alemanes en cuanto al concepto de oficial estudioso, que además de cumplir con sus funciones estatales y burocráticas, se dedicaba a la poesía, literatura y a la filosofía.

Los grupos académicos tuvieron mucho influjo en la conformación histórica de la palabra Bildung, sobre todo en su papel político dentro del sistema educativo alemán y la conformación de una tradición pedagógica durante todo el siglo XIX y principios del XX como se pudo denotar en la historia conceptual en el capítulo dos.

También en la extensa literatura (por desgracia sin traducción al castellano) se delata no sólo la influencia de sus obras, sino el de sus experiencias y actitudes frente a las debacles de la Bildung, según el momento histórico que viven.

⁴²⁸ Gadamer incluso menciona que la polémica del Discurso de Heidegger en el pasaje sobre el servicio del trabajo, el servicio militar y el servicio cultural (Bildungsdienst) que se tiene como prueba de la fe Nazi, había sido escrito por Jaspers. Cfr. Gadamer, H.-G. (2010). Entre Heidegger y Jaspers en *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori*. Barcelona: Anthropos. Pp. 129

caso de Heidegger, causarían merma en la influencia de sus trabajos décadas después de la segunda Guerra Mundial⁴²⁹.

También hay extensa bibliografía de Aloys Fischer donde critica a los miembros jóvenes de las universidades que parecían decididos a romper con una imagen del pasado de la nación alemana para entregarse a una violenta revolución en contra de lo no alemán o Robert Curtius que en su defensa de la República de Weimar expresa que: “el Espíritu alemán está en peligro” por el descuido de la herencia alemana, por la irreflexiva especialización de los estudios universitarios y el odio que causaba, al común, los viejos saberes que sólo servían de mulettas o decoración banal de la cultura.

Frente a ello, Fritz menciona que en los intentos de alegatos desesperados de estos grupos serían, como lo demuestra la misma historia, inútiles para salvaguardar la historia occidental del culto que amenazó a Occidente y a la propia cultura alemana. Para esos momentos, pregunta Fritz, desde quién y dónde se hubiera iniciado una argumentación contra la sinrazón de un humanismo encerrado en una Weltanschauung matemático-tecnificada y un humanismo político desacreditado por el conocimiento práctico de la enseñanza positiva, pues para ese momento Max Weber, el último crítico, ya había muerto y con él se cancelaban argumentos de crítica antes del auge Nazi⁴³⁰.

Ya en el Tercer Reich no hubo posibilidad de nada, ni de conservación de puestos ni de acción, esto no puede ser juzgado tan simple y deliberadamente.

Lo más curioso es que la Bildung, con toda la expresión de su historia y herencia de la época de Goethe, comenzaba a ser acallada a la par que los grupos.

En el caso de *los grupos juveniles*, como se puede apreciar tanto en los textos de juventud de Benjamin Walter como el texto “Cinco generaciones de Jóvenes” de Spranger, las posiciones que tuvieron, en el periodo de 1910 a 1945, fue el ofrecimiento de una Bildung como derrotero a una mejor vida que les permitiera renovar no sólo la vida material frente a una inmensa pobreza y destrucción del propio hogar por las guerras mundiales para la resistencia moral de una vida vacía y a la vez llena de excesos “en una ética militar animada por un fuerte agregado de espíritu juvenil y de libertad”⁴³¹ como menciona Spranger o la apatía espiritual y chacharera de las masas de estudiantes como menciona Benjamin⁴³².

⁴²⁹ Cfr. Gadamer, H.-G. (2002b). Sobre la incompetencia política de la filosofía en *Acotaciones hermeneuticas*. Madrid: Trotta.

⁴³⁰ Ringer, F. K. (1995). Óp. Cit. Pp. 407

⁴³¹ Cfr. Spranger, E. (1964a). *Espíritu de la educación europea* (Quinta ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz.

⁴³² Dice Walter Benjamin al respecto: “Y ahora me imagino que nos encontramos en un congreso juvenil, con centenares o millares de participantes jóvenes. De pronto oigo abucheos: ¡Retórico, absurdo!, y miro a los bancos, y juntos a algunos exaltados que me interrumpen hay centenares que están casi dormidos [...] Estamos todavía tan poco cultivados en nuestra comunidad que la sinceridad resulta banal [...] Y con esto acabo aquí, esperando una acusación que nada temo: la de haber privado de sus ideales a la Juventud.” En Benjamin, W. (2007). *Romanticismo. Un discurso no pronunciado ante la juventud escolar* (1913) en *Obras Completas II. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura*. (Vol. I). Madrid: Abada

Es decir, la juventud de entreguerras buscaba caminos para una emancipación y exaltación espiritual frente a su propia época, pero que sería domada bajo ensayos pedagógicos en nombre de la Bildung y la crianza del excelente hombre alemán, en palabras de Spranger, ya que todos los ideales clásicos estaban ocupados por tropas militares que embargaban sus usos con fines de lucro e intereses políticos ajenos a la vida que buscaba la juventud.

Desde el final de la República de Weimar hasta el 1945, la Bildung en Alemania sobrevivirá con cierto desprecio público, por la imagen de la pedagogía de la muerte Nazi, como nombraban al sistema educativo alemán. Para denotar la gravedad de la escena política de la Bildung y la pedagogía, una muestra de diálogo entre Fritz Lang y Brecht:

“(1942) Deprimido, Lang me muestra el libro de un pedagogo americano sobre la educación de la juventud en la Alemania hitleriana (education for Death) [...] en efecto, se trata del más delirante de los excesos del idealismo alemán, todo se cumple en nombre del Geist de acuerdo con las viejas reglas, según las cuales el espíritu no puede desaparecer, este abuso debería durar unos 1000 años; pero lo cierto es que este año solo sobrevivirá aquello a lo cual los nazis han otorgado un fundamento social; en una palabra muy poco, por terrible que se muestra esta prostitución de los niños en escala millonaria, su efecto práctico pronto quedara anulado. Este germen también solo vive en su propio caldo de cultivo (Bildung)”.⁴³³

Sin embargo, a pesar de la experiencia más radical en cuanto a la Bildung y otros ideales clásicos como el Geist durante el Nazismo, se puede hablar de surgimientos de pequeños momentos de respiro, no en cuanto a las instituciones o el estado, sino en la particular experiencia vital de la Bildung después de tan desenfundada historia.

Esto se puede mirar en las propuestas de recuperación de la Bildung en su calidad de forma e imagen por algunos pedagogos y artistas, por ejemplo Bertolt Brecht con su “ABC de la muerte” que reconduce la tensión interna de toda tentativa de juego educativo del ABC a partir de la exposición a las imágenes de guerra que confrontaran al *nosotros* político e histórico⁴³⁴; la novela del escritor Klaus Mann, “Mephisto, Roman

⁴³³Diálogo citado en Didi-Huberman, G. (2007). La posición del niño: exponerse a las imágenes. En *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado. Pp. 179-180.

El libro al que hacen referencia es de Ziemer, Gregor. (1942) *La educación para la muerte: la formación de un Nazi*. Ediciones Minerva.

⁴³⁴Incluso esto se puede mirar en su poema con que se introduce algunas ediciones del ABC de la Guerra: *Loa del estudio*:

¡Estudia lo elemental! Para aquellos/cuya hora ha llegado/ no es nunca demasiado tarde. / ¡Estudia el "abc" !No basta, pero/ Estúdialo. ¡No te canses!/ ¡Empieza! ¡Tú tienes que saberlo todo!/Estás llamado a ser un dirigente.

¡Estudia, hombre en el asilo!/¡Estudia, hombre en la cárcel!/¡Estudia, mujer en la cocina!/¡Estudia, sexagenario!/Estás llamado a ser un dirigente.

einer Karriere”, que narra la vida del actor Hendrik Höfgen, una de las primeras novelas que denunció la crueldad y la intolerancia de la Alemania de Hitler, con la peculiaridad de invertir el sentido de la Bildungsroman en donde Hendrick no padece el proceso de su formación personal, no reconoce su acción equivocada tras haber hecho un pacto con el gobierno nacionalsocialista, no renuncia a esta alianza y no sufre para conseguir su realización personal, es una propuesta inversa del Bildungsroman que denota la degradación vital ó como algunas propuestas cinematográficas de Fritz Lang como “Metrópolis” donde lo que ocupa es la mediación y el nuevo pacto por amor entre la cabeza o dirigentes y la mano que representa a los obreros, como en la escena final, que nos recuerdan la experiencia pedagógica de Pestalozzi; en el mismo sentido, las denuncias pedagógicas por los artistas se harán sentir en algunas muestras de pinturas del expresionismo alemán que guardan una crítica al sentido de formación alemana en tiempos de guerra.

La Bildung vuelve a presentarse, en su uso de ser imagen y forma, en tanto la representación de la vida de aquel paramo histórico para hacer crítica al empleo desmedido de ella dentro en la carrera militar y los genocidios del periodo Nazi, pero, también para servirla a la comunidad, para involucrarla a la crítica ya que la pedagogía, como lo demuestra la experiencia estética de los artistas mencionados, es un campo de batalla en el que se confrontan potencias de sometimiento y de la liberación como se podría mirar en el lema “la exigencia de que Auschwitz no se vuelva a producir es la primera que hay que plantear a la educación”⁴³⁵, que puede sintetizar el espíritu de reconstrucción de la Alemania posterior a la Segunda Guerra Mundial, pero sobre todo la recuperación de las cuestiones pedagógicas a la herida político-social, como lo denota Adorno, y crítica al despotismo pedagógico expresado en la creación de enemigos que volvieran a generar en el ánimo de comunidad la Halbbildung (semiformación o de pseudocultura).

En esas posiciones político-pedagógicas llama la atención la experiencia que dejó la escuela de Frankfurt: la creación de una tradición pedagógica, donde algunos pedagogos de las ciencias del espíritu abandonarían esas posiciones por la *teoría crítica de la educación*, como Klafki a partir de su ensayo “Ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica - empirismo - crítica de la ideología”, donde deja de lado la palabra Bildung por educación crítica⁴³⁶.

¡Asiste a la escuela, desamparado! ¡Persigue el saber, muerto de frío! ¡Empuña el libro, hambriento! ¡Es un arma! ¡Estás llamado a ser un dirigente.

¡No temas preguntar, compañero! ¡No te dejes convencer! ¡Compruébalo tú mismo! Lo que no sabes por ti, no lo sabes. / Repasa la cuenta, / tú tienes que pagarla.

Apunta con tu dedo a cada cosa/ y pregunta: "Y esto, ¿de qué?"/ Estás llamado a ser un dirigente.

⁴³⁵ Adorno, T. W. (2009). Educar despues de Auschwitz. En *Crítica de la cultura y sociedad II* (J. Navarro Perez, Trad., Vol. II, págs. 599-614). Madrid: Akal.

⁴³⁶ Es sumamente interesante y sorpresivo toparse con las nuevas posiciones críticas que abandonan la tradición ciencias del espíritu y a la Bildung; podría ser bastante afortunado generar encuentros con las propuestas pedagógicas latinoamericanas las cuales también comparten la experiencia de entrada de la teoría crítica para repensar el lugar de lo educativo, basta consultar la bibliografía pedagógica de los años

En lo posterior, en Alemania se mantendrá cierto ruido, a veces silencio, y en otras ocasiones una recepción histórica de la idea de Bildung como pedagogía durante la segunda mitad del siglo XX.

No obstante, en el siglo XXI la Bildung vuelve a emerger en las agitadas aguas de las experiencias pedagógicas y educativas frente a los estudios comparativos que evalúan los sistemas educativos de los países.

Una de las pruebas que más he hecho eco en el caso alemán es PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria (alrededor de los 15 años de edad) para medir la competencia lectora, matemática y científica, cuyos resultados permitan adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los resultados educativos. En Alemania, después de la publicación de los resultados de las pruebas en 2001 (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) se desató un acalorado debate, no sólo a propósito de las malas calificaciones obtenidas en la prueba, como menciona Daniel Tröhler: los resultados alarmaban a Alemania y que en todo el país se buscaban y señalaban causas y culpables, y se formulaban muchas ideas de reforma y respuestas a PISA. Pero también lo que causaba revuelo era la confrontación de las semánticas empleadas por las competencias y la Bildung.

Algo que deja denotar el malestar que ocasionó PISA en la academia alemana, como no se hacía ya desde los tiempos de lucha contra el Dragón del pragmatismo funcional en el siglo XIX, fue la visión de una crisis cultural en un país con una historia turbulenta en lo que se refiere a la cultura pedagógica. Reflejo de ello se puede ver en la REVISTA Unispiegel del Oktober/November 4/2002 de la Universidad de Heidelberg que abre con lo que sigue: “Aunque la mala clasificación del estudio PISA se refiere al ámbito de la educación y la escolarización, las dudas van mucho más allá. Toda una nación se pregunta: ¿Seguimos siendo un pueblo de poetas y pensadores?⁴³⁷”

Para Tröhler el informe PISA había hecho añicos la Bildung que aún movía en el fondo a la experiencia pedagógica alemana desde hace poco más de 200 años, sobre todo al traducir la OCDE la competencia que mide como Grundbildung. La competencia de formación que mide PISA se denomina, en los países de lengua inglesa, *literacy* (alfabetización); “el proyecto PISA hace un uso casi inflacionario del término *literacy*: hay *reading literacy*, *mathematical literacy*, *scientific literacy*. En sentido estricto, la

70's hasta los 90's, así como el primer estado del conocimiento del COMIE, para denotar la influencia de Adorno, Habermas, Marcuse y Horkheimer dentro del trabajo teórico pedagógico aunado a las propuestas del cono sur desde Freire o Adriana Puigros como pedagogías críticas latinoamericanas.

⁴³⁷ “Auch an Reformvorschlägen herrscht kein Mangel. Zwar betrifft das schlechte Abschneiden bei der Pisa-Studie den Schulbereich, doch gehen die Selbstzweifel weit darüber hinaus. Eine ganze Nation fragt sich: Sind wir noch das Volk der Dichter und Denker?” véase Schwarz, M. (Ed.). (2002). Noch Volk der Dichter und Denker? Studium Generale beschäftigt sich im Wintersemester mit Bildungsfragen. *UNISPIEGEL* (4) Univesität Heidelberg en: <http://www.uni-heidelberg.de/presse/unispiegel/us02-4/index.html>

palabra *literacy* denota solamente la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, como concepto relevante para las ciencias de la educación, *literacy* ha pasado a tener una dimensión práctica, relacionada con la vida y el mundo. Ha pasado a significar que los contenidos escolares deben enseñarse de modo tal que *sean de utilidad al ciudadano* (“citizen”) *en su vida y su profesión*⁴³⁸. Pero, la *Bildung* no puede significar aquí una competencia a diferencia de lo que los grupos académicos alemanes de la OCDE si hacen: explicitan la afirmación de que la competencia de hecho es básicamente *Bildung*, y de que su enemigo común es el “mero conocimiento”. En su resumen sobre el desarrollo de estándares educativos nacionales, los especialistas alemanes de PISA aseguran que “competencias” no se refiere a otra cosa que a esas destrezas individuales que se han indicado con el concepto de *Bildung*.

A esto los pedagogos y académicos alemanes se lamentarán que no se dilucide en absoluto el concepto de *Bildung*, a diferencia de los conceptos de competencias y estándares. Y “en otra publicación de los mismos expertos de PISA se encontrarán incluso los nombres de Wilhelm Von Humboldt y Wilhelm Flitner y con ellos algunas referencias muy generales al concepto alemán de *Bildung* (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, p. 21.)”⁴³⁹.

En el fondo de este conflicto radica, según Tröhler, un “choque cultural” entre el pragmatismo anglosajón, por un lado, y el concepto alemán de *Bildung* que “se resiste a ser racionalizado, ser útil a varios niveles y, por ultimo, no puede ser medido”⁴⁴⁰. El conflicto entre la competencia y *Bildung* se agrava debido a que el enfoque de PISA no va dirigido a lo que los alumnos aprenden en la escuela sobre la base de sus planes (nacionales) de estudio y libros de texto.

La disputa alemana sobre PISA se interpreta como un descontento doble. Por un lado pone en tela de juicio las concepciones de PISA y los resultado obtenidos a la tradición pedagógica que se encarna en la *Bildung*, y por otro lado el descontento respecto al proyecto educativo que intenta llevar a la nación alemana al juego de estados libres y económicamente englobados en un pensamiento único.

¿El matrimonio entre competencias y *Bildung* es sostenible? No iban a tardar en aparecer los críticos de esta alianza entre competencias y *Bildung* o quienes la reafirman. Ciertamente la *Bildung* se vuelve a poner en la mesa de discusión pública y en el juego de intereses político económicos⁴⁴¹:

⁴³⁸ Tröhler, D. (2013). Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 17 (2)

⁴³⁹ Messner, R. (2009). PISA y la *Bildung*. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado. Vol 13 n2 mayo agosto 2009*, 13 (2).

⁴⁴⁰ Tröhler, D. (2013). Óp. Cit.

⁴⁴¹ No tengo aún conocimiento o el hallazgo de textos sobre los resolutivos a la debacle sobre la *Bildung* frente a PISA o si los resultados terminarán como la experiencia de inicios del XX. Lo que si puedo afirmar es que las publicaciones acerca de las construcciones históricas de la *Bildung* vuelven a emerger, así como las propuestas contra-culturales y pedagógicas desde la *Bildung* frente a la lógica económica que impera en la Alemania del siglo XXI. La mirada a los debates actuales demuestra que la *Bildung* se

“Varias publicaciones pueden situarse en el marco de en una interpretación más amplia en la que el concepto Bildung se usa como una palabra bélica o un argumento de peso para abrirse paso a través de diversos intereses políticos y educativos. Bildung puede ser una manera de luchar contra la medición del mundo mediante la investigación empírica de la educación; sin embargo, también puede ser utilizada para presentar preocupaciones de carácter conservador y orientadas a preservar ciertas estructuras sin que estas puedan ser consideradas automáticamente como reaccionarias. Por otra parte, una mirada a una de las publicaciones más recientes sobre Bildung demuestra que la gama de problemas, esperanzas y demandas relacionadas con el concepto de Bildung no ha disminuido en forma alguna. No obstante, también se ha evidenciado que existe otro concepto que se ha establecido en la discusión sobre Bildung, esto es, el concepto de “competencias” o “destrezas”. En contraste con Bildung, las competencias y destrezas se describen como medibles y, además, pueden ser aprendidas (Klieme et al., 2003; Weinert, 2001), lo que abre la posibilidad de establecer muchas conexiones para el debate pedagógico. Sin embargo, también en este caso, se supone que la adquisición de competencias y destrezas, tal como la adquisición de Bildung, es una capacidad que existe independientemente del objeto, y se compone de una reserva personal de posibilidades para la acción. Por esta razón, no es de extrañar que también se discuta la cuestión de si el concepto de “competencia”, “competencia básica” o “destreza” podrían reemplazar al concepto de Bildung, lo que sin ser menos importante, permitiría que el debate educativo alemán encontrara una conexión con el debate internacional sobre este tema (Tenorth, 2008). Sin embargo, independientemente de si Bildung puede o debe ser reemplazada o no por competencias o destrezas, la pedagogía parece encontrar atractivos algunos conceptos -o incluso puede requerirlos, que son difusos y unen demandas y visiones y que pueden ser adaptados en forma relativamente fácil a condiciones históricas, societales y sociales cambiantes.”⁴⁴²

No obstante, frente el sintético recorrido de la tradición de la Bildung en Alemania durante el siglo XX al XXI, su recepción en otros países construye ciertas singularidades en ese mismo periodo.

De las aguas agitadas durante los comienzos del XX saldrán las últimas posturas pedagógicas de la Bildung: la nueva pedagogía de las ciencias del espíritu con Litt, Nohl, Spranger y Kerschersteiner de las cuales tendrán influencia en América

vuelve a poner como una palabra de lucha y de intento de revolución del pensamiento como lo había sido en otros tiempos

⁴⁴² Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento educativo*.

Latina gracias a las traducciones de Roura-Parella, Larroyo y Luzuriaga, cuyas propuestas a su vez denotan una cierta herencia de algunos elementos de la tradición alemana.

Por los motivos que convocaron iniciar toda la peripecia del viaje y redacción del trabajo se ahondará en la herencia de la Bildung en México, la cual se desarrolla en el apartado segundo de éste capítulo.



Dos caminos se bifurcaban y apenado por no poder tomar los dos, siendo un viajero solo, largo tiempo estuve de pie mirando uno de ellos tan lejos como pude, hasta donde se perdía en la espesura. Entonces tomé el otro.

Robert Frost

III.2. Restablecimiento y no superación de los sentidos de pedagogía

Ten siempre en tu mente a **Ítaca**.
La llegada allí es tu destino.
Pero no apresures tu viaje en absoluto.
Mejor que dure muchos años,
y ya anciano recales en la isla,
rico con cuanto ganaste en el camino,
sin esperar que te dé riquezas **Ítaca**.
Ítaca te dio el bello viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene más que darte.
Y si pobre la encuentras, **Ítaca** no te engañó.
Así sabio como te hiciste, con tanta experiencia,
comprenderás ya qué significan las **Ítacas**.
Constantino Cavafis

En el comienzo del viaje de regreso, se ha cruzado en el límite lo que nos permitió orientarnos desde el punto de fuga de la expresión pedagógica en Pestalozzi y Herbart, atravesando los conflictos de intereses por los cuales se debatió la institucionalización de la Bildung entre las necesidades económicas industriales y la llegada de las sciences empírico-matematizantes.

De la debacle surgirían la crítica a la reducción por la cual se le hace pasar a la Bildung (Nietzsche) así como las propuestas de fundamentación de las ciencias del espíritu como trincheras frente al nuevo dragón del pragmatismo científico en Alemania (Dilthey), o las propuestas pedagógicas que procuran la recuperación de la tradición en el calor de la Wissenschaft alemana (Natorp). Sin embargo, en la lucha de luchas sobre las condiciones de vida se gestará el clamor de la educación y la formación como un “instrumento” de las lógicas económicas y los intereses de determinados grupos de fines del XIX y principios del XX, que más allá de la negación, en el escepticismo y el pesimismo desesperado, terminarían en la destrucción de la experiencia de los sentidos de la Bildung en la ruptura con las tradiciones como lo fue el Nazismo, ya que “el nazismo empieza sin ninguna base en la tradición [...] es el peligro que comporta la radical negación de toda tradición.”⁴⁴³

En la lectura sobre el problema alemán, periodo Nazi, Hannah Arendt intentará abrir el horizonte por el cual no se le puede achacar a la tradición la responsabilidad de aquellos actos acometidos por la maquinaria bélica: la catástrofe que se vivió tenía que ver con las condiciones vitales, sociales, históricas, políticas que se fueron transformando dentro de la vida moderna, siendo el verdadero enemigo el fascismo y la

⁴⁴³ Arendt, H. (2006). El problema alemán no es ningún problema alemán (Buenos Aires, 1945). En *Tiempos presentes* (págs. 207-218). Barcelona: Gedisa.

crisis de todas las formas de Estado por la política de la fuerza de los tiempos que corrían.

En ese horizonte, la experiencia de la Bildung en la primer mitad del siglo XX no puede leerse en una dimensión nazi o fascista dentro de la tradición occidental i.e. el prejuicio no puede ser que la Bildung comparte el mal provocado que viene del egoísmo y lucha de intereses; el empleo de la Bildung dentro de la maquinaria fascistas y la lucha de intereses la vaciaba de su propia vida histórica por los usos construidos de ella en los superfluos contenidos y manifestaciones de la lucha de intereses, negándose la posibilidad de su sentido: la realización de representaciones de humanidad y el acto de pensar por el cual juzgar los modos de relación ético-políticos. En ese sentido la Bildung dejaba de ser palabra-concepto para devenir en la ejecución vacía que siguió del derrumbamiento de las viejas estructuras sociales y políticas en la primer mitad del XX, teniendo como mayor expresión justamente el nazismo.

La necesidad de construir un argumento sobre la Bildung en aquel periodo nos permitirá evitar cualquier prejuicio que busque descalificarla por la recuperación de ésta por parte del Nazismo para la continuación del viaje de regreso y evitar lo irrisorio en cuanto se trate de la tarea desesperante (*Verzweiflunglichkeit*⁴⁴⁴) de aprender su historia conceptual y padecer experiencias estéticas en el momento que la urgencia invade las mentes, en que el futuro está comprometido, el hambre atenaza los cuerpos y hay que pensar i.e. la posibilidad de volver a pensar pedagogía desde uno de sus sentidos que es la Bildung aún en tiempo de guerra, con la intensión de despertar como lo hace la poesía o como se despierta a un niño abriéndole al mundo.

¿Éste es el sentido pedagógico de la Bildung que nos hereda la reconstrucción de su historia conceptual hasta este punto? Sí, la herencia del saber y el arte de la poética de las almas de los hombres para que ellos desarrollen su saber, sus discursos, sus valores, incluso sus sensaciones; la formación (Bildung) donde transformar y multiplicar sus propios medios para saber algo del mundo y actuar sobre él o para ver abismos allí donde hay lugares comunes, según expresión de Karl Kraus.

Siguiendo lo anterior, con calma, podremos volver a instalarnos en un sentido de pedagogía desde la Bildung que heredamos en la tensión temporal del presente y el pasado, con el acontecer de nuestra interpretación de la Bildung. Esto es casi una confrontación.

Éste apartado por tanto se encuentra en la lectura de las últimas propuestas de la tradición de la Bildung que hicieron frente al conflicto de racionalidades desde el XIX

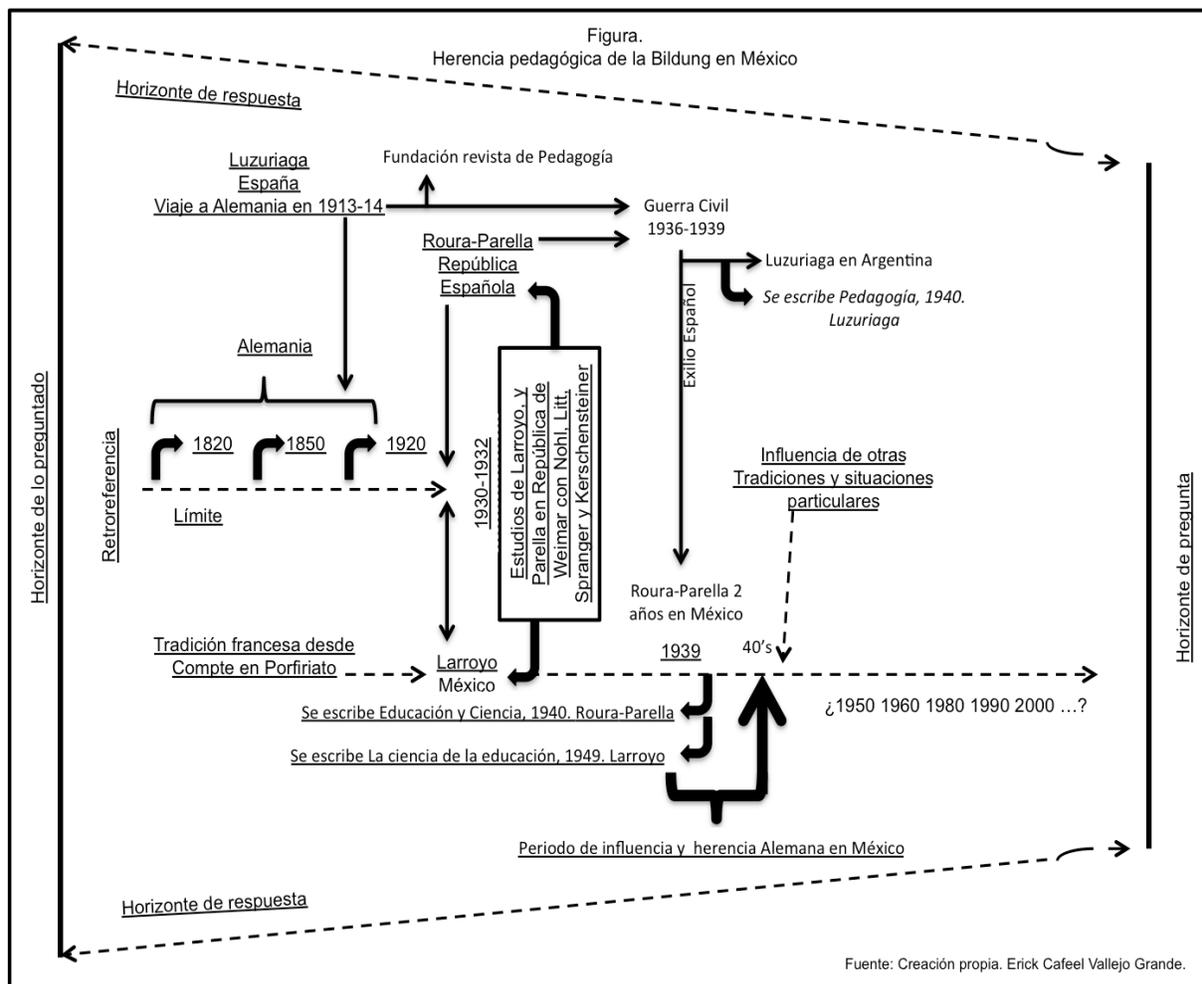
⁴⁴⁴ Ésta desesperación no tiene el tono de una expresión de no saber que hacer. Desesperación en alemán *Verzweiflung* comparte similitud con *Zweifel* (duda), la cual contiene la palabra "*Zwei*" que quiere decir dos, y da el sentido de bifurcación y en esa bifurcación uno no sabe a donde dirigirse, siendo la tarea la deliberación para elegir orientación.

Verzweiflung tendrá la connotación de duda pero orientada desde el prefijo "*Ver-*" que indica en ocasiones quitar, pero, también reforzar; de tal manera que con la expresión *Verzweiflung* se quiere decir que el desenlace trágico será reforzar y permanecer en la duda en torno a la Bildung, pues de ella se abrirá una diversidad de la que ya no se podrá salir.

(positivistas, científicas, pragmáticas) y que pretendemos volver a dar la palabra con la finalidad de reconocer y comprender la herencia pedagógica que nos conforma, y podamos ver el modo en que participamos en ella, incluyendo, no obstante, la posibilidad de transformarla.

Para tal cometido es conveniente volver a la primer década del XX donde saldrán las últimas posturas pedagógicas de la Bildung que heredan todos los elementos trabajados en la historia conceptual de esta tesis: la pedagogía de las ciencias del espíritu con Litt, Nohl, Spranger y Kerschensteiner (éste último no se dirigió hacia las ciencias del espíritu pero su relación con la influencia neohumanista y las actividades vitales y anímicas lo llevó a fructíferos diálogos con los tres primeros que mantuvieron suelos nutritivos para el desarrollo de sus propuestas).

Volver a ellos será sólo para reconocer la tradición de la Bildung en su acogida en América Latina, sobre todo en México, desde esos autores por medio de Roura-Parella, Larroyo y Luzuriaga cuyas propuestas pedagógicas a su vez comprenden y conforman nuestra posible herencia de la Bildung como se puede apreciar en la figura titulada Herencia de la Bildung en la Pedagogía en México.



Los fundadores de la nueva pedagogía entendida como ciencia del espíritu (Litt, Spranger, Nohl) la constituyen bajo la perspectiva teórica de Dilthey y recuperando la pedagogía filosófica del neohumanismo alemán desde Pestalozzi, Herder, Humboldt, Herbart, Hegel, Schleiermacher, Schelling, Schlegel, entre otros. En ese marco, ellos comparten algunos principios básicos como:

- La Bildung/Erziehung son principios de la reflexión y praxis pedagógica
- La Bildung implica la constitución de la individualidad –ética- que también mantienen una relación con la comunidad –política-
- La Bildung debe estar abierta al mundo sin circunscribirla a la cultura e historia de una nación sino al de la humanidad, recuperando el punto anterior.
- La Erziehung implica el paso de desarrollo vital espiritual y orgánico pero también dentro de las instituciones escolares.
- La recuperación del ámbito vitalista de la tradición, es decir, al modo de vida orientado pedagógicamente.
- La pedagogía no se limita a un trabajo académico o a la institución escuela.
- La pedagogía se abre a las manifestaciones del Geist.
- La autocomprensión o reflexión pedagógica se refiere a la praxis pedagógica.
- De la praxis pedagógica emerge la reflexión y pensamiento de los principios pedagógicos. Es decir, hay la unidad insoluble entre teoría y práctica.
- La pedagogía debe recuperar la tensión entre las propuestas de reflexión filosófica como las pragmáticas como parte de las tensiones que vive el hombre en la vida moderna.
- La pedagogía requiere de una concepción de hombre que se va construyendo y reconstruyendo en la labor educativa/formativa y cultural.
- La pedagogía no tiene por finalidad imponer una forma y contenido a los hombres desde la formación y educación. La pedagogía no forma y educa. La pedagogía acompaña, ayuda y se abre camino con el hombre en su formación y sus procesos educativos donde se crean tanto hombre y pedagogo así mismos como humanidad.
- La recuperación de la vida espiritual individual y comunitaria en el ámbito de los bienes culturales y la estética.

A pesar de éstos principios en común, cada uno tendrá su particular diferencia que enriquecerá la perspectiva pedagógica como ciencia del espíritu.

Por ejemplo, en el caso de Litt⁴⁴⁵ estará la propuesta de la actitud pedagógica que involucrará al pedagogo y a los hombres como una relación dialéctica.

Para Litt la reapropiación de la pedagogía a inicios del XX caía con excesiva frecuencia en dos graves errores, el del psicologismo y el racionalismo. Bajo la categoría de psicologismo Litt intentará atacar las tendencias de generar los métodos de enseñanza

⁴⁴⁵ A pesar de la mínima recepción de Litt en México, es importante remontarse a él en cuanto a los diálogos con Spranger, Nohl y Kerschensteiner.

de una psicología casi experimental, como si la educación/formación fueran parte de una ciencia natural e independiente de la filosofía. Por otra parte el racionalismo se basa en la inclinación de la deducción de principios ajenos a la experiencia vital.

En el marco de esa crítica⁴⁴⁶ Litt propondrá una pedagogía que se sumerja en la filosofía de la vida donde el hombre incorporará, según su carácter y su tiempo, los valores, fines, y principios de la cultura tal como se expresa en los postulados de la ciencia del espíritu.

En este sentido, la pedagogía como ciencia del espíritu desde **Litt** implicará una **“actitud formativa” (bildende Einstellung)** donde se tiende a conocer la situación espiritual e histórica para integrarla en su quehacer y establecer desde ahí el modo de ser del pedagogo como procurador del espíritu al transmitir la tradición cultural revisada críticamente y como portador de una responsabilidad específica frente a los hombres, lo que excluye al pedagogo como representante de determinados grupos e intereses. La responsabilidad del pedagogo es frente a la finalidad de la autorrealización de la humanidad como fin en sí mismo.

Siguiendo lo anterior, para Litt la tarea pedagógica no consiste en circunscribir al hombre a una determinada forma de vida y guiarle hacia esta forma por que existe la autonomía de acción de los hombres, lo que no significa dejarle crecer en la libre seguridad de su propio instinto; la tarea pedagógica consiste en introducir al hombre cuidadosamente en el mundo de los valores, contenidos y tareas de la vida cultural y “hacerle posible el encuentro y que su propio enfrentamiento con los problemas de la introducción a la cultura y su libre autonomía consiga el hombre crearse (Bildung) en su forma interior en relación a la externa, su quehacer”⁴⁴⁷. De esta forma la propuesta de Litt recupera la dimensión estética y bienes culturales como vida orientada pedagógicamente como se vio en la historia conceptual de la Bildung en el capítulo dos. Por otra parte Kerschensteiner, como menciona Fritz, perteneció a un grupo de pedagogos y profesores que propusieron afrontar la decadencia cultural de la época de las masas y la maquinaria⁴⁴⁸ a partir de crear un ideal cultural sintético que reflejara las propias tradiciones y que fuese apropiado para el siglo XX así como se expresaba en la necesidad de un Estado de derecho y de cultura como “la forma más completa de comunidad que conocemos [...] la cual debe organizar sus instituciones educativas de acuerdo con el principio de igualdad de derechos para todos. El derecho ideal e incuestionable del individuo con respecto a su educación es el de ser educado de

⁴⁴⁶ Cfr. Litt, T. (1925). *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*. Leipzig: B. G. Teubner.

⁴⁴⁷ Ibid. Para ahondar más sobre la figura del pedagogo en Litt véase Roith, C. (2006). Los profesores académicos más importantes de Wolfgang Klafki: Theodor Litt y Erich Weniger en *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*. España: Universidad de Alcalá de Henares. Pp. 130 ss.

⁴⁴⁸ Ringer, F. K. (1995). La iniciativa modernista en *Óp. Cit.* Pp. 258.

acuerdo con su capacidad para recibir educación⁴⁴⁹ y para lograrlo Kerschensteiner proponía que el interés del maestro y el pedagogo se enfocara más a la vida anímica del hombre y que “sintieran el pulso de la vida tanto en las cosas pequeñas como en las más grandes”⁴⁵⁰.

En ese contexto se desprendería la propuesta y crítica de **Kerschensteiner** en su teoría de la **Arbeitsbildung**, donde el individuo que se encuentra a sí mismo a través de la vida cotidiana, como en el trabajo (Arbeit), y a partir de ahí pudiera convertirse, en el transcurso de su desarrollo, en un hombre realmente cultivado (Bildung) y en ese sentido, a diferencia de Spranger que sus trabajos sobre la Bildung se basan en la filosofía de la vida, para Kerschensteiner la obra pedagógica nace de las actividades de la vida diaria⁴⁵¹, por ello el trabajo adquiriría una vital importancia en sus escritos.

El trabajo para Kerschensteiner no significa en ningún momento solamente un trabajo manual o de producción de riqueza material. Para Kerschensteiner “hay trabajo intelectual y el trabajo manual, y en ambos casos trabajo mecánico y trabajo reflexivo. De ordinario se entiende por trabajo una actividad corporal unida a un esfuerzo que produce peculiarmente fatiga y disgusto [...] El trabajo de cabeza o intelectual no lo considera en general el hombre ordinario”⁴⁵². Por tanto la esencia del trabajo para Kerschensteiner no consiste en la división de su clase u orientación, el trabajo es la aspiración del individuo a las actividades vitales que proceden de su peculiar individualidad y anímicas necesidades.

Por ello las propuestas de educación y escuela del trabajo en Kerschensteiner no puede confundirse con una educación a la mera adquisición de profesión o desarrollo de un oficio manual o espiritual, por el contrario “una formación humana general que se abre sobre la base de la individualidad y de las formas de actividad accesibles a esta individualidad”⁴⁵³ como parte de una vida orientada pedagógicamente.

Con ese postulado, Kerschensteiner pedirá una reforma de la educación primaria y secundaria alemana de principio del XX con los principios de la escuela del trabajo y la Arbeitsbildung para generar escuelas para la elaboración autónoma de bienes

⁴⁴⁹ Kerschensteiner (1901) *Staatbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, Erfurt. Pp. 121-123 Citado en Ringer, F. K. (1995). La iniciativa modernista en *Óp. Cit.* Pp. 259.

⁴⁵⁰ Kerschensteiner, G. (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrbildung*. Leipzig : s/e. Pp. 78.

⁴⁵¹ Para ahondar en las diferencias de Spranger y Kerschensteiner véase Vilanou, C. (2005). Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la pedagogía universitaria en Cataluña. En VV.AA., & J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (págs. 171-202). Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid; y la introducción del Spranger, E. (1964b). *Las Ciencias del espíritu y la escuela* (Quinta edición ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A. Pp. 7-8.

⁴⁵² VV.AA. (1992). Kerschensteiner, La escuela del trabajo en *Ideas Pedagógicas del siglo XX* (4ª ed.). (L. Luzuriaga, Ed.) Buenos Aires: Losada. Pp. 127.

⁴⁵³ *Ibidem.* Pp. 130-131.

culturales en la totalidad de la vida anímica según las disposiciones a actuación de los niños para tres fines⁴⁵⁴:

1. la formación del carácter (ética),
2. la moralidad (política) y
3. como síntesis de las dos anteriores la formación cívica bajo sus propios propósitos y objetivos como constituyentes sustanciales de los propósitos de la comunidad, la sociedad.

Tanto Kerschensteiner como Litt, podríamos decir, se coligan en sus propuestas pedagógicas al dirigir la discusión de la Bildung hacia la autorrealización de la vida anímica aunque en direcciones diferentes, Kerschensteiner dirigirá la discusión de la vida anímica a las acciones cotidianas y participativas en comunidad, como el trabajo, y Litt la discusión de la vida anímica hacia la incorporación del hombre a la cultural y su relación con los bienes culturales (estética). En ambos de la vida anímica se ha de nutrir las concepciones de Pedagogía (vida orientada pedagógicamente).

Pero, en el caso particular de Nohl y Spranger la base de sus propuestas está en la relación de la vida y los postulados Geisteswissenschaft donde la pedagogía (Pädagogik) y el saber de la formación que le es propio (Bildungswissenschaft) está pensada como ciencia del espíritu y de la cultura. En este sentido, la reflexión sobre la vida del hombre sirve de fundamento y orienta (**Sinn**) la misión que le compete a la pedagogía como Wissenschaft.

En la exposición de la propuesta de Nohl y Spranger sólo nos dirigiremos a sus particulares propuestas de Pedagogía como ciencia del espíritu en función del lugar que ocupa la Bildung-Erziehung y , por último, los elementos por los cuales hay la condición de posibilidad de éstas.

Para Nohl en el fondo de la pedagogía hay un movimiento primario vivo de indagación nacida de la necesidad y el anhelo de cada época, pero, sometida a la discusión teórica que la eleva a la reflexión sobre los fundamentos y fines de su trabajo, a partir de lo cual, para él, cabe preguntarse “¿Hay en lo general una pedagogía como ciencia? Y si la hay ¿en qué sentido?”⁴⁵⁵

Para Nohl la respuesta se halla en el flujo de la vida histórica de la pedagogía donde se le ha concebido como un arte desde diversas posibilidades, pasando desde las concepciones técnicas del positivista hasta el arte-ético como postula Herbart, donde la científicidad (Wissenschaftlichkeit) de pedagogía está en la estética, lo que significa que “el arte de la pedagogía está fundado en una actitud pedagógica que alcanza hasta el modo que se orienta en **general** el hombre en y para la vida”⁴⁵⁶; pero, en ese sentido es en cada caso diferente y surge una multiplicidad de funciones e intenciones diferentes,

⁴⁵⁴ Cfr. Luzuriaga, L. (1959). Kerschensteiner en *Antología Pedagógica* (Cuarta ed.). Buenos Aires. Pp. 166-167.

⁴⁵⁵ Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación* (Quinta ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Buenos Aires: Lozada, S.A. Pp. 8.

⁴⁵⁶ *Ibidem*. Pp. 9.

donde la misión pedagógica en cada generación sólo se cumplirá cuando se logre reunir en una totalidad los poderes educativos y formativos de la aspiración “viva de cada época para entonces intentar formar en un sentido (Sinn) un todo que realice una estructura importante de lo humano como lo hace el estilo de una obra de arte”⁴⁵⁷.

No obstante, de lo anterior la posibilidad de una validez general se pierde y para la época de Nohl se busca ésta generalidad en fines más pequeños desde donde orientarla, pero, no hay fundamentos desde otros saberes y fines desde donde plantearla “ni desde la teología, ni desde la psicología puede lograrse una teoría con validez general [...] ¿de dónde tomamos nosotros estas suposiciones?”⁴⁵⁸

Para Nohl la validez general “es el hecho de **la realidad educativa y formativa como una totalidad plena de sentido**”⁴⁵⁹ que surge de la vida, en sus necesidades e ideales, y por tanto la pedagogía adquiere su generalidad en el conjunto de esfuerzos en la reflexión de sus medios, fines, ideales, métodos, teorías en la realidad vital que la forman como un sistema cultural, “relativamente independiente de los sujetos que en él actúan”, por una idea propia que obra en todo acto educativo y formativo que solamente puede captarse históricamente.

De lo anterior se deduce la **Wissenschaftlichkeit** (cientificidad) **de la pedagogía que está en la relación y tensión entre la teoría y la práctica pedagógica “como visión histórica así como de la realidad detectable en ella, que en su conjunto generan una vida creadora de sentido (Sinn)”**⁴⁶⁰.

Ello llevará deducir a Nohl que la esencia del proceder pedagógico se debe constituir en la relación pedagógica y la comunidad histórica donde se desenvuelve; del doble carácter de la relación se manifiesta también la **educación** “que significa la conducción a una forma” y **formación** “que quiere decir el desarrollo desde dentro hacia la forma propia”. De ambos debe generarse el movimiento de la voluntad de transformación pedagógica, es decir, se quiere “transformar al hombre en la interrelación de la voluntad cultural externa con el ideal personal y espontáneo particular e interior de cada hombre”.⁴⁶¹

Por tanto pedagogía como ciencia del espíritu, en Nohl, es vida histórica y movimiento que construye su ideal y proceder de la relación entre la comunidad y el individuo, de ello su fin y sus medios tienen que ser reexaminados constantemente y reconstruidos “lo que hace excitante y peligrosa la profesión pedagógica: su corazón debe quedar siendo joven y su inteligencia abierta, sin perder no obstante la forma propia con la que está atado a su tiempo, presentándose destinos trágicos por modestamente que la mayoría se desempeñe”⁴⁶².

⁴⁵⁷ Nohl, H. (1968) en La esencia del proceder pedagógico en Óp. Cit.

⁴⁵⁸ Nohl, H. (1968) La realidad educativa como punto de partida de la teoría en Óp. Cit. Pp. 26.

⁴⁵⁹ *Ibíd.*

⁴⁶⁰ *Supra.*

⁴⁶¹ Nohl, H. (1968) La relación pedagógica y la comunidad educativa en Óp. Cit. Pp. 50.

⁴⁶² Nohl, H. (1968) El movimiento pedagógico y su ley” en Óp. Cit. Pp, 160.

De ello se desprende que el movimiento y transformación son condición de posibilidad por la cual se forma y educa al hombre pero también el juego de fuerzas por la cual se crean y reconstruyen la formación y la educación como principios y manifestaciones pedagógicas. Este juego de fuerzas en el movimiento pedagógico transcurre en Nohl en tres fases que también se captan históricamente en la pedagogía:

- La primer fase corresponde a la del individuo autónomo que vive en sus propias fuerzas, “así, con la pedagogía de Locke y Rousseau en el siglo XVIII, y así, con la pedagogía de la personalidad liberal”⁴⁶³
- La segunda fase corresponde aquello que fue adquirido para el individuo se busca hacer llegar a todos y por tanto adquiere orientación social, “así en el siglo XVIII con Pestalozzi”⁴⁶⁴
- La tercer fase es la reunión de las dos fases anteriores (personalidad individual/comunidad) en la exigencia de contenido, dirección y unión de las fuerzas “así como el pre-romanticismo y su poesía, así como el neohumanismo cuyo fin era mostrar en la antigüedad la imagen de un todo para la sumisión de toda vida superior a una idealidad más alta”⁴⁶⁵. La consigna de ésta fase es el servicio o dedicación al fin autónomo que sigue siendo la humanidad en la libre vitalidad de cada individuo y sentimiento de comunidad respecto al prójimo.

Y como dice Nohl: “es evidente que cada una de estas tres fases lleva consigo su propia forma de pedagogía, su propia finalidad y su propio método, pero es así mismo evidente que con la fase subsiguiente no se convierte errónea la anterior, sino que su verdad tiene que ser conservada en el nuevo grado. La vitalidad de las fuerzas es la suposición de la verdadera comunidad y la vida de tal comunidad es la suposición de todo autentico servicio”⁴⁶⁶.

En el caso particular de Spranger también recuperará la dimensión de la vida cultural como espacio de reflexión de su propuesta de pedagogía como ciencias del espíritu, siguiendo la idea de que la **vida que engendra constantemente educación y formación**.

Para Spranger todo dominio cultura lleva en sí una tendencia a propagarse pedagógicamente porque la cultura “crece por el hecho de que las almas aisladas, en inúmeras generaciones y enlaces sociales, se desarrollan valores en el mundo objetivo de la cultura, *en sus manifestaciones como la poesía o la moral por ejemplo*. Se conserva vivo porque estos valores producidos se transforman a su vez en vivencias y conducta subjetiva”⁴⁶⁷ y en ese sentido toda creación cultural desata una voluntad de

⁴⁶³ Ibídem. Pp. 161.

⁴⁶⁴ Ibíd.

⁴⁶⁵ Ibídem. Pp. 162.

⁴⁶⁶ Ibíd.

⁴⁶⁷ Spranger, E. (1964b). La significación de la pedagogía científica para la vida del pueblo en *Las Ciencias del espíritu y la escuela* (Quinta edición ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A. Pp. 117.

educación como transmisión y transformación y una voluntad de formación como modo de vida que se propaga en la primera.

Pero para Spranger el nacimiento de la cultura objetiva se introduce en la vida pedagógica oposiciones y antinomias como “lucha de los poderes educativo-culturales (**Bildungsmächten**)”⁴⁶⁸ que se puede mirar en diferentes ámbitos de la cultura objetiva y subjetiva:

- Ciencia (Wissenschaft), donde todo nuevo conocimiento produce efectos en el espíritu de los hombres, ya incluso en los tiempos de Platón y Aristóteles, dice Spranger, surge la comunidad de la investigación y búsqueda del saber a las que está unida la producción y la educación científica. Ello conlleva al desarrollo de las ciencias en las universidades pero también fuera de ellas donde “no sólo crean constantemente nueva materia para el saber, sino que son también portadores de educación, que desean hacer vivir en el pueblo lo conquistado en su formación.”⁴⁶⁹
- Arte (Kunsts), donde también se aspira a hacer escuela debido a que en él “se hallan inmediatamente fuerzas excitantes que sirven de fundamentos a una educación artísticas”⁴⁷⁰. El proceso pedagógico halla aquí la vivificación de la creación cultural y la profundidad del goce de ella como la formación espiritual que anhela el influjo y vida manifestado en la modalidad del arte.
- Producción económica y técnica, que necesita su transmisión a las generaciones siguientes, pero, no se limita la fuerza pedagógica desplegada de ella a la sola propagación de las formas de producción particulares y de los procedimientos técnicos. “A todo sistema económico corresponde un sistema de educación muy determinado”⁴⁷¹ por ejemplo, en las formas de educación del siglo XVII y XVIII no sólo se refleja la sociedad estructurada en clases, sino también el mercantilismo o posteriormente “el socialismo económico que se ha ocupado de los problemas educativos como los del trabajador junto con la concepción tan diferente que supone la educación de la humanidad en Fröbel”. No es posible pensar, siguiendo a Spranger, una economía organizada socialmente sin un sistema económico de educación enteramente nuevo.
- Lo social, desde sus contenidos vitales como la economía, la técnica, el arte y la ciencia surgen en circunstancias pedagógicas ya sea “en la diferencia de las edades donde se crean los ideales de la vida para cada momento” donde el movimiento pedagógico se enlaza y enfrenta a los movimientos juveniles; incluso en las diferencias de los sexos llevan formas de educación organizadas socialmente.

⁴⁶⁸ Ibíd.

⁴⁶⁹ Spranger, E. (1964b). Óp. Cit. Pp. 118.

⁴⁷⁰ Ibíd.

⁴⁷¹ Ibídem. Pp. 121.

- El Estado, que aspira a ser educador respecto a su pueblo y con ello afirma su propia existencia, por ello se extienden las instituciones educativas que “someten a su influjo, se reconoce la medida y la dirección particular de su voluntad de cultura”. De esta forma las concepciones del Estado son a la vez concepciones de la vida y visiones del mundo que se educan y forman.
- Las concepciones del mundo, esto es importante por la pedagogía no puede partir de una concepción unitaria del mundo y el hombre, por tanto, cualquier sentido unitario de la vida se quiebra “en tiempos y en grupos múltiplemente”⁴⁷². Siguiendo lo anterior, el papel de la educación en el hombre busca dar sentido y dirección a la vida en desarrollo como unidad. No obstante el hombre debe reconocer otros puntos de vista, otras concepciones de mundo, de ahí que desde la formación (Bildung) se le debe abrir los ojos a la pluralidad de posiciones respecto a la propia.

Todo lo anterior, siguiendo a Spranger, desemboca en una pedagogía de la comprensión del antagonismo de los poderes espirituales y valores culturales objetivos que nacen de la vida del pueblo. Esta comprensión productiva no es posible sin llevar la fuerza de la ciencia y las contradicciones de la vida misma hasta un poder ordenador, configurador y conciliador que se halla en la teoría y la reflexión, por tanto “la unidad y síntesis de los poderes de la vida cultural objetiva/subjetiva de la educación/formación no se pueden lograr sin una pedagogía científica (Wissenschaftlich)”⁴⁷³. De ahí que la pedagogía como ciencia (Wissenschaft) tiene como tarea “aprehender una realidad cultural que se comprende en conceptos ordenadores para ser estructurada mediante valoraciones reflexivas”⁴⁷⁴ buscando, como se siguió en la exposición, las relaciones entre la cultura y la educación/formación i.e. descompone las estructuras complejas del mundo espiritual de la cultura hasta llegar al momento pedagógico, pero, este trabajo no se puede realizar sin conceptos o puntos de vista directivos porque sin la comprensión espiritual no se lograría ni una descripción.

En eso consiste la cientificidad pedagógica en Spranger: de sus conceptos como comprensiones espirituales se forman para el pedagogo tipos de educación y formación en las que se colocan las estructuras de la realidad espiritual, “pero tampoco esta elaboración intelectual es aún lo último: la ciencia tiene también el derecho de poner valores y de establecer normas. Últimamente se ha querido prohibirle el acceso a la Wissenschaft al campo de los juicios de valor que proceden de la pasión subjetiva”⁴⁷⁵. Los juicios de valor son un pensar valorativo que se acompaña de la construcción

⁴⁷² Ibíd.

⁴⁷³ Ibídem. Pp. 129.

⁴⁷⁴ Spranger, E. (1964b). La significación de la pedagogía científica para la vida del pueblo, II, en *Las Ciencias del espíritu y la escuela* (Quinta edición ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A. 130.

⁴⁷⁵ Ibíd.

conceptual en la situación que se vive de la realidad espiritual “a partir de aquel que ha penetrado en la legalidad espiritual”⁴⁷⁶.

Los juicios valorativos exigen un enlace vivo en la valoración política, otras estética, moral, social, histórica del que se puedan diferenciar los modos y procesos formativos y educativos como fenómenos culturales particulares.

Tanto el entramado conceptual construido en la pedagogía como sus juicios de valor ordenan la multiplicidad de los fenómenos pedagógicos del mundo desde cuatro puntos de vista principales que se heredaron del neohumanismo:

1. El ideal y fin de la Bildung y la Erziehung, que parten de la comprensión de la situación espiritual de los tipos e ideales históricos en los que el hombre se crea, así como su crítica para pensar las representaciones de hombre/humanidad⁴⁷⁷ en cada caso.

Esto mismo se puede mirar en la discusión de Spranger frente a la idea del educador nato, donde el trabajo de dicho educador tiene dirección justamente en la creación de ideales y fines formativos/educativos que han de ser la construcción de representaciones de humanidad hacia donde guiar la acción⁴⁷⁸. Este ideal y fin entrarán en conflicto con ideales concretos evitando arbitrariedad de elección. La confrontación ideal y fin se determinan en la valoración y comprensión de la vida espiritual situada según el umbral de cada época en cuanto a lo que el hombre, en su vida interior y en comunidad, puedan realizar en cada caso⁴⁷⁹.

De esta forma tanto el hombre y el pedagogo deben encontrarse mutuamente al servicio de este ideal y fin de acuerdo a la comprensión, crítica y valoración en la que se sitúan en su época.

2. La formabilidad (Bildsamkeit) que comprende el conocimiento sobre la vida anímica individual, que siguiendo la propuesta de Herbart, la psicología, la ética y la estética confluyen para conformar las representaciones de hombre que se ligan a la vida espiritual en la cultura, desde “un doble eros: el amor a los valores espirituales y el amor a las almas en desarrollo”⁴⁸⁰.
3. La comunidad educativa que se genera en dos perspectivas, una “sociológica donde se construye una comunicación en cuanto a las formas de la libre comunidad educativa y la educación pública organizada en el umbral “de la estructura de la sociedad en que están radicadas”⁴⁸¹. La segunda “es histórica, a partir de un amplio planteamiento de problemas desde la historia cultural y la historia de los sistemas pedagógicos”⁴⁸².

⁴⁷⁶ Ibídem. Pp. 131

⁴⁷⁷ Ibíd.

⁴⁷⁸ Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kelusz. Pp. 47 ss.

⁴⁷⁹ Ibídem. Pp. 55

⁴⁸⁰ Spranger, E. (1964b). Óp. Cit. Pp. 135

⁴⁸¹ Ibíd.

⁴⁸² Ibíd.

4. El pedagogo, ya que “ningún hombre ni aun ningún grupo de hombres puede conocer por propia intuición toda la extensión de la realidad educativa/formativa en la totalidad ramificada”⁴⁸³. El punto central para la experiencia y movimientos en el campo educativo de la formación es el profesor de pedagogía cuyo espíritu pueda devolver lo recibido en la realidad educativa en su práctica como será expresado con la imagen (Bild) del Educador Nato. Cabe también, en el marco del pedagogo, la necesidad de “Escuelas universitarias de pedagogía sean organizadas desde el punto de vista de la idea de formación y de la vida propia de la educación”⁴⁸⁴

Sin embargo, faltaría ahondar más en el amor como un quinto punto, ya que en el escrito *La significación de la pedagogía científica para la vida del pueblo* sólo se le anuncia como el ánimo necesario para la tarea de la pedagogía, donde “sólo puede hacerse con el maestro animado por el eros pedagógico”⁴⁸⁵. No obstante éste punto si se aborda en las conferencias reunidas en “El educador nato” bajo el título “El amor pedagógico”.

En ese texto Spranger recuperará la vieja idea de que “el espíritu de la educación solamente vivirá en el elemento del amor; formará en torno suyo una envoltura de amor”⁴⁸⁶ como se presenta en Pestalozzi y en Platón. Spranger irá criticando y construyendo la concepción del amor pedagógico a partir de las interpretaciones que reelabora de Platón y Pestalozzi; pasando por el amor de los padres como imagen primitiva de todo impulso para la educación; la relación espiritual entre el paidos (infante/joven) y el filósofo; el amor cristiano y otras formas de amor como el amor personal.

Para Spranger el amor pedagógico se construye como el medio que señala el clima en el cual se vive conjuntamente la relación entre el pedagogo y el hombre para desarrollar el ideal formativo y educativo y, en ese sentido, se pueda abrir la posibilidad de elevarse ambos en su formación⁴⁸⁷ en la suave conducción del reconocimiento de las condiciones a las que está sometida la vida natural y espiritual de manera devota sin ser negligente o arbitrario, con lo cual recupera la dimensión estética de la pedagogía desde el amor como lo hiciera Herbart con el tacto pedagógico.

Por todo lo anterior, podríamos sintetizar que **la pedagogía para Spranger se encuentra situada en la vida real como un trozo esencial y creciente de ella y sus principios de orientación, Bildung y Erziehung, que penetran su entramado conceptual y juicios de valor en esa impresión viva que después se devuelve al**

⁴⁸³ *Ibidem*. Pp. 136

⁴⁸⁴ *Ibid.*

⁴⁸⁵ *Ibidem*. Pp. 137

⁴⁸⁶ Spranger, E. (1960a). *Óp. Cit.* pp. 71.

⁴⁸⁷ “una segunda característica del amor pedagógico: Ama las posibilidades dadas en el hombre en formación”. *Ibidem*. Pp. 85

mundo y así “lo pensado y conformado científicamente reacciona sobre la vida del pueblo, del cual ha nacido originariamente”⁴⁸⁸.

Los planteamientos de Spranger, Nohl, Litt bosquejan una alternativa de la pedagogía desde las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) y en Kerschensteiner una pedagogía vitalista que recupera el trabajo. Los cuatro pedagogos con sus propuestas se enfrentan al conflicto de racionalidades (positivistas, científicas, pragmáticas) en donde se irá asignando función y papel a la Bildung a inicios del XX, como se trabajó en el apartado anterior.

Por lo anterior, estas pedagogías que combinaban la Wissenschaft y los valores objetivos de la cultura, deseaban vivificar una cultura que, después de la Primera Guerra Mundial, había entrado en una profunda crisis económica, política. Ésta misma experiencia pedagógica sería replanteada por **Roura-Parella, Larroyo y Luzuriaga** en sus escritos en los años 40 del siglo XX.

En lo siguiente, expondremos los puntos heredados de la tradición pedagógica alemana desde la Bildung de inicios del XX por Roura-Parella, Larroyo y destacando la labor de traducción de las obras pedagógicas de los clásicos de la tradición de la Bildung por Luzuriaga. Para ello expondremos a grandes rasgos el contexto de sus estudios en Alemania y su contacto con las ciencias del espíritu y posteriormente el contexto en el que se reciben sus propuestas en México. Exponer el contexto nos guiará para comprender sus propuestas pedagógicas como interpretación de la tradición alemana en la situación de su propio contexto.

Luzuriaga, profesor y pedagogo de profesión, será el primero en entrar en contacto con las propuestas pedagógicas alemanas durante el periodo de 1913-1914 al realizar estudios de pedagogía en la Universidad de Jena y Berlín siguiendo la característica común a todos los hombres de la generación del 14 de España: “ir a Europa, aprender, regresar y ponerse manos a la obra”⁴⁸⁹ para la renovación política española.

Para ésta renovación Luzuriaga propondría una renovación pedagógica para que España entrara en una nueva etapa de lucha por el cambio social. En esa renovación pedagógica sería necesario, siguiendo sus estudios en Alemania y sus diálogos con Ortega y Gasset, la creación de los fines e ideales educativos necesarios para un nuevo proyecto político donde no se separase educación, cultura y política. Esto mismo se plantearía como base para la fundación de la Revista de Pedagogía que aparecerá ininterrumpidamente entre 1922 y 1936 cuyo fin era la difusión de las ideas y realizaciones educativas alemanas como experiencias de construcción de fines e ideales educativos que permitieran reflexionar sobre la política educativa que se vivía

⁴⁸⁸ Spranger, E. (1964b). Óp. Cit. Pp. 138

⁴⁸⁹ Cfr. Rodríguez, H. B. (1999). LORENZO LUZURIAGA: UNA BIOGRAFIA TRUNCADA (1889-1959). En V. AA., & J. A. (Coordinador) (Ed.), *CASTELLANOS SIN MANCHA*. España: Ediciones Celestes.

en España.⁴⁹⁰

En ese tenor de renovación espiritual y del posterior surgimiento de la República española de los treinta, Roura-Parella buscará salir de España para completar su formación pedagógica en el extranjero “después de algún frustrado intento anterior, en el año 1930 le fue concedida una prestación de la Junta para Ampliación de Estudios Española a fin de completar sus estudios en Alemania, estancia que se alargó durante dos años hasta septiembre de 1932”⁴⁹¹.

Durante su estancia en tierras teutonas (1930-1932) Roura-Parella llevaría sus estudios de la mano de Spranger y la influencia de las ciencias del espíritu de Dilthey⁴⁹² que le llevarían a nutrir sus propuestas de Pedagogía como ciencia del espíritu, pero también heredaría el compromiso ético-político con la vida espiritual⁴⁹³ frente a los difíciles momentos de la historia de España que siguieron al levantamiento de Franco en julio de 1936.

De acuerdo con ésta actitud, Roura-Parella emprendió en enero de 1939 el camino del exilio primero a Francia, luego a México y finalmente a Estados Unidos, formando parte de aquella comitiva de intelectuales que acompañó a Antonio Machado en su salida de España.

Pero no sería él el único en salir de España, la migración en masa abarcaría a profesores, pensadores, escritores y artistas, entre ellos, Américo Castro, Rafael Alberti, Rafael Altamira, León Felipe, Luis Cernuda, Arturo Barea, Max Aub, Juan Marichal, Lorenzo Luzuriaga, José Castillejo, Joaquín Xirau, Arturo Duperier, Emilio Mira y López, María Zambrano, Wenceslao Roces; algunos de ellos tendrían periodos de estancia en México, pero no será el caso de Luzuriaga quien se dirigirá a Argentina.

⁴⁹⁰ Cfr. Mateos Montero, J. (2011). Huellas Pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica. *Magazin* (20), 26-33.

⁴⁹¹ Cfr. Vilanova, C. (2005a). La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932). *HISTORIA DE LA EDUCACION: REVISTA INTERUNIVERSITARIA* (24), 463-484.

⁴⁹² “Roura-Parella se había acercado a Spranger para solicitarle permiso para acudir a su Seminario sobre «La concepción del mundo de Goethe y su crítica en el presente», para el que entre centenares de aspirantes sólo podían ser elegidos una treintena. Spranger le aceptó eximiéndole de toda prueba previa por su condición de extranjero, pero sugiriéndole que leyera a Dilthey y acotara aquellos pensamientos que generaran alguna resonancia en su espíritu, lo cual a la larga iba a determinar un cambio en su rumbo intelectual al descubrir el mundo de las ciencias del espíritu”. *Ibidem*. Pp. 465.

⁴⁹³ A través de sus maestros berlineses no sólo se adentró en las ciencias del espíritu sino que también aprendió un compromiso ético que —a la larga— hizo que sus maestros se revolviesen contra la actitud manipuladora del régimen nazi, ejemplo que él mismo observó en los difíciles momentos de la historia de España que siguieron al levantamiento de Franco en julio de 1936. En su Autopresentación —texto autobiográfico inédito que en su día remitió al profesor José Luis Abellán para la elaboración de su libro sobre la filosofía española en América— comenta: «La influencia más profunda me vino de Wolfgang Köhler con quien aprendí mucho en los dos años que trabajé con él sino (sic) que su actitud con Hitler influyó grandemente en mis decisiones. Se marchó a los U.S.A. Me dijo en 1934 en la Universidad de Santander, porque no quiero levantar la mano y decir Heil Hitler al empezar la clase», para apostillar seguidamente que «destruirán mucho y se tardará un siglo en reconstruirlo si se reconstruye alguna vez». *Ibidem*. Pp. 466

En ese tenor es importante resaltar como hay ciertos tiempos y espacios para la generación de reflexiones pedagógicas, por ejemplo, en los regímenes democráticos de la República de Weimar en Alemania y la Segunda República española se fomentaron movimientos de reforma pedagógica desde las ciencias del espíritu a diferencia de lo que pasaría posteriormente con la Alemania nazi así como en la España franquista que se presentan como suelos no fértiles para continuar la generación de las ciencias del espíritu y cualquier alusión pedagógica a ella.

Quizás por eso mismo podamos pensar que en México hay un tiempo y espacio oportunos donde se pueda acoger éstas reflexiones de reforma pedagógica, así como menciona Vilanou que “a pesar de las dificultades históricas del momento, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida y germinación para unas ciencias del espíritu que favorecieron el cultivo del movimiento pedagógico de herencia alemana que se desmarcaba tanto de las corrientes científicas como pragmático-materialistas”⁴⁹⁴.

De esta forma habría que pensar el caso de México que durante el periodo del exilio español acogió a un grupo importante de intelectuales a partir de los cuales se fomentó la reflexión de propuestas académicas, filosóficas, culturales, políticas que se materializaron con la creación de La Casa de España en México, hoy mejor conocida como El colegio de México, también el Fondo de Cultura Económica, así como la incorporación de profesorado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

También en aquel periodo se pueden encontrar hallazgos de algunas reflexiones pedagógicas de la tradición alemana de la *Bildung* que se importaron con el exilio español como lo fue con Roura-Parella, que se materializó en la impartición de seminarios en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Autónoma de México en los 40's, la publicación de su tesis doctoral y el apoyo para la traducción de algunas obras de la pedagogía alemana (como algunas de Spranger) en lengua Castellana en la editorial Fondo de Cultura Económica y Porrúa, así como lo haría Luzuriaga en la editorial Losada en Argentina. También es importante resaltar que las traducciones de Luzuriaga se importarían a México.

Pero para comprender el hallazgo de estas reflexiones de la pedagogía alemana desde las ciencias del espíritu importadas por el exilio español en México, será importante comprender también las condiciones históricas de México en esos años que permitieron su recepción, así como remontarse a los antecedentes, que son los conflictos históricos entre las visiones de proyecto de nación en el surgimiento de la República Mexicana, exposición que se realizará de manera breve.

La Historia de México como nación independiente se puede comprender sintéticamente en la confrontación de dos visiones de proyectos: 1) conservadores, cuyo proyecto se

⁴⁹⁴ Vilanou, C. (2003-2004). Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica. *HISTORIA DE LA EDUCACION: REVISTA INTERUNIVERSITARIA* (22-23), 301-316. Pp. 314

ligaba al viejo régimen político del virreinato e influencia de la iglesia y 2) la liberal que se conformaba de la lógica sociopolítica descendiente de la Ilustración y Revolución francesa.

Esta larga confrontación en México del siglo XIX se terminó con la derrota conservadora, pero a costa de consolidar el proyecto liberal con la consolidación del régimen dictatorial del general Porfirio Díaz, siendo la educación el vehículo para la conformación “de los elementos necesarios para iniciar la ruta del modernismo que sacaría al pueblo de México del estancamiento que venía padeciendo”⁴⁹⁵. La recepción del positivismo de Comte brindaría las bases para la nueva educación que buscaría transformar la cultura atrasada y supersticiosa mexicana en una cultura moderna y racional, unificada por los criterios objetivos de la ciencias empírico-matematizantes, así para el año de 1869 Ignacio Mariscal, define los objetivos de la educación de la época⁴⁹⁶:

- Establecer libertad de enseñanza
- Facilitar y propagar, la instrucción primara
- Popularizar y vulgarizar las ciencias exactas.

Este decreto expedido, tenía como bases las ideas positivas de Gabino Barreda, que exponía con claridad que la ruta para México, era la del progreso, lo que a su vez implicaba que el positivismo resultaba un instrumento inestimable para el mantenimiento del orden que era precario en la época (como resultado de los conflictos entre las posiciones políticas liberales y conservadores)⁴⁹⁷. De esta forma el grupo político de los liberales, alcanzado la conquista del poder político del país, adoptó el positivismo con el fin de alcanzar sus objetivos, como se puede ejemplificar con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que se abrió como el espacio clave para materializar la corriente positiva en la educación.

Así se comienza a configurar las bases de la educación desde la ciencia positiva “ya que en la ciencia en su conjunto se crea el medio educativo por excelencia de la razón humana, además, se debía enseñar los fundamentos de nuestra organización política y social”⁴⁹⁸. A partir de lo anterior, se pretendía que los jóvenes más que memorizar, se les formara el investigación y ejercitar sus facultades intelectuales que les permitiesen resolver las problemáticas de la nación.

Por ello en la época porfiriana se buscaba una educación científica y literaria completa para que el país adquiriera para su defensa legiones de hombres útiles, pacíficos, honrados, fuertes y cultos. Ésta es la seguridad que se tenía de la eficacia de una

⁴⁹⁵ Robles, Martha (1977). Educación y sociedad en la historia de México. México: Ed. Siglo XXI. Pp.

66

⁴⁹⁶ Ibíd.

⁴⁹⁷ El positivismo había afianzado aliados porque expresaba un ideal que todos anhelaban: el orden frente a los conflictos armados que alguna vez vivió el país

⁴⁹⁸ Cfr. Zea, L. (1968). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

educación positiva que pudiera conciliar al libertad con la concordancia y el progreso con el orden. AMOR, ORDEN Y PROGRESO se levantaba como el lema de la ENP.

Pero llegando a inicios del siglo XX se expresaba otra situación social; el descontento de una sociedad dictaminada bajo el orden y el progreso de una dictadura, y con ello la reducción de las libertades y tomas de decisión política en provecho de grupos más estrechos como lo fueron los grupos políticos llamados científicos.

En ese contexto, fue dentro del seno de las instituciones en las que se formaba los jóvenes estudiantes, como lo fue La Escuela Nacional Preparatoria y la Universidad Nacional de México en 1910, donde surgirían **los primeros sacudimientos y revoluciones culturales contra el positivismo**, como lo fue el grupo conocido como el Ateneo de la Juventud cuya orientación era enseñar “para formar ciudadanos, para crear una polis nacionalista, iberoamericana, con sus raíces hundidas en Atenas, en las creaciones dantescas, en Cervantes. Una polis sustentada por un demos bien formado, sólido y capaz de tomar las mejores decisiones”⁴⁹⁹

Este complejo formativo del **Ateneo de la Juventud puede interpretarse como su reapropiación del trabajo realizado en el romanticismo alemán entorno a la revista Athenäum de los hermanos Schlegel, de ahí que concuerde la denominación Ateneo con el nombre del grupo siguiendo también la broma referida por Alfonso Reyes “los ateneístas se consideraban a sí mismos como el Sturm und Drang mexicano**⁵⁰⁰, lo que explicaría también la recuperación del trabajo de la filosofía idealista alemana incluyendo las lecturas de Bergson y Nietzsche por parte de éste grupo y su difusión al interior y exterior de la ENP mediante ciclos de conferencias y encuentros estudiantiles⁵⁰¹. En el calor de esa revolución cultural también se generaría una revolución armada, política y social.

Al finalizar el periodo revolucionario (1910-1921), se viviría una intensa discusión entorno a los proyectos de nación, siendo el Ateneo de la Juventud, con su herencia filosófica-alemana, el grupo de mayor influencia en la vida académica y cultural de país desde donde reflexionar los proyectos de nación posrevolucionario con sus representantes míticos, Antonio Caso y Vasconcelos.

En ese ambiente, político y cultural, convocaba la urgencia de discutir los criterios y procedimientos de los métodos de enseñanza, textos y programas de estudio para encausar por medio de la educación la vía democrático-político a partir de la cual el ciudadano de la nación pudiera cuidar del estado y los ideales revolucionarios.

En el ámbito educativo Vasconcelos como secretario de Educación entre 1920-1924 comenzaría un proyecto educativo que vincularía la actitud liberadora de la educación y el nacimiento de una civilización mestiza, latinoamericana. Esto se constata sobre los

⁴⁹⁹ Matute, A. (1999). *El ateneo de México*. México: : FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Pp. 21.

⁵⁰⁰ Reyes, A. (1999). Pasado Inmediato. En *Obras Completas* (Vol. XVII). México: : FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. Pp. 206

⁵⁰¹ Cfr. Curiel Defosse, F. (1999). *La Revuelta, la interpretación del Ateneo de la Juventud*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.

trabajos de la reorganización de un sistema educativo que aún tenía influencias de las doctrinas positivas, pero, en contraposición se recuperarían las actividades humanísticas y la politización del alumnado como se demuestra en el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, impulsado tanto por Vasconcelos y el director de la ENP en 1922⁵⁰².

Esto dio pauta para la propuesta educativa de la ENP que sería adoptado por todo el país, siendo una de las más grandes aportación la de considerar la importancia de la enseñanza de las humanidades, las ciencias exactas, destacando la necesidad de convertir la ética en eje de toda disciplina⁵⁰³:

- La educación intelectual tendría como misión hacer hombres cultos mediante el aprendizaje real de las ciencias y de las letras, capacitará, por tanto al estudiante para que pueda por sí mismo emprender la investigación y por último, coordinará los programas, los métodos y labores parciales de la enseñanza de tal suerte que garantice a cada estudiante la posibilidad de que éste pueda afirmar por sí mismo también un valor definido, congruente y sintético sobre el mundo y la vida.
- La educación ética se convertirá en la finalidad indirecta de cada cátedra y en el propósito general de la Escuela y será así mismo el objetivo de las lecciones sobre ciencias sociales y filosóficas que imparta la Escuela.
- La educación estética que comprenderá la explicación y la práctica de las letras y del arte, en las clases de literatura, dibujo, historia del arte así como en las reuniones escolares, y se procurará desarrollar entre los alumnos el amor al arte y por medio de este, el sentimiento desinteresado de la simpatía humana.
- La educación física tendrá como fin conservar la salud del estudiante y contribuir con la disciplina intelectual y ética.
- La enseñanza manual, sin perder de vista su utilidad material, será esencialmente educativa, abandonando absolutamente toda rutina; tenderá a dar a los educandos el conocimiento de actividades que los unan con los obreros, que les hagan comprender que todo trabajo ennoblece y que les permitan coordinar mejor empresas de colaboración social borrando el concepto de jerarquía en las distintas labores Sociales.

También tendrá acogida el proyecto editorial de Vasconcelos para la traducción de las obras de los clásicos de la literatura universal para “la regeneración espiritual, que debe proceder a toda otra suerte de regeneración, es otro de los propósitos de éstas ediciones, que en su mayor parte se repartirán gratuitamente entre las bibliotecas y

⁵⁰² Cfr. Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila*. México: UNAM. Cfr. VV.AA. (2007). *Configuraciones Formativas II, Formación y praxis* (Primera edición ed.). Guanajuato, Gto., México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Pp. 120 ss.

⁵⁰³ Cfr. Krauze, E. (1976). *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*. México: Siglo XXI; Romo Patiño, M., & Hector, G. (1983). Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964). *Perfiles Educativos* (2(21)), 3-16; Velázquez Albo, M. d. (1989). *El Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la Republica Mexicana, 1922*. México: UNAM-CESU

escuelas que el gobierno está abriendo por toda la República. La divulgación de estas obras viene a construir la segunda parte de la campaña que estamos desarrollando contra el analfabetismo”⁵⁰⁴.

Con esto se vuelve evidente la aventura cultural y pedagógica del ateneísmo hacia lo clásico, la filosofía y los saberes que alguna vez se despreciaron por el positivismo educativo del porfiriato. *Ésta aventura bien puede interpretarse como “una instrumentación política y práctica del concepto Bildung, aun cuando este se encuentre ausente del vocabulario de los propios ateneístas”*⁵⁰⁵.

En ese contexto que aún pervivirá a fines de los años 30’s se generaría un tiempo y espacio nutritivo donde acoger la tradición alemana de pedagogía de las ciencias del espíritu por el exilio español en México. En ese mismo contexto también salió a sus estudios en Alemania Larroyo entre el periodo de 1930 y 1932 por una beca otorgada por Antonio Caso⁵⁰⁶ para asistir a las disertaciones de Rickert y Husserl, así como para estudiar el neokantismo alemán.

En ese contexto nutritivo se situarán la recuperación de las propuestas de Roura-Parella cuando fue profesor invitado en la Universidad Nacional Autónoma de México y con la publicación de su tesis doctoral *Educación y Ciencia* por el Fondo de Cultura Económica y la Casa de España en México en **1940**; Larroyo con sus propuestas pedagógicas y sus obras como la *Ciencia de la Educación* de **1949**; e incluso las propuestas de Luzuriaga con su obra *Pedagogía* en **1940** y su labor de traducción de los clásicos de la pedagogía de la Bildung alemana en la editorial Losada que se importarán a México

En lo siguiente recuperaremos sólo los puntos centrales de sus propuestas sobre Pedagogía desde la influencia y herencia de la perspectiva pedagógica alemana.

Para dar comienzo a la reflexión de Roura-Parella, Luzuriaga y Larroyo habría que considerar primero el modo en que se reapropiaron de la Bildung.

¿Para los tres autores no hay entre educación y Bildung una diferencia? cuando traducen la palabra Bildung, en las obras de los clásicos, lo harán por educación y se constata en las notas de traducción que indican: “No existiendo aquí y entre nosotros, una diferencia expresa entre Bildung y Erziehung, traducimos Bildung por educación”⁵⁰⁷ como lo hace Roura-Parella en su traducción de Spranger en “Las ciencias del Espíritu” o en la traducción de Luzuriaga del libro “Teoría de la Educación” de Nohl se indica

⁵⁰⁴ Vasconcelos, J. (1923). Nota preliminar. En *Vidas ejemplares. Beethoven, Miguel Angel, Tolstoi*. (págs. 5-9). México: UNAM.

⁵⁰⁵ VV.AA. (2007). *Configuraciones Formativas II, Formación y praxis* (Primera edición ed.). Guanajuato, Gto., México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Pp. 120 ss.

⁵⁰⁶ Pérez, T. d. (1997). *Cuadernos del CESU 34. Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*. México: CESU-UNAM. Pp. 28.

⁵⁰⁷ Spranger, E. (1964b). *Las Ciencias del espíritu y la escuela* (Quinta edición ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A. Pp. 133 .

como nota: “Bildern y Erziehen son dos términos que emplean el autor y la pedagogía alemana, pero que en castellano vienen a ser equivalentes”⁵⁰⁸.

No obstante, siguiendo la historia conceptual de la Bildung desarrollada en esta tesis no podemos indicar que ambas sean equivalentes o que vengan a decir lo mismo en la lengua alemana o en castellano.

La situación de la traducción adquiere aquí para nosotros un punto vital para superar la distancia temporal y las cosmovisiones de mundo entre la tradición alemana y su herencia por parte de Larroyo, Luzuriaga y Roura-Parella en la lengua castellana, lo cual no quiere decir que juzgaremos la labor de traducción de los autores como la falta del volumen del original. Aquí la tarea de la comprensión hermenéutica está en abrir la experiencia de lo que se pierde y gana en la traducción⁵⁰⁹.

Algo que se pierde son algunos rasgos particulares o diferencias de la cosmovisión de la tradición pedagógica alemana que adquiere sentido y significado desde la Bildung como parte de la historia del pueblo Alemán. Sin embargo, ello no quita la posibilidad de encontrar la especificidad de algunos sentidos de la tradición alemana al interior de las propuestas pedagógicas de Roura-Parella, Larroyo y Luzuriaga.

Por ejemplo, ¿De dónde emerge la labor pedagógica? Para los tres la labor pedagógica surge de la relación de la vida espiritual del hombre individual y la comunidad representada en las acciones de la Cultura de donde se crea una realidad educativa (Bildung):

- **Roura-Parella:** “La educación es un fenómeno inseparable de la existencia humana [...] la educación surge en un principio de una necesidad vital en la misma naturaleza biológica del hombre y posteriormente de cómo madurar y participar de la comunidad y la cultura. La formación del hombre llega a ser el fin e ideal de ésta educación”⁵¹⁰.
- **Luzuriaga:** “la educación constituye una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas las épocas y en todos los pueblos”⁵¹¹.
- **Larroyo:** “es la educación, a decir verdad un proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian de los bienes culturales de una comunidad”⁵¹².

⁵⁰⁸ Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación* (Quinta ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Buenos Aires: Lozada, S.A. Pp. 151.

⁵⁰⁹ “Es un mandamiento hermenéutico reflexionar no tanto sobre grados de traductibilidad, cuanto sobre grados de intraductibilidad. Importa dar cuenta de lo que se pierde cuando se traduce y quizá también lo que se ganó con ello”. Gadamer, H.-G. (1998). Leer como traducir (1989) en *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós. Pp. 83 ss.

⁵¹⁰ Roura-Parella, J. (1940). *Educación y ciencia* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica; La Casa de España en México. Pp. 4-5.

⁵¹¹ Luzuriaga, L. (1940). *Pedagogía* (1ª ed.). Buenos Aires: Losada. Pp. 37.

⁵¹² Las citas del libro “La Ciencia de la Educación” en éste trabajo corresponden a la 13ª edición la cual fue modificada conforme a las últimas innovaciones en pedagogía que Larroyo fue incorporando en cada edición. Para conservar los elementos trabajados por Larroyo en la primer

En ese sentido, los tres comparten que de las manifestaciones de la vida cultural e individual históricamente emergen las necesidades de una realidad educativa como lo indicaba Nohl, Spranger, Litt y Kerschensteiner.

Cada uno de los autores de lengua castellana, en sus respectivas propuestas, hará hincapié en que si la pedagogía emerge del seno de la vida individual y comunitaria será primordial que la labor pedagógica sea la discusión y reflexión sobre el estado de la vida cultural que se vive en su época para comprender las exigencias de la realidad educativa que de ella emana, así como la conformación de una concepción de hombre en tres vías, una en relación a las concepciones de hombre en cada situación concreta histórica y cultural, la otra en relación a la que en su individualidad el hombre hace de sí mismo de mano y la última es la concepción del hombre que el pedagogo tendrá que hacerse en cada caso de la reflexión y crítica de las dos primeras para saber como actuar en la relación educativa/formativa que se construye desde la Pedagogía.

Por otra parte, los tres autores indicarán que la labor pedagógica al pertenecer al ámbito de la vida individual y cultural, la acción pedagógica puede dirigirse hacia cualquier ámbito de acción de la vida espiritual aunque “el lugar adecuado para la formación del hombre es la escuela en su más amplio sentido: de la escuela primaria a la Universidad” (frase que se repetirá en los tres autores)

En esa talante se recupera que para la labor pedagógica no se puede disociar la relación teórico-práctico como veíamos en la historia conceptual de la Bildung con Kant, Herbart y Dilthey. Pero adquirirá un nuevo matiz al comprender que la relación teoría y práctica se gesta como la necesidad de crear principios, juicios de valor, conceptos, ideales y fines que sólo son posibles en la dimensión de la **Wissenschaftlichkeit** (cientificidad) **de la pedagogía, por ello los tres indicarán que:**

- **Roura-Parella:** “El educador es mucho más que un técnico y la pedagogía más que una tecnología [...] la objeción que considera la educación como un arte nada dice contra la posibilidad y la necesidad de fundamentación teórica de este arte. Este tema de fundamentación es de la ciencia de la educación”⁵¹³
- **Luzuriaga:** “la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación”⁵¹⁴
- **Larroyo:** “Por mucho tiempo, la pedagogía discurrió entre una confusa corriente de opiniones, reglas y caprichosas modalidades. En la actualidad se perfila como una ciencia auténtica [...] cuya teoría pedagógica describe los hechos educativos en la vida cultural, busca su relación con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se haya sometido y los

edición de la ciencia de la educación, se han considerado las modificaciones que él ha planteado en la introducción y en las notas de cada edición. Cfr. Larroyo, F. (1973). *La Ciencia de la Educación* (1949) (13ª. ed.). México: Porrúa. Pp. 26.

⁵¹³ Roura-Parella, J. (1940). Óp. Cit. Pp. 151-152.

⁵¹⁴ Luzuriaga, L. (1940). Óp. Cit. Pp. 24.

finés. El arte educativo, por su arte, determina las técnicas más apropiadas.”⁵¹⁵. Siguiendo lo anterior para los tres autores la pedagogía está pensada como ciencia que orienta y organiza esa realidad educativa de la vida cultural de una época reflexionada para actuar en ella.

En síntesis podemos observar dos sentidos que se reapropian de la tradición alemana: 1) la pedagogía emerge de la reflexión de la vida educativa-cultural de una época y 2) que la pedagogía sea una ciencia en cuanto deba pensar en la reflexión, organización y orden de la experiencia de la vida educativa de donde surge la pedagogía, como se planteaba en sentido expreso en Nohl, Spranger, Litt y Kerschensteiner.

Esto debe indicarnos la ganancia que es la fuerza interpretativa y de apropiación que se realiza en la traducción en cuanto a lo sí heredado en la lengua castellana por parte de ellos, y que se refleja en sus propuestas aunque no aparezca la palabra Bildung en las traducciones que ellos hacen de los autores alemanes.

La traducción desde ahí es una interpretación, es decir, la lectura que ellos hacen de la tradición alemana desde su contexto y a partir de ésta su reapropiación en el contexto de cada uno. De ahí que hagamos el esfuerzo por reconstruir el modo de lectura que tienen respecto a la Bildung y la pedagogía desde ella, y por otra parte el modo de reapropiación de su lectura para con sus propuestas.

La palabra Bildung, como se vio en el trabajo de su historia conceptual, es una palabra específicamente alemana, lo que dificulta encontrar equivalentes en otras lenguas, por ello es necesaria la recepción textual o rodeos con varias palabras en otras lenguas para aclarar lo que significa Bildung. Si se traduce por education en inglés o francés cobra relevancia el aspecto de la instrucción que será excluido de la Bildung por su sentido de autorreflexividad (Selbstbildung). Por otra parte, la Erziehung que era la palabra más próxima a lo que es education en francés o inglés, o educación en lengua castellana, también sería en su sentido refundado por la Bildung como se vio en las aclaraciones en cuanto al uso de Bildung o Erziehung a fines del siglo XVIII y principios del XIX, como se trabajó con Kant en el apartado de la retroreferencia.

En el caso de la lectura de Roura-Parella, Luzuriaga y Larroyo de *la Bildung en las traducciones de las obras se deja educación*⁵¹⁶, pero, algo distinto sucederá en sus propuestas pedagógicas donde hay en ocasiones un uso casi indiferenciado entre las palabras educación y formación cuando se habla que la labor pedagógica emerge de la cultura en el que el hombre está situado.

Para **Roura-Parella** la educación es “un fenómeno inseparable de la existencia humana”⁵¹⁷, por tanto surge de una necesidad vital ligada a la naturaleza biológica de

⁵¹⁵ Larroyo, F. (1973). Óp. Cit. Pp. 36,46-47

⁵¹⁶ Podemos especular que a partir de estas traducciones que en una primera lectura se pierden los sentidos históricos que la conformaron; el lector, posiblemente, cambie los sentidos del texto pues no tiene la sensibilidad del original en alemán o un previo horizonte sobre la tradición alemana.

⁵¹⁷ Roura-Parella, J. (1940). Óp. Cit. Pp. 4.

hombre pero también cultural. Parte de este trabajo de la educación “se realiza por sí mismo gracias a la tendencia profunda que tiene la vida a formarse a sí misma”⁵¹⁸.

Tanto la educación y formación son para Roura-Parella condiciones vitales del hombre, aunque la diferencia podría estar en que la educación es una necesidad externa en cuanto al desarrollo de sus habilidades físicas y su incorporación a la cultura y la formación sea una tendencia vital interior que, no obstante, se liga en la educación o relación externa así como lo expresa en la función de la educación:

“La función que incorpora el individuo a este espíritu común (cultura) es la educación, la función de la educación en la vida es eterna conservación para expresarlo con las palabras de Goethe. Es una conservación viva y dinámica”⁵¹⁹

Pero enseguida de dar cuenta de la función de la educación dirá Roura-Parella que es mucho más “que una realidad viva en la dinámica de los pueblos”⁵²⁰, ésta es dirigida y orientada conforme a un ideal que el hombre mismo establece, ya que “ésta tendencia del hombre a darse fines a sí mismo es función típica del espíritu: lo que es y quiere ser [...] el ideal es la formación”⁵²¹.

En ese sentido podríamos decir que para él hay una relación íntima donde no se puede deslindar educación y formación, ambas se fundan en tanto que condiciones vitales del hombre en una relación exterior e interior lo que nos recuerda no sólo el movimiento dual de la formación como lo vimos en Hegel o en el repliegue y despliegue en Herder, también la condición de la vida orientada pedagógicamente en una autorrealización cuando indica que “el individuo asimila la cultura en la educación, y convierte el espíritu objetivo de la cultura en espíritu propio o subjetivo”⁵²², en ese asimilar y ser asimilado para Roura-Parella la vida “se forma así misma”, es decir, de nuevo los elementos constitutivos o impulsos que conforman a la *Bildung* se vuelven a hacer presentes.

Roura-Parella también aclarará que el ideal de la formación no es un concepto lógico ligado a la ciencia sino también está fijado en una dimensión estética, sensible, fantástica ya que “el ideal de formación es representación intuitiva de un individuo que llega a ser norma para el trabajo educativo, es el punto final hacia donde camina el proceso de formación del hombre”⁵²³

En el caso de la propuesta de **Luzuriaga** la educación es una realidad de la vida individual y social que adopta múltiples formas la cual podemos percibir “en nosotros mismo, en cuanto nos modificamos o transformamos”⁵²⁴. Esta concepción de educación la retoma a partir del esclarecimiento de las concepciones educativas por parte

⁵¹⁸ *Ibíd.*

⁵¹⁹ *Ibíd.* Pp. 66.

⁵²⁰ *Ibíd.* Pp. 67

⁵²¹ *Ibíd.*

⁵²² Luzuriaga, L. (1940). *Óp. Cit.*

⁵²³ Roura-Parella, J. (1940). *Óp. Cit.* Pp. 69

⁵²⁴ Luzuriaga, L. (1940). *Óp. Cit.* Pp. 39

Hegel⁵²⁵, de quien cita: “El hombre es lo que debe ser mediante la educación, [...] sólo por la crianza, la educación y formación él se hace”⁵²⁶.

Siguiendo con esa exposición, Luzuriaga indicará que hay varias formas y aspiraciones de la educación, pero, no de manera arbitraria, está orientada bajo una finalidad “que no puede ser otra que la que se desprende de la condición humana en su realización y aspiración”⁵²⁷ aunque cada época de la historia y cada pueblo dentro de ellas ha tenido una idea propia del hombre.

De ahí se desprende el ideal, que se asemeja a la idea, en el sentido de que “supone una visión, una concepción de algo no realizado, pero que es pensado como algo acabado o perfecto”⁵²⁸.

Estos ideales son, en cada hombre, los proyectos de vida y raíz de la vida espiritual de la humanidad como lo señala Luzuriaga siguiendo a pie de la letra a Dilthey: “El ideal de educación se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de la vida de aquella generación que se educa”⁵²⁹.

Para Luzuriaga la educación y formación están presentes como una unidad indisociable donde la educación se presenta como una condición vital de la vida del hombre y del pueblo según en cada momento de la historia y la formación sería la orientación de ésta en cuanto al modo de vida del hombre y la sociedad, también según el modo de cada época.

Partiendo de esa interpretación de formación/educación en la lectura de Luzuriaga su unidad queda explícita al indicar que la educación se puede captar en cuanto al como nos transformamos. Educación no es transmisión sino el desenvolvimiento de nuestra transformación, es decir, de nuestra formación.

Ello nos lleva a preguntar ¿Porqué apelan en sus propuestas por una relación íntima entre formación y educación donde parecen ambos términos casi indisociables y en sus traducciones dejan sólo educación? Podría ensayarse una respuesta tentativa a esto al considerar que para ellos la educación implica formación, el empleo de Educación en sus traducciones tendría de manera implícita el término de formación, por lo cual se entendería el empleo equivalencial que ellos hacen de Bildung y educación. Por otra parte, podría ensayarse otra respuesta al considerar la necesidad de tender los puentes entre dos visiones de mundo: el alemán y el español, ya que desde la trinchera del contexto en el que ambos españoles se situaban antes del exilio español, la pedagogía estuvo considerada como una ciencia de segunda clase en virtud de la influencia que había tenido el positivismo en España y que acabaría por influir sobre todas las ciencias

⁵²⁵ También lo hará desde Kant, Krieck y Spranger.

⁵²⁶ Der Mensch ist, was er als Mensch sein soll, erst durch **Bildung**; [...] **erst durch Zucht** , **Erziehung und Bildung wird er.**

⁵²⁷ Luzuriaga, L. (1940). Óp. Cit. Pp. 103.

⁵²⁸ Ibídem. Pp. 105

⁵²⁹ Ibídem. Pp. 105-106.

y saberes conforme a los métodos y lógicas de las ciencias naturales como lo manifiesta Roura-Parella desde su propia experiencia:

“Formado mi espíritu en el modo de pensar de las ciencias naturales, con sus concepciones y categorías, el pensamiento de Dilthey era un manantial para cuya asimilación no había fermentos en mi alma. Me costó gran esfuerzo aprender a orientarme en este mundo tan distinto del que había vivido hasta entonces. Asimilado por el modo de pensar de Dilthey y de Spranger, su discípulo y sucesor en la Universidad de Berlín, mi formación naturalista se quedó atrás”⁵³⁰

En España el positivismo en educación significará la introducción del número, de la medida, de la ley en su sentido físico-matemático en el campo de la Pedagogía para intentar darle la categoría de ciencia, de primera clase, y que se refleja en la influencia de tradiciones francesas. De ahí que se pueda pensar en tres escuelas pedagógicas en España⁵³¹: la pedagogía experimental que va de mano del positivismo, la pedagogía normativa que se ve ligada con cuestiones morales pero también prácticas, técnicas para los profesores de educación primaria; y la pedagogía de las ciencias del espíritu la cual daría un giro para el desarrollo de las propuestas de reforma pedagógica en España para la renovación política que se buscaba y se materializaría durante el periodo de la Segunda República Española. Una experiencia histórica que como vimos también sucederá en México.

En ese contexto, tanto Roura-Parella como Luzuriaga se colocarán en la trinchera de la pedagogía desde las ciencias del espíritu pero **no negarán las otras propuestas pedagógicas, lo que harán será reunirlos bajo el sentido de la pedagogía como ciencia del espíritu.**

En el caso de Roura-Parella argumentará que la pedagogía se compone de tres actitudes fundamentales que se derivan a su vez en tres pedagogías diferentes:

1. La primera es una **pedagogía normativa** que indica lo que deber ser el hombre desde la educación como el conjunto de “normas que son una regla que se dirige el hacer y al deber”⁵³² y de “valores como ese algo que da la dirección del hacer y del deber”⁵³³.
2. La segunda es una **pedagogía empírico-experimental** que nace de las necesidades prácticas del hacer educativo.

⁵³⁰ Roura-Parella, J. (1947). *El mundo histórico-social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*. México: Biblioteca de Ensayos Sociológicos-Universidad Nacional. Pp. 11

⁵³¹ Cfr. Mateos Montero, J. (2011). Huellas Pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica. *Magazin* (20), 26-33.

⁵³² Roura-Parella, J. (1940). Óp. Cit. Pp. 156-157.

⁵³³ *Ibidem*. Pp. 177 ss.

De ambas actitudes se extrae “la necesidad de ver en el deber una idea y de ver la realidad natural”⁵³⁴, sin embargo la unidad de la pedagogía está en la tercer actitud que permite tender puentes entre las dos anteriores,

3. La tercera es **la pedagogía como ciencia del espíritu** que abre la posibilidad de la “descripción fenomenológica del fenómenos educativo que nos dice que la educación es un hecho inherente a la vida, una función de la comunidad, una necesidad de la dinámica de la cultura”⁵³⁵.

De esta forma adquiere unidad la pedagogía, para Roura-Parella, como ciencia con tres caras del espíritu: normativo, objetivo (experimental) y subjetivo (espíritu).

En la perspectiva de Luzuriaga la pedagogía como ciencia de la educación nos recuerda a ésta imagen de la Bildungswissenschaft alemana donde no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, “como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos, que posee una estructura propia”⁵³⁶. En esta estructura pueden distinguirse tres partes esenciales⁵³⁷:

1. Una es la **pedagogía descriptiva** [...] que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa, tanto en el aspecto biológico, como psicológico y social.
2. Otra es la **pedagogía normativa** [...] que investiga los fines e ideales de la educación, tanto en su evolución como en un estado actual y que se constituye de la ordenación lógica de la pedagogía en normas y leyes, como se aprecia en las pedagogías del neokantismo y en Roura-Parella.
3. Y otra, en fin, es **la pedagogía tecnológica** [...] que estudia los métodos, organización e instituciones de la educación..

Pero al igual que Roura-Parella, dirá Luzuriaga: “**No hay, en efecto, más que una sola pedagogía** [...] Dentro de la clasificación de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, **la pedagogía pertenece evidentemente a las ciencias del espíritu o de la cultura**. Es una ciencia del espíritu, como lo son la historia, la psicología, la sociología, el derecho, etc. [...] Si nos preguntamos qué es la pedagogía, la respuesta sería: aunque la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente **la pedagogía es la ciencia de la educación**.”⁵³⁸

Incluso los puntos centrales para el trabajo pedagógico tanto en Luzuriaga como Roura-Parella estará en La educabilidad (Bildsamkeit) que recuperan de Herbart, los bienes culturales que recuperan de la idea de espíritu objetivo y subjetivo de Dilthey y por último la imagen de pedagogo que recuperan de Pestalozzi y Spranger principalmente.

⁵³⁴ Ibídem. Pp. 210.

⁵³⁵ Ibídem. Pp. 204.

⁵³⁶ Luzuriaga, L. (1940). Óp. Cit. Pp. 33.

⁵³⁷ 8. Estructura de la pedagogía, en Ibíd. Pp. 33-34

⁵³⁸ Ibídem. pp. 13-14, 21, 24-25.

Frente a esto, el caso de **Larroyo** será algo diferente aunque conserve muchas semejanzas.

Para él educación a pesar de tener su etimología del vocablo latino educare del que se formó el verbo educere que significa cuidar, criar y hacer crecer no cobra sentido para nosotros hasta que Cicerón “propuso dar a la palabra educación una acepción específicamente humana a partir de humanitas”⁵³⁹ donde solo al hombre le es dable crear y asimilar. La palabra humanitas es la traducción latina de Paideia que “alude al fenómeno de la formación humana desde la areté”⁵⁴⁰.

Para Larroyo en ese sentido todo ensayo educativo conlleva “reflexiones del devenir del hombre”⁵⁴¹. Y coincidirá con Roura-Parella y Luzuriaga al indicar que la educación presenta un momento de objetivación del espíritu en la asimilación/creación de la cultura y un momento de la subjetivación de la cultura, en su reproducción y por tanto toda “educación aspira siempre a formar cierto tipo de hombre”⁵⁴². Para Larroyo toda educación conlleva una intención formativa.

Pero las similitudes con Roura-Parella también estarán en la constitución de una ideal que orienta y encauza al hombre en su transformación. Siendo la formación humana tanto el ideal como el valor pedagógico fundamental. La formación se presenta de manera dinámica y no estática porque su estructura es “ cambio y transformación orientados hacia un constante perfeccionamiento”⁵⁴³

Sin embargo en el caso de Larroyo parece haber más la reunión de diversas concepciones de sentido y significados de educación que la pervivencia del sentido de la Bildung como orientación de toda su propuesta, incluso Larroyo no se centra en la pedagogía como ciencia del espíritu como unidad de las otras pedagogía, la coloca como parte del universo de expresiones pedagógicas.

La propuesta de Larroyo parece buscar más sistematizar en una generalización todas las experiencias educativas que van fluyendo históricamente e incorporando las nuevas ya que Larroyo propondrá una pedagogía sistemática que “comprende la ontología pedagógica, la axiología y teleología de la educación, la didáctica, la organización y administración educativas. Siendo las ciencias auxiliares de la pedagogía son la biología, la psicología, las ciencias sociales (sociología, historia, economía, política, derecho) la filosofía.”⁵⁴⁴.

En ese sentido la propuesta de Larroyo podría aproximarse a la propuesta de Natorp de reunir bajo todas las perspectivas filosóficas a la pedagogía y aún así, dista mucho de la del Alemán.

Después de la exposición de las propuestas de los tres autores, se pueden encontrar

⁵³⁹ Larroyo, F. (1973). Óp. Cit. Pp. 35

⁵⁴⁰ Ibíd.

⁵⁴¹ Ibíd.

⁵⁴² Ibídem. Pp. 75

⁵⁴³ Ibídem. PP. 192

⁵⁴⁴ Larroyo, F. (1973). Óp. Cit. Pp. 42-43.

algunos puntos en común respecto a la herencia pedagógica alemana en México:

- Pedagogía es pensada como ciencia de la educación en el sentido de la *Geisteswissenschaft* o *Bildungswissenschaft*.
- La formación ocupa el lugar de fin e ideal que orientará a la pedagogía.
- La importancia de la lectura de los clásicos del neohumanismo alemán que conformarán el entramado de una teoría pedagógica en sus propuestas.
- La recuperación de la vida espiritual de la cultura como espacio de emergencia de las reflexiones pedagógicas.
- La relación con otras ciencias, saberes, no significa dependencia a éstas por parte de la pedagogía, sino un intercambio fructífero en cuanto a la discusión de la formación del hombre como una totalidad.
- La construcción de representaciones de humanidad o concepciones de hombre conforme al individuo particular, la comunidad y las propuestas pedagógicas en un marco histórico.

Con base a lo anterior, podemos decir que si bien no se presenta una recuperación total de los elementos de la *Bildung* y la tradición pedagógica alemana (la centralidad de la dimensión estética y la vida orientada pedagógicamente no se recuperan completamente), si se puede hallar una influencia y herencia de la misma dentro de estas tres propuestas que llegarán a América Latina y particularmente en México.

Las propuestas de Larroyo, Luzuriaga y Roura-Parella, así como las obras de los clásicos alemanes que traducirán ellos⁵⁴⁵ pasarán a ser consideradas básicas para la formación del pedagogo universitario en el periodo de los años 40's (y en lo posterior) en el estudio de los cursos, materias, asignaturas y seminarios tales como: Filosofía de la educación e Historia de la educación (asignaturas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, 1938-1954, 1954-1958); Teoría pedagógica, Historia general de la pedagogía, Filosofía de la educación (materias de la licenciatura en Pedagogía, 1959); seminario de Bibliografía pedagógica (maestría en Pedagogía, 1959); Teoría e historia de la educación (doctorado en Pedagogía, 1959); Antropología filosófica, Teoría pedagógica, Historia general de la educación, Filosofía de la educación, Textos clásicos de la pedagogía (materias de la licenciatura en Pedagogía, 1967); seminario de Textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía (posgrado en Pedagogía, 1972)⁵⁴⁶.

Sin embargo, no se puede afirmar tajantemente que en México se recupere en toda su extensión y fuerza ésta herencia e influencia alemana de las propuestas de Roura-Parella, Luzuriaga y Larroyo o de los autores alemanes traducidos por ellos, debido a

⁵⁴⁵ Entre las obras que se tradujeron destacan los siguientes autores: Kant, Herbart, Pestalozzi, Goethe, Natorp, Dilthey, Spranger, Nohl, Kriek, Kerschensteiner, entre otros.

⁵⁴⁶ Estos mismos datos se pueden encontrar en Rojas Moreno, I. (2006). Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. *Perfiles Educativos*, XXVIII (113), 7-37; Ducoing W., P. (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (Vol. I y II). México: CESU-UNAM.; UNAM. (1972). *Guía de carreras*. México: UNAM.; UNAM. (1956). *Guía de carreras universitarias*. México: UNAM/Departamento de Psicopedagogía.; Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo*. México: Ediciones filosofía y Letras 22.

una serie de elementos y situaciones que irán enterrando o desplazándolas por otras. En adelante sólo haremos algunas puntualizaciones de estas.

Una de las situaciones por las que podríamos pensar la dificultad de aprehender y leer la herencia alemana será la influencia de otras tradiciones, destacando la francesa como lo expone Rodrigo García de la Sienra: “cuando el lenguaje del idealismo alemán es trasplantado al contexto mexicano, la formación como Bildung [...] se ve inevitablemente parasitado por la experiencia histórica de la adaptación, al contexto mexicano, de la semántica francesa ligada al orden progresivo del positivismo”⁵⁴⁷, agregando además que durante el mismo periodo de los años 40’s se reapropian otras lecturas, destacando las de Durkheim y Dewey.

Por otra parte, influirá también en la no recuperación o trasplantación de sentidos de estas propuestas, las políticas de modernización de los años 40’s con Ávila Camacho y Miguel Alemán, así como la consolidación del proyecto capitalista en México frente a las restricciones vividas en el periodo socialista de Cárdenas. Los frutos de las funciones educativas de los caudillos de la revolución se traducirían en la incorporación masiva de profesionales en la maquinaria burocrática, de ejecutivos en la industria y comercios privados, administradores en una banca progresista y dinámica en sus sistemas de crédito, empleados para la variada gama de servicios y sobre todo técnicos calificados. La búsqueda de un progreso a cualquier precio, situaba las zonas productoras en las regiones más atendidas por los servicios de infraestructura básica para la industrialización lo que significó, que el agua, la luz, la materia prima y comunicación accesibles, los centros urbanos se convirtieron en verdaderos focos de atracción. La educación se traducirá como el instrumento para alcanzar los objetivos anteriores⁵⁴⁸.

Esto mismo podría interpretarse en la vida pedagógica en la UNAM como la búsqueda de marcar diferenciaciones entre una pedagogía universitaria, desde la construcción de su estatuto científico y recuperando el trabajo teórico-filosófico de la mano de ciencias auxiliares (psicología, sociología, antropología, biología), frente a una pedagogía normalista que comprendía la dimensión práctica e instrumental de los maestros graduados en esos años⁵⁴⁹.

⁵⁴⁷ VV.AA. (2007). García de la Sienra, Literatura y formación en el México Post-revolucionario... en *Configuraciones Formativas II, Formación y praxis* (Primera edición ed.). Guanajuato, Gto., México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Pp. 129

⁵⁴⁸ Cfr. Robles, Martha (1977). Educación y sociedad en la historia de México. México: Ed. Siglo XXI.

⁵⁴⁹ Esta distinción la hacemos solamente en los años 40’s. No hay que olvidar que en el ámbito universitario tanto en la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1924), la Escuela Normal Superior (1924-1934) y el Departamento de Ciencias de la Educación (1934-1954) tuvo lugar una orientación hacia el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior, así como indica Ileana Rojas “sobre la base impronta normalista, la preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como disciplina académica que habría de formar profesionales en esta rama bajo un espectro sui generis”. Rojas Moreno, I. (2009). Capítulo IV. La identidad del pedagogo: ¿problema epistemológico. Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y caracterizaciones nodales en el campo de conocimiento educativo. *Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo*. En J. M. García, *Opacidades pedagógicas. Debates epistemológicos* (págs. 233-262.). México: UPN. Pp. 239-240

De ahí que la recuperación de los textos de los clásicos alemanes hayan servido para despuntar la sistematización y teorización, pero no para el abordaje sobre el problema de la cientificidad y el tipo de saber, porque se encontraría y trabajaría “su ubicación explícita en las obras de Durkheim y Dewey que dan cuenta de un replanteamiento cuya gestación se anticipa solamente en Comenio y Kant para cobrar forma y volumen con los trabajos de Herbart y Dilthey”⁵⁵⁰. Es así que de la amplitud en la mirada inicial cuando se planteaban las propuestas de Roura-Parella, Luzuriaga, así como los autores de la tradición de la Bildung, se vuelva estrecha frente a una lectura que buscaba sistematización y se les tomase como antecedente y confirmación de las propuestas de Durkheim y Dewey.

En este punto cualquier diferencia y sentidos históricos propios de las tradiciones es erradicada en su estrecha recuperación ya que “de los autores respaldados en la tradición alemana su producción discursiva será retomada con apego a un corte normativo y prescriptivo, en tanto que en la tradición anglosajona y la idea de ciencia de la educación francesa encontramos un tratamiento de carácter descriptivo, de explicación y relaciones de causalidad, el cual busca mostrar un apoyo teórico sólido para comprender el hecho educativo, más que para regularlo”⁵⁵¹.

Por otra parte llegarían tradiciones tan variadas como los estudios curriculares, estudios de tecnología educativa, las propuestas de la teoría crítica y las pedagogías latinoamericanas con representantes en Puiggrós y Freire, o las concepciones entre ciencia o ciencias de la educación con representante en Mialaret que irán haciendo merma con lo que fuera alguna vez la posible herencia de la tradición alemana en México aunado al silencio de producción bibliográfica en el periodo de los 70's hasta que la discusión sobre la pedagogía se centrará, en los 80's, en el problema de su cientificidad. En esa discusión las propuestas se volverán dicotómicas desde dónde actuar la pedagogía a partir de la discusión de su estatuto epistemológico, porque parece ser que a partir del discernimiento entre sí es un arte, un saber, una ciencia, un conocimiento, o una técnica, la pedagogía ha de incidir de manera particular sobre los sujetos a falta de esclarecimiento de lo que ella es o desde dónde pensarla como lo demuestran las discusiones de inicios de los 80's e inicios de los 90's en México y que se agudizará por las experiencias de su propio presente como la racionalidad técnica, la burocratización, cientificismo técnico, pragmatismo, la sociedad del consumo, la posmodernidad, como se demuestra en el Foro del Currículo de la Carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón en 1985, el Foro del Debate actual de la Teoría Pedagógica en México en la ENEP Aragón en 1987 y el Primer estado de conocimiento La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa “Filosofía,

⁵⁵⁰ Rojas Moreno, I. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.

⁵⁵¹ Rojas Moreno, I. (2006). Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. *Perfiles Educativos*, XXVIII (113), 7-37

Teoría y Campo de la Educación”, donde se trabajan las tendencias constituidas en ese periodo y que hasta cierto punto perviven en México en los inicios del XXI⁵⁵²:

- Un creciente interés, aunque insuficiente frente a otros campos, por constituir investigaciones en las temáticas de la filosofía de la educación y teoría pedagógica/educativa.
- La proliferación de debates de la significación de la pedagogía en el ámbito francés u anglosajón.
- La apertura de líneas de investigación al interior de la teoría educativa y pedagógica desde la epistemología, la polémica entre pedagogía y ciencia(s) de la educación.
- La incorporación de las últimas discusiones filosóficas en torno a la modernidad, posmodernidad, el discurso, entre otras.

Sin embargo, frente a una supuesta exclusividad de la discusión epistemológica de la pedagogía y las ciencia(s) de la educación no tendrá en todos los casos u autores un sentido prescriptivo en éste periodo.

Frente a la polémica de las ciencia(s) de la educación y pedagogía se propone la recuperación del espacio de la teoría pedagógica para estudios multirreferenciados “en la medida en que ésta permita tener una visión más amplia y profunda del campo así como la recuperación de trabajos históricos que rescaten la especificidad de los desarrollos discursivos sobre la pedagogía”⁵⁵³.

En la misma talante, se propone un programa de teoría pedagógica “que reconstruya históricamente los debates al interior de ésta desde los textos clásicos y fuentes originales a la historia de las ciencias para dar un viraje a ciertas percepciones de lo pedagógico e incitarlas a penetrar a ese espacio posible sobre el que habría amplia necesidad de discutir”⁵⁵⁴. La teoría pedagógica se presenta como el espacio de constitución, formación e investigación necesario para “desestructurar los híbridos que parecen haberse apoderado de la pedagogía”⁵⁵⁵.

Pero la recuperación de la teoría pedagógica no viene sola, también se considera importante constituir la reflexión sobre el espacio histórico presente de incidencia de la pedagogía como la reflexión de los síntomas de la modernidad en el ámbito educativo

⁵⁵² Esto se señalará de igual forma en los estados del conocimiento del COMIE de los 90's y de la primer década del XXI. Cfr. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. (1993). *La investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Estados de Conocimiento. Filosofía, teoría y campo de la educación* (Cuaderno 29). (R. N. Burgos, Alicia de Alba, et. al. Coords.) México: CNIE- SNTE.

⁵⁵³ Alicia de Alba, Teoría Pedagógica o Ciencias de la Educación, en Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (Vol. 43 Cuadernos de la ENEP ARAGÓN.). México: UNAM. Pp. 62 ss.;

⁵⁵⁴ Gerardo Meneses Díaz, Hacia un programa fuerte frente a la Problemática de la Teoría Pedagógica. En Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). Óp. Cit. Pp. 239 ss.

⁵⁵⁵ *Ibíd.*

para comprender “quién decide, quién es el mejor en las teorías y relaciones formativas de la modernidad”⁵⁵⁶.

En ese sentido, también se recupera la necesidad de reflexión del programa de racionalidad bajo el cual se ejerce la educación moderna que ha sacrificado la formación como referente, de tal forma que “las propuestas o vías posibles frente al diagnóstico están en los estudios críticos de las bases de sustentación del proyecto de modernidad en vías de superar los estrechos límites impuestos por la racionalidad técnico-instrumental y la reorientación de los espacios educativos como procesos de formación, donde se re-signifique el concepto de razón y atienda a necesidades horizontalmente más amplias”⁵⁵⁷.

Estos estudios cobran importancia y relevancia para “la recuperación de una cultura pedagógica (e histórico social) clave de la pedagogía filosófico-idealista”⁵⁵⁸ (siguiendo los antecedentes en Larroyo, Roura-Parella y Luzuriaga) como reto para la formación de los pedagogos, sin olvidar el lugar de relación con otros saberes y evitar el desplazamiento de lo que alguna vez fueron llamadas ciencias humanas frente a las ciencias sociales y naturales, porque en ese sentido la pedagogía ligada a la filosofía y humanidades corre la misma suerte, y en ese sentido, Eduardo Weiss⁵⁵⁹ propondría que lo que se ha de hacer es la vuelta al filosofar dentro de ella para reconocer las diversas tradiciones que la conforman y examinar sus conceptos, construcciones teóricas a la vez que se critica su unidimensionalidad.

Esto puede marcar la pauta para asentar finalmente el cierre del camino de vuelta al punto de partida de éste trabajo que era buscar y dar lugar a la interpretación abierta a otros sentidos de pedagogía desde otros espacios y tiempos en la que alguna vez acontecieron frente a la legislación gramatical⁵⁶⁰ de la lógica del orden⁵⁶¹ que las

⁵⁵⁶ Cesar Carrizales Retamoza, La formación intelectual en el nivel superior. Teoría y Praxis de la Educación. En Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). Óp. Cit. Pp. 209 ss.

⁵⁵⁷ Carlos Ángel Hoyos Medina, Programa y Razón sobre el objeto Pedagógico. En Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). Óp. Cit. Pp. 32 ss.

⁵⁵⁸ Ángel Díaz Barriga, La formación del Pedagogo, un acercamiento en el actual Plan de Estudios a los temas didácticos. En Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). Óp. Cit. Pp. 188 ss.

⁵⁵⁹ Cfr. Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981 : Mexico). (1981). *Documentos Base / Congreso Nacional de investigación educativa* (Vol. I y II). México: IPN, dirección de publicaciones.

⁵⁶⁰ Entendemos por la legislación gramatical una forma de dividir y organizar la experiencia bajo determinado orden en la vida cotidiana i.e. la configuración procedimental de las prácticas cotidianas a partir de reconocimientos y categorizaciones que nos permite significarlas desde la misma lógica

⁵⁶¹ Recuperamos “lógica del orden” como un conjunto de normas constituidas sobre la base de unos horizontes de significado que ordenan y organizan la manera de ser y proceder desde el orden constituido. Esa Lógica del orden nos administra aparece inscrita en nuestro modo de ser y de pensar como una visión heredada de ver el mundo, por ejemplo si la ciudad tiende a una progresiva modificación y a una constante adaptación de su forma con relación a la lógica del orden que la proyecta, sus formas de vida se rozan y trazan un sistema de codificación i.e. se traducen en un conjunto de significaciones y conocimientos previos que permiten entender las representaciones dadas que se reflejan en las superficies cambiantes del contexto urbano y las funciones sociales para los que fueron instituidos por el orden.

engullía, cerrando su polisemia a la enseñanza de la gramática de la lógica del orden como se planteaba en el segundo apartado del capítulo uno.

Podemos marcar aquí el cierre por que hay como pretexto la coincidencia del tratamiento para alcanzar las finalidades buscadas tanto en los autores planteados en el periodo de 1980 con el nuestro: un trabajo histórico al interior de la teoría pedagógica desde la discusión del presente en el que se sitúan nuestros diagnósticos de pedagogía para demorarnos en la comprensión de la conformación de ésta.

Está coincidencia también marca la “fusión de horizontes” entre la pregunta, lo preguntado y la respuesta⁵⁶² a partir del cual podemos reconocer que aquello que sea pedagogía desde sus sentidos se mueve constantemente por la simultaneidad de pasado y presente que es posible captar a partir de la apropiación rememorante, como se realizó a partir de la historia conceptual de la Bildung en éste trabajo. Sin embargo para poder continuar con la exposición de la fusión de horizonte tenemos que preguntarnos que postura se seguirá de esta unidad de lo que ha sido con lo que es hoy pedagogía.

Llegando de regreso al punto de partida hay dos posturas posibles, como se desglosará a continuación.

Una, la postura de la **superación**. El pedagogo vuelve a la ciudad pero no vuelve la pedagogía ya que está superada como proyecto en constante progreso o en la desmesura de su tiempo, pero, no en términos del reconocimiento de las tradiciones y sentidos que la conforman.

La otra es una propuesta propia del siglo de oro de la Bildung. El pedagogo vuelve a la ciudad loco, enfermo, tullido, viejo. Quién elige hacer de su vida la pedagogía no es el pedagogo que puede hacer todas las cosas, pues, no es ninguna, porque en la rememoración la linealidad del tiempo pierde su condena como determinación y se abre a otras posibilidades. El pasado no lo condena, su **reconocimiento** le sirve para abrirse una mínima abertura que no se clausura o supera porque permite recrear, en cuanto puesta en obra, el restablecimiento abierto y transformado cada vez de la misma pedagogía reavivada en el **reconocimiento** de su(s) historia(s) y sentido(s).

De ahí, que no optemos por la superación, ya que la noción de superación supone un rompimiento o un dejar algo atrás que en éste caso sería por ejemplo: superar que la Bildung no se recupera, en su sentido pedagógico, a pesar de los hallazgos de una herencia posible en los años 40 en México; superar que la pedagogía mexicana ha tenido como pilar la tradición francesa-anglosajona y no propiamente la alemana; superar que la pedagogía mexicana se conforma de la mezcla e hibridación de varias tradiciones y propuestas a lo largo del siglo XX; superar que quizá no sea posible poner en práctica el proyecto de recuperación histórica de la teoría pedagógica frente a los conflictos conformados en la hibridación de tradiciones como lo indicaba Alicia de Alba

⁵⁶² Los horizontes de pregunta, lo preguntado y la respuesta fueron trabajados en el primer apartado del capítulo 2.

y Meneses en los años ochenta o simplemente indicar que hay que superar este estado y continuar con lo que se pide de la pedagogía en el siglo XXI sin importar lo que se pida y dejando *descansar en paz* estas otras historias y sentidos como lo fue la Bildung. La postura que se elige para este trabajo es el **restablecimiento**, que sería el reconocer la historia vital que conforma a la pedagogía, como se realizó en éste trabajo en la continuidad temporal.

Restablecer también será asumir la debacle de su conformación.

Lo que pretendemos con el restablecimiento es reconocer la fusión de horizontes que da lugar al acaecimiento de un sentido de pedagogía en la conformación de nuestra tradición pedagógica, es decir, la herencia temporal de las transformaciones que ha tenido pedagogía y que nos constituyen a nosotros mismos. En ese sentido como dice Gadamer “ estamos en tradiciones, independientemente si las conocemos o no, de si somos conscientes de ellas o estamos lo bastante ofuscados como para creer que estamos volviendo a empezar (ello no altera en nada el poder que la tradición ejerce sobre nosotros). Pero sí que cambia algo en nuestro conocimiento si arrastramos las tradiciones en las que estamos y las posibilidades que nos brindan”⁵⁶³ por lo que comprender la tradición es comprendernos a nosotros mismos.

Y lo que podemos decir de la tradición pedagógica mexicana es que se irá configurando en torno a la reapropiación de las diversas tradiciones que históricamente fueron acogándose: primero la francesa positivista, las tendencias de pedagogías normalistas, la herencia alemana y la tradición anglosajona, una tradición marxista, una tradición de corte de la teoría crítica, una tradición latinoamericanista y libertaria, una tradición pragmático-técnica, entre otras.

Del conjunto de tradiciones se irán mezclando unas con otras a partir de buscar realizar las intenciones de constituir hombres que logren cumplir con determinados ideales, sobre todo desde la trinchera del gobierno según cada época, por ejemplo: primero se buscaba constituir un hombre que resguardara los ideales de la revolución mexicana como lo veíamos con Vasconcelos, el grupo del Ateneo de la Juventud y el gobierno de Cárdenas donde fue recuperándose las tradiciones alemanas con las propuestas importadas del exilio español. En ese mismo periodo se buscaba crear al hombre que realizará los objetivos de modernización y progreso del estado desde el ámbito económico, industrial y de servicios durante los gobiernos mexicanos de los años 40, a partir del cual se fue generando la mezcla de tradiciones, recuperando sólo una lectura de los elementos de Dewey, Durkheim y Herbart-Dilthey que permitieran alcanzar los fines buscados; este último ideal o fin permeará a lo largo de la historia de México hasta la fecha, pero, con matices diferentes como lo veíamos planteado con la reforma educativa⁵⁶⁴. E incluso podríamos decir que en las condiciones del presente que

⁵⁶³ Gadamer, H. G. (2010). La actualidad de lo bello. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós. Pp. 116

⁵⁶⁴ Por ejemplo, la reforma educativa expresa exigencias de **actualización** del Sistema Educativo Nacional a partir de robustecer las políticas educativas que impulsen el desarrollo social, político y

vivimos, donde no hay más fronteras e impera una lógica de orden como única, esta misma experiencia que se vive en México o lo que vimos en parte de la historia de Alemania y España es algo también común en todas las partes del globo terráqueo aunque con ciertas particularidades y especificidades.

Estas intenciones irán resquebrajando las diferencias y la riqueza de sentidos de las diferentes tradiciones a fin de lograr unidad de su mezcla desde dichas intenciones a diferencia de la propuesta de dialogo de tradiciones como lo haría Roura-Parella y Luzuriaga en sus propuestas.

Ello dará como resultado en la mayoría de las ocasiones híbridos que suplantán la diversidad de las propuestas de cada tradición desde las necesidades generadas por efectuar las intenciones de constitución de hombres según cada momento de la historia. De ahí el desplazamiento en ocasiones de llevar a la pedagogía al desarrollo técnico-pragmático, después al diseño curricular, luego al debate ciencia o ciencias de la educación hasta abrir el abanico de incidencias.

Esto no debe marcar por ningún motivo que la pedagogía sea sólo la elección arbitraria de cualquiera de los elementos anteriores para una mezcla adecuada conforme a los fines e intenciones, lo que nos permite es reconocer que la concepción de pedagogía, las prácticas de ésta, así como el híbrido de tradiciones que se tenga por resultado, suele determinarse según la intención e ideal que impere en determinada situación histórico-social en el que se forme el pedagogo desde ciertas “necesidades del ámbito político-económico”.

Ello no implica tampoco negar estas necesidades si se considera que la pedagogía emerge desde un plexo de problemas que se transforma históricamente como lo hemos visto en lo trazado por la rememoración de la pedagogía en Alemania y en cierto modo en la herencia de ésta por parte de Roura-Parella y Luzuriaga; el problema está en la reducción de maneras de pensar y actuar desde la pedagogía para el cumplimiento de esas necesidades sin detenerse a cuestionarlas, criticar o preguntar los motivos por los cuales se orienta. A pesar de que pueda haber propuestas que busquen recuperar con ética y crítica a las exigencias de la época sigue marcándose de manera fuerte ésta relación entre propuestas pedagógicas y mezcla de tradiciones desde las necesidades del ámbito político-económico que se marcan como imperantes.

El reconocimiento de la conformación de una tradición pedagógica que se le busca someter a las tendencias económicas y políticas nos permite también reconocer que el acallamiento de otras posibles posturas no sólo era una cuestión que se vive o genera en la experiencia del tiempo y espacio del siglo XXI desde la lógica del orden, en el caso particular de México tiene que ver también con la conformación histórica de las

económico de nuestro país a través del quehacer educativo que impone nuestro tiempo y que la justicia social demanda. Para mayor información, véase: Pacto por México . (10 de Diciembre de 2012). *Hoja de firma de la Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la educación*. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de Pacto por México : <http://pactopormexico.org/reformaeducativa/#reforma>.

mezclas de las tradiciones que fueron incorporándose en su experiencia pedagógica del siglo XX desde las intencionalidades que imperaban y de las cuales se fueron construyendo trincheras que postulaban propuestas como las únicas y legítimas en la medida que cumplirán con la función de efectuar dichas intencionalidades. Esta misma experiencia de someter a las propuestas pedagógicas bajo ciertos ideales y fines económico-políticos se puede ver en la experiencia de la pedagogía alemana en el XIX y XX, así como el caso español durante el periodo de la dictadura de Franco.

Esto nos da la oportunidad para indicar que toda la relación histórica de pedagogía con su contexto se da en una tensión dilemática entre criticar-generar propuestas alternativas a una determinada época y el cumplimiento de las demandas de ésta.

De este mismo modo podemos indicar que no hay posturas unívocas de pedagogía, ni al interior de una tradición particular, llámese francesa, española, mexicana, anglosajona o alemana sino plurales propuestas y una diversidad de matices que no obstante pueden ser silenciadas por cuestiones políticas y económicas.

Por último hemos de restablecer la importancia de propuestas que busquen la comprensión histórica de la conformación de pedagogía frente a la *unidireccionalidad hiperactualizadora* y la *formación de palabras estelares* a la que se somete la labor pedagógica en el XXI a partir del modo de situarse, por que nos permiten suspender el supuesto de la erosión de mundos de vida alternativos en el cruce histórico de nuestra memoria, donde van fluyendo los otros pasados posibles con el presente, alterándose entre sí y entrando en diálogo.

La importancia de las propuestas que busquen la comprensión histórica de la conformación de pedagogía estriba en la generación de posibilidades de romper la imagen lineal, unívoca y monológica que tenemos de ella a partir de los horizontes que se abren en la diversidad histórica desde donde buscar una comprensión posible y diferente a lo que se nos plantea en el presente siglo XXI. La comprensión histórica de nuestras conformaciones ofrece en ese sentido un mundo pluralista siempre que uno este en condición de escuchar la diferencia y apaciguar prejuicios desde el presente histórico de quien comprende.

Por otra parte, ésta comprensión abierta desde de la conformación histórica de los problemas frente a la unidireccionalidad de la pedagogía, como se ha visto en el desarrollo de éste trabajo, nos permite también el poder transformar nuestras concepciones de pedagogía ahora que comprendemos la riqueza de las resonancias de su propio cuerpo-memoria, como lo fue desde la historia conceptual de la *Bildung* que le asignaba plurales sentidos, logrando la posibilidad de ser algo más que una mera repetición en tanto que se recupere y reconozca ésta conformación.

La exploración de una posibilidad de transformación se bosquejará en el siguiente apartado.

III.3. Pedagogía como experiencia estética de la Bildung

Estética de la formación implica: incursionar en una nostalgia; en despertar el olvido a una dimensión de la formación y en incorporar al tiempo actual un tema que no puede ser tratado igual que como se le elaboró en siglos pasados

Cesar Carrizales.

En el apartado anterior arribamos a la fusión de horizontes que nos permitió primero la comprensión de pedagogía desde las transformaciones temporales que ha tenido. En ese tenor se comprende que la pedagogía se encuentra en la tensión dilemática entre propuestas de alternativas a las demandas de una época frente a la realización de las mismas.

Gran parte de las propuestas pedagógicas conformadas en México se presentan como mezclas o hibridaciones que cierran, en algunos casos, su orientación a partir de las demandas económicas y políticas de determinada época.

De la mezcla de tradiciones se generaron trincheras e incidencias que se colocaron como univocas y legítimas frente a otras, sin embargo, en la comprensión histórica de su conformación no hay una pedagogía univoca, hay una diversidad que se manifiesta no sólo en las múltiples tradiciones, también al interior de estas habrá una pluralidad rica de sentidos y significados.

Esta diversidad puede ser silenciada por las demandas de cada época o en las posturas que se coloquen como legítimas, lo que no significa que sean erradicadas.

Por eso podemos decir que **un primer sentido** que acaece de pedagogía es que a veces habla, otras calla, tiene sus epifanías y sus hermetismos que pueden ser comprendidos cuando se le vuelve a dar la palabra a su conformación temporal y estética. Lo que sea pedagogía siempre está en:

1. Una dimensión temporal porque su conformación se da según las determinaciones históricas y geográficas de una época particular. En ese sentido se generan las tradiciones en las que se conforman sus sentidos y significados.
2. Una dimensión estética porque se inscribe en el juego de visiones de mundo en cuanto a la percepción de un tiempo y espacio específicos.

El segundo sentido que acaece de pedagogía estriba en la posibilidad del restablecimiento de los sentidos ganados en la comprensión de su conformación, aunque hayan sido silenciados, porque pertenecen a la tradición que la conforma. Desde ahí se dan las condiciones de transformación de las concepciones de pedagogía cuando se intenta volver a pensarla en el presente con sus sentidos históricos.

Lo que a continuación se planteará es una posible transformación que pueda tener nuestra concepción de pedagogía en el presente cuando se recupera de la rememoración de la Bildung uno de sus sentidos principales que es la estética. La recuperación de la dimensión estética en la pedagogía no estriba en una libre elección,

como vimos en la conformación histórica de la pedagogía, desde la Bildung los sentidos más importantes dentro de ella fueron la política, la ética y la estética, .

La **política** orientaba la conformación no sólo de las relaciones del hombre en su dimensión individual con la comunidad, también expresaba la constitución de un estado (Kulturstaat), la nación y la propia comunidad como lo planteaba Humboldt y Fichte.

La **ética** por otra parte orientaba la deliberación del papel del hombre en su individualidad conforma a sus relaciones con la cultura, la vida y los otros hombres, por tanto la ética era la reflexión del modo de situarse como lo plantea Hegel, Kant y Schleiermacher.

En el caso de la **estética**, ésta orientaba las relaciones del hombre con la cultura, la vida espiritual objetivo y subjetivo desde donde se desplegaba la dimensión ética-política. E incluso, ese no sería su único papel. La dimensión estética también abarcaba los modos de producción de la cultura y el modo de vida orientado pedagógicamente así como la profesión/cultura pedagógica que encontraría en la estética un espacio fructífero al mediar su constitución como Wissenschaft y Kunst, sin pasar de largo que algunas propuestas pedagógicas vendrían a constituirse y recuperarse desde los artistas, el arte y el espectador.

Por ello podemos decir que de los tres sentidos principales **la estética sería la base desde donde la política y la ética se efectuaban**. En ese tenor, para bosquejar la experiencia de transformación de la concepción de pedagogía se recuperará la estética por esa condición de base y porque no excluye los dos anteriores.

Una vez aclarada la elección proseguimos con la intención de transformar nuestra concepción de pedagogía al recuperar la estética, para ello volveremos a reunir en una síntesis la relación Estética-Bildung-Pedagogía desde lo acontecido en la rememoración de su conformación para que a partir de ahí se bosqueje su recuperación.

En el trabajo en torno a la historia conceptual de la Bildung emergía un sentido posible de pedagogía desde donde se comprende como preocupación, cuidado y proyecto del devenir de la vida del hombre en todos los aspectos que la conforman como humanidad. De éste sentido se abrirá el doble papel que ella jugará. Sin embargo, para que se den las condiciones de posibilidad del papel que jugará, la estética encontrará un lugar primordial en ella.

En el caso del papel de **pedagogía como una orientación dentro de las formas de vida que así decidan y deseen Bildung, aparecerá la estética como la exigencia de integrar todos los bienes culturales y manifestaciones de la vida que podían ser representados en las artes: literatura, música arquitectura, la poesía, las novelas, la pintura, entre otros.**

Ejemplo de lo anterior, estaría su representación más importante dentro del género de la **Bildungsroman**, donde se manifiesta la pedagogía como expresión de un estilo de vida que se encarna en los modos (manera) en que los personajes se crean a sí

mismos para poder relacionarse en el mundo y poder comprender quienes son y como viven en el mundo.

De lo anterior también puede decirse que de los artistas y sus obras se desprenden algunas propuestas pedagógicas desde la estética como lo fue en el caso de Goethe con “Werther” y Schlegel con “Lucinde” que pertenecen al género de la Bildungsroman, pero también desde la pictórica con Caspar David Friedrich y Turner cuyas obras pueden pensarse como una búsqueda expresiva de realización espiritual en la exploración de los misterios de la naturaleza, en sus conformaciones ó la experiencia y obra de la música de Mozart con su obra “La flauta mágica” que se puede considerar como una novela musical de formación donde se transmite la reivindicación de la autonomía de la persona.

También cabe aquí la experiencia y propuesta pedagógica de los artistas alemanes de mediados del siglo XX frente a su experiencia dentro de la segunda guerra mundial.

Pero, no sólo desde el artista y la producción del arte se genera una mediación desde donde concebir la Bildung como vida estética, en el papel del espectador cobra relevancia dentro del papel como vida orientada desde la Bildung al encontrar su concreción como vida espiritual en el correlato de pensar la **vida como fuerza creativa** que compone y crea formas e imágenes que constituyen al mundo y al hombre. Desde ahí se desplegaban derivaciones de Bildung como fuerza formadora (**Bildende kraft**), imaginación (**Ausbildung**), formabilidad (**Bildsamkeit**) y propuesta pictórica (**Bildende Kunst**) como referencia al arte, aunque no sólo al arte, también al ser sensualista y amoroso encontraba su dimensión en el cuerpo como el medio por el cual podemos tener una relación sensorial y participar de los productos espirituales de la Naturaleza, el cuerpo no puede ser pensado como un mecanismo sino como una vida (bios/physis) que tiene su totalidad en el cuerpo que también requiere formación así como lo expresaba Novalis: Formar (Bildung) nuestro cuerpo es formar (Bildung) el mundo.

Por otra parte la vida orientada pedagógicamente adquirirá no sólo el sentido de ser un **modo de vida estética** y como **obra de arte desde el cuerpo**, también habrá la propuesta de la Bildung como **estilo artístico**, donde se manifieste como un estilo de vida particular que genera sus propios modos (manera) para expresar los modos de relación con el mundo, así como una vida que se hace **como obra de arte en términos éticos**, donde obrarse como formación implica un diálogo permanente entre el ánimo interior y exterior fomentando lo bello de la obra interna de la formación, de igual manera en que se le abre a la experiencia de otros en términos éticos y políticos.

En el caso del papel de **pedagogía como un saber –Wissen- que se ocupa de comprender y procurar la Bildung en sus diversas mediaciones, la estética también cobrará importancia.**

Por una parte, pensar la pedagogía como Wissenschaft implica una cualidad del saber del hombre que debe abrirse a la universalidad ya que ésta está recuperándose **como manifestación del Geist (espíritu)**, siendo el **Geist pensamiento colectivo de la humanidad y la particularidad del hombre que se incorpora a ella desde sus**

manifestaciones culturales, lo cual vuelve a incorporar la dimensión estética trabajada en el papel de la vida orientada pedagógicamente.

Sin embargo, también se puede plantear la pedagogía se plantea como un arte (Kunsts) como en Kant, Herbart, Litt, Nohl y Spranger, lo cual no implica una marca peyorativa de ésta, aunque no puede pensarse solamente como arte o praxis, también de éste arte se torna necesaria la reflexión y constituciones de principios desde donde orientarla, lo cual la planteará como una Wissenschaft.

De tal forma que pensar pedagogía implica incorporar una relación entre arte y ciencia (cualidad del saber/Wissenschaft) como en las propuestas de Herbart, donde lo que media la relación teoría y praxis en pedagogía es la estética representada en el tacto pedagógico (**pädagogische Takt**) que es la reflexión y ejercicio que el pedagogo hace sobre sí mismo en cuanto a su espíritu para formarse su sensibilidad durante su práctica, de ésta forma la reflexión, la meditación, la investigación, el saber (Wissenschaft) deben preparar al educador no tanto para sus futuras actuaciones en casos aislados, sino más bien a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia y su corazón para aprehender, comprender, percibir y juzgar los fenómenos que le esperan.

También encontramos como tarea fundamental de la pedagogía las representaciones estéticas del mundo, ya que lo que se percibe estéticamente (la sensibilidad, el ánimo, el carácter) ayuda a configurar lo que el mundo es, ya que no nos quedamos con las puras percepciones y se vuelve a presentar una realidad que está presente en "el mundo" i.e. se constituyen las re-presentaciones, el mundo re-presentado en arte o en nuestras experiencias sensibles. De ese juego de representaciones es donde el hombre puede hacer la libre elección del modo de relación que tendrá, es decir, puede reconocer en su voluntad formada (**Bildsamkeit**) el modo de vida ética y política que juzgue más adecuada según cada caso para él mismo.

Por otra parte no solo en la dimensión teórico-práctica o la labor de la pedagogía se encuentra la dimensión estética, está también en la dimensión sensible representada en el amor pedagógico. Por ejemplo en el caso de Pestalozzi está pensado el amor (Herzbielung) como el motor que da el movimiento al hombre, ya que "el corazón es quien impulsa vivamente al hombre en cuanto a su voluntad en su actividad intelectual y práctica" o como en Spranger, para quien el amor pedagógico se construye como el medio que señala el clima en el cual se vive conjuntamente la relación entre el pedagogo y el hombre para desarrollar el ideal formativo y educativo y, en ese sentido, se pueda abrir la posibilidad de elevarse ambos en su formación en la suave conducción del reconocimiento de las condiciones a las que está sometida la vida natural y espiritual de manera devota sin ser negligente o arbitrario.

Incluso podríamos recuperar el doble papel de la pedagogía desde la Bildung en la dimensión estética en las expresiones de Litt, Nohl y Spranger que combinaban la Wissenschaft y los valores objetivos de la cultura que deseaban vivificar, siendo la dimensión de la cultura también una dimensión estética en cuanto a las visiones de mundo en las que se incorpora el hombre y la pedagogía.

De ahí que de manera sintética digamos que en la tradición de alemana de pedagogía se ha mirado el arte y se ha pensado a la pedagogía estéticamente al reflexionar y pensar la Bildung del hombre *desde una comprensión de la vida desde los instintos del arte (Nietzsche, Hölderlin, Goethe), los instintos poéticos (Schlegel, Schelling) de quien hace su vida una obra en la que se representa humanidad (Schleiermacher, Goethe) o desde su historia en el devenir de la vida histórica de la Humanidad (Herder, Lessing, Dilthey) asumiendo la necesidad ética del encuentro con las representaciones del mundo (Herbart, Litt, Nohl, Kerschensteiner, Spranger), reflexionando con el mundo como espacio de construcción propio y dejándose sentir desde las pasión, y por tanto “cabeza, corazón y mano”, a esa obra de mi, los otros, el mundo (Rousseau y Pestalozzi) donde ese eres tú, soy yo, somos una experiencia sensible.*

Desde lo anterior, la estética se puede recuperar en pedagogía como la reflexión de los afectos; la sensibilidad; la fuerza productiva y creadora; la percepción espacio temporal; del modo en que desde la obra (sea el arte o la vida pensada como arte) se abren visiones de mundo en tanto que sus representaciones y las representaciones de hombre⁵⁶⁵. Por otra parte la estética también estará interpelada por la ética, la política, la historia, las formas de construcción de conocimiento, por lo que no se le puede pensar de manera aislada.

Esta diversidad nos permitiría recuperar el espacio de la estética en la pedagogía, desde la Bildung, como *una invitación a pensar y poner en obra el modo en que hacemos mundo desde la obra de arte que puede ser la vida misma de quien se forma, en relación con las representaciones del mundo⁵⁶⁶ que hacemos y en las cuales también nos formamos. De tal manera que la pedagogía ya no se concibe sólo como la enseñanza de la gramática, como lo veíamos al inicio de éste trabajo, porque su incidencia desde la estética se mueve a romperla. Desde la dimensión estética la pedagogía puede concebirse como el espacio de reflexión de la creación de representaciones del hombre y el mundo⁵⁶⁷.*

De esta invitación de recuperar la estética es necesario replantear el papel de la Bildung y el papel del pedagogo para que a partir de ahí bosquejemos la transformación que pueda tener la concepción de pedagogía.

⁵⁶⁵ A pesar de que los autores referidos en la historia conceptual de la Bildung si plantean la estética como teoría del arte o teoría de la sensibilidad, cuando hacen referencia a la estética en la Bildung (y la pedagogía) abren el abanico de posibilidades desde donde pensar la estética.

⁵⁶⁶ Entendemos por mundo la unidad de visiones históricas, políticas, sociales culturales, vitales, entre otras. Estas visiones se conjuntan para dar lugar al espacio y tiempo en el que nos situamos.

⁵⁶⁷ Cuando se trabaje esta recuperación del sentido de la estética como parte del trabajo de la pedagogía, debe hacerse cargando todos la historia de conformación de este sentido dentro de ella.

1. Bildung como estética

Desde la estética la Bildung puede re-pensarse como la acción autorreflexiva que indica la conformación de la representación que hace el hombre de sí mismo, es decir su auto-representación como el conjunto de las acciones por las cuales se da la posibilidad de representarse y el resultado, u obra, obtenido de ésta. No obstante esta acción y resultado no pueden pensarse de manera acabada, sino en un movimiento que no tiene fin, un movimiento dual en el que está en contante transformación el juego de representaciones del hombre y del mundo, como veíamos en Hegel y Herder.

Para aclarar esto podemos aludir a los juegos de la infancia. Cuando el niño juega a disfrazarse, por ejemplo como algún animal o un superhéroe, el niño en su acción de jugar con los elementos del disfraz conforma la re-presentación de ese animal o superhéroe en él mismo, de ésta manera él crea su auto-representación de ser ese animal o superhéroe.

En ese sentido el niño que juega a disfrazarse no quiere ser reconocido como un niño disfrazado, sino conocido por la representación que se conforma con su disfraz. Cuando el niño juega a ser el animal o el superhéroe en verdad crea el espacio-tiempo o el mundo al interior del juego en el que se transforma en esa auto-representación, el niño cuando juega a ser un ave realmente es una ave que vuela, trina, va de árbol en árbol y está con otros pájaros.

Éste ejemplo vale también para la formación del hombre para realizar su humanidad, donde ya no diremos disfraz sino la obras de la cultura donde el hombre realiza su auto-representación de humanidad a partir de las representaciones de humanidad que se crean en las obras de la cultura.

En ese sentido, la dimensión estética en la Bildung aparece como el espacio sensible y de percepción de donde se comprenden las obras de conformación de las representaciones del mundo en el que se forma el hombre y la misma representación que el hombre hace de sí en el mundo.

2. El pedagogo desde la estética

Si la Bildung desde la estética se concibe como el espacio sensible y de percepción del juego de representaciones que el hombre hace del mundo y de él mismo en su formación, el pedagogo tiene que orientar su actuar hacia ésta. **Una primer orientación sería la comprensión y reflexión de cómo se dan las condiciones mínimas de posibilidad por las cuales el hombre puede aún formarse en las obras de la cultura y los espacios de la vida cotidiana en donde se representan el mundo y el hombre**, lo que implicaría que la pedagogía no sólo ha de mirar sus espacios instituidos en la escuela.

Esta orientación propuesta debe seguir lo planteado por Nohl, Litt, Kerscheneiner y Spranger en cuanto a construir fines e ideales de formación desde la discusión-recuperación de la realidad cultural y la vida cotidiana.

Sin embargo la cotidianidad a la que nos dirigimos en el presente desde la lógica del orden está descrita en la sospecha de una sociedad de lo supuestamente abundante y continuamente cambiante, donde los contenidos de lo normal, lo ordinario, de lo establecido siempre están moviéndose en la linealidad temporal, lo que a su vez genera la experiencia de lo precario, de la presencia de la ruinas de un proyecto no consumado como lo veíamos desde la obra de Paul Auster "El país de las últimas cosas" en el primer capítulo de éste trabajo.

Esta dimensión de supuesta abundancia y precariedad de la vida cotidiana del presente nos interpela a no buscar una totalidad abarcante, sino lo mínimo posible que alcance a describir las condiciones en las que nos encontramos viviendo y desde ahí reflexionar la construcción de ideales de formación posibles.

Para aclarar esto ensayemos un ejemplo de lo que implicaría esta primer orientación; dirijamos nuestra atención a una situación que vivimos en la cotidianidad para partir, eligiendo para ello la ciudad entendida como espacio de vivencias de sus habitantes. Nuestras ciudades contemporáneas se constituyen en una compleja confluencia de relaciones humanas, fundamentalmente tecnificadas. A esta descripción de la ciudad como una compleja red, habría que sumarle que se constituye en una experiencia temporal que determina su dirección en una linealidad cronológica que siempre supera el pasado. En ese sentido, como indicamos en capítulo uno, la ciudad sólo puede pensarse en una progresión continua que la va modificando incesantemente, lo que a su vez proyecta fantasmagóricamente su espacio.

Tanto la experiencia espacial y temporal se gestan en una lógica del orden que hace que los sujetos se inscriban en un modo de codificar la ordenación y organización de esta experiencia.

Una vez que describimos la ciudad, cabe preguntarnos sobre las representaciones que se generan de hombre y mundo en ella. Esta experiencia nos lleva a pensar que la constitución de la ciudad pierde su capacidad de ser espacio de vida, la representación de mundo en ella es la constitución de un orden caótico donde las representaciones de hombre se reducen a identificarlo como un engrane que pertenece a un sistema simbólico de relaciones de la ciudad.

Habría que preguntar si esta representación nos posibilitan un condición para pensar la formación del hombre, a lo cual contestamos que no, lo que hay es otra cosa, diríamos por ejemplo el sometimiento a ese orden que no le deja escapar.

Por otra parte, preguntar aquí por la construcciones de ideales de formación sería en verdad valiente. Sin embargo ¿esta generalización realmente lo subsume todo? Es necesario ir a ámbitos más concretos y particulares para romper ésta generalidad, lo mínimo. *Aquí la estética en la pedagogía puede abrirnos otros ámbitos de discusión como el de las políticas de los afectos que se generan, las obras que se constituyen*

dentro de ella, sus narrativas, el montaje de producción de representaciones, entre otras.

De esta forma, desde la estética el pedagogo puede reflexionar las prácticas de representación en la tensión sensible y visual de su elaboración formal dentro de prácticas y ámbitos de la vida cotidiana concretas y particulares, silenciadas por la generalización.

Siguiendo con el ejemplo, ahora con la incorporación de la estética en pedagogía, vayamos de nuevo a la ciudad y reflexionemos sobre las prácticas concretas de representación durante el mes de octubre-noviembre del 2014 en el Distrito Federal. En ese tiempo se hizo álgido el entretrejimiento de varios sucesos como la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural 'Raúl Isidro Burgos' ubicada en Ayotzinapa, Gro., conocido cómo el caso Iguala; la lucha contra el Narco⁵⁶⁸ y los movimientos sociales que conformaron una particular producción de regímenes de representación en torno a la vida de la ciudad en el Distrito Federal⁵⁶⁹, a partir del desplegado de una multiplicidad de narrativas, regímenes visuales, afectos, movimientos que expusieron no sólo la dificultad de vivir en los tiempos que corren y la falta de espacios donde vivir (la generalidad) sino los contrastes, rupturas y dispersiones de ésta en el montaje de múltiples representaciones como el espacio afectivo del horror, del sentimiento angustioso, del peligro que significa la aniquilación de la vida en el fracaso de dar lugar a comunidad, espacio donde vivir, a partir de la distribución de cuerpos y gestos múltiples en el espacio: en el fondo los que están ausentes, una tierra de cadáveres, desaparecidos y fosas clandestinas como marca de la aniquilación de la vida en una economía y política de muerte en el que se sostiene la mezcla entre gobierno, el crimen organizado y la población.

Las fuerzas de actuación de esta distribución de gestos y cuerpos se vuelven públicos en el marco de distribución de estos acontecimientos desde diferentes medios: ya con las imágenes televisadas y presentadas en la internet, ya en las discusiones en las redes sociales, ya en los medios impresos, en la radio o en las charlas de la calle, es decir, los diferentes medios de representación del estado de la vida del hombre en ese momento.

Esta distribución pública generaba distintas posturas desde su reprobación, su justificación, su represión, dando lugar a la distintas prácticas al respecto: el silencio del gobierno, la expresividad del dolor como el horizonte de la acción de los familiares

⁵⁶⁸ Este caso de la lucha contra el narco bien podría ser recuperada desde el sexenio del gobierno de Felipe Calderón. Sin embargo en su conjunto con lo que pasaba en Guerrero adquirirá un nuevo espacio desde donde se hace obvio el lugar que ocupa la violencia, la muerte, las desapariciones como política de muerte.

⁵⁶⁹ Estos sucesos traspasaron las barreras geopolíticas, extendiéndose hasta la fecha en varias regiones que también produjeron una serie de representaciones sobre la condición del mundo que vivimos. Sin embargo para efectos del ejemplo para aclarar la primer orientación del pedagogo desde la estética nos guiaremos concretamente en el DF.

de los desaparecidos, una población que entra en la mezcla de indignación y confusión, necesidad de hacer y decir, que los lleva a salir a las calles a manifestarse.

Todas las prácticas realizadas se mezclarían en una confrontación de resistencia, alternativas y opresiones como lo fue la marcha del 20 de noviembre de 2014 que acentuó el círculo vicioso de represión y furia social, legitimización, legalización y deslegitimización de las prácticas de la marcha que convulsionan a la ciudad y acentúan la disgregación de los diversos grupos que participaron: curiosos, transeúntes, movimientos sociales, asociaciones civiles, hombres, mujeres y niños, policías, granaderos, periodistas, fotógrafos, los grupos partidistas que opinaban en la televisión sobre la marcha en tiempo real, el silencio de los tres niveles de gobierno.

De esta reflexión de las prácticas de representación, el pedagogo podría dar cuenta de las condiciones mínimas de las que deben reconstruirse los fines e ideales de la formación dentro de su propuesta al ganar el montaje de producción de representaciones.

En el caso de nuestro ejemplo podríamos decir que del montaje de representaciones se articulan tanto la condición de la vida cotidiana (como una generalidad) y la construcción de diversas perspectivas de producción de representaciones singulares que la conforman.

Por otra parte el montaje de producción de representación no es producto del pedagogo, también se le agencia a los individuos, la comunidad, los cruces temporales, la situación espacial a partir de una mínima que, en este ejemplo particular, son los afectos y emociones que hacían pensar y actuar desde aquel montaje de producción de representaciones.

La dimensión afectiva y sensible aquí expuesta es la mínima desde donde podría construirse un posible ideal de formación (Bildung) a partir de exponer los afectos y la sensibilidad como parte de una documentación poética (Poesie⁵⁷⁰) cuya fuerza creativa componga y pueda crear formas e imágenes que constituyan al mundo y al hombre en un marco político en el que se expongan los conflictos y transformaciones históricas en las que se encuentra, desde los efectos de aquella mínima recuperada.

De lo anterior, podemos dilucidar **una segunda orientación: hacer la exposición de la reflexión y comprensión anterior en sus propuestas para la puesta en diálogo con el hombre y sus propias percepciones con esas representaciones de mundo y hombre en el que se forma y pueda decidir cómo situarse en ellas.**

⁵⁷⁰ Poética se recupera como una expresión vital del espíritu como se vio en la historia conceptual con Schlegel y Hölderlin quien indicaba que “cuando poéticamente se adueña del espíritu, cuando han sentido y se ha apropiado el alma comunitaria, que es común a todo y propia de cada uno, la ha mantenido firmemente y se ha asegurado de ella el libre movimiento armónico del cambio y esfuerzo en el que se inclina a reproducirse en sí mismo y en otro” Hölderlin, F. (2011). *Ensayos* (7ª ed.). (F. M. Marzoa, Trad.) Madrid: Hiperion. Pp. 59; Cfr. Schlegel, F. (1994). Lyceum en Óp. Cit. Pp. 49

Siguiendo con el ejemplo, la propuesta formativa tendría que ser exponer al hombre las imágenes, la documentación poética, para que él hombre las confronte con sus propias percepciones.

La propuesta aquí descrita no pretende orientar al hombre bajo la perspectiva de la propuesta del pedagogo, el pedagogo lo que busca es una perspectiva de conflicto que permita abrir el diálogo y deliberar sobre la propia situación y entonces el hombre forme para sí una alteración dónde transforme y multiplique sus propios medios para saber algo de mundo y actuar sobre él (Bildung).

3. Pedagogía como experiencia estética de la Bildung

Con base a los replanteamientos del papel de la Bildung y del pedagogo desde la recuperación de la estética se genera una experiencia, una afectación, desde donde necesariamente se transforma la manera de concebir el quehacer y reflexión de una pedagogía. Lo que sigue será la exposición y ensayo de algunos puntos que se abren de ésta posible transformación.

La pedagogía como experiencia estética de la Bildung **reúne su doble papel en una unidad a partir de recuperar la vida orientada pedagógicamente como parte de las reflexiones de la profesión/cultura pedagógica.** Las intensiones y finalidades de la pedagogía no pueden ser imponer una forma de vida o una imagen resuelta del hombre, porque ello implicaría una impresión (Abbild) y sometimiento del hombre a fines externos. Como veíamos en la historia conceptual, y desde nuestra recuperación del elemento de la estética, la Bildung no implica un proceso de realización del hombre que venga sólo de determinaciones exteriores y ajenas a cada individuo, ya sean las imposiciones educativas del estado, del maestro, de la escuela, incluso las de la propia época. Toda Bildung es una autoformación y es innegociable la reclamación del derecho que sólo en su individuación el hombre puede y podrá ser el mismo quien efectúe su realización. Aunque su formación se contextualice y de ahí se vincule con su entorno, y las necesidades de su época, ello no significa imposición sino debe procurarse una actuación comunicativa, de confrontación y reconstrucción con el entorno. Aún así depende de cada uno realizar su formación.

De ahí la importancia de recuperar “la vida orientada pedagógicamente” para que vuelva emerger la obra pedagógica desde el seno de las actividades de la vida diaria, donde el pedagogo reconstruye y critica las necesidades de la época en sus propuestas de formación para hacer posible el encuentro entre estas y el hombre en una dimensión de dialogo, donde sea el propio hombre, con su enfrentamiento con los problemas de la introducción a la cultura y su libre autonomía, quien consiga realizar su formación (Bildung) en la relación interior (ética-individual) con la externa (política-comunidad).

De esta forma la obra de formación (Bildung) no es una intervención configuradora de otro ni el resultado de ésta, la formación sólo puede entenderse como dice Pestalozzi, obra de sí mismo.

Siguiendo lo anterior, **el saber y la práctica pedagógica deben mantener una relación de apertura** para reflexionar la demandas de la época, la discusión con la vida cotidiana y el ejercicio de dialogo con el proyecto de formación particular de cada hombre, pero también **para que el pedagogo pueda re-construir sus propios saberes y principios que dirijan su práctica desde la experiencia con la vida cotidiana hasta el modo que se orienta en general el hombre en y para la vida desde su formación.**

En ese sentido el saber pedagógico no es una mera abstracción que dictamina un conjunto de reglas desde donde efectuar la práctica, *el saber pedagógico es un saber actuante que toca lo sensible y las afecciones* que aluden a la vida cotidiana del hombre, de la cultura y del pedagogo mismo, es decir, es estética. Para esto sería necesario y urgente recuperar el tacto pedagógico como lo planteaba Herbart, la cual nos permitiría formar una sensibilidad desde donde “la reflexión, la meditación, la investigación, el saber (Wissenschaft) pedagógico preparen al pedagogo en su espíritu, su inteligencia y su corazón para aprehender, comprender, percibir y juzgar la tarea del reconocimiento de los hombres” que el pedagogo acompaña y que en cada reconocimiento aprende los modos por los cuales, en su relación, puedan ir construyendo representaciones de humanidad en las cuales formarse en la relación, transformándose el modo en que el pedagogo se presenta en la práctica.

Otro elemento que salta es la **relación con otros saberes**, ciencias, prácticas, tradiciones que no implicarán una dependencia de la pedagogía a éstas. Si la Bildung abarca todo el ámbito de la vida del hombre, de ahí que la pedagogía tenga que abrirse a una dimensión política, histórica, antropológica, social, lingüística, ética, en todos los quehaceres y ámbitos del saber que le permitan abarcar los ámbitos de constitución del hombre.

Del mismo modo tendríamos que hablar de la incorporación de todas las manifestaciones culturas y vitales en las que el hombre se forma.

Resaltando dentro de la relación de saberes, manifestaciones y ámbitos del quehacer del hombre la pedagogía de mano de la estética la reflexión de los afectos; la sensibilidad; la fuerza productiva y creadora; la percepción espacio temporal y los procesos de representaciones de mundo y de hombre.

Sin embargo cabe aclarar que en este caso hay dos lugares que se abren y refundan dentro de la reflexión pedagógica desde la estética: arte y museo.

El primero es el arte, pero no sólo en términos de su enseñanza y del desarrollo curricular al interior de las escuelas de artes como lo piensa Eisner Elliot⁵⁷¹, como tampoco del trabajo del departamento de educación en el museo; no se pretende que el lugar que ocupa aquí la pedagogía sea la de bosquejar guiones museográficos que determinen y eduquen el modo de la mirada privilegiada sobre un arte, tampoco educar

⁵⁷¹ Cfr. Eisner, Elliot W. (2012). *Educación la visión artística* (6ª impresión) Barcelona, Paidós Educador.

al público para diferenciar, no sólo la divergencia del arte⁵⁷², sino los niveles que hay (porque la gente en esto insiste mucho –hay niveles entre tu arte y mi arte) por ejemplo entre ir a la Ópera e ir al último espectáculo pop en el Foro Sol, entre ir a Cinépolis e ir a la Cineteca, entre escuchar un concierto de música de cámara y oír Reggeaton.

La relación pedagogía y arte se acartonan al pensar pedagogía sólo como la enseñanza y aprendizaje de las artes en todos sus niveles y manifestaciones, e incluso negar otros espacios de manifestación sensible para situarnos en esquemas rígidos, por ejemplo 1) pensar el arte –tal como lo hizo la vanguardia en su tiempo- como una cultura con conciencia superior, es decir, examinando de forma sobria los antecedentes, justificaciones y funciones de las formas que se encuentran en el corazón de la sociedad⁵⁷³ ó 2) indicar que las masas, se encuentran indiferentes al desarrollo de la cultura, pero que aún así reclaman una cultura adecuada a sus necesidades, aquí por ejemplo la entrada del kitsch⁵⁷⁴ como materia de base de los simulacros degradados y academicistas de la cultura genuina para las masas. Estas posiciones rígidas conforman una visión que gestan un sentido de arte y de cultura superior e inferior⁵⁷⁵ que deja fuera otros aspectos.

Otra posición rígida es pensar educar al público, porque éste comete cualquier crimen contra el arte pues no lo entiende, lo desdeña, o ignora; por ejemplo cuando el público va a un museo de arte clásico, como el museo del Palacio de Bellas Artes, encuentran

⁵⁷² “Imaginemos un almacén muy grande, lleno de todo tipo de cosas –cuadros de todo tipo (quizá desde las meninas de Velázquez, pasando por las botas de Van Gogh hasta el cuadro cobrizo monocromático de Imi Knoebel), partituras de sinfonías, danzas a himnos, máquinas, herramienta, botes, casas, iglesias y templos, estatuas, jarrones, un hombre, libros de poesía y prosa, novelas pedagógicas, mingitorios, novelas de formación, muebles, ropas, textos pedagógicos, narrativas, ensayos, periódicos, sellos de correos, flores, arboles, instalaciones, las palabras verde neón en un verde neón, un niño, piedras, instrumentos musicales, cámaras, pintura de óleo, lápices, etc.- Ahora, lo que prosigue, digámosle a alguien que entre en el almacén y saque todas las obras de arte que contenga. Podrá hacer esto con un razonable éxito, a pesar de que (como incluso estetas, curadores y artistas admitirán) no posee ninguna definición satisfactoria de Arte en términos de algún común denominador. Imaginemos ahora que enviamos a la misma persona para pasar a sacar [...] *aquellos objetos que represente la manifestación sensible en cuanto a la idea (concepto de arte en Hegel)*. Con toda razón estaría desconcertado, seguramente abatido; podría conocer una obra de arte cuando la ve, pero tienen poca o nula idea de qué buscar cuando se le dice que traiga un objeto que posea la manifestación sensible de la idea ¿esto es lo que debe enseñarse a reconocer? ¿está debe ser la relación de la pedagogía con el arte? ¿educar a los iniciados en el arte?” en Artículo online Vallejo Grande, Erick Cafeel. Un viejo vínculo, arte y pedagogía en Zapata Rosas, Izara y Vallejo Grande, Erick Cafeel. *Serie de textos sobre arte y pedagogía*, Retrieved 2014 from Página web del colectivo “Blanco en las rocas” con investigadores de danza y profesores del INBA <http://www.blancoenlasrocas.org/#!serie-de-textos-arte-y-pedagoga-3/c21gh>

⁵⁷³ A partir de ahí se concluye que la función verdadera y principal del arte –de vanguardia- no era experimentar, sino hallar una vía que permitiera mantener en movimiento a la cultura entre la confusión ideológica y la violencia. Greenberg, Clement. *La pintura moderna y otros ensayos*. Ed. Siruela, Madrid. 2006. Pp. 24-25.

⁵⁷⁴ el kitsch es un producto de la revolución industrial que al urbanizar las masas de Europa occidental y de América, estableció lo que se denomina la alfabetización universal. *Ibidem*. Pp. 30-35.

⁵⁷⁵ Cfr. Wolfe, Tom. *La palabra pintada*. Ed. Anagrama. Barcelona. 2010.

una mayor familiaridad con esas obras expuestas, por el prejuicio de saber reconocer el arte como bellas artes, por lo que la gente se repara en ellos con respeto y con cierta sacralidad a diferencia de lo que pasa cuando el público hace frente al arte contemporáneo⁵⁷⁶ y les parecerá que no es válido porque no aparece inmediatamente comprensible, en los museos de arte contemporáneo incluso la actitud cambia y la gente anda contestando los celulares, habla en voz alta y juzga en voz alta: “¿qué es esto?, -se escucha en el espacio-, ¿es acaso una tomada de pelo? -Al otro lado de la sala se escucha- ¿esto no es arte, yo lo puedo hacer en mi casa, esta horrible?, todo ocurre mientras observan la pieza *Balones acelerados (2005) de Gabriel Orozco – una serie balones erosionados y ponchados colocados en el suelo.*”⁵⁷⁷

Por otra parte, cuando el público no se le tiene como criminal del arte se le perfila como: cazadores, turistas museográficos, despistados inocuos, transeúntes del éxito del arte⁵⁷⁸ – pensando, por ejemplo, en esas grandes filas para recorrer un sala con exposición de Frida Kahlo, en Bellas Artes durante la fridokahlomanía a finales de la primera década del siglo XXI.⁵⁷⁹ Algo similar pasará cuando invaden motivos pedagógicos para ir al museo, por ejemplo, cuando los estudiantes van a museos a fotografiar los “mamotéricos” recuadros informativos para dar evidencia de su asistencia (seguramente motivada por alguna actividad de relleno o ejemplificación de temas de historia) o cuando se le pide a los pedagogos ir al museo para la diversificación de propuestas museísticas que corren desde la aburrida, inmaculada y silenciosa sala de un museo convencional hasta la interactividad puesta en marcha de museos como el Papalote; de ahí pasaremos a la asistencia de puestas en escena teatral-musical que van desde un ligero prejuicio de estatus snob (aburrido) de Opera hasta los alocados y frikis performance.

Ciertamente, todo esto nos parecen reducciones en torno a la imagen del público, del arte y el museo, sin embargo, hemos de reconocer que esta diversificación de

⁵⁷⁶ “La designación de contemporáneo nombra a la producción artística actual que se torna incomprensible a la mirada común, peor aún la nomenclatura “Posmoderna””. en Artículo online Vallejo Grande, Erick Cafeel. Un viejo vínculo, arte y pedagogía en Zapata Rosas, Izara y Vallejo Grande, Erick Cafeel. *Serie de textos sobre arte y pedagogía*, Retrieved 2014 from Página web del colectivo “Blanco en las rocas” con investigadores de danza y profesores del INBA <http://www.blancoenlasrocas.org/#!serie-de-textos-arte-y-pedagoga-3/c21gh>

⁵⁷⁷ Zapata Rosas, Izara y Vallejo Grande, Erick Cafeel. Experiencia sobre Arte y Pedagogía, en *Serie de textos sobre arte y pedagogía*, Retrieved 2014 from Página web del colectivo “Blanco en las rocas” con investigadores de danza y profesores del INBA <http://www.blancoenlasrocas.org/#!serie-de-textos-arte-y-pedagoga-3/c21gh>

⁵⁷⁸ Como diría Tom Wolfe: al público se le enfrenta como hecho consumado, nunca invitado, donde el arte no se debe a que sea apreciado o comprendido, un reducido número de gentes –artistas claro está- descubre el arte para serles útil, como el caso de de Picasso. Tom Wolfe. Opus. Cit. Pp. 43.

⁵⁷⁹ En Artículo online Vallejo Grande, Erick Cafeel. Un viejo vínculo, arte y pedagogía en Zapata Rosas, Izara y Vallejo Grande, Erick Cafeel. *Serie de textos sobre arte y pedagogía*, Retrieved 2014 from Página web del colectivo “Blanco en las rocas” con investigadores de danza y profesores del INBA <http://www.blancoenlasrocas.org/#!serie-de-textos-arte-y-pedagoga-3/c21gh>

situaciones se escuchan cotidianamente en los museos, las galerías de arte y en la calle, si prestamos oídos en torno a lo que la gente dice del arte a grosso modo.

Entonces ¿cuál es la relación arte y pedagogía? ¿Cómo se abriría el museo, las galerías de arte e incluso la calle con la pedagogía? ¿Desde la difusión cultural? ¿quiénes participan de éste enlace? ¿podemos seguir pensando en los iniciados en el arte –estudios profesionales de arte- y los que no –todos los otros-?⁵⁸⁰.

En esa diversidad de dificultades, el reto es pensar la obra de arte desde la pedagogía como un sistema de representación que puede dar lugar a un espacio de formación (Bildung) del hombre, como se expone en el siguiente ejemplo⁵⁸¹:

«He estudiado piano, ahora se tocarlo, por lo tanto convoco un pequeño concierto público que implica exponerse, transmitir y dar lugar a una acción expresiva y de participación en la vida de la cultura.

Entonces ocurre, comienzo a tocar las primeras notas en el piano, a interpretar la pieza.

¿Qué es lo que ocurre en cuanto empieza a sonar el pequeño concierto de piano, al ejecutarse la obra?

Lo que ocurre primero es un enlace entre el individuo y la comunidad a partir de dar lugar a la obra, a partir de que es interpretada por el interprete, por el público, por los reconocientes. Pero esta interpretación que da lugar a la obra como enlace participativo entre el interprete y el público también marca una relación temporal del momento en que fue creada la obra así como una relación temporal con las interpretaciones anteriores a las que ha dado lugar la pieza por parte del público y el interprete en resonancia con otros posibles pasados públicos e interpretes que conforman la suma de sus interpretaciones, a la puesta en obra.

⁵⁸⁰ Esto debe indicar primero la invitación de la pedagogía a reflexionar las transformaciones y problemáticas enfrentadas tanto en las instituciones de arte (como el museo, la galería o la calle, las escuelas de artes) el estatuto del arte (¿qué es arte?) la incorporación de nuevas tecnologías y software, así como las implicaciones del trabajo del mundo del arte en el presente como puede ver con la Bienal del Mercosur hasta las nuevas propuestas curatoriales y de producción en el MUAC donde se ha vinculado la educación con los procesos de producción de las artes visuales dentro del espacio museográfico. Por otra parte, también se ha corrido con la dificultad de subsumir la educación en el arte y viceversa, o sólo pensar a las artes visuales con la curaduría pedagógica, siendo excluidas en éste rango de trabajo otras manifestaciones del arte necesario reflexionar como la danza, la música, el cine, el performances, entre otras.

⁵⁸¹ Éste ejemplo se reescribió de una propuesta planteada en el Artículo online de Vallejo Grande, Erick Cafeel. Un viejo vínculo, arte y pedagogía en Zapata Rosas, Izara y Vallejo Grande, Erick Cafeel. *Serie de textos sobre arte y pedagogía*, Retrieved 2014 from Página web del colectivo “Blanco en las rocas” con investigadores de danza y profesores del INBA <http://www.blancoenlasrocas.org/#!serie-de-textos-arte-y-pedagoga-3/c21gh>

La obra se transforma en acción participativa y reuniente de la misma comunidad, la cultura, nosotros, nosotros en relación a ella. Por lo que la obra da lugar a la ocurrencia de representaciones de mundo y del hombre referidos en ella. Esto permite al hombre (en su enlace individual y comunitario) reconocer cómo se forma y crea por aquel sonar del piano que da lugar y sitio a la cultura, al mundo en que vive.»

Es así que el arte puede probarse como un sistema de representación que puede dar lugar a un espacio de formación del hombre **a partir de recuperar** su condición de obra, acción comunicativa constituyente de la comunidad en términos políticos, éticos, temporales, entre otros. Y si esto es así, no sólo el arte puede ser reapropiada pedagógicamente como experiencia estética de la Bildung, **toda acción comunicativa y comunitaria puede abrirse como sistema de representación que de lugar a un espacio de experiencia estética de la Bildung**: una acción política en una comunidad, en las acciones de transmisión de la cultura en la escuela, en las acciones y manifestaciones de una marcha, en la calle, en el ágora, en la relación con los amigos, en todo lo que tenga condición de ser una acción comunicativa y comunitaria.

Consideraciones finales

La pregunta es si Ulises –especialmente el moderno- vuelve finalmente a casa y, a pesar de las más trágicas y absurdas peripecias, ha confirmado su identidad y encontrado, corroborado, un sentido de la existencia o descubre tan sólo la posibilidad de formarse; o bien, se pierde el significado de su vida y se pierde a sí mismo en el camino, disgregándose en vez de construirse el suyo.

Ítaca y más allá
Claudio Magris

En los espacios nombrados y asignados como pedagogía el lenguaje ha sido, intermitentemente, una interrupción a las propias palabras con una gramática economicista y jurídica. Cuando se anuncia educación se le interrumpe con palabras como calidad y éxito, entre otras, y cuando hablamos de formación se nos imponen palabras como la actualización, la adaptación, entre otras.

Las palabras, no sólo en pedagogía, son tomadas por ésta gramática, las transforma en un sentido común donde se vehiculiza un modo de vida impuesto y un tiempo de consumo de la propia gramática que revuelca la vida cotidiana y ello no nos permite hablarlas desde nuestra vida sentiente, nuestras experiencias, desde otros horizontes. - el lenguaje ha sido secuestrado-

Frente a esta interrupción gramatical qué se le puede decir a los otros, o qué decir a los pedagogos que van a entrar a ese espacio asignado como pedagogía donde se ha construido un sentido común de ella, donde se le se reduce al proceso de enseñar y aprender a partir del control de las formas de conducta y relación entre los sujetos, con la finalidad de que puedan adentrarse a la gramática del presente, a los procesos de funcionalidad y calidad del sujeto, sobre todo cuando ese sentido común no varía entre el espacio público y los espacios donde se forman los pedagogos.

Se torna necesario la tarea de presentar un mundo más hondo que no quede sacrificado por la gramática y ahí, una pedagogía que no se quede como espacio de ingeniera para la producción de manos, brazos, ojos, pensamientos y el mismo tipo de necesidades en los otros, donde nosotros mismos hemos sido generados.

Para ello es necesario otro inicio de la relación entre el pedagogo y pedagogía, la cual podría comenzar en esa tarea y sospecha del presente para después poner en el medio otro tiempo, otro espacio para ser ahí.

Y aquí puede haber una enorme pregunta para hacernos ¿con que palabras vamos a conversar y poner en el medio otro tiempo, otro espacio?

Primero, hay que silenciar momentáneamente aquello que viene de la gramática y colocarse en las otras palabras que habían sido caídas y pisoteadas, como hojas en otoño, para tomarlos por nuestras: educación, formación, Bildung, didáctica, virtud, otro, entre otras.

Ello nos lleva a devolver aquellas palabras a la provincia pedagógica y señalar una falta que está de éste lado, el nuestro y no del otro. El pedagogo entonces volvería a la provincia pedagógica, como la infancia al conquistar la palabra en un *devenir hacia* y padecer el esfuerzo que entraña la apertura al mundo, para acoger nuestras palabras que están por venir.

Con lo anterior le hemos dado la palabra a la formación, a la Bildung, puesto que ella es una relación con otros, cuyo sentido de relación tiene que ver con los afectos implicados en la voz del otro dirigida a nosotros y viceversa, y por otro lado, a la imagen donde el hombre está siempre en camino de hacerse hombre, como naciendo siempre en su peregrinaje por el mundo.

Pero para continuar en este dar la palabra, como un abrir el espacio entre dos donde la palabra se haga fecunda, es necesario pasar un tiempo por los cementerios y visitar las tumbas de los pedagogos, poetas y pensadores que le habían dado vida a la Bildung como pedagogía.

La Bildung, como las otras palabras, tiene un tiempo histórico que contiene múltiples sentidos, significados y representaciones, y vale la pena estirarse con el cuerpo para tomarlos, ya que “el cuerpo da lugar a la existencia”⁵⁸², a los territorios de la memoria, del deseo, del espacio de la experiencia donde hacer mundo.

Por ello, regresar a los clásicos de la teoría pedagógica, en su lectura, no debe implicar informarnos de lo que dicen o sólo tener noticia de lo que se dijo en ellos, sino lo que atraviesa es el gesto total del cuerpo, una inscripción de un cierto hablar y leer pensándolos desde la vida, nuestra vida, con la carne expuesta en la vida histórica desde donde hablan, asumiendo y sintiendo las voces que componen la Bildung y sus clásicos, como Rousseau y su voltear a mirar los juegos de la infancia y la juventud; Pestalozzi con la cabeza, mano y corazón; Schelling y Schiller en el deseo y juego; Goethe y el Sturm und Drang, donde se despierta a la sensualidad del mundo; Herder y Lessing con una juventud abierta al devenir de la historia de la humanidad; Herbart y la representación estética del mundo; Dilthey y el cuidado de la vida espiritual; Schleiermacher y la juventud que como flor se abre a la vida interior del espíritu para transformar la vida externa; Nietzsche y Hölderlin con la energía y fuerza para crearse poéticamente; Schlegel con el espíritu creativo y la sensualidad del cuerpo formado; así como Spranger y el renovado amor pedagógico.

Hacer de la relación con los clásicos una relación sentiente con el cuerpo, abre el lugar del juego de lo poético, entre el concepto y la vida, dando lugar a la experiencia de la Bildung en el pedagogo y reconocer que en cada elemento que la compone habita cierto misterio que pone en ejercicio nuestro actuar desde ella.

De este modo *el sentido de pedagogía no sólo está en la recepción o herencia de determinadas concepciones, sino por la relación frágil que constituye el pedagogo en la*

⁵⁸² Nancy, J-L. (2003) *Corpus*, Madrid, Arena Libros. Pp. 15.

experiencia (estética) con ella, porque desde que habita con su cuerpo la memoria histórica de sus obras puede aprehenderla y hacer propio su lenguaje, Bildung, desde donde fracturar visiones de mundo ya interpretados y las relaciones pre-establecidas en él por la gramática.

Por todo lo más, desde la experiencia sensible y afectiva particular de quien suscribe éste trabajo, cerramos sólo con un par de viáticos para mantenernos en el viaje, aunque por algunas razones ligadas al tiempo en que vivimos, no quisiera dar una fotografía del momento final y dar soluciones:

No alcanzaremos fin a nuestro peregrinaje, como experiencia estética de la formación, antes de ser llamados a la muerte.

No hay una relación sistemática que se pueda instalar en la relación con uno mismo y con los otros, con el mundo, cada relación exige para sí que se construya un estilo y manera diferente, que salvaguarde nuestras diferencias.

^

Para terminar me gustaría decir todavía algo sobre el concepto de formación, de educación, de cultura (Bildung) [...] Permítanme citar a este propósito a uno de los grandes. Son palabras de Hegel: formación significa poder contemplar las cosas desde la posición de otro. En este sentido les deseo a todos ustedes que sus estudios los ayuden también a adquirir no sólo la capacidad real o créditos, sino también la formación para aprender a entender a otro desde sus puntos de vista.

La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo
Hans-Georg Gadamer

Anexos

A. Ampliación Metodológica de la Begriffsgeschichte.

*Recuperar la Begriffsgeschichte requiere mantener cautela y prudencia desde el horizonte de quien la evoquemos ya que ella se dice y, sobre todo, se practica de muchas maneras. Para el caso particular de éste trabajo se recuperó la Begriffsgeschichte desde Koselleck y Gadamer*⁵⁸³.

Desde Koselleck, la Begriffsgeschichte “forma parte de las condiciones mínimas necesarias para poder comprender la historia del mismo modo que su definición implica las sociedades humanas”⁵⁸⁴, tanto las formaciones sociales como sus conceptos cobran importancia a la luz de que mediante las primeras definen e intentan solucionar los desafíos a los que se enfrenta el hombre, las segundas son el medio lingüístico por el cual se comprenden, ya que no hay historia que pueda interpretarse ni describirse sin ellas; en ese sentido “la sociedad y el lenguaje forman parte de los requisitos – siguiendo a Koselleck- sin los cuales ninguna historia⁵⁸⁵ es concebible. La historia por tanto debe estar atenta a la historicidad social y la lingüisticidad del hombre como ser conflictivo, de tal suerte que Koselleck no basa su historia conceptual en la sociología sino en una antropología situada históricamente: el hombre como se ve envuelto una y otra vez en historias⁵⁸⁶ requiere una “tensión entre la sociedad y su transformación en

⁵⁸³“Gadamer enlaza una visión de la historia conceptual con sus tesis hermenéuticas: los conceptos de la filosofía no pueden vivir sin la protección de una tradición que, como conjunto de prácticas discursivas, los acogen y fecundan. Pero las prácticas discursivas se juegan realmente en contextos de otras prácticas que Koselleck pondrá de manifiesto, donde lo que subyace es una teoría de la acción social desde el hombre”. Cfr. Gadamer, H.-G., & Koselleck, R. (1997). *Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós. Pp. 20

⁵⁸⁴ Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid : Trotta. Pp. 9

⁵⁸⁵ Hay que aclarar a la historia Koselleck la refiere a partir de dos semánticas: Historie y Geschichte: “«En el ámbito lingüístico alemán, por empezar con ello, se produjo un deslizamiento semántico que vació de su sentido al viejo topos o, al menos, impulsó este vaciamiento. La palabra extranjera Historie, que había obtenido carta de naturaleza alemana y significaba preferentemente la relación, el informe (Bericht), la narración de lo sucedido (Erzählung von Geschehenem) y especialmente las ciencias históricas (historischen Wissenschaften), fue relegada visiblemente en el curso del siglo XVIII por la palabra Geschichte. La marginación de la Historie en favor de la Geschichte se realizó aproximadamente a partir de 1750 con una vehemencia medible estadísticamente. Pero Geschichte significa en primer lugar el evento (Begebenheit) o una serie de acciones efectuadas o sufridas, cometidas o padecidas; la expresión se refiere más bien al mismo acontecer que a su informe. Ciertamente, y ya desde hace tiempo, la Geschichte incluía en su significado también el informe, así como, a la inversa, la Historie indicaba el acontecimiento mismo. [...] Cuanto más convergían la Geschichte como acontecimiento (Ereignis) y como representación (Darstellung), tanto más se preparaba lingüísticamente el viraje trascendental que debía conducir a la filosofía de la historia del Idealismo. La Geschichte como nexo entre acciones se fusionó con su conocimiento. La afirmación de Droysen de que la Geschichte sólo es el saber de ella misma es el resultado de esta evolución. Esta convergencia de un doble sentido obviamente modificó también el significado de una Historie como magistra vitae» Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos Históricos*. Barcelona: Paidós. Pp. 50

⁵⁸⁶ Dice Koselleck: “historias en plural que conviene que no queden integradas en ese singular colectivo de la Historia (Die Geschichte) que se impuso en la modernidad (Neuzeit), un tiempo nuevo en que “las

una elaboración lingüística mediante la cual la sociedad actúa, se comprende e interpreta así misma”, considerando también que la elaboración lingüística nunca es idéntica en su articulación de los procesos sociales pero le requiere para ser puesta en diálogo o debate.

La tensión que hace que se remitan la historia social y la historia conceptual es una Histórica (Historik) que “inquieta aquellas pretensiones, fundadas teóricamente, que deben hacer inteligible por qué acontecen historias, cómo pueden cumplimentarse y, asimismo, cómo y por qué se las debe estudiar, representar o narrar”⁵⁸⁷. De ahí que Koselleck considere una necesaria incidencia la historia conceptual para comprender como la evolución conceptual ha provocado transformaciones que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo en el marco de la Histórica. Ésta evolución conceptual sostendría que los conceptos requeridos para la comprensión de las transformaciones sociales estén articulado en estratos de tiempo que “remiten a formaciones geológicas que alcanzan distintas dimensiones y profundidades, y que se han modificado y diferenciado en el curso de la llamada historia geológica con distintas velocidades”⁵⁸⁸.

Esta evolución conceptual que trabaja la Begriffsgeschichte implica recuperar que conceptos pueden ser susceptibles de pensarse como conceptos sociales, históricos y fundamentales ya que “todos los conceptos fundamentales no sólo son inalterables (en el sentido de que su formulación lingüística se mantiene inmutable durante largo tiempo), y, por tanto, discutibles y controvertidos, sino que poseen a la vez una estructura temporal interna.

Cada concepto fundamental contiene varios estratos profundos procedentes de significados pasados, así como expectativas de futuro de diferente calado”⁵⁸⁹ y de no ser así el concepto deja de reunir las experiencias acumuladas y pierde vigor como concepto fundamental, cayendo en desuso⁵⁹⁰. Por eso, la historia conceptual, dice Conrad Vilanou, se mueve en la tensión entre el concepto y el estado de cosas que

expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas” Koselleck, R. (1993). *Óp. Cit.* Pp. 343.

⁵⁸⁷ Gadamer, H.-G., & Koselleck, R. (1997). *Óp. Cit.* Pp. 86

⁵⁸⁸ Koselleck, R. (1997). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica. Pp. 35.

⁵⁸⁹ Koselleck, R. (2012). “Historia de los conceptos y conceptos de historia” en *Óp. Cit.* Pp. 37-38.

⁵⁹⁰ Esto puede verse en el empleo de las palabras progreso y decadencia, “donde ambas palabras tienen que plasmar un concepto de procesos que se producen en el tiempo histórico [...] progresar implica el camino que va a dejarse atrás; decadencia se utiliza como el recorrido hacia abajo y el debilitamiento del cuerpo. Ambas extraen su concepto de procesos de la naturaleza de los hombres y de su entorno [...] pero para 1800 Progreso se convirtió en concepto moderno fundamental en la medida en que relegó el trasfondo natural relativo al movimiento espacial y metáforas de crecimiento natural para comprender las transformaciones sociales que se suscitaban en la época, cosa que Decadencia no logró” cayendo en desuso. Éste panorama se diferencia de lo que pasaba en la Edad Media donde el ascenso a la perfección (progreso) y la decadencia eran conceptos correlativos: “cuanto a mayor miseria en este mundo, más cercana la salvación de los elegidos. Pero el futuro no es la dimensión del progreso, sino la del fin del mundo –la decadencia-, cuyos signos se buscan y encuentran nuevamente una y otra vez”. Koselleck, R. (2012). *Óp. Cit.* Pp. 95, 100 y 101.

reseña en “el hiato abierto entre las situaciones sociales reales y el uso lingüístico que se refiere a ellas”⁵⁹¹, por consiguiente la Begriffsgeschichte siendo el resultado del juego que se instaura entre experiencias históricas y su registro lingüístico “no es una historia de las palabras, ni una historia de los términos, sino una Histórica de los conceptos que parte de la siguiente premisa: una palabra se convierte en concepto cuando se carga de connotaciones particulares”⁵⁹² ó las palabras son conceptos que contienen historias⁵⁹³. Siguiendo lo anterior la Begriffsgeschichte dentro de la Histórica remite a nexos de acciones y su formación en ámbitos extralingüístico, es así que, como menciona Vilanou, “los procesos históricos tienen mayor importancia que la comprensión de ellos, por ejemplo, cerrado en los textos”⁵⁹⁴. Por tanto, la Begriffsgeschichte en la Histórica, como el mismo Koselleck menciona, no se limita a ser un caso especial de la hermenéutica –en un entendido de ella como metodología para la comprensión de los textos históricos- ya que él considera que Gadamer pone como lugar central al texto histórico⁵⁹⁵. Por su parte Gadamer, responde que la hermenéutica no sólo se ocupa del texto ya que “el texto de la historia no está nunca concluido por completo, ni está nunca fijado definitivamente por escrito”⁵⁹⁶. Es en éste punto, en el modo de pensar el lenguaje y su referencia en el texto, donde

⁵⁹¹ Vilanou, C. (2006). HISTORIA CONCEPTUAL E HISTORIA INTELECTUAL. *ARS BREVIS*.

⁵⁹² Supra.

⁵⁹³ En palabras de Koselleck “Una palabra se convierte en un concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa esa palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra.” Koselleck, R. (1993). *Óp. Cit.* Pp. 117.

⁵⁹⁴ Cfr. Vilanou, C. (2006). *Óp. Cit.*

⁵⁹⁵ Esto es importante porque deja ver la distancia entre dos maneras de pensar la historia conceptual. Koselleck considera que Gadamer atiende al texto en términos empíricos pero para Gadamer el texto no está pensado empíricamente. El texto, para Gadamer, es un modo transmitir una apertura lingüística, de transmitir sentidos de mundo por lo no se puede pensar texto “en tanto que un dato fijo al que al final tengan que retrotraerse lector e intérprete” El texto no es una fijación de conocimiento-palabras porque es el espacio de relación con lo dicente. La recuperación de la categoría texto será empleada en un sentido aun más amplio, esto es, dónde el texto no es solo palabra dicente, texto, es lenguaje y el modo de ser de la tradición, porque éste, en tanto que lenguaje puede ser leído, comprendida e interpretada. Por ejemplo: Se puede comprender el mundo que el texto abre desde por la continuidad y simultaneidad entre el presente y el pasado que el texto abre en su lectura. Comprender ese mundo implica dejarse decir algo por la tradición –que se expresa en el texto-. De acuerdo con Gadamer, en el texto en su dimensión escrita se da simultáneamente presente pasado, de modo tal que la historia es comprendida en términos de continuidad porque un intérprete puede interpretar desde su horizonte presente un texto pasado fusionando los horizontes.

El texto es metáfora de referencia de la apertura del mundo puesto en términos lingüísticos y como aparición de la tradición, esto es, en la comprensión del texto se fusionan los horizontes de los elementos que se juegan en el interior del texto, donde el texto es metáfora de la mediación de la posibilidad de comprensión e interpretación de la apertura del mundo en términos lingüísticos. Cfr. Gadamer (2007) *Óp. Cit.* Pp. 557 y El Texto eminente y su verdad en Gadamer (1998) *Arte y verdad de la palabra*. Ed. Paidós studio. España. Pp. 21-25.

⁵⁹⁶ Éste debate tuvo lugar con motivo del octogésimoquinto cumpleaños de Gadamer, en la Academia de las Ciencias de Heidelberg el 16 de febrero de 1985. Koselleck pronunció una conferencia conmemorativa de su aniversario que ponía acento entre las distinciones y su copertenencia de la Histórica por él propuesta y la Hermenéutica. En ese mismo lugar Gadamer respondió a Koselleck. Este debate se puede encontrar en Gadamer, H.-G., & Koselleck, R. (1997). *Óp. Cit.* 67 ss.

se colisiona la Begriffsgeschichte de Gadamer⁵⁹⁷ con la de Koselleck. Lo siguiente será denotar las diferencias. Para Gadamer, el mundo es un mundo interpretado en el lenguaje, con lo cual adquiere relevancia tanto las palabras como el concepto, entre otros modos de manifestación del lenguaje; esto se puede ver en su texto “La historia del concepto como filosofía” donde aplica una historia conceptual a la filosofía, en dicho texto Gadamer considera que cobra relevancia el “concepto” en su historia (de la filosofía) como “la palabra precisa, acotada unívocamente en su significado” donde sin embargo “saben que no es posible un lenguaje terminológico que sea similar a la exactitud del cálculo con símbolos matemáticos” por lo que hay que “aclarar el encubrimiento del origen de las palabras [...] para mostrar la legitimidad de nuestros planteamientos”⁵⁹⁸.

De ahí que Gadamer mantendrá la diferencia para la Begriffsgeschichte entre la Histórica y la Hermenéutica. Aunque ambas se ocupan de enunciaciones lingüísticas la Histórica lo hace atendiendo “las transformaciones que experimenta el uso del lenguaje y en particular la conceptualidad de una época” pero la hermenéutica no cohonesta con está porque “busca su fundamento **en el mundo de la vida** [...] la hermenéutica no ha dotado de una mayor amplitud y universalidad a la tarea del comprender que el investigador de la historia persigue [...] la lingüisticidad que la hermenéutica emplaza en el centro no es sólo la de los textos; por tal entiende igualmente la condición del ser fundamental de **todo actuar y crear humanos** como Aristóteles ha reclamado enérgicamente ζῶον λογὸν εἶχον (animal dotado de logos ó animal racional)”. Éste sendero trazado por Gadamer, la historia del concepto consiste en liberar la expresión de la palabra-concepto de rigidez escolástica ó, dicho gadamerianamente, de ser término⁵⁹⁹ y recuperarla para la virtualidad del discurso donde, lejos de alcanzar una definición capaz de estabilizar el uso de un concepto, se nos presentan escenas en las que lo más humilde puede determinar una revitalización especulativa de una palabra-concepto⁶⁰⁰. La especularidad de la palabra juega entre lo infinito del decir y lo finito del

⁵⁹⁷ Cabe aclarar que Gadamer no se ocupó de manera central la Begriffsgeschichte, sin embargo, ella está presente en varios de sus textos aunque no sean el tema central que ocupan.

⁵⁹⁸ Gadamer (2007) , La historia del concepto como filosofía, en: Verdad y Método. Salamanca, Sígueme, 1992, vol. II, p. 87. Esta misma discusión la plantea en el texto La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo en Gadamer H.G. (1998) Arte y verdad de la palabra. Ed. Paidós studio. España. Así como en Gadamer H.G. (2007) Lenguaje y formación de los conceptos en Óp. Cit.

⁵⁹⁹ La palabra se hace término cuando “su significado está delimitado unívocamente en cuanto se refiere a un concepto definido. Un término siempre es algo artificial, bien porque la palabra misma está formada artificialmente, bien –lo que es más frecuente– porque la palabra usual es extraída en toda su plenitud y anchura de sus relaciones de significado y fijado a un determinado sentido conceptual”. Gadamer (2007) Óp. Cit. (Vol. I.) Pp. 498.

⁶⁰⁰ Lo especulativo en el lenguaje está directamente relacionado con la metáfora del espejo. Es un reflexionar y reflejar. Donde el lenguaje no solo tiene la posibilidad de decir mundo, en su reflexión, si no que hay la posibilidad, en ese decir-reflejar el mundo, crear imágenes-representaciones de mundo. En el caso de la palabra es por eso necesaria recuperarla frente a la univocidad del término, ya que es también la palabra equivoca, múltiple y se pone siempre en la comprensión-interpretación la prudencia de pensar la palabra adecuada ya que “cada palabra irrumpe desde un centro y tiene una relación con un todo, y sólo en virtud de éste es palabra. Cada palabra hace resonar el conjunto de la acepción que le

lenguaje, es decir de las posibilidades de sentido, lo cual se puede ejemplificar en la diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo (Conferencia de Gadamer) donde la diversidad muestra las posibilidades de comprensión de mundos, horizontes nuevos y extraños. Por ello Gadamer asigna a la reflexión conceptual la misión tanto de cuestionar la obviedad, inductora al error, de nuestros conceptos, como de fomentar también en el lenguaje “una conciencia crítica frente a la tradición histórica”⁶⁰¹.

subyace”. Cfr. Gadamer. H.G. (2007), El lenguaje como centro y su estructura especulativa en Óp. Cit. Pp.547-566 y véase como ejemplo la nota a pie 118 de éste trabajo.

Para ahondar más en el sentido de la palabra véase Gadamer. H.G. (1998) Acerca de la verdad de la palabra en Óp. Cit. Pp. 15 ss.

⁶⁰¹ Véase: Gadamer. H. G. y Koselleck Reinhart (1997) Óp. cit.

B. Ampliación del posicionamiento sobre la vida.

Cuando hablamos de la experiencia y hablamos de reflexiones en torno a la pedagogía es necesario construir el lugar en el que nos posicionamos respecto a los otros y uno mismo. La posición de relación se torna necesaria en cuanto implica una posición política y ética (phrōnesis) que toma el saber de la experiencia y el saber de la pedagogía en cuanto miran (theorein) y preguntan por el hombre, por nosotros.

Al preguntar por el hombre, ese “hombre” quienes somos nosotros, según el “quien” se hacen distinciones que no pueden ser obviadas. Por ejemplo, al desfondar “ese nosotros” se podría suponer que “nosotros” se dice respecto de un sujeto y sujeto se dice de muchos sentidos. Lo siguiente que procede es preguntar por “Sujeto”.

La pregunta por el sujeto comienza a gravitar en la modernidad para aclarar el estudio del hombre por él mismo, su conocimiento y sus creaciones. Pero ¿desde dónde? desde la razón, pues el sujeto no es sino razón, que en las palabras de Descartes podemos ejemplificar: “Yo era substancia cuya total esencia o naturaleza es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno ni depende de ninguna cosa material”⁶⁰² – sólo pensamiento, sólo razón⁶⁰³. A partir de éste modo de decirse el sujeto –nosotros-, el sujeto se torna, en un segundo sentido, principio epistemológico desde donde se fundamenta lo real⁶⁰⁴ a partir de la razón que le es constitutiva y desde ahí se consolidaría, la noción de un tercer sentido de sujeto en tanto que razón como proyecto de desarrollo de la humanidad y que se consolida en el horizonte del proyecto ilustrado. Éste sentido de sujeto se coloca como centro e ideal a alcanzar desde donde se creyó ver las condiciones para reconstruir la cultura y por tanto, se expande a todos los terrenos humanos: ciencia, arte, política, filosofía, pedagogía y todo tipo de actividad humana conformándose un antropocentrismo racional desde el cual “sujeto-razón” gobierna primero a los hombres y también desde su actividad, sobre todo los entes,

⁶⁰² Descartes, R. (1994). *Discurso del método*. Madrid: Alianza. Pp. 94.

⁶⁰³ O en palabras de Machado “De la mar al precepto, del precepto al concepto, del concepto a la idea”

⁶⁰⁴ Al respecto se dice: “A ella se le atribuye la primacía epistemológica de construir el fundamento sin fisuras, resistente a todas las dudas, del *quamdiu cogito*, mientras piense, piense lo que piense. Es como quien dice, la sustancia de todas nuestras representaciones. A partir de aquí se desarrolló el concepto de subjetividad. Gadamer. H. G. (2007) *El giro Hermenéutico*. Madrid: Catedra. Pp. 13.

Porque en cuanto a la expresión la sustancia de todas nuestras representaciones, que detenta el modo de conocer el mundo, equivale a decir que *las sensaciones por el cual nos llegan las cosas nos están sueltos inifnitamente, exista un yo o existan las cosas algo es seguro, por debajo existe una substancia, un hypokeimenon, un sujeto que permite que todas las modificaciones o todas las propiedades estén enraizadas y sean individuales*. Nosotros jamás tendremos datos seguros, pero si podemos presuponer que hay un yo que esta compuesto por varios accidentes, esta presuposición individualiza a ese yo y que igual individualiza a esas sensaciones, lo que resulta ser entonces la presuposición el fundamento que permite decir yo y que permite tener algo inmediato.

Se dice entonces lo mismo yo, que era una serie de seres sensibles, en realidad era substancia y por lo tanto no se trata de certezas sensibles, porque lo que existe son las cosas y por cierto sus propiedades, es decir lo mismo existe individuos substantes y luego los accidentes que pasan entre ellos. No es verdad que existan sensaciones sueltas y el yo se llama cosa y substancia, hypokeimenon o (Hans-Georg, 2001) a lo que Descartes llamará “res cogitans”, algo que tiene realidad propia. Cfr. Duque, F. (1998). *Historia de la Filosofía Moderna: La era de la crítica*. Madrid: Akal.

todo lo exterior a él y por tanto fundando mundo desde las estructuras cognitivas del sujeto – o subjetividad trascendental- que regulan las cosas y ordenan el mundo – como objeto- al representárselo como sistema, abarcable y total o diciéndolo de otro modo la relación Sujeto-Objeto.

Desde ahí, emerge en la figura del sujeto la idea de objetividad, desde el cual se constituyen los modos de generar conocimiento y un modo de relación con el mundo como adecuación a las representaciones y certezas de la razón “donde las representaciones de las cosas, tal como nos son dadas, no se regla por éstas como fueran cosas en sí, sino que estos objetos, como fenómenos que son, se reglan por nuestra manera de representar [...] el Yo pienso –la razón- debe poder acompañar todas las representaciones”⁶⁰⁵

Pero ¿basta la razón o la subjetividad trascendental para comprendernos? ¿qué queda fuera de lo humano, de nosotros, al seguir por ese sentido de sujeto-razón? y ¿si el proyecto de la razón fracasa?

La idea absoluta de comprender lo humano desde éste sentido de sujeto-razón coloca a todo lo que no da conocimiento seguro y al resto de la producción del hombre fuera del proyecto como los errores y peligros que conforman la historia del hombre y en cierto sentido lo humano también.

A partir de las consecuencias de pensar esa figura del sujeto, no tardaron en surgir los detractores que señalarían los problemas que acompañan la idea de la absoluta razón del sujeto y sus universalismos, buscando dar cuenta del ego y los excesos del sujeto de razón, justo en aquello que había sido excluido, pasando desde el Sturm und Drang y los románticos elevando el sentimiento sobre la razón o los vitalistas, como Nietzsche y los herederos de éste, donde en oposición a la razón ilustrada apuestan por la necesidad de nuevos modos de comprender al hombre, incluso viéndolas con la necesidad de abandonar la tesis del sujeto, lo cuál no agota el problema que desde sus comienzos emergieron. Ahora no sólo se buscaría aportar alternativas para comprendernos, es necesario responsabilizarse del hueco dejado al abandonar la figura del sujeto, como lo harían algunas filosofías posteriores al siglo XX. Nace la crisis de la razón o la anunciación de la muerte de Dios y del sujeto –Zaratustra comienza a encender la luz de un farol a medio día.

Tenemos entonces para ello una diversificación de tradiciones que buscan otro senderos para pensarnos de manera diferente, como la recuperación de la imagen de persona –en el caso de Zambrano o los personalistas- o la contraparte del sujeto trascendental que sería el sujeto de sujeción, que no es causa de las cosas sino es causado a partir de estar sujeto a los discursos, a la historia, al progreso, al lenguaje, a los meta-relatos y otros elementos a los cuales se sujeta el hombre.

Sin embargo, el problema continúa ¿desde dónde lanzar la pregunta por ese nosotros en el caso particular de ésta investigación? ¿desde dónde abrirse a la apertura por

⁶⁰⁵ Kant. (1986). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada. Pp. 134.

nosotros sin exclusión o subsunción? ¿desde dónde, en el caso particular de la pedagogía, buscar nuevos modos de relación consigo mismo después la crisis de la razón? Podríamos escapar de momento a algunos conceptos como los mencionados anteriormente para tomar otro punto de partida, por ejemplo, pensarlo de modo concreto: “hombre es animal **racional**, animal es un animado y es en **comunidad**”⁶⁰⁶, el hombre como animado es una vida-alma (phýsis)⁶⁰⁷ que pertenece al logos público, de la vida de la cultura de las acciones comunitarias. Si el hombre es en relación a su vida-alma, podemos decir que la vida es un movimiento, atributos o capacidades propios y para si mismos, pero, que sólo son posibles cuando se ponen como actividades u acciones en relación a otros, en su condición dual (particular y comunitario).

Esto mismo puede dar las condiciones de posibilidad a pensar el nosotros en cada caso sin caer en los extremos de la idea de sujeto trascendental y sujeto de sujeción: un hombre pintado o un hombre esculpido solamente son hombres en relación al animado que pertenece a la comunidad política, son solamente hombres por homonimia, solo tienen el mismo nombre, por lo tanto, solo son hombre en relación al animado que pertenece a la comunidad, faltaría poder explicar la síntesis, es decir la vida⁶⁰⁸.

⁶⁰⁶ En cuanto a lo animal racional, retomamos racional de “logos” no en referencia al sentido de razón o al de la palabra sino a la recuperación del sentido del logos de los presocráticos, particularmente de Heráclito, sin embargo frente a la recepción de ésta frase ζῶον λογὸν ἔχον, que se puede traducir como animal dotado de logos, se ha optado por dejar racional y aclarar en la nota el sentido al que referiremos.

Logos es el sustantivo correspondiente al verbo “legein” que significa en lengua griega ordinaria tanto decir y hablar como recoger y reunir. En ello, siguiendo la lectura de Heidegger, logos en cuanto que legein es poner una cosa junto a otra y reunir pero no como un mero amontonar, sino un juntar que es separar a la vez, es decir, todo recoger y escoger, lo que presupone un guardar o cuidar de lo recogido. Por otra parte, todo reunir coliga también a los que reúnen. Cfr. Heidegger, M. (1994). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 42-45.

Éste es el caso de uno de los aforismas-fragmentos de Heráclito “No escuchándome a mi, sino al logos, es sabio reconocer que uno es todo” pues el logos no es propio de alguien sino que somos parte de éste logos que al irrumpir pone en contacto/comunica/enlaza lo divergente o como en el caso del rayo heracliteano que enlaza los extremos del cielo y de la tierra que pone en común las diferencias de la vida y la polis. Por eso hemos dicho también por racionalidad la palabra comunidad, pero comunidad entendido como punto de reunión de los hombres ya que, como nos recuerda Teresa Oñate, no es lo mismo “phýsis kai pólis” que “phýsis kai lógos” ya que la pólis esta regida por las leyes de los hombres, y el logos es el límite de reunión que enlaza y separa los extremos. Cfr. Zubia, T. O. (2004). *El nacimiento de la filosofía en Grecia. Viaje al inicio de occidente*. España: Dykinson. Pp. 85.

⁶⁰⁷ En el caso de la phýsis viene del verbo Φύω que significa, en lengua griega, surgir, brotar, nacer, crecer y salir a la luz; por otra parte, phýsis también se dice como función transitiva hacer surgir, engendrar o criar. Phýsis, como sustantivo del verbo Φύω, indica el manifestarse que pertenece en propiedad a algo, que en el caso de los presocráticos refiere al modo de manifestarse del todo, y no sólo a una región particular de lo ente (la diferencia posterior de la cual se hará entre los entes que poseen vida de los entes artificiales). Cfr. Zubia, T. O. (2004). *Didaskalía en Op. Cit.* Pp. 147-233.

Sin embargo, no traducimos phýsis solamente como vida o por naturaleza, mantenemos el sentido de la manifestación desde donde se plantean la pregunta, los presocráticos, por los principios de manifestación de lo real, es decir, phýsis la trabajamos en el sentido de espontaneidad autolegislada –manteniendo la significación de emergencia o manifestación y que a ella le pertenece propiamente el modo de regirse- en la particularidad del modo de ser de la vida-naturaleza.

⁶⁰⁸ Este es un ejemplo al que recurre Aristóteles en la Filosofía primera para ir desenredando las aporías en la pregunta por lo que se es en tanto que algo que es, dando a la pregunta una vuelta desde la particularidad de los animados, la cual recuperamos, porque si estamos buscando descender, como

¿La vida puede decir el nosotros en cada caso? ¿el nosotros en cada caso puede comprenderse en las dos dimensiones de la vida –particular y comunitaria-? ¿cuál puede ser la causa de que las almas individuales, cada una enlazadas a su cuerpo, puedan ligarse al logos, a la comunidad?

Si le preguntáramos por ejemplo a un pedagogo respondería que a través de la Paideia, es decir, a través de la obra, de la participación donde hay la articulación-síntesis, entonces no podríamos esperar que estuviera dada i.e. tiene que ponerse el hombre en relación a esa vida-alma que se dice en su diferencia y mismidad: vida individual y vida comunitaria. La pregunta por nosotros, en uno de sus posibles modos, tiene una respuesta de ontología paideica –si se me permite de momento emplear semejante expresión- pero no circunscrita sólo al ámbito del hombre, sino de todos los seres vivos –pues la vida no es cualidad única y propia del hombre sino de lo animado como las plantas o el resto de los animales-. Esto significa, si de momento se va notando la articulación, que el hombre es en relación a su vida que se dice dos veces como individual y comunitaria, pero ¿Cómo la vida puede reunir en sus dos dimensiones la vía posible para pensarnos sin subsumir una de sus dimensiones sobre la otra? Bastaría con explicar la síntesis –siguiendo a Aristóteles que da con la vida como límite último en la pregunta por la causa última de las cosas o primeros principios- que no es

Nietzsche en el Zarathustra, a las profundidades desde dónde pensar ese nosotros, ese fondo da justo en una dimensión última que podría ser la vida. En el caso de Aristóteles una síntesis del camino que lo llevo a ese límite es el siguiente:

Que la pregunta por el ser se oculte en la pregunta por el ente, no significa que al preguntar por el ente desde el ente mismo se podría interrogar/des-ocultar/hallar/mirar la pregunta por el ser, habría que ir en cada caso más allá del ente, y en este sentido del más allá y de permicidad de desentrañar el misterio de éste no se trata de ningún modo del ámbito trascendente, como si se estuviera en busca del topos uranos, pero, tampoco se trata de la inmanencia inmediata de lo que se da como lo dado.

La pregunta por el ser se transforma en ¿qué es la entidad? o ¿qué es la ousía? No solo aparece en movimiento a la pregunta por lo que es a la pregunta por la ousía, sino que también a la pregunta por lo que es en tanto que los atributos que pertenecen a tal o cuál entidad, así como dice Aristóteles en el libro IV “así pues es evidente que corresponde a una sola ciencia estudiar lo que es, en tanto que algo que es, y los atributos que, por sí mismo, le pertenecen y es evidente que aquella ciencia estudia no solo los entes sino también los atributos que a ella pertenecen”. Así está tal cual el asunto del pensar de la ontología Aristotélica en esta primer parte, pero una vez anunciada la pregunta con toda su fuerza, lo que convoca Aristóteles es como asirla y esto podría resolverse con respecto de la pregunta, por lo que es en tanto que algo que es, a partir de pensarla delante de las causas, las categorías cuando la pregunta toma un giro y se torna en una pregunta por la ousía, deviniendo en ese momento en una ousiología pero dejando la sospecha ¿porque se vuelca el preguntar por la ousiología o porqué la pregunta parece evadirse a ella misma?

Aristóteles pone algunos puntos suspensivos para pensarlo y dice al respecto que la ousía tiene sus propias periferias, por ejemplo la prote ousia kai eídos; la ousía primera como forma y de aquí se podría seguir una pregunta fundamental por el eídos hasta llegar a plantear ahora una eídología, pero, en el capítulo 17 del libro séptimo la pregunta gira hacia el sensible e interroga con insistencia porqué esas piedras son una casa, porque esos materiales son una casa o porque el Hermes de madera es un hombre y descubre que la pregunta por lo que es en tanto que algo que es, es dirigida al sensible, por sus atributos, no puede ser respondida desde el género, el hypokeimenon, ni los universales pues ha de dar con las unidades simples, indivisibles, no universales, es decir al límite último.

En el caso del Hermes de madera que se responde por analogía, lleva a pensar Aristóteles desde la dimensión de los animados topándose que el límite último de estos –no sólo del hombre- es la vida, a lo que Aristóteles en el libro octavo y noveno estará discutiendo ahora también desde la potencia y el acto. Aristóteles. (1994). *Metafísica*. (C. Martínez, Trad.) Madrid: Gredos. Pp. 161-162; 338-341.

resultado como explicación, sino tiene que poder ser explicado recordando que lo que estamos buscando en el descenso a las profundidades es el modo simple, último, en referencia a nosotros mismos, desde donde podamos reconstruir nuevos modos de relación con nosotros mismos, sin caer en los extremos de la figura del sujeto⁶⁰⁹.

Habrá que golpear cual martillo Nietzscheano para desfondar el argumento de la vida como posible para comprendernos ¿Qué diferencia-mismidad hay en ambos ámbitos de la vida del hombre? El alma comunitaria y el alma individual se diferencian en que el alma comunitaria es simple, indivisible mientras el alma individual es compuesta, la prueba de esto es que se descompone y es entonces cuando decimos que el hombre Aristóteles o cualquier hombre ligado a la vida de su cuerpo mortal y finito muere, pero las figuras de las acciones espirituales –siguiendo a tientas a Hegel y Aristóteles⁶¹⁰-

⁶⁰⁹ No ha sido la intención seguir la senda trazada por Aristóteles, aunque nos hemos cruzado en el camino justo ahí en donde la pregunta por lo que se es en el ámbito de los animados; lo **que se es** no se dice como sujeto, materia, género, especie y se va descartando por error, es decir construyendo los argumentos desde donde no puede ser, porque no puede ser la primera entidad por ejemplo el hypokeimenon –sujeto- porque éste es un indeterminado, es un principio monológico, las diferencias originarias no podrían salir de lo indiferenciado i.e. no saldrían de ningún lugar, el ser no puede ser un uno todo. Si no es sustrato, ni géneros universales, entonces tendría que ser el eídos pero se proseguirá descartando ahora que sentidos del eídos no son vía, lo cual se puede constatar en el capítulo 3 hasta el capítulo 16 del logoi siete en Aristóteles (1994), donde discute justamente el hilemorfismo –compuesto- porque ahora que los otros se han mostrado imposibles. Y pregunta ¿Qué eídos o forma? Porque decir que fuera forma, sólo si ésta no fuera separado de la materia porque entonces el eídos se confundiría con la estructura como se da en las entidades artificiales, el eídos es previo y luego la plasmación es realizada sobre ellos como en el caso del Hermes tallado en la madera o los ladrillos que conforman una casa, por tanto no es la pregunta entorno a los entes artificiales porque el ente artificial no es separado e indivisible de su causa y tendrán que ser los phisiscos i.e. los animados que si tienen autonomía y autolegislación de soberanía de espontaneidad.

El problema se dirige a la creación de los animados, o cuál es la causa de estos que es además en referencia a ellos mismos y por tanto dar cuenta de cómo es posible el modo de unidad sintética de los organismos vivos transformando de nuevo la pregunta a ¿si la prote ousia no es ni la materia ni la forma ni el compuesto, qué es? Aquí es donde nos cruzamos con Aristóteles en nuestro trabajo, en la pregunta articulada en la memoria del recorrido ¿cómo es posible que las vidas de los seres animados, que tienen espontaneidad autolegislada, tengan una reunión entre lo que llamamos la entidad y su causa, cual es la causa del enlace o qué es el alma-vida como causa? A lo que Aristóteles, y nosotros arriesgándonos con él, dice que es la Vida-alma, lo cual tendrá que explicarse en lo que sigue.

⁶¹⁰ Decimos que seguimos a tientas Hegel no sólo porque como dice al inicio de su filosofía del espíritu que en cuanto al modo de relación del espíritu se sigue de la lectura del libro Anima de Aristóteles, sino porque ambos han visto que la relación entre el alma particular y el alma –o espíritu si seguimos la terminología Hegeliana- se da en la posibilidad de poner en obra la comunidad desde el particular en las acciones del último. (Cfr. Hegel, G.-W. F. (2006). *Filosofía del espíritu*. Bueno Aires: Claridad.) En el caso de Aristóteles en la entrada al libro Heta, de filosofía primera, dice que el alma individual es mortal pero la intensiva, diferencial es comunitaria que permite que haya enlace entre cada individuo y la comunidad; ésta vida de enlace si es inmortal y lo es a partir de las obras excelentes –PAIDEIA- de cada uno de los individuos que da lugar a comunidad y permite participar de ellas y en ellas, siendo aquello inmortal por que no se genera y ni se corrompe, solo parece y desaparece a partir de la memoria del logos de esa comunidad.

Siendo así el primer principio y primer causa la vida-alma, en sus dos dimensiones no separables, como límite de los animados que no se podía encontrar en la forma como estructura que incluía a la materia, pero en el modo del ergon, de la obra o de la acción de la vida-alma, si se dan las condiciones de posibilidad de un límite intensivo de la hominomia –como se veía en el ejemplo del Hermes tallado en la materia- una causa de la síntesis, que siendo simple no se podía reconocer si no fuera en la reduplicación modal. Terminando de explicar entonces se dice que hay un modo de entidad primera que

que constituyen el acervo cultural de una tradición no mueren, se rememoran y se ponen a prueba cada que se les pone en obra de nuevo a dichas acciones en la participación de las vidas particulares en la vida de comunidad, es decir, en la Paideia. ¿Qué modo de vida puede poner en relación la vida individual con la diferencia específica de esa vida animada, que es la de pertenencia al de la comunidad? Tendría que ser un modo de vida que no sea ni universal, ni individual, ni genérico, sino que el modo de vida que es simple, **sería el juego que se da en las actividades y las obras que constituyen una cultura donde se educan los Paidos**, desde la constitución de espacio-tiempo como el ágora, el foro, la academia, la escuela, la calle o “la ciudad” donde se dan las condiciones de reunión de ambas dimensiones de la vida y lo que nos lleva a decir la vida comunitaria no se puede pensar escindida de la vida particular y viceversa.

Si seguimos lo último, solo faltaría decir que la vida particular y la vida comunitaria son la misma vida, no se pueden dar aisladas, ni una es suficiente frente a la otra sino que en la reunión de sus diferencias y mismidades son una, porque el individuo no es rechazado por la dimensión de la vida comunitaria.

En el elemento de participación y reunión lo que se dice es que el individuo precisamente ha de poder traducirse en ese singular modo de vida comunitaria si es que puede y si es que lo desea; pueden darse las condiciones de posibilidad en las que entre en relación al juego de las dos dimensiones de la vida o no, porque no está reglado normativamente i.e. el problema que preocupa es la mismidad entre el alma individual y el alma comunitaria que se da en aquellos individuos que formen parte de la vida comunitaria ya sea en el teatro, en la calle, en la enseñanza, la profesión, en aquello que forme parte de la vida de la politheia –en el caso particular del hombre– donde el deseo de participación –que no se puede mandar, normar o reglar– es condición de posibilidad de enlace de ambas. La mismidad estaría en la sincronía de ambas dimensiones de la vida.

La vida, entonces, la estaríamos pensando como un límite y que puede ser mirado en sus dos lados⁶¹¹ y que su síntesis se en las acciones participativas que dan lugar a la Paideia, sin embargo habrá que tener precauciones al pensar este sentido de límite en sus dos dimensiones con el sentido de lo privado y público en referencia con la modernidad ¿hasta qué punto de vista podemos comparar el alma-vida

no generándose ni corrompiéndose aparece y desaparece y que esta se dice vida, en un sentido intensivo, plural y diferencial porque esta aquí y en cada uno de los enlaces que permite que los particulares tengan relación con la comunidad.

Aristóteles se ha parado en el límite y ha hecho un viraje a la psicología del alma y a la acción comunitaria constituyente de esta alma en una Paideia que se da en los animados, no sólo en los hombres, pues el torna a los seres animados y no en la particularidad de los Hombres. Aristóteles. (1994). Op.cit. Pp. 343-345; 356-361.

⁶¹¹ Esta dimensión de mirar en el límite sus dos lados es como la nariz, la cual puede ser una metáfora del límite y de que el límite tiene dos lados: si es mirada junto con el cuerpo, la materia de la nariz, entonces es cóncava, pero si es mirada desde el aire al que pertenece el aroma del perfume que la nariz olfatea entonces es mirada como convexa.

comunitaria con lo público y el alma-vida individual con lo privado? El alma individual es plena en la comunidad, en cambio a partir de la modernidad con los dualismos y monismos, donde como Hobbes decía yo seré un bicho en lo privado pero en lo público las leyes determinan el modo de estar, la vida de la comunidad tiene preeminencia sobre el individual pero, siguiendo los argumentos contruidos hasta el momento, no puede confundirse esta primacía de lo comunitario sobre lo privado como un elemento de la positividad del éxito de una obra, lo que si se tendría en cuenta es que una vida privada desconectada de las acciones y obras públicas es una mera abstracción, es decir sería una vida no solamente inútil sino además considerada insuficiente porque no se tiene otra vida, en cierto modo hay, se quiera o no, la participación en/de las acciones públicas.

En el caso de los ermitaños, que han decidido lanzarse a la vida en solitario fuera de la comunidad, quieran o no, participan en la memoria de su vida particular del momento previo de la elección. En el caso de los hombres que nunca han participado de la vida pública de las acciones comunitarias del hombre, no participan de la comunidad del hombre, pero si en relación al encuentro de los otros animados con los que se relaciona y por tanto, del modo de la paideia de los otros animados, pues hemos dicho que la relación de vida comunitaria y de la vida particular no es solo cosa del hombre sino de los animados, por ejemplo el niño salvaje no pertenece a la paideia –modo de relación de los dos ámbitos de la vida- del género humano pero si al de los otros animados con los que se relaciona desde el aullar de los lobos, el del trotar de los caballos, entre otros.

Por tanto, el **ámbito de la vida**, desde los sentidos trazados, nos da las condiciones de posibilidad de pensarnos sin caer en los extremos de la figura del sujeto, ya que no estamos en la posición de primacía epistemológica porque en la dimensión de la vida participan otros ámbitos como el de la razón, los sentimientos, las obras comunitarias, las particularidades, la finitud, entre otras; ni del antropocentrismo. La vida no es sólo propiedad del hombre y permite una relación de sincronía, es decir, se mantiene tanto la auto-legislación de los animados, pero, también su referencia a otros ámbitos como la cultura y por tanto, no se piensan en la absoluta sujeción a causas fuera de él, lo que nos permite arriesgarnos a pensar ese nosotros desde otro lugar en el caso particular de ésta investigación, la experiencia y la pedagogía desde la vida, en **las acciones comunicativas y participativas que enlazan al individuo y la comunidad**.

Bibliografía

- 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. (1993). *La investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Estados de Conocimiento. Filosofía, teoría y campo de la educación* (Vol. Cuaderno 29). (R. N. Burgos, & e. a. Alicia de Alba, Eds.) México: CNIE- SNTE.
- Adorno, T. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad II* (J. Navarro Perez, Trans., Vol. II, pp. 433-436). Madrid: Akal.
- Arendt, H. (2006). *Tiempos presentes* (pp. 207-218). Barcelona: Gedisa.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. (C. Martínez, Trad.) Madrid: Gredos.
- _____. (2012). *Metafísica* (Trilingüe ed.). (M. G. Yebra, Trad.) España: Gredos.
- Arnaldo, J. (1987). *Fragmentos para una teoría romántica del arte*. Madrid: Tecnos.
- _____. (1990). *Estilo y Naturaleza. La obra de arte en el romanticismo alemán*. (Vol. 36). Madrid: VISOR-La balsa de la Medusa.
- Auster, P. (2009). *El país de las últimas cosas*. Barcelona: Anagrama.
- Barrios, J. L. (1999). *Cuerpo y percepción: Subjetividad y escritura de la historia del arte*. En Coloquio Internacional de Historia del Arte, IIE, L. Enríquez, & Instituto de Investigaciones Estéticas (Eds.), *(IN) DICIPLINAS: Estética e historia del arte en cruce de los discursos* (Vol. XXII, pp. 69-91). México: UNAM-IIE.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- _____. (2007). *Obras Completas II. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura*. (Vol. I). Madrid: Abada.
- _____. (2012). *Denkbilder. Imágenes que piensas*. Madrid: ABADA.
- Bürger, P. (1996). *Crítica de la estética idealista* (Vol. 82). (R. S. Urbina, Trad.) Madrid: VISOR-La balsa de la Medusa.
- Comenio, J. A. (2009). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. (J. Abellán, & V. Kovachova, Trad.) Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Comité Organizador, Giros Teóricos II. (2012). *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. México: FFyL-UNAM.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981 : México) . (1981). *Documentos Base / Congreso Nacional de investigación educativa* (Vol. I y II). México: IPN, dirección de publicaciones.

- Curiel Defosse, F. (1999). *La Revuelta, la interpretación del Ateneo de la Juventud*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Descartes, R. (1994). *Discurso del método*. Madrid: Alianza.
- Didi-Huberman, G. (2007). *En Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado.
- Dilthey, W. (1924). Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft
- _____.(1934). *Gesammelte Schriften. Pädagogik : Geschichte und Grundlinie des Systems* (Vol. 9). Berlin: VERLAG UND DRUCK VON B. G. TEUBNER.
- _____. (1944). *Obras VII. El mundo Histórico* (primera reimpression 1978 ed.). (E. Ímaz, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* (6ª ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A.
- _____. (1978). *Psicología y teoría del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1986). *Crítica a la razón histórica*. Barcelona: Península.
- _____. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica* (Ágora de Ideas ed.). (A. Gómez Ramos, Trad.) Madrid: Istmo .
- _____. (1988). En *Gesammelte Schriften. 6. Die geistige Welt : Einleitung in die Philosophie des Lebens* (Vol. 6). Berlin: VERLAG VON B. G. TEUBNER. B.
- Ducoing W., P. (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (Vol. I y II). México: CESU-UNAM.
- Duque, F. (1995). *El mundo por dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana*. Barcelona: del Serbal.
- _____. (1998). *Historia de la Filosofía Moderna: La era de la crítica*. Madrid: Akal.
- Eisner, Elliot W. (2012). *Educación la visión artística* (6ª impresión) Barcelona, Paidós Educador.
- Esquilo. (1986). *Tragedias*. (B. P. Morales, Trad.) Madrid: Gredos.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila*. México: UNAM.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Fichte, J. G. (1971). *Fichtes Werke. Vermischte Schriften un Aufsätze* (Vol. VIII). Berlin : Walter de Gruyter&Co.

- _____. (1984). *Discursos a la nación alemana* (2ª ed.). (M. J. Varela , & L. A. Acosta, Trad.) Barcelona: Ediciones Orbis.
- _____. (1998). *Sobre la esencia del sabio y sus manifestaciones en el dominio de la libertad*. Madrid: Tecnos.
- Flitner, Wilhelm. (1972). *Manual de Pedagogía General*. Barcelona: Herder-
- Gadamer, H. G. (1995) *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1998a). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1998b). *Estética y hermenéutica*. (A. G. Ramos, Trad.) Madrid: Tecnos.
- _____. (2001). *Antología*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- _____. (2002a). *Acotaciones hermenéuticas* . Madrid: Trotta .
- _____. (2002b). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- _____. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- _____. (2007a). *El giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2007b). *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme.
- _____. (2007c). *Verdad y Método* (Vol. II). Salamanca: Sígueme.
- _____. (2010). *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2010). *La actualidad de lo bello*. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós.
- _____. (2011). *Nietzsche -el antípoda. El drama de Zaratustra. La muerte como pregunta. La experiencia de la muerte*. D.F.: Me cayó el veinte.
- _____. (2012). *La Herencia de Europa*. Barcelona: RBA PENSAMIENTO.
- Gadamer, H.-G., & Koselleck, R. (1997). *Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. (A. M. Riu, Trad.) Barcelona: Herder.
- Goethe, J. W. (2006). *Fausto: Werther*. México: Porrúa.
- González Valerio, M. A. (2005). *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México: Herder.
- _____. (2010). *Un tratado de Ficción. Una ontología de la mimesis*. México: Herder.
- Habermas, J. (1985). La modernidad un proyecto incompleto. Ensayos Políticos. En H. Foster, & Otros, *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

- Hegel, G. (1991). *Escritos Pedagógicos* (1ª ed.). (A. Ginzo, Trans.) México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1990). *Diferencia entre los sistemas de filosofía de Fichte y Schelling*. (M. d. Martín, Trans.) Madrid: Tecnos.
- _____. (2006). *Filosofía del espíritu*. Buenos Aires: Claridad.
- _____. (2009). *Fenomenología del espíritu*. (W. R. Guerra, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla* (Y. Zimmermann, Trad.). Barcelona: Serbal.
- _____. (1994). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1996). *La autoafirmación de la Universidad alemana*. Madrid: Tecnos.
- _____. (1997). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2003). *Camino del Campo* (Der Feldweg). España: Herder.
- _____. (2006). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Herder.
- _____. (2008). *Caminos del Bosque*. (H. Cortés, & A. Leyte, Trad.) Madrid: Alianza.
- Herbart, J. F. (1804). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. En Herbart, J. F. (1982) *Pädagogische Schriften. Erster Band Kleinere Pädagogische Schriften* (pp. 105-120). Deutschland: Klett cotta.
- _____. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. (Luzuriaga, Trad.) Barcelona.: Humanitas.
- _____. (1996). *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione*. (I. Volpicelli, Trad.) Roma: Armando Editore.
- _____. (S-F). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Herder, J. G. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la Humanidad*. Buenos Aires: Editorial. Losada.
- _____. (1982). *Obra Selecta* (Vol. Col: Clásicos Alfaguara s/n). (P. Ribas, Trad.) Madrid: Alfaguara.
- _____. (2002). *Antropología e Historia*. (V. Lopez-Dominguez, Trans.) Madrid: Editorial Complutense.
- _____. (2007a). *Filosofía de la Historia para la educación de la humanidad*. (E. Tabering, Trans.) España: Ediciones Espuela de Plata.
- _____. (2007b). La idea de humanidad. En *¿qué es ilustración?* (5ª ed.). (A. Maestre, & J. Romagosa, Trad.) Madrid : Tecnos.

- Hölderlin, F. (2011). *Ensayos* (7ª ed.). (F. M. Marzoa, Trad.) Madrid: Hiperion.
- Hoyos, C., & Meneses, G. (2007). *Sociedad del conocimiento e información. Proyecto Educativo*. México: Lucerna DIOGENIS.
- Jaeger. (1960) *Humanistische Reden und Vorträge. Deutschland*. Walter de Gruyter;
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*. (F. Nicolovius, Ed.) Königsberg: s/e.
- _____. (1986). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (2003). *Pedagogía*. (M. F. Enguita, Ed., & L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Akal.
- _____. (2006). Idea de una historia universal en el sentido cosmopolita. In I. Kant, *Filosofía de la Historia*. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kerschensteiner, G. (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrausbildung*. Leipzig : s/e.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos Históricos*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1997). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- _____. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid : Trotta .
- Krauze, E. (1976). *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*. México: Siglo XXI.
- Kriek, E. (1966). *Bosquejo de la ciencia de la educación* (3ª ed.). (L. Luzuriaga, Trans.) Buenos Aires: Losada, S.A.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (Colección edu/causa). Caracas; Buenos Aires; D.F.: Ediciones: Novedades Educativas.
- _____. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Vol. Espacios para la lectura). D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo*. México: Ediciones filosofía y Letras 22.
- _____. (1973). *La Ciencia de la Educación* (13ª ed.). México: Porrúa.
- Lenzen, D. (1994). *Erziehungswissenschaft - Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lessing, G. E. (1990). La Educación del Género Humano. En G. E. Lessing, *Escritos filosóficos y teológicos*. (2ª ed.) (A. Andreu, Trad.). Barcelona: Anthropos

- _____. (2007). *Acerca de la verdad*. En *¿Qué es ilustración?* (5ª ed.) (A. Maestre, & J. Romagosa, Trad.). Madrid: Tecnos.
- Litt, T. (1925). *Die Phillosophie der Gegenwart und ihr Einflus auf das Bildungsideal*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Lotman, J. (1996). *La semiosfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Catedra.
- Ludwig, W. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México/ Barcelona: UNAM/Crítica.
- Luzuriaga, L. (1940). *Pedagogía* (1ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- _____. (1959). *Antología Pedagógica*. (4ª ed.). Buenos Aires. Losada.
- _____. (1946). *Antología de Herbart*. Buenos Aires: Losada.
- Magris, C. (1998). *Ítaca y más allá*. Madrid: Huerga y Fierro editores.
- Marzoa, F. M. (1994). *Historia de la filosofía* (Vol. I). Madrid: Itsmo.
- Matute, A. (1999). *El ateneo de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meca, D. S. (2013). *Modernidad y Romanticismo. Para una genealogía de la actualidad*. Madrid: Tecnos.
- Medina, C., & Otros. (2011). *Enrique Ježik. Obstruir, destruir, ocultar*. México: UNAM-MUAC.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la Crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mendelssohn, M. (2007). *Acerca de la pregunta ¿A qué se llama ilustrar?*. En *¿Qué es Ilustración?* (5ª ed.) (A. Maestre, & J. Romagosa, Trad.). Madrid: Tecnos.
- Mialaret, G. (1979). *Introducción a la Pedagogía*. (J. Guerrero, Trad.) Barcelona: Planeta, S.A.
- Nancy, J-L. (2003) *Corpus*, Madrid: Arena Libros.
- Natorp, P. (2007). *Propedéutica Filosófica; Kant y la escuela de Marburgo; Curso de pedagogía social* (3ª ed.). México, D.F.: Porrúa.
- Nietzsche, F. (1981). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.
- _____. (1992). *La ciencia jovial*. Caracas: Monte Ávila.
- _____. (2006). *Así habló Zaratustra*. Madrid: EDAF.
- _____. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación* (5ª ed.). (L. Luzuriaga, Trans.) Buenos Aires: Lozada, S.A.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas*. Madrid: Revista de Madrid.

- Pérez, T. d. (1997). Cuadernos del CESU 34. *Francisco Larrojo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*. México: CESU-UNAM.
- Pestalozzi, J. E. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. (J. M. Quintana Cabanas, Trad.) Barcelona: Herder, S.A.
- _____. (2003a). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos; Cartas sobre la educación de los niños; Libros de educación elemental* (prólogos). (7ª ed.). México, D.F.: Porrúa.
- _____. (2003b). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. (J. M. Cabanas, Trad.) Madrid, España: A. Machado libros.
- _____. (2004). *Canto del Cisne*. (3ª ed.). (J. Mallart, Trad.) México, D.F.: Porrúa.
- Platón. (1988). *Dialogos* (1º reimpresión., Vol. III). (C. Garda Gual, M. Martínez Hernandez, & E. Lledo Iñigo, Trad.) España: Gredos.
- Retamoza Carrizales, C. (1988). Las palabras estelares en los discursos de la formación. En Á. D. Et. Al., *Discurso Pedagógico. Análisis, debates y perspectivas*. (pp. 39-44). Cuernavaca.: Ed Dilemas.
- Retamoza Carrizales, C., & Et. Al. (1997). *Investigación educativa y formación docente* (Vol. III Las lecturas del C.I.E.F.A.D.). Oaxaca: UABJO.
- Reyes, A. (1999). Pasado Inmediato. En *Obras Completas* (Vol. XVII). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ringer, F. K. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933* (Vol. Colección Educación y conocimiento). (J. M. Pomares, Trad.) Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Rivero, M. A. (1995). *Diálogos sobre filosofía contemporánea. Modernidad, sujeto y hermenéutica*. México: UNAM-AFM.
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México : Ed. Siglo XXI.
- Rodríguez, H. B. (1999). *LORENZO LUZURIAGA: UNA BIOGRAFIA TRUNCADA* (1889-1959). En VV. AA., & J. A. (Coordinador) (Ed.), *CASTELLANOS SIN MANCHA*. España: Ediciones Celestes.

- Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*. España: Universidad de Alcalá de Henares.
- Rojas Moreno, I. (2009). Capítulo IV. La identidad del pedagogo: ¿problema epistemológico. Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y caracterizaciones nodales en el campo de conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo. En J. M. García, *Opacidades pedagógicas. Debates epistemológicos* (pp. 233-262.). México: UPN.
- Roura-Parella, J. (1940). *Educación y ciencia* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica; La Casa de España en México.
- _____. (1947). *El mundo histórico-social* (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey). México: Biblioteca de Ensayos Sociológicos-Universidad Nacional.
- Rousseau, J.-J. (1970). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Barcelona: Península.
- _____. (1979). *El contrato social o principios de derecho político ; discurso sobre las ciencias y las artes ; discurso sobre el origen de la desigualdad*. México: Porrúa.
- _____. (2007). *Emilio o de la educación*. México: Ed. Porrúa.
- _____. (2008a). *Las confesiones*. (M. Armiño, Trad.) Madrid: Alianza.
- _____. (2008b). *Las ensoñaciones del paseante solitario*. (M. Armiño, Trad.) Madrid: Alianza.
- Salazar, J. E., & Et. Al. (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (Vol. 43 Cuadernos de la ENEP ARAGÓN.). México: UNAM.
- Salmerón, M. (2003). *La novela de formación y peripecia*. España: Antonio Machado.
- Schelling, F. J. (1987). *Sistema del idealismo trascendental*. In J. L. Villacañas (Ed.), Schelling. Barcelona: Península.
- _____. (2002). *Las edades del mundo, Textos de 1811 a 1815*. (Vol. Clásicos del pensamiento 9). (J. Navarro Pérez, Ed.) Madrid - España: Akal, .
- _____. (1999). *Filosofía del arte* (Colección Clásicos del Pensamiento ed.). (A. Truyol y Serra, Ed., & V. Domínguez, Trad.) Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (1ª ed.). (C. d. MEC, Ed., & y. Feijóo Jaime, Trad.) Barcelona: Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda.

- _____. *Escritos breves sobre Estética*. (Borrero Zapata, Víctor Manuel, Trad.) Sevilla: Editorial Doble J, S.L.
- Schlegel, F. (1994). *Poesía y filosofía*. (A. Universidad, Ed., & D. Sánchez Meca, Trad.) Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- _____. (2007). *Lucinde*. México: Siglo XXI.
- Schleiermacher, F. (1991). *Monólogos* (Primera edición ed., Vols. Textos y Documentos Clásicos del Pensamiento y de las Ciencias, 13). (A. Poca, Trad.) Barcelona: Anthropos; Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz.
- _____. (1964a). *Espíritu de la educación europea* (5ª ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz.
- _____. (1964b). *Las Ciencias del espíritu y la escuela* (5ª ed.). (J. Roura Parella, Trad.) Buenos Aires: Losada, S.A.
- _____. (1966). *Cultura y educación* (Parte histórica) (3ª ed.). Madrid: ESPASA-CALPE.
- UNAM. (1956). *Guía de carreras universitarias*. México: UNAM/Departamento de Psicopedagogía.
- _____. (1972). *Guía de carreras*. México: UNAM.
- Vasconcelos, J. (1923). Nota preliminar. En *Vidas ejemplares. Beethoven, Miguel Ángel, Tolstoi*. (pp. 5-9). México: UNAM.
- Vattimo, G. (1985). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.
- _____. (2000). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Velázquez Albo, M. d. (1989). *El Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la Republica Mexicana, 1922*. México: UNAM-CESU.
- Vernant, J.-P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós Studio.
- Von Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* (1ª ed.). (M. d. Ciencia, Ed., & A. Agud, Trans.) Madrid: Anthropos Editorial del hombre.
- _____. (1996). *Escritos Políticos*. (W. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- VV. AA. (1985). *Memoria del Foro: Análisis del currículo de Pedagogía*. México: UNAM-ENEP Aragón,.

- VV. AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers.* (J. Llambias de Azevedo, Ed.) Buenos Aires: Editorial Sudamericana Sociedad Anónima; Universidad de Montevideo.
- VV. AA. (1992). *Ideas Pedagógicas del siglo XX* (4ª ed.). (L. Luzuriaga, Ed. Trad.) Buenos Aires: Losada.
- VV. AA. (2007). *Configuraciones Formativas II, Formación y praxis* (Primera edición ed.). Guanajuato, Gto., México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato.
- VV. AA. (2012). *Mito y Romanticismo* (Vols. Cuadernos de Hermenéutica, 4). (B. Solares, Ed.) Cuernavaca, México: UNAM-CRIM.
- Zambrano, M. (1993). *Filosofía y poesía.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2011). *Filosofía y educación* (Manuscritos). (Á. Casado, & Juana Sánchez-Gey, Eds.) San Vicente (Alicante), España: Club Universitario.
- _____. (2011b). *Notas de un método,* Madrid: Editorial Tecnos.
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia.* México: : FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Zubia, T. O. (2001). *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI: Análisis crítico hermenéutico de los 14 lógoi de filosofía primera.* Madrid: Dykinson.
- _____. (2004). *El nacimiento de la filosofía en Grecia. Viaje al inicio de occidente.* España: Dykinson.

Hemerografía

- Clementina., D. y. (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910* (Vol. I). México: UNAM.
- Horlacher, R. (2014). *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana.* Pensamiento educativo .
- Klafki, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy.* (M. d. España, Ed.) *Revista de educación* (291), 105-127.
- Mateos Montero, J. (2011). *Huellas Pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica.* *Magazin* (20), 26-33.

- Messner, R. (2009). PISA y la Bildung. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol 13 n.2 mayo agosto 2009 , 13 (2).
- Rafael Ríos Beltrán. *Las ciencias de la educación. Entre el universalismo y particularismo cultural*. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Retamoza Carrizales, C. (1987). Los conceptos estelares en la formación. *Colección de Pedagogía Universitaria* (16), 103-113.
- _____. (1988). Las racionalizaciones del poder a través de la calidad de la educación. *Cero en Conducta* , 3 (11-12), 12-17.
- _____. (1994-1995). Hiperactualizar un delirio de la educación contemporánea . *Sin saberes* , 1 (1), 14-15.
- Rojas Moreno, I. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 451-476.
- _____. (2006). Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. *Perfiles Educativos* , XXVIII (113), 7-37.
- Romo Patiño, M., & Hector, G. (1983). Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964). *Perfiles Educativos* (2(21)), 3-16.
- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham* , 9 (2), 13-25.
- Schwarz, M. (Ed.). (2002). Noch Volk der Dichter und Denker? *Studium Generale beschäftigt sich im Wintersemester mit Bildungsfragen*. *UNISPIEGEL* (4).
- Tröhler, D. (2013). Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán. *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado* , 17 (2).
- Vierhaus, R. *Formación Bildung*. (P. d. Educación, Ed.) *Separata Revista Educación y Pedagogía* , XIV (33), 68.
- Vilanou, C. (2002). formación, cultura y hermenéutica: De Hegel a Gadamer. *Revista de educación* (328), 205-223.
- _____. (2003-2004). Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica. *HISTORIA DE LA EDUCACION: REVISTA INTERUNIVERSITARIA* (22-23), 301-316.

- ____. (2005a). Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la pedagogía universitaria en Cataluña. In VV.AA., & J. 3. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 171-202). Madrid3: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- ____. (2005b). La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932). *HISTORIA DE LA EDUCACION: REVISTA INTERUNIVERSITARIA* (24), 463-484.
- ____. (2006). *HISTORIA CONCEPTUAL E HISTORIA INTELECTUAL. ARS BREVIS* .

Bibliografía electrónica

- Artículo online: Zapata Rosas, Izara y Vallejo Grande, Erick Cafeel. *Serie de textos sobre arte y pedagogía*, Recuperado el 09 de 09 de 2014 de Página web del colectivo “Blanco en las rocas” con investigadores de danza y profesores del INBA, Fuente:
<http://www.blancoenlasrocas.org/#!serie-de-textos-arte-y-pedagoga-3/c21gh>
- Bildungsanstalten., Ü. d. (n.d.). Digital Kritische Gesamtausgabe. Recuperado el 08 de 08 de 2014 de Nietzsche, Fuente:
<http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/BA-Einleitung>
- Enrique Ježik, Ejercicio de percusión (2006) , Fuente:
https://www.youtube.com/watch?v=orR_h8rqCXI
- Enrique Ježik, Fuente: <http://www.enriquejezik.com/>
- F. Nietzsche Kritische Studienausgabe, vol. 7, Nachgelassene Fragmente (1873), Recuperado el 08 de 08 de 2014, de los textos en alemán online del autor en Nietzsche, Fuente: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/BA-Einleitung>
- Gobierno Federal de la República Mexicana. (n.d.). Recuperado el 12 de Agosto de 2013 de Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Fuente:
<http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Heidegger, M. (2010). ¿Qué quiere decir pensar? Recuperado el 16 de 12 de 2013 de Revista Colombiana De Psicología. Fuente:
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15945>

- Pacto por México . (10 de Diciembre de 2012). Hoja de firma de la Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la educación. Recuperado el 20 de Marzo de 2013 de Pacto por México . Fuente:
<http://pactopormexico.org/reformaeducativa/#reforma>
- Para la consulta de los textos de Friedrich Schlegel, Wilhelm von Humboldt, Schelling, Friedrich Schiller, Goethe, Fichte, Lessing, Hegel y Herder en alemán véase la referencia “El proyecto Gutenberg para las lecturas online de los clásicos alemanes”. Fuente: <http://gutenberg.spiegel.de/autor> .
- Pestalozzi, para la consulta de sus obras en alemán véase la referencia:
http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/werke_pestalozzis/volltexte/index.htm
- Schwarz, M. (Ed.). (2002). Noch Volk der Dichter und Denker? Studium Generale beschäftigt sich im Wintersemester mit Bildungsfragen. *UNISPIEGEL* (4) Univesität Heidelberg. Fuente:
<http://www.uni-heidelberg.de/presse/unispiegel/us02-4/index.html>

Lista de Figuras

Figura. Experiencia del tiempo.
(Página 22)

Figura. Especularidad del lenguaje.
(Página 56)

Figura. ¿Qué es pedagogía?
(Página 58)

Figura. Horizontes.
(Página 62)

Figura. Retroreferencia y regreso.
(Página 68)

Figura. Impulsos de la retroreferencia.
(Página 93)

Figura. Movimiento Dual.
(Página 109)

Figura. Inversión del tiempo.
(Página 137)

Figura. Sentidos de pedagogía desde Begriffsgeschichte de la Bildung
(Página 138)

Figura. Herencia pedagógica de la Bildung en México
(Página 172)

Lista de Ilustraciones

Capítulo I. Pedagogía en los pasajes del presente.

Iván Méndez Vela, *Sin título*, 2015. Tinta china, papel algodón 21 x 28 cm
(Página 1)

Capítulo II. A lo otro del tiempo y espacio de pedagogía desde la Bildung.

Iván Méndez Vela, *Sin título*, 2015. Tinta china, papel algodón 21 x 28 cm
(Página 59)

Capítulo III. El camino de vuelta al presente.

Iván Méndez Vela, *Sin título*, 2015. Tinta china, papel algodón 21 x 28 cm
(Página 133)

