



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EL DOCENTE COMO GENIO DENTRO DE LA SOCIEDAD DE  
LAS TECNOLOGÍAS APLICADAS EN LA EDUCACIÓN.**

TESIS  
PARA OBTENER EL TÍTULO EN LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

**P R E S E N T A:**

Sánchez Méndez José Antonio

NO. DE CUENTA: 309287821

**A S E S O R**

Escamilla Salazar Jesús

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 2022





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

pienso la educación y siento la literatura: como la intensa posibilidad de quitarnos a nosotros mismos de ese centro de gravedad de la existencia para surcar mares incógnitos, espacios misteriosos, tiempos detenidos y rumbos inciertos.

-Carlos Skliar

Pero no puedes ignorar al corazón  
cuando te grita: escribe lo que sientas  
y esto es lo que siento

-Jaze

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre, por todo lo que significó apoyarme durante mi trayectoria académica, por haber confiado en mí cuando yo no podía y sostenerme para seguir adelante; por darme todo cuanto es suyo para ser. Si hoy este trabajo tiene forma es por y para ti. Gracias por ser mi madre y mi mayor ejemplo de vida. Te amo.

Para mis hermanos, Perla, Giovanna y Eric, por intentar hacer parte de algo que les es ajeno, por el apoyo y por todo cuanto me han entregado para ser la persona que soy hoy. Porque los quiero mucho y no podría jamás llegar a ningún lado sin ustedes. Lo son todo para mí. Gracias

A mi familia, pilar importante en mi vida, a mis primos Hiram, Alejandro y Cesar; a mis tíos Blanca y José de Jesús, Ibeth y Antonio, Rayo, Jorge y Gricelda; a mis abuelos Josefina y José (Q.E.P.D.); por haber estado presentes en mi vida y por no perder nunca su fe en mí.

Al Dr. Jesús Escamilla Salazar, por su acompañamiento durante todo el proceso, por ser un maestro, un ejemplo de virtud y ética profesional y un gran amigo. Todo mi respeto y cariño por siempre.

Para Amellalin de la Cruz Cantú, por todo tu amor y consejos; por tus abrazos y consuelo, por estar siempre para mí y por acompañarme durante todo el tiempo que nos tomó culminar esta etapa para comenzar otra, juntos, siempre juntos; por permitirme ser parte de tu vida de la misma manera en que tú has llegado a transformar la mía. Por demostrarme con tu existencia como debe ser y sentirse el amor.

A mis invaluable amigos, Armando, Itzel y Lili, porque con sus risas y apoyo yo llegué a ser lo que soy, por formar parte de mi vida y construir con su presencia una apología a la amistad en mi corazón. No podría ser sin ustedes y su cariño.

A mis compañeros y amigos Pablo, Axel, Tayde y Ángel, por permitirme redescubrir a través de ustedes lo que significa vivir y amar lo que haces, por todas las conversaciones y las alegrías. Por ser mis amigos durante la Licenciatura e incluso después de esta.

A mis maestros, en quienes encontré guía, apoyo y pasión en la construcción de mis saberes. Muchas gracias por dejar un poquito de ustedes y su conocimiento en mí.

Al Dr. Fernando Palma Galván y a su equipo de trabajo, Brandon, Jessica y Eduardo, por abrirme las puertas y confiar en mí. Gracias por permitirme hacer lo que más amo.

Al proyecto PAPIME “Plataforma virtual para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en pedagógica y economía de la FES Aragón.” Clave PE311920, sin quienes no habría sido posible pensar ni llevar a cabo este trabajo.

Este trabajo está dedicado a todos aquellos que forman y formaron parte de mi vida, en ustedes he encontrado diversas y hermosas formas de vivir y hacer Pedagogía. De todo corazón, gracias.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1. CONSTRUCCIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA DISCIPLINA: LA PEDAGOGÍA COMO ARTE DENTRO DE LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU</b>	5
<b>1.1 EL CAMINO DE LO ROMÁNTICO</b>	10
<b>1.2 EL ARTE ROMÁNTICO</b>	18
<b>1.3. EL GENIO Y EL PRESENTE EN EL ARTISTA</b>	24
<b>1.4 LA PEDAGOGÍA: UN ARTE ADSCRITA A LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU</b>	33
<b>1.5 ACERCAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	41
<b>2. IMÁGENES DEL PRESENTE, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN</b>	44
<b>2.1. EL PRESENTE Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIGITALES. LA ILUSIÓN DE LA TÉCNICA Y LAS SOCIEDADES DIGITALES</b>	47
<b>2.2. EL PROCESO EDUCATIVO MEDIADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIGITAES APLICADAS A LA EDUCACIÓN</b>	57
<b>2.3 SER-DOCENTE: CUESTIONAMIENTOS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DENTRO DE LAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN</b>	64
<b>3. REFLEXIONES EN TORNTO A LA IMAGEN DEL DOCENTE, EL SUEÑO ROMÁNTICO DEL GENIO.</b>	70
<b>3.1. REFLEXIONES ACERCA DEL DOCENTE DENTRO DEL SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	73
<b>3.2 EL DOCENTE Y LA RECUPERACIÓN DEL GENIO</b>	83
<b>CONCLUSIONES</b>	90
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	95
<b>ARTÍCULOS</b>	98
<b>RECURSOS AUDIOVISUALES</b>	99

## INTRODUCCIÓN

El pensar el trabajo que hoy se presenta frente a ustedes, requirió de mi más que cualquier otro pensamiento que haya podido tener con respecto a la Pedagogía en mis años de formación, e incluso después de estos. En primera instancia me llevó a pensar espacios de lo pedagógico que, aunque sabía estaban ahí, y tuve la dicha de moverme en ellos durante mi investigación, si he de admitir que al principio fue difícil responderme la cuestión: “sé que hay Pedagogía ahí, pero ¿Cómo lo sé? Y ¿de qué manera es que vive ahí?”, sin embargo, motivado ya por mi deseo de encontrar a la Pedagogía ahí, me envolví con un pensamiento que, hasta la posteridad, defenderé debe ser pensado cuando de Pedagogía se hable, a sabiendas de que se habla cuando se hable de él. Este pensamiento es el pensamiento Romántico.

Y es desde ahí que busco construir este trabajo, colmado de mis pensamientos, de mis preocupaciones, de mis miedos y de mis esperanzas, todas ellas plasmadas en la pedagogía que busco hacer parte de mi andar, tanto personal, como profesional. Pues no quisiera, y temo profundamente, encontrarme abandonado a mi suerte bajo el manto tecnócrata de la realidad contextual en la que vivo. De haber perdido la sensibilidad para acercarme al mundo con el fin último de amarlo tal cual es, de manejarlo por y para él, y nunca usarlo para mi propio beneficio.

Es este pensamiento el que, guiado por mi interés en la docencia, construye el sentido de la práctica por el que aquí abogo, el cual es el del profesor como intelectual, como crítico, como artista y como ser humano, como un sujeto capaz de teorizar, construir y actuar con relación al mundo estudiantil y escolar que se le presenta, un sujeto que cuestiona y que, además lo hace desde sus propios miedos, desde sus anhelos, desde su esperanza. Lo hace desde su propio deseo de un mundo mejor.

Para ello es necesario que el sujeto docente se conozca, se busque a si mismo, desde el espíritu Romántico encuentre los caminos que ha de andar, siempre suyos, nunca impuestos, siempre únicos. Pues es el individuo un ser complejo que

acontece siempre bajo sus propios ideales, la realidad y el mundo lo leemos de tal manera que solo nosotros somos capaces de decodificar la conversación que entre nosotros se ha dado.

Este trabajo busca, en primera instancia, alentar la búsqueda personal por los caminos teóricos, prácticos, éticos y filosóficos, en otras palabras, considero la primer gran tarea del profesional es apropiarse de la disciplina que busca ejercer, hacerla suya, dentro del gran entramado teórico y epistemológico que existe dentro del campo de conocimientos, es imperante elegir el propio, uno que podamos andar siempre bajo el firme paso de sabernos propios de los paisajes y entramados caminos que hemos de andar. Aunque, bajo ninguna circunstancia he de suponer que el Romanticismo es el posicionamiento teórico desde el cual deba leerse tal apropiación, pues, al ser mi trabajo este que presento frente a ustedes, dejo en evidencia que a través del espíritu Romántico (que no del Romanticismo, como se aclarará más adelante), que he decidido construir mi puente teórico frente a la Pedagogía. Esta es mi Pedagogía, o, por lo menos, los intentos tambaleantes de construirla.

Por tal motivo, asumo la responsabilidad por ella y lo expuesto aquí.

En segunda instancia, busca aclarar, de ser posible, mi visión de lo que docencia ha sido para los planes y programas de estudio, apoyado de diversos teóricos críticos, para así develar la tecnificación de la práctica docente, hacer evidente el control que se tiene sobre el docente frente a los objetivos diseñados educativos del orden hegemónico del Estado y de la validación del poder a través de los contenidos y ejercicios dispuestos para la enseñanza; y, habiendo esclarecido tal situación, proponer la liberación del docente a través de su genio. Todo ello frente a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación.

Sin embargo ¿Por qué tales querellas se exponen frente al contexto de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación?

Desde la década de los 90's la introducción de las tecnologías y la pantalla han adquirido un espacio de especial importancia en el debate dentro de la educación y



su actualización para adaptarse a las nuevas generaciones. Generaciones que se caracterizan, principalmente, por la sobre exposición a las plataformas digitales, en aquella década al televisor y la radio, y en tiempos más recientes, a las redes sociales y los entornos virtuales. Esta situación se acrecentó aún más y adquirió nuevamente relevancia dentro del contexto de la pandemia por Covid-19 acaecida a nuestra realidad a inicios del año 2019 y, que incluso hoy día, manifiesta pequeñas evidencias no haber sido del todo superada.

Tras el cierre de los espacios áulicos, nuevamente, las Tecnologías digitales aplicadas a la educación encontraron especial atención dentro de los teóricos y no teóricos, pues se volvió imperante su uso para trabajar desde la virtualidad aquello que en lo corpóreo del salón había sido una constante. Los procesos educativos. Sin embargo, esto solo hizo más notoria la falta de estudio sobre dichas plataformas, pues, mientras los entornos se habían modernizado, las prácticas y los contenidos se mantuvieron, así como los problemas educativos de antaño que ahora encontraban en la virtualidad nuevos entornos para seguir manifestándose.

Y, aunque durante el trabajo no se hace mención a la pandemia, pues eso requeriría de un estudio de caso a mayor profundidad, es necesario mencionarse, por lo menos en el espacio de la introducción, como un parteaguas para el estudio de las Nuevas Tecnologías digitales dentro de los procesos educativos, ya que, la preocupación por tecnologizar la educación no se remite al año 2019, sino que, como mencionó, desde hace más de una década, se ha procurado su introducción dentro de los espacios de enseñanza, como un catalizador de los procesos de aprendizaje.

No obstante, lo único cierto es que puso en evidencia que hace falta teorización sobre el tema y, por tanto, la poca preparación de los docentes para dar el salto a la digitalización de la educación. Se hizo visible que las herramientas dispuestas para la enseñanza poco importan si estas no han sido construidas y adaptadas críticamente por el docente, si no las ha hecho suyas, y, por tanto, si no ha determinado su uso como apropiado o necesario. Introducir la tecnología por introducirla, solo reproduce los mismos problemas en entornos diferentes.

Es debido a ello que la lectura de la labor docente desde el Romanticismo se vuelve necesaria, ya que nos brinda un panorama desde la sensibilidad, para aceptar la responsabilidad ética del artista, primero, consigo mismo, a través del mundo, y después con su propia práctica y aquellos artefactos que ha construido (teórica y epistemológicamente) para llevar a cabo su labor.

Entiendo al docente como artista, a la docencia como obra de arte y al fenómeno educativo como emancipador, bello; en tanto único y perfecto en sí mismo; y, sobre todo, libertario. Y al alumno como paisaje, devenir de su propia libertad, captado de tal manera que solo permite su apreciación. Para aprender de él, nunca para someterlo.

## **1. CONSTRUCCIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA DISCIPLINA: LA PEDAGOGÍA COMO ARTE DENTRO DE LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU**

Las reflexiones que en este primer capítulo traigo no son más que la primera tarea del investigador, antes que cualquier otra. El individuo que investiga debe comprender desde donde él se ha valido para construir los conceptos que, a lo largo del trabajo, irán articulando las ideas propias y las reflexiones en torno a lo que se ha construido como un problema, pedagógico en este particular caso, que merece la pena ser investigado.

Por tanto, el capítulo que aquí se introduce tiene una tarea más bien fundamental tanto para el propio investigador, como para el lector, pues los conceptos en sí mismos, desde los cuales buscamos significar la realidad, no existen como verdades absolutas; aquello nombrado de un modo en alguna época, desde alguna postura epistemológica, no puede, ni debe; mantenerse intacto por mucho tiempo, pues requiere reconstruirse, repensarse en los tiempos que corren. De tal manera que en las páginas siguientes buscare esclarecer desde donde me posiciono para dotar de sentido los conceptos más importantes para este trabajo.

Nos encontramos, entonces, con la titánica tarea de introducir al lector sobre el concepto de Pedagogía como disciplina, como campo teórico de conocimientos desde donde van a derivarse ciertos caminos que, muy gentilmente, hemos de andar. Sin embargo, no es la primera tarea pendiente de este trabajo, pues, para poder problematizar la disciplina, es necesario pararse, antes, en una corriente filosófica o de pensamiento que, desde su propia trinchera, nos obsequie conceptos, posibilidades, límites y sentidos de praxis, desde los cuales comenzar a vestir el concepto como tal. Para nosotros, esta corriente de pensamiento será el Romanticismo alemán

De tal manera que esta investigación busca sobreponerse a las ilusiones de la razón para adherirse al espacio más sensible del individuo, para exigir de él nada más que la apertura a la naturaleza de su propio corazón. Claro está que la época, donde las

preocupaciones del espíritu provienen más bien fuera de sí que desde dentro, la tarea se vislumbra complicada, pero no; y en esto me mantengo mayormente optimista; imposible.

El entendimiento del mundo, entonces, no únicamente proviene de la contemplación de él como acto racional, sino, además, de la vinculación con el afecto de quien lo observa, por tanto, si el genio, o el filósofo, no posee la sensibilidad de dejarse mirar por el mundo, entonces no alcanzará jamás a contemplarlo cuan amplio y diverso es. Si no es a través de la expansión de las experiencias, de lo vivido, el mundo no entablará diálogo alguno. Debido a esto es que, para Goethe la frase de, “conócete a ti mismo” es tanto importante como sospechosa, ya que mientras uno se observa, es incapaz de clarificar entre lo que se es y lo que uno se imagina que se es, de tal manera que es siempre importante el echarse a la mar, la travesía, pues, afirma Goethe, el hombre solo es capaz de conocerse en tanto conoce al mundo y se deja conocer por él. (Safranski, 2011. p. 14).

Es importante recuperar aquel pensamiento pues, cuanto más grande y misterioso es el mundo, más de él nos puede ser dado en torno a la sorpresa del descubrimiento, mientras que, cuando este se ha achicado, como es el caso del mundo actual, a través de la intercomunicación y los bancos digitales de información, poco de él llega a sorprendernos. Y, aunque esta condición contextual será trabajada en el segundo capítulo, es importante comenzar a vincular este pensamiento Romántico con el mundo que se nos presenta como el ahora.

Por esto, abro el camino a la reflexión sobre el mundo actual, cada vez, en tanto más amplio, más abierto a todo tipo de información; empero más cerrado solo a aquello que deseamos conocer. Y a pesar de que, si bien el camino se ha tecnificado (y en consecuencia hecho más mecánico), aún podemos encontrar en las relaciones estéticas con el mundo, aquel rasgo de humanidad que logre salvarnos de la sumisión total y es ahí donde el arte encuentra su mayor logro, como consecuencia de su propio actuar.

Es por ello por lo que, siguiendo la travesía de lo Romántico (que no, y es importante mencionarlo, su proceso histórico, sino más bien, sus sentidos como doctrina filosófica), hemos de desatar la primera oleada de reflexión, pues, bajo las ideas de lo perfecto en sí mismo, de la individualidad y del diálogo, hemos de encontrar las semillas que permitan llenar nuestro espacio de horizontes donde los encuentros de las individualidades den como consecuencia un despertar del espíritu.

Por tanto, habiendo recorrido el camino de lo Romántico, hemos de encontrar, como una extensión de este camino, el sentido de lo que implica el arte para el Genio Romántico. Sus condiciones de arte y las relaciones que este tiene con la fuerza creadora del artista, con su facultad inherente de apreciación del mundo.

El arte parte de dos aspectos fundamentales del sujeto, dotadas como un don divino, como una capacidad intelectual superior que le permite al artista observar por sobre lo observado, apreciar algo que, de no poseer tal capacidad, sería inobservable, incomprensible; tales facultades son la inspiración y la imitación<sup>1</sup>, en tanto proceso de apertura al mundo y representación de este a través de los dones divinos del cultivo de tal don.

Atendiendo, como observaremos más adelante, al sentido primario y fundamental de que este arte sea, en esencia, un arte cuyo fin sea sí mismo, y todo aquello que de él se desprenda acontezca como consecuencia de su propia existencia, procederemos a dotar a la Pedagogía de las virtudes que convierten el acto filosófico en arte, de este modo esta adquiere una carga de significados todavía más

---

<sup>1</sup> La imitación a la que Moritz hace referencia no es necesariamente una copia. Cuando hace la afirmación de que el arte imita a la naturaleza nos da la referencia de una imitación moral pues nada ha de nacer de la nada, toda idea se constituye del mundo, no necesariamente natural, sino también de la conciencia moral del sujeto, el sentimiento de dicho sujeto. El arte, entonces, se convierte en imitación moral de la naturaleza del artista en relación con la contemplación del mundo. Incluso, recuperando a Kant ante ello, como lo hace Moretti (2016) la naturaleza da la regla al arte, sin embargo, este no puede estar sometido a la regulación de la naturaleza, pues de ser así, aún hablaríamos de imitación como copia, por tal motivo, habrá que tomar en cuenta la interacción del artista para con el arte, dando así que, pues, es la naturaleza la que da la regla al artista quien, cual medio, da forma física al arte. (p. 98).

amplia, pues es menester del arte abrirse los espacios donde proliferar como disposición natural del alma, con una inclinación instintiva a la libertad.

Partiendo de este movimiento cultural, estético y filosófico, hemos de descubrir una pedagogía vinculada a sus propios valores, una que, como propone Moritz, sea vinculada, como todas las bellas artes y las ciencias (pues la pedagogía no es sino una ciencia humana), al sentimiento de aquello perfecto en sí mismo, ajeno a toda lógica de utilidad. La cual parece ser el símbolo distintivo de la época, todo cuanto no significa una retribución para mí, resulta desechado.

El siglo XVII, espacio histórico donde florece el Romanticismo, resulta en una contraposición de ideales, pues, por un lado, el espíritu Romántico apela a la sensibilidad y la subjetividad; mientras la ciencia positiva ha de adquirir un sentido más homogeneizador, donde la razón entabla una tiranía que busca desechar todo cuanto no logré llegar a la verdad, como unidad de medida del mundo.

Ahora bien, sostenidos sobre las ideas Románticas alemanas, y como un ejercicio de desvinculación de la Pedagogía de la razón instrumental, hemos de sentenciar, bajo el pensamiento de Dilthey, el lugar que ocupa la Pedagogía como Ciencia del Espíritu, lejos de lo que, en esta categorización, ha denominado el propio Dilthey como Ciencias Naturales o de la Naturaleza.

Comprender a la Pedagogía como una Ciencia del Espíritu nos permite vislumbrar al individuo como un sujeto atado a su historicidad, -a su tiempo, a los tiempos que le precedieron y a los provenir-; y a su individualidad prometeica, desde la cual su acontecer tiene un sentido más unido a su cultura, más no se determina en esta, sino que la transforma, le otorga sentidos desde sí mismo. Permite el estudio del hombre desde el hombre mismo, exige la inmersión, el “órgano vivido”, y, sobre todo, la libertad de ser, de estar siendo en el mundo.

Dilthey, como ya profundizaremos bien avanzados en esta primera sección de orden más bien teórico introductoria, nos permite recuperar las ciencias del alma del lugar oscuro y la marginación a la que habían sido relegadas por el positivismo cada vez

más marcado en los estudios científicos. Abre también el debate sobre aquello que las ciencias naturales no podían estudiar, aquellos espacios humanos donde el método científico era incapaz de teorizar, los espacios de la historia, de la interpretación, de lo subjetivo, de aquello que acontece como fenómeno interno del ser humano, y como un fenómeno que, desde fuera, es capaz de investigarse con los sentidos.

Como queda desglosado, este primer capítulo busca aclarar el panorama epistemológico y teórico del trabajo, nos permite dar pasos más firmes en el campo de la teoría pedagógica y las bases filosóficas desde las cuales decimos lo que decimos, criticamos lo que criticamos y entendemos lo que aquí intentamos describir y recuperar. Por tal motivo el objetivo de esta iniciación es abogar por la apertura del sentimiento y el espíritu a la reflexión en torno al mundo, y a la posibilidad, porque siempre hay posibilidad, de encargar al sentimiento la labor de la problematización, aunque eso no signifique, en ningún momento abandonar la reflexión y las bases teóricas que nos permitan sostener aquello que el corazón se ha permitido sentir.

## 1.1 EL CAMINO DE LO ROMÁNTICO

“En cuanto doy alto sentido a lo ordinario, a lo conocido dignidad de desconocido y apariencia infinita a lo finito, con todo ello romantizo”

-Novalis

Como bien menciona Safranski (2012), y me parece importante partir por esta particularidad, “El Romanticismo es una época. Lo Romántico es una actitud del espíritu que no se circunscribe a una época. Ciertamente halló su perfecta expresión en el periodo del Romanticismo, pero no se limita a él” (p. 14). Mucho de lo expuesto, y desde donde parten las reflexiones en torno al arte y su importancia dentro de las ciencias, surge desde un sentimiento Romántico.

Aunque, habiendo hecho esta importante distinción, conocer los inicios del espíritu Romántico nos permitirá, más adelante y a lo largo de este trabajo, dilucidar las reflexiones en torno a los tópicos que este trabajo intenta contemplar y, por supuesto, leer desde el presente. Pues, al fin y al cabo, es ahí donde el espíritu Romántico nos abrirá los senderos sobre los cuales realizar las pericias que, más que abogar por un trabajo intelectual, exigirá de nuestro espíritu, de nuestro corazón, sensibilidad que poco tiene que ver con la razón.

El pensamiento Romántico encuentra su génesis históricamente en el año 1769, con un joven Herder echado a la mar en busca de ampliar, bajo la premisa de conocer el mundo, su conocimiento sobre este. Sin embargo, poco del mundo es capaz de ver durante los primeros tiempos de su viaje, aunque, entre el oleaje en altamar y la inmensa vista de un azul horizonte sin fin, encuentra tiempo para la reflexión y el pensamiento, para la interiorización de su propio ser. Es en esta búsqueda del mundo que, antes de encontrarse con nuevos paisajes, pensamientos y humanidades, se enfrenta a un reconocimiento de su mismidad, a través de una profunda reflexión sobre sí mismo.



Dentro de este pasaje de la historia del filósofo nacido en Weimar, lo Romántico encuentra una de sus características más marcadas, la recuperación del sujeto a través del conocimiento de sí mismo, de su formación, de su mismidad, el encuentro de los paisajes que habitan dentro de nosotros, y el reconocimiento de aquellos con los que nos encontramos fuera, convertidos en cultura. Pues, hasta este punto, no cabe duda de que la mayor incógnita para el ser humano era el mismo, ya que, como habría de encontrarse, de conocerse, si jamás se había buscado. Aunque, si bien, este sentido del retorno a la mismidad ya estaba muy bien definido en los griegos, esta logra perderse en los anales de las épocas, y no es hasta lo Romántico, que se vuelve, nuevamente, un tema de discusión, de revolución del espíritu frente a la vida cada vez más alejada del individuo, y más cercana a la masa.

El Romanticismo alemán nace, además, como consecuencia histórica de un momento específico donde el capitalismo, el industrialismo y el nacionalismo han adquirido una gran presencia en el mundo. Este, cada vez más material, más hermético, más “científico”, ha oscurecido la individualidad<sup>2</sup> en aras del bien mayor, de la búsqueda de la verdad, que no las verdades que habitan el mundo, sino una sola capaz de explicarlo. Ha desatendido la historia como proceso creador, más allá del repositorio de acontecimientos del que hacer uso cual gran archivero al cual se ha visto endurecida.

Es en este nuevo mundo que surge la necesidad revolucionaria de retornar al espíritu del individuo, de resistir a la unidad como unificación y respetar los encuentros con el mundo. En tanto, además, recuperar los diálogos entre diferentes. Es con esta empresa que nace, ante la crisis del espíritu, el Romanticismo, que busca, en una primera instancia, recuperar el sentido de individualidad [prometeica] en el sujeto; además de romper con la idea de unificación, tanto social, como

---

<sup>2</sup> Un individualismo que, describen Abbagnano y Visalberghi (2012) como “la actitud individualista en sentido prometeico” (p. 436). Donde retoman la idea de Prometeo como el Titan que osa desafiar la ley impuesta por Zeus -Dios- aceptando el castigo por esto, pero su soberbia e individualismo ante Dios no representa ausencia de amor hacía el ser humano, sino todo lo contrario, pues es por estos que hurta el fuego, como clara violación a las normas divinas del Olimpo. Por tanto, la individualización no es un acto asocial, sino una negación de los convencionalismos que ejercen límites frente al acontecer y beneficio de lo humano.

cultural, política, lingüística y religiosa. Encontrar en el sentimiento, en la aprehensión de su mundo, las posibilidades de ser, que, si bien se ven influenciadas por el propio mundo, no se encargan de determinar, en ese sentido, lo que el sujeto es, sino que permiten al sujeto hacerlo suyo, interpretarlo y vivirlo del mismo modo. Para, posteriormente, compartirlo con los demás.

Para Herder, el mundo es muy poco próspero para la individualidad, pues, mientras busca su unificación, también pareciera conseguir la desaparición de la peculiaridad, de aquello que nos hace nosotros, en tanto cultura, como individuos vivientes en ella. Herder defendió esos espacios poéticos donde la cultura se resguarda de la unificación y la multiplicidad de encuentros no hacen más que fortalecer la imagen del ser humano. Es por esta razón que, sin vacilaciones, me atrevo a afirmar que el ser humano no puede ser uno solo, sino la reflexión de sus diálogos con el mundo, con los mundos que ante él se expresan. Desde dentro, pero no únicamente provenientes de ahí. El filósofo no puede serlo sin emprender el viaje, sin abrirse a los paisajes que en el mundo habitan. Tantos como le sea posible acercarse. “«El» hombre es una abstracción, solo hay hombres. [...] Cada individuo acuña en una forma especial lo que el hombre es y puede ser” (Safranski, 2012; p.26).

El mismo Safranski recopila sobre Herder la siguiente metáfora, importante, me parece, en el entendimiento de su propio “patriotismo democrático”<sup>3</sup>:

¿Qué es una nación? Un gran jardín descuidado, lleno de hierbajos y maleza.  
¿Quién aceptará indiscriminadamente este punto de reunión de necesidades y defectos, de exquisiteces y virtudes, y [...] romperá una lanza contra otras naciones? Dejados contribuir al honor de la nación en la medida de lo posible; y también hemos de defenderla cuando se le inflige injusticia. Pero ensalzarla ex profeso me parece un acto de vanagloria [...]. Sin duda la naturaleza ha dispuesto que un hombre, y también un linaje y un pueblo aprenda de otro y junto a otro [...], hasta

---

<sup>3</sup> De este modo Rüdiger Safranski describe la idea que Herder presume sobre la unificación, no en el sentido de la homogeneización, donde todos los espacios sociales responden al mismo sentido religioso, artístico, filosófico, político y moral, sino en el sentido del encuentro abierto al diálogo. Esto que describo queda explicado de mejor manera en la metáfora de Herder.

que finalmente todos hayan comprendido la difícil lección: no hay ningún pueblo que sea el pueblo escogido por Dios en exclusiva; todos han de buscar la verdad, el jardín de la mejor comunidad ha de ser cultivado por todos [...]. Ningún pueblo [...] puede cerrarse frente a los otros y decir neciamente: en mí y solo en mí mora toda la sabiduría. (p. 28)

Es en este vaivén, en este “jardín” abierto al diálogo, donde encontramos ya los primeros pasos románticos del pensamiento, de donde muchos otros autores, autores que retomaremos en este trabajo, encuentran el primer gran impulso para desatar su espíritu Romántico, tanto en su vida, como en su obra. Es en el pensamiento histórico, filosófico, poético y dialéctico, que el Romanticismo (y por obviedad su espacio epocal -abarcado desde el año 1769 hasta los movimientos estudiantiles del 68 [donde lo ubica Safranski]-; y geográfico, donde las ciudades de Weimar y Jena albergarán gran parte de su producción); se encuentra como una posibilidad nueva del espíritu, un renacer para este, como la oportunidad de llevar la revolución a espacios antes apenas tocados, como la poesía, el espíritu y el arte. Paisajes donde el progreso, la ciencia exacta y la verdad, poco voltean en busca de significados.

Herder coleccionó, de todas partes donde estuvo, canciones, poemas. Cultura. De esta gran colección, él, además, esperó encontrar los sentidos que hacían que cada canción, cada poema, cada texto, cada palabra, fuese solo y únicamente, testigo de la forma en que aquellas personas viven en el mundo, como coexisten en él, es, como más adelante explicaría Gadamer (2000) “la enorme importancia de la lengua materna<sup>4</sup>. Es algo que, como se ve encierra fuerzas insuperables que no cabe subestimar. La lengua materna persistirá en el mundo venidero con absoluta seguridad”. (p. 26)

---

<sup>4</sup> Cuando Gadamer habla de la lengua materna, aunque él se pronuncia sobre el lenguaje, la interpretación que en este texto se hace es sobre las raíces culturales, la procedencia, los modos de vida primarios que se nos fueron inculcados y que, sin lugar a duda, permanecen a través de nuestra vida cotidiana, sin importar si hemos elegido alejarnos del espacio geográfico, este se mantendrá adherido a nuestro más común trato entre iguales. Adquiere mayor fuerza cuando se reconoce que, sin importar los obstáculos, aquello que es irrenunciablemente nuestro siempre prevalecerá.

Este movimiento, entonces, representa la inconformidad de un grupo de pensadores por los sentimientos utilitarios de la época, por el cientificismo y la tiranía de la razón, sobre la cual posan el sentimiento de lo absoluto como única verdad, donde la objetividad en la comprensión del mundo busca socavar las dudas y los espacios sin iluminar que la subjetividad, el sentimiento y el espíritu dibujan cuando se proponen filosofar, poetizar, adentrarse en ellos. “El lugar de las certidumbres se desplaza de la evidencia lógica hacia la adhesión apasionada.” (Béguin, 2016, p. 77). Solo en aquellos espacios donde al alma le es posible adentrarse, donde las potencias del genio y el arte florecen, es donde lo Romántico encuentra su espacio como movimiento de resistencia a los tiempos que corren -y que siguen corriendo-.

Dicha razón instrumental parece responder al principio de conocer el mundo, como si este, en su propia forma de acontecer, estuviera compuesto por ciertos mecanismos a partir de los cuales podemos, eventualmente, llegar a conocerlo en su totalidad, y aún más allá, usarlo en favor de la humanidad. Someter, de ese modo, a la naturaleza a nuestros fines. Esta idea de utilidad produce entre los Románticos un sentido de desprecio, pues no sólo la fascinación por el mundo pierde todo sentido poético, sensible, sino que, además, solo nos interesa en tanto podemos hacer uso de él, siendo nosotros aquellos donde reposa el sentido de la existencia del mundo.

Ante esto, Moritz (2014)<sup>5</sup> suscribe, como una de sus más prolíferas ideas, las cuales retomaremos más adelante:

“En lo meramente útil hallo placer no tanto en el objeto mismo, cuanto en la idea de la comodidad o el bienestar que en mi o en cualquier otro causará. [...] me convierto

---

<sup>5</sup> En este punto y al momento de desarrollar el presente trabajo, se encuentran traducidos muy pocos textos de Karl Phillip Moritz acerca de estética, por lo cual, este trabajo fue realizado apoyado de la traducción de Javier Arnaldo en su Antología “Fragmentos para una teoría romántica del arte”, acerca del texto “Propuesta para la unificación de todas las bellas artes y las ciencias bajo el concepto de lo perfecto en sí mismo”. Teknos, 1994, Madrid. Así como de la traducción del mismo texto por el argentino Marcelo G. Burello, recuperado de: [mgburello.files.wordpress.com/2015/02/ver-ensayo.pdf](http://mgburello.files.wordpress.com/2015/02/ver-ensayo.pdf). Por otro lado, es necesario reconocer que gran parte de los aportes teóricos de este trabajo se encuentran apoyados en artículos sobre Moritz, principalmente el análisis de Jaime Aspiunza acerca de “De la imitación formadora de lo bello”, también traducido como “Sobre la imitación plástica de lo bello”,

en el punto central al que refiero todas las partes del objeto. [...] El objeto meramente útil no es [...] algo acabado o perfecto en sí, sino que solo lo deviene cuando alcanza en mi su finalidad.” (p. 79)

El arte, las ciencias, la naturaleza; han de responder únicamente a su propia existencia, y alejarse, entonces, de una lógica propia de la sociedad moderna bajo la cual, el valor intrínseco de todo objeto, arte, ciencia o fenómeno ha de someterse a la idea de cuan útil puede llegar a resultar para satisfacernos, o, como hemos visto en Moritz, alzarnos en perfección. Es por ello por lo que, entre los Románticos, se aboga por aquello perfecto en sí mismo, donde la esencia<sup>6</sup> de lo existente encuentra perfección alejado de todo fin y la encuentra dentro de sí. Es debido a esto que, para Schiller<sup>7</sup> (1999).

“La época no parece pronunciarse en absoluto a favor del arte (ideal, el cual acontece sin obedecer a fin alguno). [...] El provecho, es el ídolo de la época, al que se someten todas las fuerzas y rinden tributo todos los talentos. [...] Incluso el espíritu de investigación filosófica arrebató a la imaginación un territorio tras otro, y las fronteras del arte se estrechan a medida que la ciencia amplía sus límites” (p. 117).

Para los Románticos, el sentimiento de utilidad y su irrupción dentro de la vida es especialmente enojoso, sobre todo, apunta Safranski (2012), “cuando también el arte y los artistas son llevados ante el foro de la utilidad en el plano social, económico y político” (p. 176), convertido en un entretenimiento, una distracción al servicio del burgués, lo suficientemente agradable para amenizar las veladas,

---

<sup>6</sup> Para fines del presente trabajo, al hablar de la esencia de los fenómenos u objetos, ya sea el educativo o de cualquier otro tipo, se entiende que el objeto o el fenómeno existe bajo condiciones que le son propias, sin embargo, esto no quiere decir que posea en sí mismo esencia, sino, a aquello que hace al objeto ser ese objeto, diferenciado de otros objetos similares, como señala Heidegger (2001) “la esencia de algo es aquello *que* algo es” (p. 9)

<sup>7</sup> Las distintas traducciones existentes acerca de las Cartas de Schiller (algunas de las cuales, desde la traducción del título del escrito ya nos denota la variabilidad de cada una de ellas) nos permiten, desde la interpretación de cada autor, retomar una o varias ideas que, si bien existen en las Cartas, no son del todo claras para fines de la accesibilidad o claridad que este texto busca, por tal motivo es que se usarán tres traducciones distintas, las cuales estarán bien diferenciadas la una de la otra por el año de su publicación, en caso de que surja en el lector un interés en acercarse a alguna, o a las tres traducciones aquí presentadas. Las traducciones utilizadas pueden revisarse en el apartado bibliográfico del documento.

apenas apreciable, pero sin perturbar la estabilidad, el pasar normal de la reunión. El arte ya no es el invitado más importante del evento, no es alrededor de él que se han congregado, sino que este sirve como efecto en segundo plano, lo suficientemente ligero como para evitar tomar más protagonismo del debido. Este arte sometido pasa de aquello que eleva el espíritu en un sentido casi religioso, que libera al hombre de la vida ordinaria; a actuar desde lo más profundo del escenario, a suceder en un juego de «beneficio y ganancia».<sup>8</sup> No hay mayor encuentro que aquel sucedido ante un arte al que apenas se le presta atención.

Para el burgués las artes le son placenteras únicamente cuando estas le son dadas de forma dosificada, desde una superficie sólida, donde encontrarse seguros de cualquier abrupta ruptura, pues no se exponen demasiado, eso sería bastante más problemático de la comodidad a la que se han acostumbrado. Buscan la normalidad y se resisten a lo excéntrico, al entusiasmo del espíritu, a lo coyuntural. Al no estar demasiado abiertos más que a cuentagotas de rareza, el conocimiento sobre sí mismos se muestra hasta aburrido para ellos, no están demasiado interesados en la transformación de sus propias vidas, no hay sentido en ello si del modo en que han encontrado cierto confort la vida fluye adecuadamente, sin ser en exceso impetuosa. A estos burgueses, la escuela Romántica, especialmente la de los estudiantes, los llama “filisteos”. Del filisteo escribe Safranski (2012) “No es simplemente alguien que aprecia lo normal, [...] pues esto también lo hacen los Románticos, sino alguien que explica de manera prosaica lo maravilloso, lo prodigioso, e intenta reducirlo a una medida normal” (p. 179). Esta veneración por la normalidad, por el suelo firme, por las viejas costumbres, provocará en una nueva generación de pensadores; de artistas; un culto al Genio, a lo bello<sup>9</sup>, a la naturaleza, un culto casi religioso al yo prometeico, donde el individuo debe, necesariamente,

---

<sup>8</sup> Así describe Safranski la relación entre el bienestar de quien disfruta el arte diluido de aquellas reuniones. Si llegase a sobrepasar tal límite, me ha de generar enojo, por tanto, no hay beneficio alguno (2012).

<sup>9</sup> Cuando, desde el pensamiento Kantiano, se habla de lo bello, se escapa de las condiciones racionales y juiciosas de lo bello, pues bajo esa lupa, todo bello tiende a lo subjetivo y al gusto. Cuando se habla de lo bello, se refiere a lo inmutable del objeto, pues todo bello lo es en tanto place universalmente a las consideraciones de sí mismo, y no al juicio del sujeto con el cual entra en relación.

abrirse al mundo, a cualquier costo, entenderlo y entenderse en él. Debe elevar su espíritu más allá de su época, ser un hombre de su tiempo, pero jamás obra suya.

## 1.2 EL ARTE ROMÁNTICO

“Aunque la fantasía se halle en vuestro ánimo, parará inexorablemente en el suelo, empujada por esa sumisión sin límites que os condena el copiar en salas y galerías”

-Heinrich von Kleist

En los territorios de la razón, la ilustración y el pragmatismo, el arte pareciera encontrar muy poco espacio para su fluidez y reconocimiento. El desprestigio del arte entendido como una técnica, como un saber mecánico que valida su existencia dentro del marco del “hacer” hace mucho más complicado su reconocimiento más allá de la obra de arte, del talento impreso en ella, y al ser el arte un acompañamiento, como ya leímos anteriormente, mucho menos se puede hacer por él en el marco de la razón.

Mucho antes de comenzar a tratar el tema del arte Romántico, comenzar por una defensa de este, de la mano de Karl Phillip Moritz, me parece de suma importancia, sobre todo ante sus más pragmáticos e ilustrados detractores. Para ello daremos como argumento uno de los valores fundamentales del pensamiento Romántico.

Lo bello artístico, decía Moritz, no está sometido a ningún fin extraño, [...] es un reino propio donde todos los elementos están referidos teleológicamente entre sí. El arte está «impregnado» de fines y no tiene que ser referido a un fin que se hallé fuera de él y al que haya de servir. [...] Ese arte es orgulloso, así los indiferentes le son indiferentes. [...] El gran arte no quiere otra cosa que no sea el mismo, nos invita a demorarnos en él, en el instante lleno. (Safranski, 2011, P. 50)

La primer gran tarea consiste en liberar al arte de todo fin que sobre él sea puesto, pues el buen arte no atiende más que a sus propias convicciones, me conjura placer, menciona Moritz (2014), solo como consecuencia de su propia existencia, más no es su finalidad; por otro lado, el mal arte encuentra su génesis en la búsqueda del placer o la fama, una vez hallase alcanzado dicho fin, comienza a carecer de importancia, pues no es hasta qué hago uso de él que me interesa,



“observo [...] con placer sólo en tanto puedo utilizarlos, y no los uso con el fin de observarlos” (Moritz, p. 80).

Para Moritz, el buen arte se atrae a sí mismo toda nuestra contemplación, nos invita a perder toda preocupación por el placer nuestro, nos lleva a olvidarnos en el objeto bello, en el arte. Este nivel de contemplación adquiere un carácter más bien desinteresado, la obra no es bella porque nos produce placer, sino que nos produce placer puesto que inherentemente posee belleza. En otras palabras, es perfecto porque de sí mismo emana esa belleza, yo no determino su nivel de belleza en relación con cuanto placer me provoque, sino que me dejo llevar por su propia existencia bella. Es, por tanto, desinteresado, porque no exijo de él nada, y, sin embargo, me entrego todo a él.

Cuando del arte bello se habla, es importante resaltar a que belleza se hace referencia, en tanto no se ha de determinar por un juicio subjetivo de estándar de contemplación, eso implicaría someter lo bello a nuestro propio, y siempre nuestro, juicio personal, cosa un tanto imposible para aquello monumental que implica lo bello, casi divino.

Kant (2015) lo expresa de la siguiente manera “Buscar un principio del gusto, que ofrezca el criterio universal de lo bello por medio de determinados conceptos, es una tarea infructuosa porque lo que se busca es imposible e infructuoso a la vez” (p. 147), Significaría, pues, someterla, algo por lo que en reiteradas ocasiones se ha mostrado en desacuerdo este trabajo. Hasta este punto, pareciera obvio, pero vale la pena mencionarlo, el espíritu Romántico aboga por la libertad como principio fundamental de sus conceptos, libertad adquirida por la propia belleza del objeto, ajena a todo fin que sea el ser humano.

Dentro de la obra alemana del siglo XVII podemos encontrar acercamientos, como lo será cualquier intento por definir lo que el arte es, a los aspectos más importantes que engloban una teoría Romántica del arte, como lo bello, el espíritu, la naturaleza, el genio y la imitación.

Dichos conceptos son necesarios para poder articular el arte como una teoría del conocimiento, que, aunque no del todo aspira a conformar conocimiento alguno, si otorga condiciones que permiten un acercamiento subjetivo al mundo. Nada capaz de ser concebido por el artista puede existir más allá de las formas que en la naturaleza son apreciables, y con naturaleza no me refiero únicamente al entorno natural, sino aquello esencial del objeto mismo, lo que le es propio.

En este sentido, el artista requiere de un genio, un órgano perceptor que le permita abrirse a aquello que la naturaleza este intentando comunicar, sin buscar un objetivo claro, pero que simplemente habla. Este órgano, intelectual por supuesto, pero también sentimental, que ha de permitirle la apertura del espíritu hacía el mundo, hacía su naturaleza, es el genio. En palabras de Schopenhauer (2018) el genio se trata de una facultad del artista que le permite admirar el mundo de forma intuitiva, pura. El genio es una facultad innata, como han de describirlo Schiller o Schopenhauer, no como un talento que se desarrolla, sino como una aptitud dada para la contemplación. El genio ha sido dotado naturalmente de tal virtud, sin embargo, no por ello ha de dejarla a la deriva como si no necesitase de guía alguna, sino todo lo contrario, el genio requiere de una voluntad al saber, a la creación, a la genialidad. No obstante, como será expresado posteriormente, para algunos otros autores, esto no sería así, pues, de ser de ese modo, el mundo estético solo sería accesible para algunos dotados de la capacidad para acceder a él. Por esta última interpretación del genio es que este trabajo abogará.

Ahora bien, aunque es verdad que el arte nace como una imitación<sup>10</sup> de la naturaleza, no está, en ningún sentido, sometido a esta, al contrario, hay en el artista y su genio una disposición a servir como medio, a donar sus aptitudes a la creación de aquello tangible del arte, la obra en sí misma. Heidegger (2018) sostiene que, si bien la obra de arte ha de nacer del artista, esta no está determinada por sus convicciones, con esto se refiere a que, la voluntad del artista no ha de ser necesariamente la voluntad de la obra, sino que esta es capaz de atraer la

---

<sup>10</sup> Dicha imitación es más bien moral, pues el arte ni busca ni tiene intención de imitar, ya que de ser así perdería su originalidad, cualidad esencial para la creación artística

contemplación por sí misma, por su propia fuerza de existencia. El arte existe fuera de la materia, del objeto, por tanto, existe fuera del artista o su intención. La pintura, por ejemplo, posee una existencia que no se limita al cuadro colgado en la pared, por ejemplo, una fuerza emana de ella que no la limita a su sola presencia física, sino que hay ahí algo más, algo que captura la atención, algo que le ha dado vida.

El arte, por tanto, no es una expresión del espíritu del artista, sino que esta hace uso de la habilidad técnica del artista para su materialización, pues ha sido dotada de esencia mucho antes de ser imaginada como existencia. Ahí es donde radica la importancia de la naturaleza, del genio y del espíritu en la concepción material del arte. Sin embargo, esto no significa necesariamente que todo aquello que en el mundo natural existe, aquello que hemos vislumbrado como artístico producto del instinto animal o de la casualidad (como la telaraña de una araña dotada de perfecta forma geométrica o la erosión de las montañas que han dado forma a una imagen que captura nuestra atención), sea arte. Esto debido a que carece, por supuesto de un espíritu en comunicación con lo natural, no ha habido en estos objetos una reflexión consecuencia de la apertura del diálogo entre el genio y su mundo.

Es debido a ello por lo que más adelante, procederemos a vincular una disciplina humana como lo es la Pedagogía, con el arte; pues el arte no es más que un espíritu consecuencia y solo perceptible por lo humano, no hay actividad más ligada a la humanidad que la creación, ya que, como menciona Goethe (2014) “el arte es creador mucho antes de ser bello, pero es ya a veces tan verdadero y grande que en verdad y grandeza supera a lo bello mismo” (p. 83).

Solo el arte ha de obrar sobre el sujeto y lograr de él la contemplación deseada, no de ningún otro ser sobre la tierra, pues depende de aquello que el ser humano sea capaz de desprender de sí para entregarse pleno a la construcción del arte. En tanto el arte ha de buscar solo aquello puro, ha de rechazar todo acto de banalidad, vulgaridad y malversación de lo natural.

Lo anterior se encuentra vivamente reflejado en Schiller (2020) cuando, al declamar las exigencias del artista trágico para con el arte, le ha de requerir que se acerque

a los sentimientos más puros de su obra (siendo un ejemplo claro los personajes a los que ha de dar forma, en el caso de la literatura) sin prejuicio alguno.

El griego<sup>11</sup> no se avergüenza jamás de la naturaleza, le concede a la sensualidad todos sus derechos y, sin embargo, está seguro de que nunca será sojuzgado por ella. Su entendimiento profundo y cabal le permite diferenciar lo accidental, que el mal gusto convierte en una obra notable, de lo necesario; todo lo que no es humanidad es accidental en el ser humano. (Schiller, p. 2)

Es, entonces, el arte no un simple utensilio para el artista, a través del cual externar el sentimiento propio, sino un todo en conjunto que existe fuera del propio artista, producto de un diálogo, al cual se ha defendido (y se defenderá a lo largo de este trabajo), con el mundo, con la naturaleza, con lo divino que existe por encima de toda utilidad, por encima de las propias necesidades del artista. Es por ello que resulta incómodo para el arte como fuerza superior que comúnmente, cuando se busca su reivindicación para la formación del ser humano, esta se vea tan reducida a una herramienta, y aquí, he de permitirme un atrevimiento más bien reflexivo de emancipación del arte de la mano del ser humano. no existe como un medio para nuestros fines, sino que el artista ha de olvidarse de sí mismo en pos del arte, darse como herramienta para que el arte vida, no usarlo para vivir. Es por ello que la principal preocupación de los Románticos era arrancar de la razón el arte y vincularlo a la fuerza creadora del espíritu, ese que, abierto ya al encuentro con los otros, con la diferencia, ha de permitirse la contemplación del mundo, una mirada mucho más amplia y compleja de lo que cualquier otro individuo se podría permitir.

El arte, por tanto, no es una cuestión únicamente intelectual, sino mucho más vinculada al sentimiento, a la voluntad del artista a dejarse en el arte mismo. De ahí, pues, que el arte, siempre tan distinto y abierto como es, nos lleve a experimentar un acercamiento al mundo mucho más complejo de lo que la admiración por la simple obra nos ha de brindar. Ha de escapar de toda forma física y, como

---

<sup>11</sup> Como se hizo mención en el primer apartado, el Romanticismo y, por consiguiente, sus máximos exponentes, van a traer a escena el pensamiento de la Grecia clásica en sus ideas, reflexiones y expresiones artísticas, pues, para muchos de estos pensadores, el pensamiento griego contempla los aspectos más puros del ser humano, su virtud y la importancia de la contemplación y de lo humano, tanto en el desarrollo de su cultura como en la construcción de sus dioses.

consecuencia de su propia virtud, ha de llevarnos con él. Es debido a este carácter subjetivo que el arte encuentra en los territorios tiranos de la razón, de la ilustración y del positivismo y su mundo utilitario, un espacio tan olvidado para el acercamiento al mundo sensible y, por tanto, es ahí donde radica la necesidad de recuperarlo como un espacio donde lo humano es capaz de andar con libertad.

### 1.3. EL GENIO Y EL PRESENTE EN EL ARTISTA

No hay, en toda la naturaleza, criatura más triste y repugnante que el hombre que ha desertado de su genio. [...] apenas es otra cosa que un ropaje gastado, reteñido y recompuesto, un fantasma cargado de adornos que ni siquiera puede suscitar ya miedo ni compasión.

-Friedrich Nietzsche

En la relación en que el ser humano se ve envuelto con la naturaleza, esta juega un papel independiente, totalmente ajena de quien busca observarla, entenderla, e incluso, nombrarla, pues mientras para quien la contempla y problematiza, la naturaleza acontece como un todo que despierta en lo más profundo del sentimiento la más grande admiración, para la naturaleza y su acontecer, el ser humano no es, ni debería ser, un factor que determine la forma en que está acontece. Y, sin embargo, de ella se desprenden la mayoría de las acciones humanas, sobre todo las ligadas al arte.

Como se ha abordado en capítulos anteriores, de la naturaleza y su contemplación no ha de exigirse nada más allá de sí misma, puesto que aquello fuera de sí no es más que la expresión de quien la contempla, no su propia voluntad. En tanto la naturaleza sucede, esta se encuentra exenta de intervención alguna proveniente del mundo exterior, pues le es indiferente, ya que, en tanto como objeto bello, no ha de complacer, en ningún sentido, a los valores y representaciones de agentes externos a sí misma. No intenta someterse a influencia alguna, su única preocupación, por llamarlo de algún modo, es la de acontecer, de la forma en que naturalmente ha sido dotada de hacerlo.

Para el pensamiento Romántico la categoría de Genio representa uno de los grandes conceptos, pues de él se desprende toda producción artística, filosófica o intelectual. Dicha categoría ha de otorgar al pensador la mirada desde la cual el mundo se muestra como representación ontológica, y no como simple ilusión óptica,

es a través del genio que la apreciación del mundo como algo bello se devela frente a los ojos del artista.

A partir del nacimiento del concepto de Genio en Kant, la belleza deja de tener importancia para el arte, incluso, menciona Antonio Mari (2009), “El arte no volverá a ser bello<sup>12</sup> nunca”, su intención abandonará el fin último de emocionar, atraer y entretener al público. Mari entiende este concepto de bello del mismo modo que Moritz lo hiciese con el concepto de utilidad en el arte, pues lo bello (útil) no cumple mayor fin que el de gustar al público, hallase su utilidad en el cumplimiento de dicha función, y, del mismo modo, ha de encontrar el sentido de su propia existencia en el cumplimiento de tal labor.

Sin embargo, en una época de la velocidad como lo es la nuestra, la contemplación no place más que a la necesidad, no ha de mostrarse si no es al cumplimiento de, como se menciona en apartados anteriores, las necesidades y pretensiones del sujeto, el mundo comienza con la carencia del sujeto y termina con la saciedad de dicha carencia. La realidad como acontecimiento no llama más allá de lo meramente necesario. De tal manera que vemos<sup>13</sup> el mundo, sin embargo, poco o nada de él contemplamos.

Para Schopenhauer (2018) el filósofo posee una mirada mucho más atenta a la belleza del mundo, contrario, por ejemplo, a la mirada de los demás seres vivos (dominados por sus propios instintos), pues la relación que estos construyen con el mundo está, casi exclusivamente, limitada a cuanto puedan servirse de esta, aquello ajeno a su propia voluntad<sup>14</sup> no existe o carece de interés. Por otro lado, el filósofo

---

<sup>12</sup> Cuando Mari menciona que el arte no será bello nunca, que para el arte la búsqueda de la belleza de la obra ya no será de importancia, y hago la prudente distinción aquí, habla del sentido estético del gusto, cuya función es la de atraer y emocionar al público, y el arte ya jamás, menciona el autor, buscará como fin último el de despertar emociones en quienes lo observan.

<sup>13</sup> Ver y contemplar son, esencialmente, cosas diametralmente distintas. Mientras que el contemplar exige del sujeto no solo el abandono de sí mismo ante lo contemplado, también requiere reflexión y sensibilidad ante el mundo. Por otro lado, el que solo ve, pasa superficialmente la mirada sobre el mundo, sin embargo, no detiene el paso de su visión más allá de lo necesario o útil.

<sup>14</sup> Cuando se trabaja el concepto de voluntad en Schopenhauer (2018, es importante considerar que este se refiere al “propio yo”, eso quiere decir, abstrayendo las ideas de su texto “sobre el genio”, que la voluntad representa los intereses propios del individuo, sus necesidades. Se refiere a aquello que del propio individuo emana, su preocupación por la propia supervivencia o beneficio propio. La diferencia que la voluntad tiene para con el genio y como es que esto significa una diferenciación

posee una apreciación del mundo más compleja, pues no se ven (o no deberían) dominados por su voluntad, sino que, observan el mundo con lo que, en apreciación de los Románticos, es una facultad mucho más profunda de contemplación, más vinculada a la intuición y la admiración, que el deseo de poseer o saciar la necesidad.

El estudio del genio es particular en tanto facultad sentimental del mundo, pues, mientras para algunos pensadores Románticos, o sucesores del movimiento, se trata de una capacidad intrínseca del sujeto, lo que quiere decir que se nace con tal don; para otros más críticos, se podría pensar que la capacidad genial es un don nutrido a través del reconocimiento, en un primer momento de la propia existencia y, posteriormente, una liberación del alma del yugo adiestrado de la época. Este último pensamiento adquiere mayor relevancia en el pensamiento de Schiller, donde el artista debe escapar, alejarse de un mundo que poco permite la creación artística, y que, por otro lado, desdeña toda producción genial.

El genio es al mismo tiempo facultad y condición del sujeto, pues sólo aquel que ha de permitirse la contemplación a través del genio y crear a partir de este, puede considerar genial producción artística de sí mismo o cualquier otra. El genio es a través de lo cual se alcanza la genialidad al permitirse como canal de toda creación bella.

Es, a la vez, un órgano oculto, un don divino, una cualidad que le dota de una mirada desde el sentimiento; como un espíritu moral de elevación artística. El genio es aquel que mira, pero también aquello a través de lo cual contempla. Escapa del espejismo de la utilidad y encuentra en el mundo lo entregado tal y como es.

El genio es “el talento (dote natural) que da la regla al arte. Como el talento mismo en cuanto es una facultad innata productora del arte, pertenece a la naturaleza. [...] El genio se exige para la creación de objetos bellos” (Kant; 2015; pp 307; 311). Por otro lado, para Schopenhauer (2018) es “La principal facultad involucrada en el tipo

---

marcada entre el artista y el resto de las personas, la expone el autor de la siguiente manera “si el hombre normal consta de 2/3 de voluntad y 1/3 de intelecto, el genio consta de 2/3 de intelecto y de 1/3 de voluntad”



de conocimiento de donde proceden todas las verdaderas obras artísticas, poéticas e incluso filosóficas”. Por otra parte, encuentro una conjunción especial en Schiller<sup>15</sup> (en Safranski; 2011), pues describe las claras diferencias que convergen para engendrar en Goethe un genio que él carece, “experimenta [menciona Schiller sobre Goethe] la libertad creadora como un movimiento fluido, no perturbado, como un acontecer y dejar que acontezca” (Safranski; 2011; p. 123). Si bien este trabajo no busca, aunque motivos sobran, enaltecer la imagen de Goethe como poeta, filósofo y artista, es imposible no sacar a colación su nombre cuando del genio se trata, pues, en palabras de Rüdiger Safranski (2016) “Goethe es un acontecimiento en la historia del espíritu alemán [...]” del que se habla y lee incluso en nuestros días, a quien el mundo interesaba como pocas cosas, y en quien convergían las cosas bellas de este, con una facilidad increíble para observarlo, para asombrarse de él, para prestarle la suficiente atención como para que brotase de ella lo más verdadero y puro<sup>16</sup>.

El genio, por tanto, observa, más allá de su propio hombro, el extenso horizonte que la naturaleza ha puesto frente a él, sus maravillas. Es a través del genio que el artista es capaz de ver el mundo diferente, en su completud, o por lo menos a mayor profundidad, con esto me refiero a que el individuo posee una contemplación del mundo mucho mayor, es capaz de verlo más allá de su representación, del fenómeno. El mundo, tal cual es, se le muestra como acontecimiento, no solo como un común suceso

Para el pensamiento Romántico alemán, el genio representa una división muy bien marcada entre lo que consideraríamos una persona normal<sup>17</sup> y una excepcional.

---

<sup>15</sup> Schiller realiza esta distinción bajo la comparación entre su capacidad creadora y la de su amigo Goethe, bajo esta mirada, Goethe, el genio, es un “poeta ingenuo”, mientras el propio Schiller se describe como un hombre “rígido y abstracto”

<sup>16</sup> Safranski lo narra de este modo en el prólogo de su obra biográfica de Goethe “Goethe, la vida como obra de arte”, cuyo título, además, sugiere la belleza con que Goethe dotó su vida de su propio genio.

<sup>17</sup> Cuando usamos el término “persona normal” se asume que no existe algo que podamos llamar normal o normalidad, sobre todo desde el pensamiento con el que sustentamos este trabajo que soporta la idea de la necesidad de reconocer y defender la subjetividad y la individualidad del sujeto. Al afirmar que existe una normalidad, se niega la individualidad de los sujetos. Sin embargo, el uso de la expresión nos parece adecuada pues nos referimos a aquella otredad cuya apreciación del

Mientras que para el individuo común la naturaleza solo se le presenta como un acontecimiento aislado, posee una mirada, incluso, instintiva, no ve del mundo más allá que lo que de él necesita, y en consecuencia el mundo que se le muestra es increíblemente más pequeño de lo que en realidad es. Por otro lado, al genio, el mundo se le presenta en plenitud, pues no exige de él nada más que su existencia. Les es posible, además, observar lo bello en la naturaleza, en el mundo, no porque no esté ahí, no porque no sea bella, pues, como menciona Kant (2015), la naturaleza es bella por sí misma y en cuanto acontece fuera de nuestras necesidades, conserva su innata belleza. Para el artista, el filósofo, no hay en la naturaleza nada que no genere inspiración, nada que nos despierte del sentimiento el más profundo de los placeres, mientras que para el hombre ordinario el mundo puede pasar frente a él, e incluso en ese momento, podría simplemente ignorarlo. Rilke (2018) afirma:

“Si vuestra vida diaria os parece pobre, no le echéis la culpa; culpaos a vos, decíos que no sois lo suficientemente poeta (artista) como para invocar sus riquezas, ya que para el creador no existe la pobreza ni ningún lugar pobre o indiferente” (p. 13)

Para Rilke, solo aquellos en que el genio brota (aunque no lo trata como tal), son aquellos capaces de ser artistas, pues solo ellos son capaces de abrirse al mundo como este en realidad es. Es capaz de alcanzar sus dones.

Al estar el genio tan relacionado a la habilidad creadora, de este se desprenden conocimientos del mundo a los que la razón no puede acceder, pues atiende al sentimiento y se refugia en él. El artista, como creador, también ha de develar el mundo frente a él, sin embargo, este no es inmutable, pues al interpretarlo, la imagen se encuentra mucho más vinculada a la individualidad del artista, aunque no, y esto es especialmente importante, sometida por este. Moritz hace la distinción

---

mundo atiende a sus propias necesidades, existe en ellos la ausencia de la facultad a la que nos referimos. Schopenhauer (2018), también hace uso de la expresión, lo cual animó a este trabajo al uso de la palabra. Aunque, para hacer un uso menos frecuente de la palabra, utilizaremos el término “filisteo”, cuyo uso era común por lo estudiantes alemanes durante la época Romántica para nombrar a aquellos burgueses cuyo único beneplácito con las artes era el del acompañamiento de una vida sin cambios, confortable.

en el desvanecimiento del yo mismo para convertir la técnica en un vehículo por el que se transfiere y transforma el mundo en obra, el raciocinio no encuentra espacio en dicha ecuación, pues me he abandonado para dar paso al genio y a la técnica, pero no he vertido sobre ellos voluntad alguna.

El genio, en este sentido, reafirma al arte con la bondad y la tarea de construir el mundo de los significados, lo impera en la búsqueda de su esencia. El sujeto es, a través de su genio, a la vez filósofo, artista, científico, sujeto de conocimiento en búsqueda de develar las verdades del mundo, ocultas detrás de un velo de aparente simplicidad.

Sin embargo, es importante recordar que el genio se ve ensombrecido por la búsqueda del bien personal y la supremacía del ideal de utilidad. Mientras la búsqueda se encuentre limitada a cuanto se pueda someter al dominio del individuo, más oculta se presenta la cosa en sí misma. Tanto, por ejemplo, se encuentra alguien en un camino dentro del bosque buscando leña, no encontrará en el bosque más que árboles que sirven para la satisfacción de la necesidad de leña, más del bosque no representa en el individuo una inquietud latente, por tanto, le pasa de largo, el suelo debajo de él, la fauna alrededor, incluso, aquello que en el árbol habita. No le es, tampoco, necesario aprender del árbol, observarlo, develar del árbol su forma, figura, relación con el resto del bosque, con otros árboles, los animales dentro suyo y alrededor. No se busca el conocimiento, la contemplación, ni siquiera la reproducción de lo que ahí existe y su forma de acontecer, lo único que al individuo en aquel camino en el bosque interesa y cuanto verá son posibilidades de leña; fuera de sí, de sus necesidades, nada más importa.

Esta es la representación del individuo cuya mirada está sometido a los deseos de su voluntad. Moritz (2014) propone, también, una imagen común de lo que describo, pues él, en una metáfora cotidiana, expresa

“sí un reloj marca correctamente la hora y un cuchillo corta bien, no me ocupo -en lo que respecta a la específica utilidad- ni del ornato de la caja del reloj ni del de la empuñadura del cuchillo. [...] Llegan a producir placer en mí solo en tanto van unidos

a esa finalidad externa [...]; separados de esa finalidad me dejarán completamente indiferente.” (p. 80)

Para Schelling (1999), el genio representa una facultad que poseemos todos, sin embargo, desarrollada en grados distintos, con lo cual concuerda Schopenhauer, sin embargo, esto se encuentra en contradicción con lo planteado por Kant (2015) y Schiller<sup>18</sup> (2011), donde se afirma que por más que se trabaje el intelecto, el genio no siempre brota por fuerza formativa, sino que existe como don divino entregado a unos cuantos, aunque es cierto que no todos la desarrollan de la misma manera ni en el mismo nivel. Existen en quienes se presenta con mayor fuerza, quienes nacen bendecidos con esta facilidad para la contemplación.

Sin embargo, aun hoy día, esta inclinación del individuo, guiado por el genio, a la creación desinteresada se ve corrompida por las propias condiciones del presente, donde predomina la creación para la satisfacción, el artista no contempla sino el reconocimiento de su arte; incluso ha considerado el arte como el medio a través del cual sumergirse en la relación del mercado, vivir del arte. Aunque, si bien es en nuestro tiempo una apuesta arriesgada la intención de “vivir del arte”, es cierto que este se somete a los gustos de la masa, en búsqueda de su aprobación, pues sin esta, dicha intención jamás se logra. Esto, más allá de concernir al arte, que, si bien es un tema interesante por tratar, y definitivamente lo interpela, nos permite dirigir la mirada a un tema igual de interesante que tiene que ver con el artista, pues este ha perdido su genio, no se abandona en la contemplación, sino que ofrece sus habilidades técnicas al servicio del gusto, siempre sometido, a la moral de la propia época.

Para Mariátegui (2020)

---

<sup>18</sup> Esto viene sustentado por la narración biográfica de Safranski sobre la amistad del mismo Schiller con Goethe, donde en muchos pasajes el propio Schiller demuestra, a través de cartas, su descontento y posterior admiración, con el propio Goethe por su “naturaleza” inclinada tan inherentemente a la creación. Schiller menciona que “Se deja llevar [Goethe] por <<su naturaleza>>, se encuentra en concordancia con ella” (Safranski, 2011, p.122).

“El artista contemporáneo se queja, frecuentemente, de que esta sociedad o esta civilización no le hace justicia. Su queja no es arbitraria. La conquista del bienestar y de la fama resulta en verdad muy dura en estos tiempos. La burguesía quiere del artista un arte que corteje y adule su gusto mediocre” (p. 302)

Y con justa razón, la búsqueda de aprobación es ajena al genio, pues someterla al gusto de la mayoría coarta su propia libertad, no en valde el artista que pretende vivir del arte ha abandonado su propio genio, o aún más desolador, ha de encontrar en su genio el gusto del mundo, lo cual es especialmente desolador pues entonces ya no le pertenece, no es suyo ni acontece para sí, sino para complacer dicho gusto. Dicho de otra manera, el artista que busca vivir del arte ha abandonado la posibilidad de darse a sí mismo como objeto, como medio para que el arte viva.

Esto no significa, en absoluto, que aquel artista que goza de la aprobación mayoritaria ha de ser catalogado como un paria del genio. El buen arte atrae la atención a sí mismo como consecuencia de su propia existencia, más no ofrece su existencia a la atención de las masas, pues no ha sido ofrecida como tal; simplemente existe, como consecuencia de la conjugación de la naturaleza, el genio y el artista, pero el artista no la ha concebido con el fin último de agradar, pues esto, como hemos visto con Moritz, retiraría el fin último del arte de sí mismo y se lo ofrecería al público; le daría a ellos la razón de su propia existencia.

Esto, además, convierte al artista en un objeto de placer, cuyo quehacer se ve sumamente atado a las necesidades de quien ha de ser su amo. Esto adquiere mayor sentido si, además afirmamos que el filósofo/artista no necesariamente produce obras como objetos de apreciación, sino, además, reproduce los ideales y la moral de su propia época (lo que Gramsci ha denominado intelectuales orgánicos), pues el genio habita, además en intelectuales, académicos, científicos, creadores de todo tipo y de cualquier obra.

Las ciencias y las artes dependen, sorpresivamente, del genio para la construcción de sus significados, para dar sentido a aquello que lo rodea, para la apreciación de su belleza, y es cuando se le somete al servicio de la cultura (entendida esta como

la relación de construcciones que socavan la individualidad y la conjuntan a un grupo de personas a un espacio, lo que define, en un punto más claro, a la civilización, al individuo en tanto masa), cuando pierde todo sentido, cuando abandona al creador y este se ve despojado de toda libertad.

“La necesidad elevó los tronos; las ciencias y las artes los han consolidado” (Rousseau, 2014, p. 13).

El genio rompe con todo control y sentido de utilidad, pues su existencia no es ajena al sentido de inutilidad al mundo mercantil y la razón, y se eleva en tanto acontece sin regla alguna más que aquella que de él emane. Dicho de otra manera, el genio tiende hacia la liberación del espíritu, lo desencadena de la alienación y el sentido moral de su época, lo eleva sobre lo mundano, lo arbitrario, lo simple, lo útil.

De tal manera que, para el genio, la primera gran tarea será, como se ha manejado dentro del gran momento Romántico que aquí se aborda, elevarse por encima de las condiciones dadas<sup>19</sup>, encontrar el valor a través del encuentro consigo mismo, romper con la norma (lo impuesto) y elevarse por encima de ello. Esto, sin embargo, no lo exime de reconocerse como un sujeto histórico configurado por su época, pero no definido por esta.

---

<sup>19</sup> Estas pueden ser la técnica y la razón instrumental del arte, que dan forma limitada a la obra; el control hegemónico de la moral establecida a través de los posicionamientos teóricos, prácticos o políticos de la época, que obran sobre el sujeto y lo dominan y someten; o las “buenas costumbres” reproducidas a lo largo de la historia, que poco o nada han de permitir la crítica

## 1.4 LA PEDAGOGÍA: UN ARTE ADSCRITA A LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU

El artista representa necesaria y realísticamente “lo que existe” de individual, de no conformista, etc., en cierto momento. Por eso, desde su punto de vista, el político no estará jamás contento con el artista, no podrá estarlo.

-Gramsci

La historia de la Pedagogía y su estrecha relación con la educación le ha permitido moverse de forma muy orgánica entre los diferentes movimientos de pensamiento de la historia de la humanidad. Cada época, de acuerdo con sus propias preferencias epistémicas y necesidades intelectuales y sociales, ha dotado a la pedagogía de un sinfín de rostros, algunos en extrema concordancia unos con otros, y algunos más en una contraposición teórica importante entre sus conceptualizaciones. Lo que es del todo cierto es que, es precisamente esta voluntad tan móvil la que nos permite hacer de la Pedagogía un juego del lenguaje, un horizonte teórico en la cual encontramos libertad de sobra para ataviarla de manera personal, de una gran variedad de vestidos epistémicos, y, así, hacerla nuestra desde una propia génesis personal, que no, histórica. No existe, por tanto, la Pedagogía como disciplina, sino una gran cantidad de pedagogías, como pensamientos hay en el mundo.

Para la lengua alemana, la pedagogía puede ataviarse de dos categorías, tal como menciona Fritz März (2015)<sup>20</sup>

“la de la formación [bildung] y la de la educación [erziehung], sobre cuya recíproca relación no hay unanimidad entre los autores. Unos hablan sin distinción crítica, bien de la educación, bien de la formación; otros ven en la segunda el fin del esfuerzo

---

<sup>20</sup> El texto al que se alude en esta cita es März, F. (1990). Introducción a la Pedagogía. Ed. Sígueme. Salamanca, España., sin embargo, en mis condiciones y las condiciones mundiales de pandemia en que este texto es escrito, los intentos por hacerme con el libro fueron infructíferos, de tal manera que la cita se recupera de Meneses, G. (2015) Formación y Pedagogía. Ed, Lucerna DIOGENIS. España., dicha referencia será citada como origen de la cita, más no el texto original de donde proviene pues no he tenido la oportunidad de revisarlo.

pedagógico y entienden por educación el camino a recorrer para llegar a esa meta. Para muchos, la educación es un concepto superior, al que hay que subordinar la formación [...]. Otros diferencian ambos conceptos de tal forma que la educación se dirija al hombre como ser moral y social, mientras que la formación lo haga como ser intelectual, idea que podría formularse diciendo que el educando es el virtuoso, y el formado el sabio. "(p. 85)

De tal manera, pues, la pedagogía leída desde estos dos grandes conceptos bien puede entenderse como una disciplina especialmente preocupada por el cuidado (este cuidado ha de procurarse desde uno mismo, no desde fuera, pues si este fuese el caso, hablaríamos de una formación que no me pertenece, es ajena a mí, por lo tanto, me somete) del ser humano, por su desarrollo, más allá del sentido biológico o psíquico, del humano, de su construcción de valores, de su visión de 'hombre, mundo y vida. La pedagogía, entonces, entiende este aspecto social del individuo y como se entiende en la cultura.

Ambos conceptos, *bildung* y *erziehung*, son tanto, como menciona März, complementarios como entidades conceptuales totalmente independientes. Esto en dependencia del autor al que nos acerquemos para leer estas palabras desde el lenguaje.

Para comprender de mejor manera una de otra, Gadamer (2003) nos presenta un panorama bastante claro. Para la *bildung*, el autor menciona la importancia de la cultura, sin embargo, aquí es preciso hacer una distinción más bien importante de lo que aquí se trabaja como cultura. Para la lengua española la cultura representa la conglomeración de sentidos, tradiciones, saberes y contemplaciones de una sociedad para con el mundo, es todo aquello que permite entender a un individuo como parte de un todo social, de una comunidad. Empero, para la *bildung* esta noción es más bien sospechosa, pues se sobrepone a la visión individual de quien se piensa y se adscribe más bien dentro de una visión social externa al propio sujeto. Por otro lado, entendemos cultura, como se detalla en la Nota del Traductor del libro *Verdad y Método I* de Gadamer, la *bildung* se relaciona más con la aprehensión de la cultura como patrimonio personal del sujeto, como es que este individuo cultivado



ha de hacer suyos aquellos acercamientos a su cultura. Es, por tanto, el entendimiento de la construcción del hombre culto. (p.38).

Para Kant, quien en la publicación “Pedagogía”<sup>21</sup> (2009) afirma que

“Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, [...] debe hacer que aparezcan por sí mismas todas las aptitudes naturales de la humanidad, paulatinamente y poniendo su propio esfuerzo.” (p.28)

Es por ello, afirma Kant, que el ser humano ha de hacer surgir de sí mismo la humanidad. Sin embargo, es necesario hacer una distinción fundamental. El ser humano se encuentra conformado moralmente en tanto un deber (lo que es correcto) y querer (aquello dictado por nuestros propios deseos), sin embargo, no necesariamente se busca la sumisión de uno sobre el otro, sino todo lo contrario, formarse en tanto un equilibrio entre el sentimiento y la razón. Negar alguno de ellos representaría negar la infinita posibilidad formativa del propio ser humano (Gutiérrez, 2019). Estas preposiciones se encuentran fuertemente presentes en las Cartas de Schiller, donde desarrolla una propuesta de formación estética. Dicha formación contempla la totalidad espiritual del ser humano, tanto lo sensible como lo racional, pues sin esta apertura espiritual, el mundo escapará de él (el sujeto), y por consecuencia, se encontrará con un camino accidentado, complicado en el andar hacia su humanidad.

Esta línea de pensamiento, que, aunque comienza a darse forma con el pensamiento Herderiano, se posiciona frente al retorno del pensamiento alemán del Siglo XVIII hacía la antigua *Paideia* griega, ideal del individuo virtuoso, del sabio. La *paideia*, pues “equivale a un proceso educativo que encamina a los hombres hacía la virtud (*areté*) entendida como sinónimo de excelencia humana” (Vilanou, 2001, s/p), cuya culminación ha de ser un hombre sabio, capaz de vivir y morir bajo una

---

<sup>21</sup> Del mismo modo que se ha hecho con Schiller en este trabajo, las traducciones de esta serie de clases impartidas por Kant y después recopiladas y trabajadas por Friedrich Theodor Rink, son variadas, para este caso usaremos dos, las cuales, también, estarán bien diferenciadas la una de la otra a través de su año de publicación.

línea de pensamiento acorde a las bondades humanas. Esto significa, entonces, que el hombre formado ha de conducirse de manera coherente en tanto sus propios principios, los principios de *la polis*, y los de la virtud humana.

Por otro lado, la *erziehung*, es más bien una educación de orden moral, mucho más vinculada a los buenos modales, a las prácticas sociales más sofisticadas, al lenguaje, a la vida profesional. Educación [*erziehung*] no se trata de un trabajo solitario, pues, si bien Gadamer (2000) afirma que nadie educa a nadie, sino que “la educación es educarse” (p.11), si es verdad que este proceso requiere, necesariamente de un mundo ya constituido en sus propias reglas y una generación que sea el vínculo entre el educando y su educación. Para Gadamer la educación requiere de la conversación para generarse. El trabajo es personal, pero es imposible realizarse por sí mismo.

En este trabajo, la vinculación que más nos importa es la de la *Bildung* [formación], pues exige del individuo un espíritu Romántico por el cual se ha abogado durante los apartados anteriores. De tal manera que la pedagogía por la que aquí se aboga es una pedagogía adscrita a la formación estética del hombre, una, que quizá, podríamos llamar, Pedagogía Romántica (de manera que, como ya se dijo, no se suscriba a una época, sino a una condición del espíritu frente al mundo). Como ya hemos hecho mención anteriormente en este capítulo, es del Romanticismo alemán de donde sustraemos cuatro ideas que me parecen fundamentales en la construcción de nuestra Pedagogía, el individualismo prometeico; la apertura al mundo como una expresión necesaria para el conocimiento de sí mismo, la idea de todo aquello perfecto en sí mismo, ajeno a toda utilidad y la importancia de la conciencia histórica en los procesos formativos del Ser Humano.

Especialmente la recuperación del sentido histórico es de suma importancia, pues es sabido que el ser humano no puede ser leído en un tiempo y espacio específico sin el conocimiento de aquellos procesos sociales, filosóficos, políticos y morales que le precedieron, ninguna sociedad existente ha surgido de ningún lugar, sino que es consecuencia histórica de su propio devenir cultural. Cada época resguarda dentro de sí el espíritu de su presente, sus conceptos, sus inquietudes, sus miedos,

su visión de lo que el hombre, el mundo y la vida es. Sin embargo, su estudio se ha limitado a una transposición epocal, como un proceso lineal al que le antecedieron sucesos, se superaron, y le prosiguen algunos más. “En el relato de los hechos acaecidos [se] procura ofrecer un cuadro acabado, de perfiles rígidos, tan ajeno a las inquietudes del presente como alejado de la vida que le diera nacimiento” (Pucciarelli, 2007, p. 12).

Es por esta razón que entender a la Pedagogía como una disciplina adscrita a las Ciencias del Espíritu, propuestas por Dilthey (1949) a finales del siglo XIX, dota a la disciplina de un enfoque mucho más cercano al sujeto en su individualidad dentro de un proceso histórico que le es propio.

Dilthey, en su trabajo, *Introducción a las Ciencias del Espíritu* (1883), busca explicar la diferencia, tanto epistémica, como metodológica, entre lo que él denomina Ciencias del espíritu y Ciencias Naturales. Al ser el objeto de estudio de una y otra tan diferente (por un lado, las ciencias del espíritu tienen como objeto de estudio al ser humano; por otro lado, las ciencias naturales encuentran en los fenómenos naturales, su preocupación principal), el modo de acercarse a construir conocimiento alrededor de ellas también debería, por tanto, ser distinto. Mientras que el fenómeno natural “se puede conocer sólo desde fuera y permanece externo al sujeto cognoscente; al hombre se le puede comprender sólo desde dentro” (Abbagnano, 2012, p. 591), experimentando la propia realidad histórica del individuo. Mientras que las ciencias de la naturaleza se apoyan de sus sentidos empíricos para percibir los fenómenos naturales, las Ciencias del Espíritu se apoyan del Erlebnis (Experiencia vivida) como órgano para comprender al ser humano.

De tal modo que es a través de la experiencia que se puede aspirar a comprender al hombre en su complejidad desde su propia cotidianidad. Es Dilthey (1883) quien afirma que es imposible generar un juicio absoluto sobre la realidad social del ser humano, sino que solo se puede acercarse al fenómeno social desde la comprensión de que cada sujeto, civilización, comunidad, es una totalidad en sí misma, cargada con sentidos, significados y cotidianidades que le son propias, y que recaen en sí

mismos, aquí la relevancia del estudio histórico del contexto para él acercamiento al sujeto (como ya ha señalado, por ejemplo, Herder).

Sin estar alertado todavía por las investigaciones acerca del origen de lo espiritual, el hombre encuentra en esta autoconciencia una soberanía de la voluntad, una responsabilidad de las acciones, una capacidad de someterlo todo al pensamiento y de resistir a todo dentro del castillo de la persona, con lo cual se diferencia de la naturaleza toda. Y como para él existe únicamente lo que es hecho de su conciencia, en la independencia de este mundo espiritual, que actúa en él autónomamente, se halla todo valor, todo fin de la vida, y en la creación de hechos espirituales toda la meta de sus acciones. (Dilthey, 1949, pp 14-15).

Dilthey nos permite reconocer, en un siglo dominado por el pensamiento positivo, que hay aspectos de la realidad, sobre todo la realidad de lo humano, que son inalcanzables para el método científico, y por ello es necesario abogar por alternativas mucho más ligadas a la historicidad, al encuentro y a la vivencia.

Ahora bien, sumado al sentido del desarrollo individual, que se suscribe a la peculiaridad y al resguardo de cada una de estas diferencias, además de la apertura al diálogo con estas y el reconocimiento de que aquello que existe naturalmente no se debe jamás someter a la idea de la utilidad, postrando al ser humano como el fin de todas las cosas, y aperturando la idea de que aquello perfecto lo es solo y exclusivamente por sí mismo, fuera de toda condición (condicionado) de existencia, es entonces cuando el fenómeno de la *bildung* adquiere un sentido que vincula, indudablemente, al ser humano con su propia formación.

En cuanto se abogue por una Pedagogía que recupere estas características, entonces la propuesta será entender esta disciplina como un arte, aunque ello no necesariamente signifique verla desprovista de una virtud tantas veces juzgada desde las ciencias positivas. Con esto me refiero a que entender a la Pedagogía como un arte no debe, en ningún sentido, significar que esta pueda o deba ser objeto de denigro, al contrario, debe apreciarse y respetarse con el mismo, o quizá, incluso mayor, valor.

Cuando se trata el tema del arte hay que ser especialmente cuidadoso, pues, como se mencionó anteriormente, podría caerse en el error de hablar del arte como una expresión del espíritu cuya especial existencia depende de su utilidad, sobre todo cuando esta ha de leerse desde los procesos educativos, por consiguiente, constantemente se busca usar al arte como medio para alcanzar un fin. Tal fin comúnmente se traduce en un aprendizaje, y en tanto este arte no ha de justificar su existencia en los procesos educativos como una alternativa para alcanzar algún logro académico no puede encontrar cabida en la formación del sujeto. De este modo, entonces, cuando intelectuales y teóricos educativos (que no, en su mayoría, necesariamente pedagogos) buscan la reivindicación del arte dentro de los propios planes y programas de estudios, olvidan del arte la única necesidad de su propia libertad, la de exigirse perfección por y para sí mismo; sin embargo, si defienden al arte desde su utilidad, las Bellas Artes se someten a la lógica de lo que necesita el alumno para aprender. Gracias al teatro se es posible enseñar tales aptitudes; gracias a la poesía el alumno desarrolla tales habilidades; la pintura, el baile, el canto, todas encuentran su espacio únicamente sublevándose a la voluntad del ser humano, y alcanzando su fin únicamente en tanto yo, mi aprendizaje, ha de ser alcanzado, fuera de ello, no han de interesarme más de lo debido.

La pedagogía que se adscribe en este trabajo al arte, no busca someterlo a la lógica del aprendizaje, al contrario, busca elevarlo por encima de ella, clarificar que una pedagogía como arte requiere de libertad, de virtud, de autonomía (en tanto no sometimiento) y, sobre todo, requiere de un retorno al espíritu que tanto hemos priorizado en el desarrollo de este trabajo. Entender a la Pedagogía como arte intenta dotarla de aquel espacio que le posibilita entenderse como una expresión de la naturaleza humana (vinculada a la *bildung*), con la apertura y reconocimiento de que no necesita nada más que su propia virtud y armonía, y procure del ser humano la preocupación de formarse, no como su fin último, como consecuencia de su mera existencia; sino que existe y por tanto me permito otorgarle todas mis virtudes en consecuencia, yo soy consecuencia suya, no su finalidad. Me doy forma a través de ella.

Menciona, por tanto, Schiller (1999)

Hay pues una manera de contemplar la naturaleza o los fenómenos, según la cual no exigimos de ellos nada más que libertad, según la cual solo nos interesa comprobar si aquello que son, los son por sí mismos [...]. Si un objeto en el mundo sensible se muestra, pues, determinado solo por sí mismo, si se presenta ante los sentidos de manera que no se aprecie en él ninguna influencia de la materia ni de una finalidad, lo consideraremos entonces como un *analogon*<sup>22</sup> de la determinación pura de la voluntad (y no como producto de una determinación de la voluntad). (p. 21).

En tanto somos conscientes de la Bildung como fenómeno fundamental para la Pedagogía y las virtudes Románticas que han sido mencionadas en el presente capítulo, no exigimos de ella más que su propia existencia, ajena a cualquier fuerza que la someta a la lógica de la utilidad, puesto que, de someterse, de subyugarse al adoctrinamiento, resultaría en un fenómeno totalmente ajeno al espíritu, vinculado a la sujeción del individuo, que no a su liberación. Y es entonces donde el arte permite al individuo la comunicación con el mundo, con su diferencia.

---

<sup>22</sup> Analogon proviene del vocablo alemán y significa que un algo se presenta como un caso similar, como algo parecido, a algún otro objeto dentro de la realidad. Adquiere sus bases etimológicas en el griego αναλογία, cuya romanización latina podría ser analogía.

## 1.5 ACERCAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico del cual este trabajo se apoya para acercarse a nuestro objeto de estudio y su problematización es la interpretación cualitativa de la realidad, el cual “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del autor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor & Bogdan, 1994, p16).

Este enfoque metodológico es descrito, según Deutcher (1973), en Taylor y Bogdan (1994), como una perspectiva fenomenológica, de tal manera que su preocupación principal es la de acercarse al *Verstehen* (Taylor & Bogdan p. 16), que en términos muy generales se refiere al acercamiento a profundidad de los porqué del objeto a estudiar, sus motivaciones más personales, de tal manera que la interpretación se desarrolla desde una visión más apegada a la cultura, historicidad, motivos y creencias del objeto de estudio.

Al encontrarse vinculada directamente la finalidad de este trabajo con la metodología cualitativa, el método a utilizar es el hermenéutico. Gracias a esto se presenta como una posibilidad de construir teóricamente la realidad, la cual se encuentra en constante devenir. La realidad social se muestra como un espacio significativamente breve que se desvanece ante el horizonte de una nueva realidad que se encuentra aconteciendo, o que está en aras de acontecer.

Al ser esta realidad tan corta, teorizarla, nombrarla y problematizarla; se vuelve una labor de gran importancia en un intento humano, con todas las limitantes cognitivas y del lenguaje que eso acarrea, por comprenderla a un nivel ontológico.

Por medio de la teoría intentamos satisfacer nuestra necesidad humana de apropiarnos de nuestra existencia como individuos y como especie. [...] El fin de la teoría es hacer coherente lo que de otra forma aparece como un conjunto de hechos desconectados; a través de la teoría aprendemos una

serie de lecciones que pueden aplicarse a situaciones con las que aún no nos hemos enfrentado (Rodríguez & Gil & García, 2006, p. 81).

De tal manera, que el acercamiento interpretativo se presenta como una posibilidad de gran importancia para la construcción teórica de la realidad, y para, posteriormente, su adecuada problematización.

A pesar de que, como menciona Gadamer (2003), la hermenéutica como posibilidad interpretativa y metodológica apenas y se trataba en los más antiguos fundamentos de las Ciencias del Espíritu, reduciéndola al nivel de una simple disciplina auxiliar que permitía un acercamiento a diferentes textos, de manera que existía una hermenéutica distinta para cada texto a tratar (por ejemplo, menciona Gadamer, hermenéutica bíblica para textos de orden teológicos), se reconoce que la Hermenéutica en el plano de la investigación de las ciencias sociales ha ido adquiriendo mucha más relevancia desde la década de los 80, del siglo pasado.

Si bien Dilthey reconoce que es el enfoque histórico o historicista es el rasgo principal de importancia en las Ciencias del Espíritu, al cual se accede gracias a un nexo vivencial o experiencia vivida, los acercamientos históricos son mucho más complejos. Para Gadamer, dicho nexo histórico debe entenderse como un nexo que supera, en gran medida, la experiencia vivencial del individuo, es decir, va más allá, “es como un gran texto extraño que la hermenéutica debe ayudar a descifrar” (Gadamer, 2003, p. 600).

De tal manera, que se devela frente al investigador todo un universo de significados, representaciones sociales, concepciones de hombre, mundo y vida, en otras palabras, toda una gama cultural de significaciones de existencia en el mundo. Aunque, quizá, se encuentre en este sentido una de las grandes desventajas de los estudios hermenéuticos pues “remite al problema de cómo se puede dar cuenta de un significado si éste ha sido subjetivamente producido y está mediado por la subjetividad del intérprete” (Pontón, 2011, p. 42). En otras palabras, la relación entre el investigador y la realidad se vuelve dialéctica, de manera que el intérprete no adquiere un rol neutral, al contrario, se permite a sí mismo dejarse hablar al mundo y responderle en consecuencia, de igual manera el mundo parece continuar la



conversación, por tanto, es el investigador quien se deja seducir por el mundo y éste, en consecuencia, se ve implicado por él. Dicho de otro modo, lo que el intérprete diga del mundo vendrá ya mediado por la forma en que éste se dejó intervenir por la conversación que entablo con la realidad a interpretar.

Sin embargo, esto no significa que la lectura hermenéutica deba desecharse al verse “intoxicada” por la condición inherente del sujeto investigador, sino todo lo contrario, pues es ante esta relación desde la cual el individuo ira significando la propia realidad. Aunque es importante aclarar que, en dicha relación dialéctica debe ser el mundo quien trastoque en mayor medida al investigador, y no este último quien someta a la realidad a estudiar a su propio juicio, a su visión de cómo este debiera ser.

Por otro lado, la hermenéutica ofrece un acercamiento a los distintos fenómenos sociales desde una arista interpretativa que permite una lectura histórica que atañe a procesos culturales específicos de un momento y lugar determinado. De este modo, al ser la educación un fenómeno social de gran importancia para el presente trabajo, la hermenéutica otorga herramientas metodológicas y conceptuales que permiten una conceptualización crítica y reflexiva del fenómeno y su construcción.

Desde esta caracterización interpretativa, podemos acercarnos al fenómeno de la docencia en el siglo XXI a través de una relación histórica, con la intención de comprender las condiciones que le permiten desarrollarse del modo en el que, hoy día, se gesta la labor docente, rodeada de varios y diversos avances tecnológicos digitales aplicados a la educación; pasando por su importancia y la forma en que éste se concibe dentro de los nuevos procesos educativos.

## **2. IMÁGENES DEL PRESENTE, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN**

Hablar del presente, y, más importante aún, conceptualizarlo, hacerlo letras, a través de la teoría, es una labor fundamental para su comprensión y estudio. Es por esto que este capítulo se muestra como un apartado necesario para comprender, no solo los problemas propios de nuestra época, sino también sus posibilidades. Esclarece, pues, el horizonte de problematización e, incluso, humaniza al sujeto sobre su propio tiempo.

Sin embargo, no es su tiempo, sino una esquirola proveniente del pensamiento de los otros, de un orden, de un ya dado que se encuentra dándose desde antes de, siquiera, haber llegado al mundo, y que se extenderá cuando hayamos encontrado nuestra finitud. Aunque, y es importante mencionarlo, lo dado, dispuesto por el discurso hegemónico difícilmente ha de coincidir con lo dándose, dispuesto por la naturaleza en si misma, sucediendo ajena a quien la observa y problematiza.

Como se verá más adelante, no es la naturaleza quien dispone las condiciones en que el ser humano vive; la vida, dada, es condicionada por el propio sujeto y su relación con la naturaleza, o las relaciones sociales que se han entrelazado con el entorno epocal.

Esto adquiere un mayor sentido cuando se piensa, entonces, que problematizar el presente, no es un acto de reproducción de lo ya dicho que es el presente, sino una reconstrucción de lo dado a través de los ojos de quien problematiza, de sus vivencias, emociones, preocupaciones por el presente, el pasado y el por-venir. Teorizar el mundo ayuda al sujeto sensible a comprender las condiciones que dan forma al mundo en que vive, pero, además, le permite emanciparse de él, hacerse responsable de sus propias ideas. Ver el mundo a través de lo dicho para si, desde lo dicho por los otros.

Para tal labor, la sensibilidad es imprescindible, la mirada crítica de quien reconoce del mundo aquello que, desde sus propios miedos, ha de aterrar; que desde sus

propios intereses, ha de apremiar. Es entonces, un dialogo, un ir de aquí allá donde el investigador pregunta y el mundo responde. Y sin el genio necesario, ¿Cómo escuchar la respuesta?

La observación de la naturaleza, para Schiller (2021), no deviene de un interés estético, sino moral, de tal manera que aquello que capta nuestra atención no es producto de un interés por todo aquello tanto se parece, sino específicamente atrae por lo construido moralmente alrededor de aquello. La idea forjada para tal objeto .

“Esto lo experimenta toda persona que se precie y que no carezca del todo de sentimientos cuando camina al aire libre, cuando vive en el campo o cuando se detiene ante los monumentos de los tiempos antiguos; dicho brevemente, cuando en circunstancias y situaciones artificiales se ve sorprendido con la mostración de la naturaleza en su candor” (Schiller, 2021. p. 87)

Puesto que son ideas, solo al individuo sensible se le son presentes, no a ningún otro, aunque, en presencia del mismo fenómeno, sienta admiración por tal; o por uno distinto. De tal manera que las pericias expuestas en el presente capítulo no pertenecen a otro más que a mí, sin importar que, como es necesario, las halla fundamentado en el pensamiento de diferentes autores, siguen representando aquello que, desde dentro, considero problemas de época.

Es por ello por lo que este capítulo no solo recapitula observaciones, pericias, temores, sueños y, porque no, decepciones de lo que, desde mi propia formación, he determinado como un problema de época digno de ser estudiado. Y para ello, intentar, y esto no es más que un apremiante intento, develar las condiciones del presente, en definitiva, permitirá comprender mejor porque, desde el punto de vista de este autor, la poca preocupación por la recuperación del genio en el docente resulta tan preocupante en los tiempos que corren.

Por tal motivo, caracterizar y nombrar el tiempo presente es una tarea primordial, y de ese modo es como comienza el presente capítulo, haciendo una necesaria recuperación por lo que Heidegger (2001) llama, la pregunta por la técnica, haciendo

importante hincapié en esta último y su relación con el desarrollo y avances del mundo tecnológico actual.

Partiendo de ello, el análisis torna a los aspectos fundamentales de este trabajo, la educación y sus actores mediados y trastocados por las imperantes necesidades de una sociedad en constante y abrumador avance que, lejos se encuentra de preocuparse; debido a la vertiginosa velocidad a la que avanza; por los sentidos que tiene o debiese tener la implementación de las Nuevas Tecnologías Digitales dentro de la práctica educativa y sus injerencias en los actores principales de dicho proceso, los docentes e, indudablemente, los estudiantes. .

## 2.1. EL PRESENTE Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIGITALES. LA ILUSIÓN DE LA TÉCNICA Y LAS SOCIEDADES DIGITALES

Todas estas distinciones se convierten por eso en un error cuando no se es consciente de hasta qué punto lo diferente se encuentra también conectado  
-Karl Jaspers

La realidad acontece de maneras que, como se ha afirmado en este trabajo, no requiere ni necesita del sujeto cognoscente nada, ni explicación ni definición, sin embargo, esto no quiere decir en ningún sentido que no despierte en quienes la observamos la más curiosa de las necesidades por comprenderle, aun cuando la realidad interpretada nos sea ajena en tiempo pues, mientras que a través de la teoría se realiza un noble esfuerzo por conceptualizarla, lo cierto es que los fenómenos que acontecen en la naturaleza -y por qué no, también en el entramado social-, ya han avanzado. El acercamiento a la realidad no es más que un estudio a posteriori, un develar una vez esta ha sucedido.

Esto, sin duda, no ha mermado en lo más mínimo la necesidad de hablar del presente, de develar sus condiciones y conceptualizar sus aconteceres. Hablar, pues, de la sociedad hoy día, implica esclarecer una sociedad que, desde el lenguaje, el discurso y las construcciones epistémicas, ha recibido muchos nombres provenientes de distintas épocas: sociedad red (Van Dijk, 1999); sociedad digital (Terceiro, 1996); sociedad del conocimiento (Drucker, 1969), sociedad de la información (Machlup, 1962); entre otras<sup>23</sup>. Cada uno de estos conceptos ha de demarcar, en primera instancia, una sociedad que, en antaño, pudo haber estado delimitada por un tiempo y un espacio, sin embargo, con la creciente difuminación de los bordes territoriales en el mundo gracias al avance digital y la globalización,

---

<sup>23</sup> Esta información fue recuperada del artículo “La conceptualización de la sociedad actual: aportes y limitaciones”, escrito por Alemán Ramos Pedro Francisco y García García Adolfo, ambos miembros de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Dicho artículo será referenciado en el apartado de referencias bibliográficas.

cada vez más, estas líneas, de por sí ya desdibujadas, han requerido una transformación para su entendimiento.

No es casualidad que el desarrollo de dichos conceptos y su relación con el conocimiento, la información y el desarrollo, se encuentre en el marco del siglo XX, ya que, si algo ha constituido, de manera casi análoga, a las relaciones sociales en el presente, y desde la mitad de aquel siglo, eso es el constante y abrumador avance tecnológico, sobre todo en los Medios de Comunicación (primero la radio, poco después el televisor y, en tiempos más recientes, el acceso a las redes digitales y el Internet), los cuales, poco a poco se han adentrado tan profundamente en la cultura, que es impensable comprender al sujeto, hoy día, sin su constante relación con la tecnología.

No obstante, es importante considerar que, históricamente, no es fortuito el desarrollo de estas sociedades en aquel siglo. Castells (2002)<sup>24</sup> marca tres fenómenos independientes, acaecidos por coincidencia, como el origen de estas sociedades interconectadas. El primero de ellos es la revolución tecnológica de la información, en la década de 1970, con la llegada del primer microprocesador en 1971 al mercado y la posibilidad de comprimir el tamaño de las computadoras y ampliar la capacidad de procesamiento. Esto significó la posibilidad de producir máquinas que pudiesen, posteriormente, almacenarse ya no en grandes habitaciones, sino en los hogares de las personas y, hasta hoy día, en nuestros bolsillos. Como segundo fenómeno, apunta Castells, se encuentra la reestructuración económica del capitalismo y el estatismo<sup>25</sup>, producto de las

---

<sup>24</sup> Las referencias de Castells han sido recuperadas del texto “De la sociedad de la información a la sociedad en red y su relación con la educación abierta y a distancia” (2019) de Juan Manuel Zurita Sánchez y Martha Diana Bosco Hernández en Aprendizaje en red de la propia Martha Bosco, editado por la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

<sup>25</sup> El capitalismo, para fines ilustrativos, es un modelo económico que, a grandes rasgos, deriva de la propiedad privada y la apropiación de mecanismos de producción que posibilitan la acumulación de riquezas. Mientras que el estatismo representa una importante intervención del Estado en las dinámicas del mercado económico de un país. No se profundizará en este tema pues no representa un punto de análisis para este trabajo, aunque es importante hacer mención de ellos para reconocer las condiciones históricas que posibilitaron el desarrollo de nuestra sociedad, ya que, como se recuperó anteriormente, la importancia de todo aquel proceso que posibilita el surgimiento de las condiciones actuales, tanto económicas, como sociales y tecnológicas, es de suma importancia para comprender mejor dónde es que nos encontramos hoy día, de tal manera que se menciona como dato histórico de valor, sin embargo, no se profundiza en él.

grandes crisis a las que condujeron sus contradicciones internas. Ambos modelos económicos en competencia durante la década de 1970. El tercer fenómeno encuentra su origen en los movimientos sociales que se sucedieron durante las décadas de 1960 y 1970 en el mundo occidental, las cuales se centraron, principalmente, en un rechazo generalizado por el Estado y el capitalismo. (p.17).

Existió, por tanto, una reestructuración social y económica a gran escala que, gracias al desarrollo globalizado, se extendió por gran parte del mundo industrializado, propiciando, así, el surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico que, más allá de significar un cambio en la forma de construir y consumir información, representó una nueva construcción de lo que las relaciones e instituciones sociales, significan. Cómo se viven en la vida de los sujetos. Alcanzando, indudablemente, a la Escuela.

El gran salto tecnológico ha suscitado nuevas formas de ser y estar en el mundo. Tras la pantalla, el sujeto ha configurado una forma de ser estudiante, de ser aprendiz, de ser cliente, de ser operario, de capitalizar su conocimiento, de ser amigo, de ser amante. La constante relación de los sujetos con los entornos digitales se ha convertido en la nueva cotidianidad. Ahora bien, aunque podría parecer una situación reciente tras el gran avance de las redes digitales, lo cierto es que, desde la configuración tecnológica, en tanto, avances mecánicos de la técnica, la noción del sujeto con su entorno se ha visto modificada, como es el caso de la televisión, tal cual lo apunta Gubern (2006) en la siguiente afirmación.

Los antropólogos de la vida cotidiana han observado con razón que el televisor ha pasado a sustituir, en la estructura del espacio hogareño, el lugar y la función de la antigua chimenea. Antaño la familia se congregaba en torno a ella y focalizaba su mirada en sus llamas. [...] La aparición de la radio no modificó este modelo de distribución espacial, porque la radio no implicaba al sentido de la vista. Pero la pantalla del televisor, con su luz fría, ha pasado a reemplazar el foco ígneo de la chimenea en el corazón de la familia y a imponerle sus temas de conversación despersonalizados. (pp 21-22)

Esto, luego entonces, permite la justa cuestionante sobre la cultura y la tecnología, o aquellos espacios tecnológicos recientes, más la pregunta no se ha de vincular en la apropiación de los espacios -tal cuestionamiento se hará más adelante en este trabajo-, sino en la forma en que la tecnología ha pasado de ser usada por la cultura, por tanto, por el individuo, a construir cultura.

La relación entre el avance tecnológico y las relaciones socioculturales es sumamente estrecha, pues, como bien lo menciona Gubern (2007), la expansión de la televisión a los hogares representó una nueva forma de construir comunidad dentro del seno familiar, los integrantes sustituyeron la chimenea y las historias por el televisor y sus imágenes como agente integrador en los momentos en que la relación familiar es más estrecha. Y como este ejemplo, se podrían enumerar muchos más que permitan delinear cómo es que a través del desarrollo tecnológico las relaciones sociales, culturales, ideológicas, económicas, políticas, e incluso educativas, se han ido resignificando frente a este.

Sin embargo, la relación entre la cultura y la tecnología, además de su expansión a las relaciones entre individuos para construir comunidad antecede al nacimiento de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, ya que, incluso desde el desarrollo de la imprenta y la producción a gran escala de libros, se generó “un sentimiento de comunión y lazos imaginados que por supuesto debieron desembocar en un sentido de simultaneidad entre *lectores-compañeros* que gradualmente se tornaron conscientes de la existencia de millares, sino millones” (Zurita & Bosco, 2019; p. 27) de personas con las que compartir e intercambiar. Comunidad.

No obstante, este acercamiento con los coetáneos también significa el acercamiento a nuevas nociones de mundo, pues, si bien se ha dicho que es la tecnología la que ha obligado al sujeto a reconfigurar sus sentidos de mundo, lo cierto es que, en un sentido más amplio, pareciera que nos ha sujetado a su propio desarrollo. La tecnología se ha posicionado, tal y cómo se mencionó párrafos atrás, en un agente constructor de cultura, en un fenómeno a tener en consideración al



momento de entender y vivir el por-venir del mundo. Es ya un espacio que determina el andar de la cultura, pero sin posicionarse por encima de esta.

Aunque, y es necesario realizar esta distinción, cuando del desarrollo tecnológico se refiere, habría que escapar de la idea de que este atiende exclusivamente al desarrollo digital de nuevas herramientas y espacios virtuales, pues la tecnología ha de abarcar distintos niveles de alcance, por tal motivo, cuando de tecnología se habla, y esto es de suma importancia, habría que hacer una cuidadosa distinción.

Por una parte, hay que entender que tecnología deviene del vocablo griego Techné y Logos, en otras palabras, y de manera simplificada, podríamos entender que la tecnología no es más que el estudio o tratado sobre la técnica, empero, habría, entonces, que divagar acerca de las nociones y reflexiones existentes sobre la técnica, remitiendo al uso y ejercicio de la razón sobre la técnica o el desarrollo técnico, por encima del uso o mecanización de la técnica. De tal manera que, considerando este primer acercamiento, resguardemos esta noción de tecnología para las divergencias que tomemos más adelante.

Por otro lado, nos encontramos con el desarrollo de avances electrónicos y maquinaria; en tanto instrumentos u objetos que posibilitan la realización de ciertas actividades necesarias<sup>26</sup>. “De donde resulta que estos actos modifican o reforman la circunstancia o naturaleza, logrando que en ella haya lo que no hay -sea que no lo hay aquí y ahora cuando se necesita, sea que en absoluto no lo hay-. Pues bien: estos son los actos técnicos, específicos del hombre.” Ortega y Gasset, 1965. p. 21). Para este autor, el uso de la técnica<sup>27</sup> solo es tal en tanto ha de ser requerido

---

<sup>26</sup> Es necesario aclarar la distinción que el propio Ortega y Gasset trabaja en relación con la necesidad, pues, para el autor, esta necesidad solo lo es en tanto se ha dispuesto como tal, pues de no ser así, dicha necesidad no se ha de buscar ser resuelta, y es aquí donde se distingue de la necesidad animal. Pone, por ejemplo, la situación de la alimentación y el abrigo en épocas de frío, ambas son necesidades biológicas que se desprenden de la vida, si no se cumpliesen estas necesidades hubiese acabado, entonces, la vida del individuo, no obstante, es el sujeto quien, en un acto de racionalidad o pensamiento, ha de determinar si come o no, si se abriga o no, en tanto decide no alimentarse o no abrigarse, entonces tales exigencias para la vida dejan de ser necesarias, sin embargo, para el animal, la saciedad de tales necesidades ha de cumplirse, pues él se mueve o coexiste con el mundo solo a través de su instinto (cuestión ya abordada por Kant en apartados anteriores del texto). No tiene opción.

<sup>27</sup> Para Abbagnano en su diccionario de filosofía, tecnología, en tanto desarrollo y condición del ser humano para la satisfacción de necesidades, tales ya descritas en Ortega y Gasset (1965),

para saciar una necesidad que no se encuentra propiamente a la mano, en otras palabras, cuando el entorno natural no lo ha provisto, es entonces que el individuo ha de modificar o requerir el uso de herramientas para la realización y eficacia de tal acción. Por tal motivo, es, como lo apunta Heidegger (2001) “un medio para fines” (p. 10), de tal manera que se trata de una herramienta dispuesta por el hombre para saciar intereses propios del hombre.

Ahora bien, esto es especialmente dificultoso para los tiempos que corren y las pericias dispuestas sobre el análisis y reflexión en torno a la técnica moderna, pues en tanto disponemos de ella, cierto es que la pregunta por la técnica en los tiempos modernos requiere una profundidad especial en este “hacer uso de ella”. “Queremos dominarla [...] se hace tanto más urgente cuanto mayor es la amenaza de la técnica de escapar al dominio del hombre.” (Heidegger, 2001; p. 10).

Entonces, tanto si la tecnología no es sino hasta que el hombre ha dispuesto de ella que sea, habría que pensar que esto delimita y condiciona su existencia a los fines que del hombre emanen. La tecnología, por tanto, no atiende sus propios fines, sino que necesita de los fines puestos sobre ella desde fuera de sí, no desde dentro. Incluso así, se ha de dirigir, entonces, la lectura a la relación que se entabla ante dicha técnica y pensar en qué medida lo propuesto por Heidegger ha alcanzado a nuestras sociedades. Más allá, incluso, del temor a ser superados y erradicados por ella tal cual lo muestra la Ciencia Ficción en reiteradas ocasiones.

Ahora bien, esto se vuelve una esfera de estudio de suma importancia pues, si es la tecnología una herramienta al servicio del hombre, cómo es posible que pueda esta tomarse para sí una tarea más bien humana, que es la de construir cultura.

Esto podemos leerlo desde la relación del individuo con los mecanismos de producción capitalista y la relación que tiene, hoy día, y desde el siglo pasado, el sujeto con el trabajo. Para ejemplificar esto será necesario apoyarse en las reflexiones realizadas por Carmen Pardo Salgado (2011), en las cuales retoma el

---

tecnología es lo mismo que técnica, y, aunque se reconoce que no necesariamente representan lo mismo, si pueden ser utilizadas para denotar un mismo fenómeno humano, por tal motivo, para los fines de este trabajo, se mantienen como lo mismo a partir de este momento.

análisis de dos películas, la primera, La salida de la fábrica Lumière en Lyon de 1895, y la segunda, Tiempos modernos de 1936. En la primera, apunta Salgado, podemos observar la salida de unos trabajadores de la fábrica, representada principalmente por mujeres cotidianas realizando la cotidiana actividad de salir del trabajo. Esto adquiere más sentido si, desde una lectura desde Ernst Jünger (1932)<sup>28</sup>, entendemos que el trabajador es trabajador incluso habiendo abandonado su lugar de trabajo, pues una vez fuera aún es parte de la movilización del mundo, “participa del tráfico, se convierte en receptor de noticias y en consumidor” (Salgado, 2011, p. 13-14). Esto es de especial lectura ya que, mientras el largometraje de los hermanos Lumière muestra a las trabajadoras saliendo de la fábrica, apunta Salgado, para Jünger, nunca se sale de la fábrica, sino que esta amplía poco a poco sus alcances. Esto queda mucho más claro con el segundo largometraje que presenta esta autora ya que, se muestra a un Chaplin como un trabajador encargado de apretar dos tornillos al mismo tiempo a una velocidad rítmica tras la cual ha automatizado dicho trabajo al punto de provocarle un tic que lo lleva a, una vez habiendo salido de su lugar de trabajo, a presionar todo aquello que se le ponga enfrente. “Su cuerpo ha sido habitado por el compás de la máquina recordándole que el trabajo le ha regalado otro cuerpo, el flamante uniforme de su vida.” (Salgado, 2011; p. 15).

Ha escapado del espacio destinado para ello y se ha impregnado en la vida cotidiana de los sujetos que, sujetados por ella, no son capaces de hacer distinción alguna entre lo propio (esencia) y lo ajeno, lo impregnado por la técnica, pues, que de todo aquello que hemos interiorizado e implementado en nuestras vidas son, exactamente, producto de nuestro propio deseo y que, en contraposición, es consecuencia de las constantes relaciones que hemos construido con la tecnología y a través de ella.

---

<sup>28</sup> La obra recuperada por Salgado es la de “El Trabajador” (1932), dicha obra es usada por la autora para ampliar la lectura del largometraje de los hermanos Lumière, y aquí es necesario realizar la aclaración de que este texto no fue revisado para la realización de este trabajo, solo se retoma como anotación de, como ya se mencionó, las reflexiones de la autora recuperada.

La técnica con la que estos espectadores se relacionan cada día en sus trabajos, en las calles o en las salas de cine, no constituye un simple medio para alcanzar los objetivos del momento. Esta técnica enuncia que otra forma de vida y de producción de conocimiento se está iniciando. (Salgado, 2011; p. 15)

Para Walter Benjamin (2003), en su obra *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, las relaciones que entabla el sujeto con el cine, por ejemplo, representan un instrumento que puede permitir una adaptación mucho más asequible a las nuevas condiciones sociales, pues, es a través de estas (sobre todo pensando en el cine, la televisión y, de manera más reciente, los espacios virtuales), que el individuo puede visualizar, desde fuera, las dinámicas sociales que le son, en ese momento, tan cercanas. En el cine, el sujeto se encuentra familiarizado con sus condiciones de vida, el trabajo, las amistades, amores. En la pantalla ha de verse a sí mismo. Empero, del otro lado de la pantalla, quienes caracterizan dichas condiciones no actúan para un público específico, sino para máquinas y expertos que dirigen cada movimiento.

El intérprete de cine no actúa ante un público sino ante un sistema de aparatos. El director de filmación se encuentra exactamente en el mismo lugar en el que está el director del examen en un examen de aptitudes. Actuar bajo la luz de los reflectores y satisfacer al mismo tiempo las exigencias del micrófono es una prueba de desempeño de primer orden. Representar esta prueba de desempeño significa mantener la humanidad ante el sistema de aparatos. El interés en este empeño es inmenso puesto que es ante un sistema de aparatos ante el cual la mayor parte de los habitantes de la ciudad, en oficinas y en fábricas, deben deshacerse de su humanidad mientras dura su jornada de trabajo. Son las mismas masas que, en la noche, llenan las salas de cine para tener la vivencia de cómo el intérprete de cine toma venganza por ellos no sólo al afirmar su humanidad (o lo que se les presenta así) ante el sistema de aparatos, sino al poner esa humanidad al servicio de su propio triunfo. (Benjamin, 2003; p 68)

Los aparatos tecnológicos funcionan como operarios de los cambios sociales y de producción de la época, por tanto, sirven como reproductores del discurso, medios

a través del cual estas nuevas lógicas han de adherirse al cotidiano colectivo, en otras palabras, se consumen.

Esto es especialmente peligroso pues, como menciona Heidegger (2001), la técnica, como recurso y herramienta, no es sino, y esto lo apreciamos del mismo modo en Ortega y Gasset (1965), hasta que el sujeto ha dispuesto que sea. Entendido de otra manera, la herramienta no posee una moral propia; ni un sentido de justicia; o bondad; o maldad, solo es, cualesquiera de estas características sea, en tanto quien ha dispuesto de ella, le dota de tal cualidad. El cuchillo, por ejemplo (retomo este ejemplo ya que anteriormente con Moritz se ha hablado del cuchillo dentro de una ejemplificación), es a la vez arma que utensilio de cocina, ya que se le presenta indistinto lo que corta; no es por obra y elección del cuchillo, este no ha decidido cortar un limón, en el lugar de cualquier otra cosa. Es indiferente al fin con que se usa, es el individuo que lo ha sujetado y procedido al acto de cortar quien elige qué se corta, siempre bajo las limitantes físicas de la propia herramienta.

El recurso tecnológico presente en las plataformas digitales nos muestra a través de la pantalla una validación del mundo. Por este medio se aprecian y nos es mostrado una noción de hombre, mundo y vida que adherimos a nuestro cotidiano, que pasan a formar parte de nuestro deseos, esperanzas, pasiones y miedos. “Las imágenes certifican la realidad y, si no hay imágenes, nada ha sucedido, nadie se inmuta” (Gubern, 2006; p. 21).

Habría, entonces, que ser muy cuidadosos con el uso de estos espacios, de la técnica, dado que, ante esta necesidad de poseerla y, por tanto, usarla, podemos obviar los sentidos críticos y ontológicos de la propia técnica, reduciendo la relación con la técnica a su uso, que no, a su comprensión. Esto adquiere una preocupación especial frente a las nuevas relaciones del sujeto con las instituciones sociales tales como la familia, la comunidad, los coetáneos y la escuela -espacio de especial preocupación para este trabajo-; más específicamente, el aula.

Lo preocupante, además, es que el sujeto siente placer al encontrar en la pantalla, en lo virtual, la satisfacción de sus necesidades. Necesidades que, desde el orden hegemónico capitalista y de producción, se han implantado en su cuerpo a través

de la industria del entretenimiento. Es entonces que el sujeto se convierte en esclavo, de su trabajo; de sus necesidades, cada vez menos suyas, pero más presentes como propias; de un cuerpo que no se siente propio; de esperanzas, anhelos y deseos que le son ajenos, impersonales. El individuo se desprende de sí mismo, y la pregunta ¿Quién soy? Se desvanece, se obvia, se ignora.

## 2.2. EL PROCESO EDUCATIVO MEDIADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIGITALES APLICADAS A LA EDUCACIÓN

“El valor instrumental no reside en los propios medios, sino en cómo se integran en la actividad didáctica, en cómo se insertan en el método.”

-San Martín

Hablar de tecnologías aplicadas a la educación hoy día nos posiciona dentro de una lógica marcada por el desarrollo digital y las plataformas virtuales, “todas las épocas y todas las culturas tuvieron tecnologías, pero solo la nuestra está configurada por ideologías tecnológicas, solo la nuestra se piensa a sí misma tecnológicamente” (Larrosa, 2018; p. 67). Sin embargo, el análisis no podría, ni debiese, limitarse a ello, pues, incluso antes del desarrollo digital, los docentes ya contaban y disponían de herramientas y posibilidades tecnológicas para desarrollar su práctica.

Dichas herramientas son, en palabras de Jorge Larrosa (2018), “Los artefactos del profesor [...], los instrumentos, las tecnologías de su oficio. Lo que antes se llamaban “materiales escolares” y ahora, en un empobrecimiento evidente, “recursos didácticos” o “tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.” (p. 66). Estos artefactos bien pueden ser los libros, el pizarrón, manuales, carteles, montajes, ilustraciones; o bien, también lo pueden ser inmateriales como los castigos, los premios, la palabra o el silencio. Todo aquello de lo que el profesor se sirve para impartir sus clases son materiales, artefactos, herramientas.

Son, además, todos aquellos artefactos que, sin duda, también, suponen una promoción del aprendizaje, las tecnologías del maestro también lo son para el estudiante, el sujeto que aprende; el cuaderno, la escucha, la palabra (su palabra), el libro de texto, entre otros.

El uso de artefactos dentro de los procesos educativos se ha presentado como una constante para el aula, algunos son indispensables y muchos otros lo son apenas necesarios, lo que es innegable es que cada uno requiere y posibilita una lectura de

mundo, no solo educativo, sino también social, cultural y teórica. Solicita del docente y el estudiante apropiarse de él y su uso. Sin embargo, esto no siempre es posible.

“La palabra “instrumento” está contaminada por la así llamada razón instrumental. “Tecnología” está muy contaminada de la ideología tecnológica [...]. Herramienta” está relacionada con los procesos de producción y de fabricación (y tal vez el oficio de profesor no sea un oficio productivo).” (Larrosa, 2018; p. 66-67).

Para Larrosa, el uso de expresiones como instrumento, tecnología o herramienta manifiestan una visión de adoctrinamiento de los materiales del docente, nombrarlos de ese modo solo significaría dotarlas de un sentido mecanicista y no crítico, leer los artefactos del docente desde la lógica de la razón instrumental disminuye, tristemente, el uso crítico de estos.

“Ese cambio de palabras da cuenta de cómo lo que podríamos llamar las artes de educar han sido colonizadas, estandarizadas y homogeneizadas por las didácticas, en tanto que las han formateado desde el punto de vista del rendimiento y de la evaluación, y están siendo colonizadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, unos instrumentos que están transformando aceleradamente, y de un modo generalmente acrítico, no solo los modos de hacer, sino la estructura misma de los espacios y los tiempos educativos.” (p.65)

Esta estructuración de los procesos educativos normados por las Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación no es, sin embargo, tan reciente, ya que, lo que en un primer momento se mostró como la tecnocratización de las prácticas didácticas en los años 70, del siglo pasado, implementando la novedad tecnológica de la época, la televisión, como una sensación educativa plagada de imágenes que buscaba marcar el progreso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se ha ido modernizando, ha logrado innovar sus herramientas, más no sus prácticas.

Hoy día hemos abandonado la televisión y la videocasetera, las hemos sustituido por las plataformas digitales de reproducción de videos y las computadoras; las aulas han sido extendidas fuera de los salones gracias a las aulas virtuales, accesibles a cualquier miembro de la comunidad áulica en turno con un clic; el



profesor, de a poco, ha ido resignificando su actuación en tanto las plataformas digitales han comenzado a ganar terreno en el área educativa.

Es verdad que las tecnologías aplicadas a la educación se han ido concretando cada vez más como una posibilidad didáctica frente a los crecientes retos sociales de la educación, sin embargo, el uso de estas tecnologías no ha llegado para revolucionar los procesos didácticos, sino para tecnificarlos, de modo que las mismas prácticas han modernizado sus herramientas y espacios, pero se han rezagado en cuanto a la construcción de teorías para sí que les permitan justificar de manera adecuada la intromisión de tal o cual mecanismo digital a la práctica educativa.

El uso de las Nuevas Tecnologías Digitales como recursos didácticos ha abierto, aún a pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, una amplia posibilidad de espacios cuya principal función es transferir el entorno áulico presencial a uno virtual donde suceden los procesos de aprendizaje y enseñanza, y a través del cual se es capaz de acontecer fuera de los límites corpóreos de tiempo y espacio. El sujeto es capaz de interconectarse y comunicarse sin necesidad de estar en el mismo momento y en el mismo lugar con otras personas, y eso incluye al profesor y al alumno.

Esta característica de los modelos educativos adaptados a las Nuevas Tecnologías Digitales permite la masificación de la educación como proceso social, debido a que no es necesario que el sujeto asista a clases, sino que le es posible acceder a través de los distintos espacios virtuales para comunicarse con el profesor y las tareas necesarias para aprobar el curso. La tarea de la educación adquiere un sentido distinto, una relación que se muestra como un evento impersonal mediado por los medios de comunicación digital. Esto, indudablemente, transforma los sentidos que el alumno da al conocimiento adquirido, los sujetos se entienden como autodidactas digitales. El aprendizaje y, por tanto, la enseñanza, se complejizan a un nivel individual y colectivo, donde la apertura a conocimiento nuevo se ve determinado por la posibilidad de acceder a un entramado y complejo repositorio de redes de información, lo cual implica una adaptación a los nuevos espacios teóricos que se vislumbran frente al sujeto.

[...] el aprendizaje de la Era Digital se puede definir como un aprendizaje diverso, desordenado. [...] se basa en la co-creación, lo que implica un cambio de mentalidad y actitud. Pasar de ser meros consumidores de los contenidos elaborados por otras personas a ser los expertos y aficionados los propios co-creadores del conocimiento. (Viñals & Cuenca, 2016, p. 106).

Tales condiciones en el aprendizaje de los sujetos preocupan, por obviedad, a los actores de la enseñanza y teóricos educativos; implica a los docentes en la búsqueda y adaptación de distintos y novedosos procesos educativos cada vez más adecuados para las nuevas generaciones, exige un conocimiento a profundidad de las posibilidades de dichas tecnologías, esto con el fin de solventar cualquier duda que surja con respecto a su uso, sin embargo, más allá de permitirnos un conocimiento profundo de la tecnología, solo nos implica en su funcionalidad, no en su complejidad. Y eso es todo.

Es debido a eso que se ha optado en el presente trabajo por la resolución que propone Larrosa cuando intentamos nombrar las tecnologías del profesor, ya que, cuando estas no han de exigir del docente nada más que su uso, limitado por los propios alcances del espacio tecnológico, el término “herramientas”, se torna en el más correcto, aunque, sí de la apropiación crítica de dicho espacio se habla, entonces nombrarlo como “artefacto”, es, incluso, más apropiado. Ya que, como recupera Martha Bosco (2019), aquellos recursos didácticos<sup>29</sup> de los que hace uso el profesor “deben reproducir las conductas del profesor en el aula: [...]motivar, informar, aclarar, cultivar la escritura, [...], la investigación, [...] dialogar, enlazar las experiencias del sujeto con las enseñanzas, [...], la reflexión, el análisis y la creatividad de los estudiantes” (p. 151).

Sin embargo, aún a pesar de pensar las tecnologías aplicadas a la educación como artefactos del docente, lo cierto es que toda tecnología, sobre todo aquellas de alcance masivo, pueden y son utilizadas por el discurso hegemónico y las esferas de poder como herramientas de adaptación a nuevos modos de ser y estar en el

---

<sup>29</sup> Cuando se habla de recursos didácticos en el texto de Bosco, se hace alusión a lo que Larrosa llama artefactos, pues todo recurso es así mismo un artefacto del docente del cual hacer uso para la enseñanza, así mismo, del estudiante para apropiarse de la información.

mundo. Esto es, como se mencionó en Benjamin (2003), se traduce en individuos que mediante el dispositivo interiorizan y adhieren a su cotidianeidad los sentidos y significados propuestos por la pantalla. Esto, a pesar de haber sido expuesto la década pasada, aún hoy día mantiene vigencia, pues es a través de las redes sociales que el individuo configura su forma de ser en y con el mundo, el lenguaje, las expresiones, los sentidos, todo aquello queda y es mediado por la interacción a través del espacio virtual.

Desde y a través de las redes, el sujeto reproduce comportamientos, gustos, identidad. Crea, entonces, sentidos de pertenencia con la virtualidad y quienes la habitan, sin embargo, todo aquello acontece frente a la masificación de la red, o, dicho en otras palabras, el sujeto se asume a sí mismo masa, no individuo.

“quien se recoge ante una obra de arte se hunde en ella, entra en la obra como cuenta la leyenda del pintor chino que contemplaba su obra terminada. La masa, en cambio, cuando se distrae, hace que la obra de arte se hunda en ella, la baña con su oleaje, la envuelve en su marea.” (Benjamin, 2003; p. 93)

Es la masa quien valida aquello que ha de convertirse en moda, y a través de la masa las modas se masifican hasta alcanzar y configurar al sujeto. Nada fuera de la masa es aceptable y solo la moda es válida para el sujeto y le permite validarse a sí mismo solo frente a ella. Lo cual es especialmente preocupante en una sociedad tan adentrada en el entramado virtual, a la cual el acceso a la información le es inmediato y, en consecuencia, cuanto más cercano ha hecho el mundo a sí, más lejano le esta. Cuanto más puede saber, menos sabe. La tecnología se le ha presentado más grande que el sujeto, la necesidad de dominarla y apropiársela críticamente se ve disminuida por el simple uso, por la mecanización del proceso. Por el clic. Su uso se limita a eso, un automatismo que lejos de acercarnos al dominio de la herramienta, nos limita a conocerla superficialmente en cuanto a su funcionamiento, sin ir demasiado lejos. Nos ha convertido en filisteos que la usan desde la comodidad de la ignorancia.

Esto, sin duda, afecta profundamente a un fenómeno social y formativo como lo es la educación, pues, si bien la educación ha sido, históricamente, la institución

encargada de formar y preparar a los sujetos para la vida social, cierto es que, por esta característica, no es ajena a las relaciones que los sujetos construyen fuera de la escuela, sino todo lo contrario, se ve altamente afectada por ellas.

Las escuelas, en un heroico intento por adaptarse a los tiempos que corren y a sus sujetos, ha adherido para sí las llamadas Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación, ha remodelado el espacio áulico, ha tecnificado y diversificado sus recursos didácticos y ha exigido al docente adaptarse a las nuevas plataformas o verse superado por ellas. Ya que los sujetos infantiles han estado siempre rodeados de estas tecnologías, pero los adultos que se han tenido que actualizar a su uso, han sufrido, en múltiples ocasiones, esta situación.

Una gran parte de los trabajos que abordan la inclusión de las TIC en el ámbito educativo se refieren a éstas en tanto que herramientas privilegiadas para la enseñanza. En este sentido, se hace referencia a cómo las TIC pueden modificar la relación con el conocimiento, haciendo alusión al abanico que abren respecto a la información. Pero estos planteamientos no acostumbra a tener en cuenta que ni las TIC ni la enseñanza que se ofrece en las aulas es neutra [...]. Concebir las TIC como herramientas implica un uso del lenguaje y una práctica instrumental que incide en los planteamientos metodológicos que respecto a ellas se proponen en el ámbito educativo. (Salgado, 2011. P. 60)

La tecnologización del espacio escolar ha significado una adaptación del entorno a la tecnología, convirtiéndolo, de a poco, en una suerte de hábitat dispuesto de máquinas y tecnologías como si perteneciesen ahí, como si fuesen parte fundamental del ambiente. Lo preocupante de dicha situación radica en su apropiación, en convertirlas en artefactos docentes, en el cuestionamiento crítico acerca de la tecnología como herramienta educativa. Se ha dispuesto ahí, pero ¿debió haberse hecho de ese modo?, e, incluso ¿Era necesario hacerlo? Se ha colocado porque la sociedad lo exige, pero poco se ha profundizado en los motivos que justifican su existencia en el aula. Pensar en “proponer la introducción de las TIC en el ámbito educativo requiere una reflexión respecto a cómo las tecnologías se insertan en una pedagogía” (Salgado, 2011; p. 61). No debiese ser un acto de predisposición acrítico.

Y es por esto que el individuo sobre quien recae dicha pregunta es, incluso, aquel a quien más ha afectado la imposición de la tecnología. El docente. Cuya labor no solo es cuestionar la existencia de estas Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación en el aula, sino, además, una vez puestas sobre el debate, encontrar críticamente su uso. En otras palabras, transformar la tecnología; la herramienta, en artefacto docente.

Esto no quiere decir, en ningún sentido, que la tecnología aplicada a la educación deba estigmatizarse bajo un manto negativo, sino todo lo contrario, debe observarse como una posibilidad crítica desde la cual encontrar nuevos horizontes para la educación. Horizontes donde el sujeto sea capaz de solucionar los problemas de los procesos, tanto de enseñanza, como de aprendizaje, en individuos de época, que coexisten y viven bajo la cultura de su propio tiempo. Ya que, de lo contrario, el uso de los recursos tecnológicos sería reducido a un entorno cuantitativo, utilitario, un sinsentido de encuentros que no hace más que eliminar sus propias posibilidades críticas.

Es debido a esto que se vuelve necesario, como docente<sup>30</sup>, trascender el tiempo propio, escapar de él, alejarse de sus influjos y vicios<sup>31</sup>, como rescata Schiller (2018), para explorar las posibilidades educativas de estas Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación, ajenos a sus propios sentidos utilitarios, propios de la época en que se vive. Ya que abrir el panorama desde fuera del fenómeno siempre manifiesta una mayor posibilidad de visualizar sus defectos y virtudes.

---

<sup>30</sup> Y ciertamente como genio. Dicho concepto será trabajado propiamente más adelante en este escrito.

<sup>31</sup> Como parecen serlo, justamente, la inclusión de nuevas y novedosas tecnologías aplicadas a la educación de forma abrupta y con muy poca justificación teórica, epistemológica y, por supuesto, pedagógica.

### **2.3 SER-DOCENTE: CUESTIONAMIENTOS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DENTRO DE LAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN**

“El arte educa por cuanto es arte, pero no por ser “arte docente”, pues esto no significa nada y nada no puede educar”

-Gramsci

Pensar en la identidad del docente significa reconocer que el profesor comienza a labrar su camino como tal incluso antes de serlo, explicado de otra manera, antes de profesionalizarse como docente, habiendo, obviamente, adquirido las herramientas teóricas, prácticas y epistemológicas que brinda la formación profesional universitaria, ya ha ido construyendo el tipo de docente que ha de ser, desde la propia formación de sí mismo, sus gustos, sus pasiones, sus miedos, sus objetivos y anhelos. Y, aunque hablaremos de esto en el siguiente capítulo, siempre es necesario abordar esta idea, pues la práctica docente no es ajena a estas sensaciones personales, a estos sueños que, de una u otra manera, transmitimos a nuestros alumnos, e, incluso, nos permiten discernir o concordar con las herramientas puestas sobre la mesa para realizar la función que se espera. Necesitamos, y profundizaremos en esto más adelante, conocernos en, frente y desde el mundo, para así convertir las herramientas en artefactos. Para así convertir su docencia en arte.

Recordar, como bien menciona Elsie Rockwell (1985) en la introducción de su antología sobre “ser maestro”,

“que ser maestro es, primero, un trabajo, y que como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. También, que el maestro como trabajador, es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer. (p.9)

Recuperar la idea que plantea Rockwell es de suma importancia ya que, cuando se piensa en el docente bajo las condiciones del mercado actual, comúnmente pensamos en su capacidad para hacer frente a los nuevos retos de la educación. Difícilmente pensamos en el docente como sujeto que se apropia y construye debido a sí mismo y sus preferencias, dichas capacidades.

El mundo en digital que impera hoy día exige del docente lo que comúnmente se llaman competencias digitales, entendidas como una serie de habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos que le permiten desenvolverse dentro del mundo de las Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación y alcanzar con mayor eficacia y eficiencia los estándares de calidad propuestos como objetivos de la educación. Una visión por demás pragmática de la labor docente.

El profesor ha aceptado que la profesionalización de la docencia le arrebató sus principios, convirtiéndolo en un reproductor del orden hegemónico.

En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. De hecho, los tradicionalistas han eludido enteramente el tema con el intento paradójico de despolitizar el lenguaje de la enseñanza escolar, al tiempo que se reproducen y legitiman ideologías capitalistas (Giroux, 1997; pp. 31-32)

Así como el faristeo no busca nada más allá de su cómodo espacio seguro, el docente se resguarda bajo el manto institucional y enseña solo aquello que se ha dispuesto que enseñe, se convierte en un ejecutor de planes y programas de estudio al servicio del Estado. No anda por caminos demasiado escabrosos, solo cuanto se le permite experimentar, experimenta. Se prioriza una pedagogía pragmática antes que una pedagogía crítica que pregunte antes de llevar a cabo.

El rol del docente frente al pensamiento tecnocrático es el de facilitador, mediador, acondicionador del espacio, acompañante silencioso del aprendizaje, y mientras más cercana es la escuela al entorno laboral y en tanto más le preocupa preparar sujetos para el trabajo, tanto menos requiere del sujeto que cuestione, tanto más necesita del profesor que transmite. La finalidad de la educación se vio reducida a

la formación de sujetos con características específicas para labores específicas, y, por tanto, el profesor se redujo al transmisor de dichas competencias. Despoja, como menciona Díaz Barriga (2005), al docente de su condición de intelectual y lo reduce a su expresión más básica. El propio Díaz Barriga reafirma esta situación al afirmar que el profesor, ya frente al grupo, y ante la cuestionante (válida, por cierto), de los estudiantes sobre los temas abordados, “evidencia esta enajenación cuando manifiesta [...] que su tarea es «cumplir con el programa», que desconoce el motivo por el que se incorporaron determinados temas, que no sabe qué utilidad o aplicación pueda tener el aprendizaje de determinados contenidos.”. (p. 25).

Ahora bien, tampoco es menester del profesor justificar tales temas frente a los estudiantes, eso solo haría más preocupante su postura frente a los planes y programas de estudio, pues su labor no es validar aquello dispuesto por el orden hegemónico, muy al contrario, su implicación debería ser más profunda, y, aunque trabajaremos en esta afirmación más adelante, es importante ,mencionar que el docente, como intelectual, cumple con la labor de formar parte activa de la construcción de conocimiento frente al fenómeno educativo, y, sobre todo, carga para sí el compromiso ético de poner en discusión lo establecido. Para ello, se vuelve necesario construirse como intelectual, formarse a sí mismo para el desarrollo de la sensibilidad necesario para entender el mundo que le rodea.

Frente a las Nuevas Tecnologías Digitales, dispuestas por y frente al desarrollo de objetivos educativos, el docente requiere adquirir nuevas y diversas competencias para su correcta adaptación a las nuevas sociedades y sus necesidades. Todas ellas, indudablemente, trastocadas por las Nuevas Tecnologías Digitales.

Tales competencias han ido conformando parte fundamental de la formación de las y los nuevos profesores, quienes han de construir su práctica y recursos a través de estas nuevas formas de entender el mundo y los lenguajes y sentidos que dentro de ellas se configuran. Sin embargo, el caso es contrario en docentes cuya formación fue ajena al uso de dichas tecnologías, en cuyo caso el acceso se mostró en momentos ya avanzados de su propia práctica, lo cual desencadenó una adaptación necesaria al nuevo lenguaje y entorno digital, más allá de simplemente



mencionarlo, también había que conocerlo y manejarse de manera fluida dentro de él. (Chávez; Cano; Navarro. 2020).

Esto significa, entonces, no solo cambiar las prácticas áulicas ya establecidas por el docente, sino, además, reconstruir un sentido y forma de impartir los conocimientos antes definidos. El docente, por tanto, había ya significado su propia práctica mucho antes de las demandas de las sociedades digitales, y o hará, incluso después de adaptarse a estas exigencias.

Hablar de identidad docente hoy día es una tarea del todo complejo, porque, para intentar acercarnos al concepto de lo que el docente ha construido como autoconcepto profesional y, por tanto, también individual, poco o nada se ha de teorizar, difícilmente hemos de complejizar y desenterrar las condiciones políticas, sociales, culturales, históricas, psicológicas, y territoriales que esto implica. Pues, como mencionan Carlos Marcelo García Carmen Gallego-Domínguez (2018), tal parece “que la identidad es “algo que nos pasa” sin que hagamos nada por comprenderla o modificarla.” (p. 68), pues esta no es, y no puede jamás serlo, estática, sino todo lo contrario, es cambiante y va altamente ligada con los procesos formativos del propio sujeto, sus cambios, reflexiones de si mismo. Tiene total relación con la persona en si y su devenir en individuo. Por tanto, entender su dimensión contextual, axiológica y sentimental, se vuelve fundamental.

El docente, por tanto, primero debiese entender quien es como sujeto, para posteriormente, atender quien y que quisiese ser en tanto profesor.

Un profesor experimentado<sup>32</sup>, por ejemplo, puede identificar su yo personal como padre, hijo y artista manteniendo simultáneamente identidades profesionales como profesor de ciencias sociales, pedagogo crítico y miembro de la escuela y de la comunidad. Por otro lado, un profesor principiante con la misma identidad personal que acabamos de describir, puede no verse a sí mismo profesionalmente como un pedagogo crítico en el inicio de su profesión, pero más adelante podrá adoptar esa

---

<sup>32</sup> El propio texto García y Gallego sostienen la importancia de la construcción de identidad a lo largo de la vida profesional del profesor, de tal manera que mientras mayor experiencia presente en su labor y mucha mayor implicación tenga en el ámbito profesional, con mayor facilidad logrará esclarecer los alcances y condiciones de su propia identidad. A través, evidentemente, de la reflexión.

identidad cuando gane experiencia en el campo de la enseñanza y de la pedagogía crítica. (García y Gallego-Domínguez, 2018. pp. 69-70)

Esto no significa que el docente sea uno profesional y otro personal y que ambas identidades coexistan, sino que ambas son parte de la misma, ambas son el sujeto-docente y dentro de ambas ha de moverse, pues una no podría, ni debiese, entenderse sin la otra. Se trastocan simultáneamente entendiendo los espacios en donde se encuentre y desenvuelva el sujeto.

Ahora bien, las implicaciones que tiene la constitución identitaria del profesor dentro de la práctica docente con respecto a las Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación son, incluso, más profundas de lo que podría parecer a simple vista, y dista bastante de un cambio particular en su práctica.

Como se ha mencionado en este trabajo, las relaciones que entablan los sujetos con los entornos virtuales se ha ido profundizando al punto en que estos mismos espacios, estas tecnologías, constituyen una parte fundamental del estar siendo de los sujetos, construyendo, por llamarlo de algún modo, los aspectos más sociales y personales de la cultura. Adquirir las competencias digitales necesarias para el correcto uso de las Nuevas Tecnologías Digitales dentro del proceso educativo obliga al docente a adoptar el uso tecnológico dentro de su propio contexto, a vivirlo de manera cotidiana para poder, así, comprender las aristas en que tiene injerencia esta masificación virtual de los procesos sociales.

Estas competencias, en México, están dispuestas<sup>33</sup> por Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), y se instituyen a través de cursos de capacitación constante y el fomento a la autoevaluación de los procesos educativos por parte de sus principales actores.

Para el INTEF es necesario contemplar cinco aspectos clave en la adquisición de competencias: Información y alfabetización informacional; Comunicación y elaboración desde y a través de herramientas digitales; Creación de contenido

---

<sup>33</sup> Y con mayor razón tras la urgencia que significó la situación pandémica que se vivió a nivel global por COVID 19, que significó el cierre de establecimientos y la implementación de un periodo de cuarentena de casi dos años.

digital; Seguridad; y Resolución de problemas. Todos ellos dispuestos e importantes puesto que “profesorado con competencia digital será capaz de generar diversas interacciones con sus alumnos a través de entornos digitales, favoreciendo de este modo un aprendizaje significativo y enriquecedor.” (Aguilar y Otuyemi, 2020).

Aunque aquello suene adecuado y de gran relevancia, lo cierto es que la capacitación y desarrollo de habilidades y competencias docentes en materia de entornos virtuales rara vez exige del profesor la apropiación de la tecnología, y comúnmente lo recluye a su manejo eficiente.

Esta situación es especialmente preocupante pues, en tanto mayor sea la intención por aproximar los distintos espacios digitales al entorno educativo bajo una premisa única y meramente de innovación e irreflexiva, menor será la exigencia intelectual del profesor frente a esta intromisión poco analizada, pues, por si fuera poco, tampoco se le consulta para ello, solo se le capacita para usarlas. De esa manera es complicado pensar en una apropiación de la tecnología, y, aunque pueda sonar reiterativo, tampoco podríamos hablar de las Tecnologías como un artefacto docente, más allá de una herramienta didáctica con demasiada presencia.

El docente, gracias a su propia conformación identitaria, empapa la tecnología de tal, cuando la hace suya, altera sus propios horizontes y, además, le imprime nuevos alcances y sentidos, tanto para él como profesor, como para sus alumnos, quienes, además, se ven aún más beneficiados por ello, no solo en los aprendizajes adquiridos, sino también, como un guía que les permite dilucidar la posibilidad de, ellos también, apropiarse de la tecnología y, porque no, transformarla en un artefacto del estudiante.

### **3. REFLEXIONES EN TORNO A LA IMAGEN DEL DOCENTE, EL SUEÑO ROMÁNTICO DEL GENIO.**

En el presente capítulo se busca encontrar la comunión de los apartados anteriores donde se trabajó, en primera instancia lo referente a la Pedagogía Romántica como espacio constructor de conocimientos dentro de la disciplina como arte; para después brindar una imagen de lo que, como sujeto problematizador de la sociedad en la cual he construido mis sentidos de ser y estar, hoy día representa un problema de época, una suerte de características nutridas por mi propia subjetividad. He buscado, por tanto, brindar un dibujo de la sociedad que veo y en la que vivo y las herramientas con los cuales lo he boceteado.

La labor se observa compleja, cuan complejo es siempre alejar la mirada de la pared donde se proyectan las sombras para contemplar nuestra propia alma; pero nunca imposible, y sobre esa esperanza es que residen las contemplaciones e ideas plasmadas en las siguientes letras.

La pregunta por uno mismo siempre ha demostrado ser de especial preocupación para los estudios filosóficos, aunque no siempre fuésemos conscientes de ello, y más aún, aunque la hubiésemos ocultado bajo la alfombra de lo “en apariencia ya dado”, en tiempos recientes.

Para abrir el espíritu a las siguientes líneas pido, de la manera más entusiasta y amable, que se permitan la pregunta y no la suelten mientras avanzan por mis divagaciones, que la mantengan siempre cerca, pues de ella es que nacen todas las siguientes ideas.

El genio, por tanto, adquiere en este espacio una importancia trascendental, ya que, como se ha abordado en el primer capítulo; pero se profundizará mucho más en él durante el segundo momento de este capítulo; no es sino a través de este que la contemplación del mundo se vuelve, inconscientemente, una apropiación de lo natural, un acercamiento a lo puro, lo sublime de la realidad.

Sin embargo, el genio no es -aunque algunos autores sostengan lo contrario-, una condición natural del sujeto, sobre todo si pensamos al sujeto como el individuo sujetado, atado, hecho esclavo, de las condiciones hegemónicas del presente, pero esto no quiere decir que el sujeto condicionado por su época no pueda emancipar su propio espíritu para elevarlo por encima de la moral imperante de su tiempo, que deba, siempre, someterse a sus designios. Designios siempre, y cada vez más, alejados de lo que su propio corazón desea.

Habría, por tanto, que develar del escondite aquellos deseos, reconocernos a nosotros mismos como individuos de sentimiento, como seres deseantes, y, sobre todo, asumir la responsabilidad ética de ese deseo, una vez emergido. Cuya labor se redacta sencilla, pero, cómo podemos reconocer en los espacios de la *bildung*, son siempre sinuosos, empedrados, críticos y dolorosos; sentimientos comúnmente evitados por aquellos sujetos sumergidos en la constante búsqueda de satisfacción.

Es en este espacio de reconocimiento de uno mismo que hemos de defender la práctica docente más allá de su pobre tecnificación y aquellos campos teóricos que han construido los muros de la tradición profesional. Estos muros que, como vicios y defecto, hemos apropiado a nuestra práctica sin, muchas veces, estar en total o parcial concordancia con ellos. Esto es importante porque, a lo largo de este capítulo sostendré, firmemente que la práctica docente, entendida como un espacio de reflexión y crítica, no solo del mundo que nos rodea, sino también de nosotros mismos dentro de ella; forma parte esencial de lo que somos como seres humanos, en otras palabras, nuestra práctica como docentes se encuentra irremediabilmente bañada, cobijada y definida por nuestra propia vida, por nuestra alma.

El ser humano como esencia y existencia dota a la práctica de aristas que nadie más toca, de pasiones, sueños, esperanzas, miedos, problemas, soluciones, filias o fobias, cada uno entrega a su *praxis* una parte de sí mismo, lo cual la hace única e irrepetible. Es la práctica docente para el profesor lo que la obra de arte del artista. Es ir más allá de los limitados senderos técnicos del “deber ser” para enmarcar los sentidos que, desde mi propio discurso han de dar forma a mi acontecer dentro del espacio educativo.

Esto no, y, aunque será retomado más tarde considero prudente aclarar, implica desconocer los trazos y técnicas de maestros anteriores a nuestro tiempo (y tampoco a aquellos de nuestra época), sino todo lo contrario, pues, cómo podríamos romper las edificaciones de lo ya dado si no conociésemos ya sus condiciones de existencia, para así poder afirmar que no nos representan, que se sienten ajenos como la realidad práctica y teórica que se enseña en las Universidades.

Ya que, ¿No es el genio aquel que, cuando se le ha indicado el camino encuentra en su alma un cierto cosquilleo que lo impulsa a lo más profundo del camino? ¿no es aquel que, justamente, necesita hacer de sí mismo un sujeto libre? ¿No es su alma la que estalla en colores para hacer del mundo algo suyo?

Sostengo genuinamente que así es, y que el docente debe, necesariamente, surcar aquel camino sinuoso de la reflexión, encontrarse así mismo dentro de la disciplina y la docencia para, posteriormente, hacerla suya, entablar, a través de su genio, relación dialéctica con el mundo educativo, aquel mundo educacional que no puede, aunque quisiese, alejarse de las condiciones culturales, políticas y sociales hegemónicas que lo limitan.

Para tal tarea hace falta recuperar la imagen del genio y como es que el artista coexiste con el mundo que le rodea y la importancia que adquiere dentro de las relaciones con el mundo. Para ello, habrá que reconocer su papel dentro de las relaciones mercantiles donde él y su obra han de servir al orden hegemónico como productoras y reproductoras de sentidos en el mundo. Lo que, para Gramsci, significan los intelectuales orgánicos.

### 3.1. REFLEXIONES ACERCA DEL DOCENTE DENTRO DEL SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Poderes de la tierra, amad a los talentos y proteged a quienes los cultivan.

-Rousseau

No es la intención, y comienzo prudentemente con esto, buscar ni ofrecer una definición de lo que el docente es, pues, si bien es importante responder la pregunta por el docente; -¿Qué es?-, lo cierto es que esta pregunta no puede ser abordada desde las pretensiones de este escrito, ya que guarda dentro de sí una duda de orden epistémica y otra ontológica<sup>34</sup>, por lo tanto, deben responderse desde la subjetividad y particularidad de quien busque adentrarse a tal práctica, desde la significación y, por otro lado, desde la praxis. El concepto, sobre todo aquel que busca construir desde la universalidad cualquier tipo de fenómeno, no ha de hacer más que limitar la construcción de los significados de dicho fenómeno; y crear límites nunca ha sido ni será la intención de este texto, al contrario, la búsqueda del sentido docente debe nacer del propio docente, pues hablamos del sentido intrínseco que cada uno ha puesto a bien para abrazar su propio quehacer.

“no hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean. [...] hay que sustituir la confianza por la desconfianza, y de lo que más debe desconfiar el filósofo<sup>35</sup> es de los conceptos mientras no los haya creado él mismo [...] ¿Qué valor tendría un filósofo del que se pudiera decir: no ha creado conceptos, no ha creado sus conceptos?” (Deleuze & Guattari, 1997. pp. 11-12)

---

<sup>34</sup> Epistémica en tanto, como concepto, nos exige posicionarnos en un campo de conocimientos para construir el concepto, sus sentidos, su praxis y sus límites. Ontológica pues nos lleva a la búsqueda de lo que la docencia “es”, su esencia, al estar hablando del docente como individuo.

<sup>35</sup> Cuando se retoma la imagen del “filósofo” de Deleuze y Guattari, no hay que olvidar que el pedagogo, el docente, cualquier sujeto vinculado al conocimiento a través de un amor y búsqueda por la sabiduría es, antes que cualquier otra acepción, filósofo y, al respecto, los propios autores mencionan que “los filósofos, los amigos de la sabiduría, los que buscan la sabiduría, pero no la poseen formalmente” (8-9). El docente como constructor de conocimientos, como agente intelectual emancipado, como creador de conceptos debe, necesariamente, ser filósofo.

Si bien asumir la pretensión de brindar un concepto universal a lo que el docente es (o debiera ser) nos alejaría profundamente de las preocupaciones de este trabajo, esto no quiere decir que la pregunta deba desecharse, sino todo lo contrario, es necesaria, aunque desde un enfoque muy diferente al que se ha hecho hasta ahora. Debe, pues, ser propuesta desde la subjetividad del profesor, la pregunta debe hacerse desde la calidez del alma de quien pregunta (su naturaleza) que todo lo junta y no desde la frialdad de la academia (el entendimiento), que todo lo separa.<sup>36</sup>

Y, desde aquel espacio, cuando la pregunta surge, la respuesta suele vincularse a las condiciones técnicas que desde los distintos modelos técnicos y teóricos se han ido postulando a lo largo del devenir de la práctica docente, lo cual ha hecho, poco a poco, que la pregunta sea tecnificada y el docente llegue a definirse por lo que hace, o debiese hacer. Al navegar, pues, entre lo que el docente es, comúnmente la respuesta se encuentra mirando a lo que el docente debería ser, las competencias que este debe poseer, qué condiciones y pensamiento que debe permear su propia práctica. La pregunta, luego entonces, se aleja del sujeto-docente y se adscribe a lo que este debiera hacer, lo define por lo que hace, lo limita y somete.

Responder esta pregunta se torna, de tal manera, en una empresa de suma importancia para aquel que busque adentrarse en el camino de la docencia, sobre todo cuando el concepto de la docencia se encuentra tan ligado con su propia práctica, pues el docente no puede entenderse sin su docencia, sin la visión del educar, uno no puede acercarse al docente sin trastocar su propio quehacer, su propia vida.

El docente, entonces, debe ser docente antes de ser sí mismo, e incluso, sobre uno mismo, esto quiere decir que es obligado a responder a las condiciones que se han estipulado del deber ser-docente, una imagen idílica configurada desde la tradición,

---

<sup>36</sup> Este juego de palabras está fuertemente inspirado en un fragmento de las cartas sobre la educación estética del hombre. Sobre la carta XI, donde expone que el griego, tan fuertemente ligado a su época es capaz de representar tan ávidamente su tiempo, y el moderno y su época no pueden ostentar tal virtud, esto debido a que el griego le dio forma la naturaleza, que todo junta y al moderno el entendimiento (razón), que todo separa. (1932, p. 32)



y esto representa justamente una de las preocupaciones de las que este trabajo surge, pues existe, de este modo, una suerte de olvido por el docente como individuo, como sujeto atado y condicionado no solo por la moral imperante de la época o las condiciones éticas impuestas a su práctica, sino también por sus propios sueños, esperanzas, miedos, deseos, problemáticas, impulsos. En otras palabras, un individuo que a lo largo de su propia formación (bildung) ha ido constituyendo una propia forma de comprender y vivir las propias formas de estar en el mundo. Como se verá más adelante en este trabajo, es en esta cuestionante que adquiere un sentido de suma importancia la imagen del genio.

Sin embargo, esta relación es especialmente trabajosa, pues entonces habría que encontrar otras formas de ver al docente y su práctica, y es aquí donde, pienso, la reflexión se vuelve fundamental, la respuesta abandona su sentido pragmático universal y comienza la verdadera tarea del docente, responderse, ¿Quién soy yo docente?, en otras palabras, recuperar su individualidad y encontrar en lo más profundo de sí mismo el sentido de ser-docente, de estar ahí, justo en ese momento y escapar del sentimiento moral de la época, alejarse a temprana edad de sus males y vicios (tan poco propicios para el arte), y empaparse de otras épocas, de mejores tiempos, para así volver a su época, pero no “para deleitarlo con su presencia, sino para purificarlo [...] Si bien toma su materia del presente, recibe la forma de un tiempo más noble, [...] de más allá del tiempo, de la absoluta e inmutable unidad de su ser” (Schiller, 1999. p. 173).

Esto merece, sin duda, un análisis de suma profundidad para el carácter del docente, pues, si la Pedagogía ha sido defendida en este trabajo como un arte, el Pedagogo debiera, por tanto, adscribirse a una suerte de artista<sup>37</sup>, un productor del saber pedagógico, una herramienta dotada de genio que eleva, a través de sus dones, la disciplina sobre las banales exigencias de la utilidad. Pues la época, sin

---

<sup>37</sup> Cuando del artista se habla, considero prudente esclarecer a qué tipo de artista nos referimos, y en este caso particular, y como ha podido notarse a lo largo de este documento, pienso al pedagogo más vinculado al poeta que al pintor, músico, danzante o escultor. El poeta poetiza el mundo, posee una cierta libertad creadora que no encuentro en otros tipos de artistas, existe en él una intempestiva inclinación a los más profundos sentimientos del hombre, como en cualquier artista, sin embargo, el poeta no teme explorarlos.

duda, podrá no siempre apremiar al artista y su espíritu, pero el arte “está libre de todo lo que es positivo y de todo lo establecido por las convenciones humanas” (Schiller, p. 171), aun cuando de pronto, algunos “filisteos” se esmeren en someterla al beneplácito del espíritu burgués del presente. Sin embargo, nos detendremos en la apreciación del docente y defenderemos en este capítulo al docente como un productor de conocimientos, como un intelectual que debiera alejarse de las condicionantes pragmáticas de su época<sup>38</sup>, que han de dar forma a la práctica docente dentro de los espacios educativos, cualesquiera que estos sean; para erigir una práctica reconstruida y significada desde el sentimiento, una de tal magnitud que le sea suya y de nadie más, que esté bañado de su propia vida, de sí mismo.

Pienso, por lo tanto, al docente como un individuo sin rumbo en un mundo que ya tiene un camino determinado, sin embargo, en este “andar sin rumbo”, no lo pienso como un individuo perdido, sino todo lo contrario, la reflexión nos permite contemplarlo como un individuo que anda ajeno al camino que se le ha trazado, vive su propia vida, en su propio espacio, ajeno, pero no libre del orden natural de las cosas, El docente está, por tanto, presente para abrir los espacios, para que se digan cosas nuevas, sin desconocer las ya dichas, pero siempre con el espacio para poder hablar de nuevas.

“Participar de/en procesos formativos no solo pone en juego saberes, habilidades y competencias concernientes a eventos relacionados con la adquisición de una identidad profesional. También conecta con los procesos de selección, conformación y elaboración de una identidad personal” (Urbano & Yuni, 2009 p.89). Exige del docente un reconocimiento de sí para relacionarse con los otros.

No obstante, como se ha hecho mención anteriormente, la época es poco propicia para el trabajo intelectual del profesor, y esto se ve especialmente plasmado dentro de una de las grandes murallas que habrá que romper para construir la reflexión

---

<sup>38</sup> Al recuperar las palabras de Schiller y la idea de que el artista/pedagogo/filósofo debe alejarse de su tiempo, bajo ningún concepto argumentamos que este deba alejarse de manera literal de las condiciones que dan forma a su presente o que se viven en el momento histórico de que es parte, pues el propio Schiller menciona que somos hijos de nuestra época, pero eso no quiere decir convirtamos en esclavos suyos, lo cual queda demostrado en la siguiente cita “Vive con tu siglo, pero no seas obra suya; da a tus coetáneos aquello que necesitan, pero no lo que aplauden”.

que en este trabajo procuramos, y es la de la formación docente, desde su más tierna expresión en la formación de profesionales de la educación dentro de las universidades, hasta los constantes modelos y políticas educativas que, sin la menor consideración del profesorado, erige sus reformas educativas sin ningún tipo de criterio pedagógico.

Desde los tiernos años de la preparación formativa del docente, los distintos referentes teóricos y fórmulas de la docencia (y de la pedagogía en general), han de mostrarse y verse sobre él. Como toda disciplina, la Pedagogía carga consigo un cúmulo de autores, teorías, contemplaciones e ideas que han ido forjando su devenir como campo de conocimientos, marcados por su época, por sus propios sujetos y su propia moral. Al fin y al cabo, son postulados de su tiempo (y a veces de otros tiempos, más cercanos o lejanos del nuestro), sin embargo, la crítica no se hace referente al campo teórico y epistemológico existente, sino a la enajenación y reproducción técnica de dichas ideas, a veces pedagógicas, a veces no, pero sí referentes a la educación.

Si entendemos a la Pedagogía (como muchas otras disciplinas, sean estas ciencias de la naturaleza o ciencias humanas) como un campo caleidoscópico de diversas y, a veces, contradictorias, imágenes y aristas, entonces también habría que pensar que la enseñanza de esta tiende a vincularse de manera directa con la predilección de quien la enseña, y es aquí donde defiendo la multiplicidad de formas que adquiere la pedagogía dependiendo del cristal con que se mire. Cada profesor, consciente o inconscientemente ha de encontrar el espacio para, de manera casi invisible, evocar a algún autor de su predilección, algún tema por encima del programa, pero no ha de ser demasiado, ha de pasar desapercibido, para no perder el tiempo. ¡Vaya oportunidad! (Onfray) (71)

Todo aquello lo han logrado emancipando su pensamiento, no del todo, pero sí encontrando, más allá de lo otorgado en sus años de formación, otros espacios para pensar la disciplina y luego, otros espacios para enseñarla. Existe, pues, en el individuo, una tendencia siempre a la libertad, ese espacio donde la mismidad grita y siempre proyecta su propia existencia. Donde nos recuerda que existe.

La formación docente como preparación profesional ha de cargar consigo el peso del campo teórico-conceptual sobre sus hombros, pero no ha de someterse a su gravedad, ya que “inicialmente es necesario haber adquirido una formación sólida y metódica para dar vía libre a la singularidad del genio” (Ranciere, 2005.p. 12).

Esto causa especial interés a este trabajo, pues, sin encontrar contradicción alguna con el pensamiento de Ranciere, si habría que pensar que aquel camino libre al genio debe darse, incluso, durante la preparación formal del docente, los espacios los habría que habitar siempre, incluso aquellos denominados como “malas prácticas”, negadas o abandonadas por las “buenas costumbres” de la docencia.

Cabe, por tanto, recuperar a Heinrich Von Kleist (1810) en su carta a un joven pintor cuando expone que:

“A nosotros, poetas, nos resulta incomprensible que vosotros, pintores, cuyo arte es infinito, os decidáis a sacrificar años enteros ocupándoos en copiar las obras de vuestros grandes maestros. Los profesores [...], no toleran [...], que llevéis vuestras fantasías a las telas antes de que sea tiempo para ello. Si nosotros, poetas, nos hubiésemos encontrado en vuestro caso, antes habríamos azotado nuestras espaldas con infinitos latigazos que satisfecho esa prohibición atroz [...] se habría agitado en nuestro pecho la imaginación” (p. 92)

La tarea, continua Kleist, no es otra más que la de ser uno mismo, no otro. Lo que acontece a raíz de nuestra práctica no es otra cosa que el reflejo del profundo sentimiento que habita en nuestra alma, en nuestra esencia. Somos nosotros y nuestra mismidad aconteciendo en nuestra propia práctica.

Durante los años de formación, la institución educativa, que ha erigido sus curriculum sobre la necesidad social imperante, forman un arquetipo de profesional, demarcado, claro está, en el perfil de egreso. Ciertos docentes de ciertas instituciones cumplen con ciertas habilidades, conocimientos o competencias que los avalan como soluciones a los problemas que se presentan durante su quehacer pedagógico, y esto es especialmente preocupante pues, ante esta distinción, se “adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor

serán los resultados” (Illich, 1978. p.10). La educación y sus profesionales, así como sus clientes (estudiantes), han de consumir la educación para poder egresar como producto, y como tal, innovar no es una opción viable, la creatividad y el ingenio han de someterse a la solución de problemas, a la eficiencia y a la producción. “A su imaginación se le “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor” (Illich. p. 10).

De tal forma, el docente se prepara para responder a las necesidades de los estratos sociales, las instituciones y el orden hegemónico con el único fin de preservarlo.

Es este el sentido principal de este trabajo, más allá de buscar una definición que complazca y unifique la disciplina y la práctica, habría que comenzar a dibujarse sobre ella, y para esto, la reflexión, como acto de comprensión y valorización (o revalorización, quizá), a través del sentimiento, se vuelven fundamentales, pues es el camino a través del cual puedo comenzar a trazar los caminos de mi propia práctica, aquellos que, sin lugar a dudas, se encuentran tan fuertemente ligados a mi propia vida y forma de ser.

Por tal motivo, la primera gran tarea del docente es la de la reflexión y a través de ella lograr la emancipación del pensamiento hegemónico, romper las cadenas teórico-técnicas que lo atan y comenzar a dibujar los propios límites de su devenir docente. En otras palabras, debe asumir, como su primordial obligación ética y moral, el bocetaje de una identidad que le sea propia.

Cuando nos referimos a la práctica, como se ha trabajado en otro apartado de este trabajo, no hacemos referencia al conjunto de técnicas, acciones o destrezas que dan forma a la realización de cualquier labor, en este particular caso, de la labor del profesor. Nos referimos, muy al contrario, a la reflexión sobre aquellas destrezas, la práctica deja de serlo cuando se ha sometido a la mecanización y reproducción de saberes tradicionales, pues, hoy día, pareciera que el acontecer laboral del docente se encuentra cargado de “acciones con una clara orientación técnica, pero sin suficiente reflexión ética y moral” (Barragán Giraldo, 2013. p.33).

Se vuelve necesario abrir los espacios, pero antes, incluso, contemplar la posibilidad de abrirlos, ser conscientes de que es posible pensar otras formas y otros fondos para la educación.

“La libertad vigilada de la filosofía<sup>39</sup> dentro del perímetro escolar se concreta directamente mediante decisiones técnicas avaladas por gabinetes ministeriales. [...]: una ideología formulada en textos de ley transformados en biblias de los profesores sometidos a este catecismo que se pretende republicano [...] y luego se definen los límites del profesor..., que tiene toda la libertad para tratar el conjunto de la materia en el orden que le plazca. ¡Qué generosos!” (Onfray, 2008. p. 68)

El programa, los curriculum y los modelos educativos encuentran dentro de sus propuestas construcciones idílicas y cánones de formación cuya consecuencia es, según sus propios valores, la construcción de estos sujetos idílicos. En las relaciones subjetivas construidas por la triada dentro del aula (docente; el que enseña; discente; el que aprende; y contenido; lo que se aprende), la subjetividad se muestra como un problema preocupante para la cuantificación a la que se habrá que someter el propio proceso educativo, pues es por demás complicado dar, con certeza, una explicación a lo que ha acontecido si se muestra fuera de la regla que da forma a la educación. “No hay subjetividad, no hay yo -la tradición académica encuentra que el yo es odioso-, no hay autobiografía o experiencia personal [...]. No hay hechos de actualidad [...]. No hay nombres propios fuera de la calibración del ejercicio.” (Onfray, p. 75).

Si bien, el curriculum ha logrado, de apoco y a tientas, sobreponerse a todo aquello no nombrado, y le ha, para su buena suerte, dado nombre<sup>40</sup>, aún no ha podido estar a la altura de la subjetividad del proceso educativo, pues estas superposiciones teóricas no son más que un intento, nuevamente, de hacer conocido lo desconocido, de limitar y encuadrar lo ilimitado y descuadrado. Le temen al caos que representa.

---

<sup>39</sup> Y también, por qué no, de la pedagogía

<sup>40</sup> Estas explicaciones se encuentran teorizadas bajo los nombres de curriculum oculto y curriculum vivido.

El docente sigue estando atado a los modelos y programas de estudio que han de dictar qué, cómo y cuándo enseñar, abriendo, como sostenía Onfray, un pequeño espacio, no demasiado grande como para ser notado, para impregnar el contenido de los propios fetiches teóricos del profesor, para dotarlo de su esencia, que la hace tan distinta de otras formas de enseñar los mismos temas, o dotar de nuevos horizontes y formas de problematizar los ya impuestos.

Esto, en los tiempos que corren, merece fuertemente la pena ser recuperado, debido a la cada vez más intensa inmersión de las tecnologías aplicadas a la educación como obligatoria competencia de los presentes y futuros profesionales de la educación. Con esto; y me parece importante recuperarlo aun cuando se mencionó con anterioridad; no busco rechazar el uso de las nuevas redes digitales y espacios virtuales que se ofertan como novedad pedagógica<sup>41</sup>, sino criticar la tecnificación que suponen para el trabajo áulico y su firme imposición en procesos que no los necesitan. Explicado de otro modo, se aboga por el uso crítico de la tecnología aplicada a la educación.

La pregunta, entonces, sobre su utilidad parece obsoleta, pues la realidad no puede ya comprenderse sin la presencia de estas tecnologías. La pregunta es más bien crítica, ¿Cómo entrar al nuevo mundo sin verse sobrepasado por este?<sup>42</sup> ¿Cómo re-nombrarlo desde nuestra propia trinchera epistemológica? Las tecnologías ya están ahí, no usarlas sería irresponsable. En los ¿Cómo? Se encuentra el trabajo del pedagogo crítico, y para ello, la configuración de su identidad es fundamental.

La relación del docente y la tecnología, así como de la tecnología y los estudiantes no supone una visión demasiado profunda y crítica de lo que acontece en los entornos digitales [ya que] suele difuminarse en el simple consumo” (Barragán. p.

---

<sup>41</sup> Aunque sí, de forma personal, rechazo la idea de que representan una novedad pedagógica, pues estos espacios justo han sido eso, espacios que trasladan los mismos procesos a nuevos entornos cuya mayor novedad es la de la fascinación de los estudiantes, pero no transgreden ni solucionan los problemas de los procesos educativos, incluso, suponen nuevos retos sin abandonar los anteriores.

<sup>42</sup> Entendiendo que muchos profesores, sobre todo aquellos formados en la década pasada, son migrantes digitales y no nacieron con el cobijo cultural del acercamiento a las Nuevas Tecnologías Digitales.

155). La enajenación parece ser el principal objetivo del consumo de los diferentes entornos virtuales, reducirlos a una simple herramienta supondría un error, pues en estos espacios se configuran diferentes meta-identidades que suponen al sujeto nuevos y complejos sentidos de ser y estar con y en el mundo. La plataforma representa un lugar donde el sujeto no es si mismo, sino uno otro cualquiera y donde la moral y la prudencia oscurecen ante el anonimato y la masificación.

Esto se ha referenciado anteriormente, sin embargo, como reto a la reflexión de la identidad docente, es necesario recordarlo, pues significa, nuevamente, la necesidad de repensar al docente como un genio, un individuo que encuentre en estos espacios formas de apropiárselos, de criticarlos, de fundamentar y reconstruir las formas de utilizarlos. El docente debe acercarse a sí mismo para hacer suyas las herramientas tecnológicas y encontrar el sentido pedagógico de su uso en el aula (e incluso fuera de ella), para no sucumbir a la tecnificación de su labor y convertirse en un esclavo más de las plataformas o de los programas que, sin cuestionamiento crítico, las imponen.

No hay, pues, que olvidar que la tecnología (técnica) no ha de representar espacio moral alguno en tanto no nos acerquemos a su esencia, pues, como menciona Heidegger (2001. p.9) “nunca experimentaremos nuestra relación para con la esencia de la técnica mientras nos limitemos a representar lo técnico y a impulsarlo, mientras nos resignemos con lo técnico o lo esquivemos”. Cuando hace alusión a lo técnico se refiere a la superficialidad de la relación con la técnica (tecnología), mientras nos limitemos a hacer uso de ella, sobre todo, en tanto está carga consigo los propios modos de uso, no aspiraremos nunca a trabajar con su esencia, en otras palabras, no seremos capaces de configurar su propia esencia, de proponer las condiciones de la relación sujeto-tecnología. Nunca dictaremos las reglas sobre las cuales hemos de permitir y acontecer frente a estas Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación, solo nos sumergimos en la servil obediencia y los modos que han dispuesto para el ejercicio docente. De nueva cuenta, nos sometemos y perduramos dichas hegemonías.



### 3.2 EL DOCENTE Y LA RECUPERACIÓN DEL GENIO

“También estima mi inteligencia y talento, más que este corazón que es, sin embargo, mi único orgullo y solamente él es manantial de todo: de toda fuerza, toda dicha y toda miseria. ¡Ah!, lo que yo sé puede saberlo cualquiera –mi corazón no es más que mío.”

-Goethe

Se ha sostenido y defendido a lo largo de este trabajo la imperante necesidad del genio para el artista, de un alma sensible, de un corazón abierto a la naturaleza y a lo otro, que le permita contemplarlo, sin abrazarse a la necesidad de poseer, modificar o utilizar, sino todo lo contrario. Dejarse poseer, modificarse en y para el mundo y ser utilizado debiesen ser las condiciones en que el sujeto sensible se relaciona con el mundo, por tal, lo natural, perfecto en sí mismo y metafísico se muestra como arte.

Estas mismas condiciones son necesarias cuando del docente se habla, pues es el profesor quien se zambulle en un mundo que le es ajeno, como lo son los estudiantes y su mismidad; pero siempre presente, como es el de la docencia. Cómo bien sostiene Freire (2019), “no hay docencia sin discencia” (p. 23), de tal manera que no podría entenderse a quien enseña sin el sujeto que aprende, sin el otro, es imposible ser (en este caso ser-docente), tal cual el artista no es sin el arte, sin lo natural, sin lo otro, el docente se enfrenta ante su propia inexistencia cuando se aleja del otro, cuando se pone por encima de este, cuando no lo reconoce, pues “quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2019; p. 25), en un acto de genuina dialéctica.

Habiendo esclarecido esta singular relación, que al igual que la del artista con el mundo, está estrechamente ligada, pero una es, en definitiva, dependiente de la otra, del mismo modo, el sujeto que forma es, entonces, dependiente del que aprende. En tanto el docente ha asumido su dependencia del estudiante, el juego

de roles comienza a hacerse presente. El lugar que antes ocupaba el profesor es ahora asumido por el estudiante, como formador, y el que le corresponde al estudiante, ahora es representado por el profesor, el de ser formado. Esto no quiere decir en ningún sentido que han de intercambiar sus funciones en tanto, sino todo lo contrario, desde su propio espacio, han de asumir y reconocer que ambos son a la vez formador y formado. Ambos son en relación con el otro.

Por tal motivo, es necesario del docente una apertura sensible al mundo del otro, a su mismidad, a su formación, a sus saberes, nunca mejores o peores, nunca más o menos útiles, sino propios, personales. Parte de sí. Para ello, el profesor debe mirar el mundo a través de su genio, debe, por tanto, ser poeta, artista, medio, y comprender al otro como un fin en sí mismo, como un todo perfecto para sí que no necesita que otro le dé forma, sino darse forma a sí mismo. Nadie educa a nadie, afirma Gadamer (2000), nadie forma a nadie, nos formamos con y en el mundo, como un acto personal. Deben ser amados.

“Son lo que nosotros fuimos; son lo que debemos volver a ser. Hemos sido naturaleza, como ellos, nuestra cultura debe hacer que volvamos, por el camino de la razón y de la libertad, a la naturaleza. [...] Son al tiempo representaciones de nuestra más elevada perfección en el ideal; por eso nos trasponen en una sublime emoción” (Schiller, 2021; p. 91)<sup>43</sup>

Esta caracterización del estudiante/infancia, es necesaria para comenzar a hablar del docente, pues es, justamente, necesaria para abrir el sentido del genio al mundo a través de la apreciación sensible de este. El docente debe amar lo otro, fascinarse por ello, alimentar su curiosidad. Debe construir reglas para sí, no acatarlas de tal manera que de él poco o nada quede mientras las ejecuta, las sigue. Las juega.

Ahora bien, no es único menester el docente reconocer que el estudiante no debe ser formado, sino respetado en su libertad de ser, bajo los propios sentidos del respeto al otro. Si no, además, es a través de su genio, que ha de construir su propia

---

<sup>43</sup> Schiller relata en este fragmento, el elevado sentido sentimental de la infancia, su libertad y sensibilidad para observar el mundo y amarlo por lo que es. Del mismo modo que el sujeto ama a la infancia por lo que es, tanto por cual se vuelve necesario abrazarnos a la noble tarea de ser (o volver a ser), infancia, para así, ser poeta, artista. Docente

práctica, que ha de encontrar los espacios para reconocer-se dentro de la docencia, para ser él mismo y, de ese modo, siendo sí mismo, encontrarse con el otro.

Para Schiller (2021), el poeta<sup>44</sup> puede ser, tanto ingenuo, como sensible, y esta caracterización es igual de importante y necesaria para entablar la idea del genio, pues representa la forma singular de crear. Todo cuanto se crea ha de desprenderse del dialogo entre el mundo y el artista, más sus artefactos intelectuales se vuelven tanto personales como específicos.

Cuando se lee, existen experiencias que vale la pena rescatar, pues no es un acto propiamente razonado, la mayoría de las veces, sino inmersivo, un acto donde lo que se lee forma parte nuestra y del mundo en que vivimos, los paisajes, los personajes, sus peripecias, sus acciones; todo cuanto se lee es dotado de realismo por quien lo lee, el momento en que se lee y las intenciones con que se lee.

La mayoría de las ocasiones, el acto es casi predeterminado, guiado por una sensibilidad de la que difícilmente somos conscientes, no importa la métrica, la metodología, la intención del artista, no hay nada más allá que nosotros y el mundo que leemos.

Entendamos, entonces, que el acto de leer no se remite a las palabras, también es posible leer el mundo, adentrarnos dentro de él, no someterlo a su técnica ni recursos literarios, sino a su simple complejidad, a sus aconteceres a veces incomprensibles, pero siempre propios. Libres.

Del mismo modo, también la experiencia puede ser distinta, metódica, acatando una forma sistemática de entender y encontrar en lo que se lee aquello que se busca, minuciosa y con cierto rigor. Revisando cuidadosamente cada detalle, tanto de la forma, el estilo y los sentidos del autor y la obra.

Del mismo modo para quien lee, quien escribe o quien enseña, la experiencia podría ser entendida del mismo modo, atañe a toda creación. Cabría, incluso, la

---

<sup>44</sup> Aquí se vuelve importante señalar que cuando Schiller habla de poetas en su texto, la lectura debiese, para fines de este trabajo, ampliarse, no únicamente al poeta, sino al artista, cualquier artista de cualquier arte, incluyendo el docente.

comparación, pues hay docentes que encuentran en el acto de enseñar (y aprende) una forma natural, sin demasiadas condicionantes ni preocupaciones, en quienes el acto se desarrolla de forma sensible y predeterminada.

También los hay metódicos, rígidos, atentos a sus formas, cuidadosos de sus palabras, de sus sentidos, con guías, esquemas, sistematizaciones y esquemáticos. Docentes que en su metodología encuentran las bases de su propia práctica.

“Algunos no son conscientes de las técnicas que utilizan; escriben de manera espontánea, como si estuvieran llevando a cabo un acto de lo más natural” (Pamuk, 2018; p. 20), ellos, recuperando el texto de Schiller al que Pamuk hace referencia, son los llamados poetas (artistas) ingenuos, aquellos en quienes florece la contemplación natural sin mayor esfuerzo, en cuyas almas yace la sensibilidad para realizar sus obras sin mayores pretensiones. Un ejemplo de ello sería, como se mencionó en capítulos anteriores, Goethe.

Por otro lado, Pamuk propone utilizar

“el término reflexivo para describir precisamente la sensibilidad opuesta: [...], los lectores y escritores que se sienten fascinados por la artificiosidad del texto [...], y que prestan una gran atención a los métodos utilizados en la escritura [...] y al modo en que funciona nuestra mente cuando leemos” (p. 20-21).

Para Pamuk, como para Schiller, ambas condiciones para el creador representan, incluso, una condición de existencia frente a la obra, pues, lo que Pamuk llama reflexivo, se entiende perfectamente en lo que, como mencionamos en un párrafo anterior, como sentimental. “Schiller utiliza la palabra sentimentalisch para describir el estado de ánimo que se ha apartado de la simplicidad y el poder de la naturaleza y ha quedado demasiado atrapado en sus propias emociones y pensamientos” (Pamuk, 2018; p. 21). Para Schiller, el poeta (artista) sentimental es un individuo cobijado bajo las mantas de su tiempo, un tiempo que abraza la razón instrumental y crea planes y programas para todo acto, sobre la libertad, que abandona la ingenuidad del infante y su ímpetu por el descubrimiento.

Considerando ambas acotaciones, y siguiendo las reflexiones de Pamuk sobre el novelista, el docente como genio debe, indudablemente, ser a la vez sentimental que ingenuo, debe abrazar su sensibilidad y amor por la naturaleza (en tanto ya se ha aclarado a que nos referimos al utilizar el término naturaleza), y a la vez, debe atesorar sus métodos, construir sus planes. Ha de, entonces, ser calculador y a la vez intrépido.

Esto no significa someterse al esquema establecido, atrincherarse en las prácticas docentes imperantes, sino todo lo contrario, construir y defender las propias, poseer la capacidad intelectual y sentimental para que su práctica docente le sea propia, para que no sea de nadie más. Esto adquiere mayor relevancia cuando se piensa en que, primeramente, todo cuanto el docente ha aprendido en su formación profesional, lo comparte con el resto de profesionales, con las teorías ya establecidas, sin embargo, solo aquello que se alberga dentro de su ser, le pertenece, no comparte con ningún otro, profesor, compañero o colega. Y es, además, aquello que le permite que el encuentro con los discentes sea aún más fructífero, pues comprende que cada estudiante, cada aula, cada sesión, es un acontecer inédito que, aún, compartiendo espacio y contenidos, no comparte tiempo, y en cada uno ha de ser distinto. El docente recurre al genio para atesorar y nutrirse de aquellos acontecimientos únicos.

Ser docente exige una apropiación de los contenidos, una sazón distinta, una experiencia propia que no es posible encontrar en los planes y programas de estudio, que escapa a la comprensión de los teóricos de la educación, pero que, sin embargo, les tan natural y accesible al docente que, y me exhorto a tal aseveración, es necesario entender que el docente también es constructor de conocimientos, también ha de crear, teorizar, nombrar. El docente es artista, y como artista crea, rechaza las prácticas decimonónicas imperativas en todo proceso, en sus procesos, y construye un quehacer artesanal, no mecanizado, no sometido, sino libre, propio.

Y cada pincelada, cada palabra, cada sesión, cada reflexión sobre sí mismo, trae cargada consigo un acto de unicidad, un acontecer tal, que no podría ser replicado

jamás. Otorga a cada clase un aura artística. Escapa de su sentido utilitario, pues el docente como artista hace de su clase obra de arte.

Como tal, esta obra no ha de exponerse a sí misma al deleite de quienes la tomen, no ha de entregarse al otro, no es para el otro, sino para sí misma, y en tanto está diseñada para sí misma, para sus contenidos, dotada de sus artefactos, que también lo son del docente, atrae, enamora y encanta, sin ser esa su finalidad, capta la atención del estudiante, lo absorbe y le impregna, críticamente, de su contenido.

Esto es especialmente importante ya que, permite, en primer lugar, la comparación entre el docente y el artista, y la clase y el arte convertido en obra; y en segundo lugar, porque reafirma la condición de genio e intelectual del docente, donde, convertido en medio a través del cual lo sublime acontece, no se somete a este, sino que conversa, críticamente, se entrega para que la obra exista de manera tangible (apreciable a través de los sentidos), pero con la condición libre de quien se ha conocido a sí mismo (y me remito a la expresión de Goethe al respecto, donde para conocerse a sí mismo no hace falta únicamente introspección, sino además, apertura al mundo, pues es ahí donde uno es capaz de reconstruirse). De otro modo, sería difícil pensar que sea capaz de transformar, como se expuso anteriormente, la tecnología impuesta a los procesos educativos en artefacto docente, de observar críticamente sus usos y posibilidades, de adaptarla a su propia práctica, y no, como preocupantemente sucede, en el sentido contrario, ser adaptado a la herramienta.

Se vuelve imperante que, así como el poeta y el novelista (por recuperar las artes trabajadas por los autores aquí expuestos), se apropia de su pluma y su palabra, escribiendo cuanto de él nace, el docente ha de apropiarse del dispositivo, ha de convertirlo en extensión suya, ajena a las disposiciones externas de su propio espíritu del insistente sentido utilitario de la época.

Es por ello que el genio es necesario para el docente, para el artista que da vida a la obra y que encanta con su apertura sensible a la naturaleza, que se permite conocer y aprender de los otros y de lo otro que se le presenta frente, que ha recuperado su inocente curiosidad y contemplación del mundo sin esperar del él

nada que le sea útil, pero siempre con la sensación de que todo cuanto es bello se le ha presentado a través y gracias a su genio y posee la condición intelectual para transmitirlo. Es por ello que, definitivamente, se vuelve necesario del docente ser, a la vez, reflexivo/sentimental e ingenuo.

## CONCLUSIONES

Durante la realización de este trabajo, se han abierto categorías y sentidos de la relación del docente con su práctica que, desde el punto de vista personal, son importantes y necesarias para pensar y re-pensar la figura del profesor en el presente. Incluso, más importante aún, se presentan como una posibilidad de pensar-se y re-pensar-se docente en los tiempos que corren. Pues, si algo se ha abordado a lo largo de este escrito, es el constante sometimiento que existe sobre la práctica docente, los límites que imponen los saberes categorizados como necesarios y útiles para vida, las competencias y las habilidades que son importantes transmitir. Sin embargo, aquello podría presentarse como un impedimento de la oportunidad de construir una práctica de la libertad que nos sea propia, pues pareciera que siempre nos es ajena, nace desde fuera, desde necesidades que no nos pertenecen, desde un mundo que lejos de acercarse al sujeto para conocerlo, interpretarlo y reconfigurarlo; le domina. Incapaz de abrirse a un cambio necesario.

Para tal labor es que parece fundamental la categoría de genio, aunque, y esto es perfectamente normal, la categoría requiera un trastoque que pueda leerse desde el presente, se ha ido olvidando como facultad, como apertura, y se ha encapsulado en su más pragmática y sencilla condición de adjetivo, de forma de nombrar aquello que nos parece asombroso, adecuado o superior. El genio no es, ni debiese ser, una facultad superior, inalcanzable, selectiva solo a aquellos que han nacido con tal don, sino una capacidad humana sensible para con el mundo, para apreciarlo cual es, y no para someterlo a nuestro, siempre egoísta, placer y satisfacción.

La realización de este trabajo cumple, y logra, la primera función de permitirme pensar y conflictuar sobre la intención profesional a la que aspira. Responder ¿Qué docente quiero ser?, pues es, como se defendió a lo largo de estas páginas, la primer gran tarea del profesional, es definir quien se quiere ser dentro de esta disciplina, por tanto, la apropiación es fundamental. ¿Qué de ella he construido propia?, ¿Qué de ella me es ajena?, o, más pertinentemente, ¿Puedo, acaso,



afirmar que esta disciplina no es como ninguna otra? La respuesta debiese ser reflexionada y considerada como propia, pues ha sido confeccionada en lo más profundo de mi corazón.

Está por demás decir que cualquiera es capaz de seguir ordenes, de ejecutar, de manera más o menos exitosa, un plan construido para alcanzar los objetivos propuestos y así poder dar constancia del trabajo realizado gracias a los resultados obtenidos. Sin embargo, y tras la realización de este trabajo, me queda aún más claro que no significa nada si no has de brindarle un algo propio, un sentido personal, un matiz particular que no pueda brindarle nadie más.

Eso es justamente lo que la docencia, como arte, representa, un acontecer abrazado por la subjetividad del docente, un acto que, más allá del pragmatismo que la envuelve, encuentra en el sentimiento un camino para ser distinta, un espacio para escapar de su sometimiento a la razón instrumental. Un sendero personal. Y esto no sería posible si el propio docente no se abrazara a su propio genio, si no abriera su formación y práctica a su sentimiento para comprender y acercarse aún más al mundo que se le pone en frente, tanto el mundo social, como profesional, e, incluso, el mundo del alumno, cada uno de ellos.

Para ello, el espíritu Romántico nos abrió los caminos, nos permitió andar tras sus senderos, y por ello le estoy profundamente agradecido. Pues, aunque superada su época, aún trasciende la importancia de recuperar a los sujeto sensibles y humanos que entregan sus dones a la creación y la belleza.

Si bien las tecnologías jugaron un rol de espacio y excusa para configurar la importancia del docente como un sujeto sensible, también representan un problema de época que era necesario abordar. Y con razón aún mayor tras su irrupción conflictiva frente a las nuevas prácticas educativas. El debate ha sido siempre su intempestivo aterrizaje a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en parte motivados por los cambios abruptos en la ideología de lo sujetos que, deseosos consumidores de imágenes y progreso tecnológico han exigido a las escuelas que las plataformas sean una realidad. Incrementando así la falsa idea de que toda práctica mediada por las Nuevas Tecnologías Digitales aplicadas a la educación es

siempre mejor. Lo cual representa un grave error, tanto para quienes consumen esta educación, como para quienes la imparten, y, aún más, para quienes la proponen como la panacea de los problemas educativos, sobre todo en términos del alcance con las nuevas generaciones.

Como esta, cualquier situación del presente se presta para pensar al docente como un intelectual, como un sujeto sensible, como un artista dotado del genio necesario para abrir su corazón sensible al dialogo con el mundo, y por ello se vuelve fundamental pensarlo de tal manera.

Por tal motivo, tras haber realizado el recorrido por el camino Romántico y sus conceptos, a través del pensamiento de Herder, Schelling, Kant, Schiller, Goethe; y más contemporáneos (dando mayor peso, así, a las palabras de Safranski (2012) al afirmar que el Romanticismo se limita a una época, pero lo Romántico es una actitud del espíritu) como Heidegger y Schopenhauer; para posteriormente brindar y dar forma a la imagen del presente que se muestra como preocupación de este trabajo, siempre bajo la lupa de las tecnologías aplicadas a la educación y su irrupción abrupta en los procesos educativos en la década de los 90 y la importancia de pensar estas tecnologías como un mecanismo de control, para así, transformar nuestra relación con ellas de tal forma que sea el ser humano quien defina su funcionamiento, a través de la comprensión de la herramienta. Y finalizar con la importancia del docente dentro de propia práctica y la necesidad de construir una imagen que sea propia y nunca ajena y sedentaria de procesos y formulaciones ya establecidas. Un alma abierta y tendiente al cambio, reflexionando cada aspecto.

Parece pertinente afirmar y reconocer que las líneas de investigación aquí propuestas no fueron cerradas, sino todo lo contrario, nos permite profundizar aún más en los sentidos del docente frente a los nuevos problemas y contextos que el presente, siempre en movimiento, trae consigo. Siempre con una mirada crítica que no entorpezca los nobles intentos de transformar la realidad, de resignificar a los sujetos, de comprendernos como una parte del mundo, como constructores de cultura, como seres humanos en contacto con otros seres humanos. Que no olvidemos ese sentido individualista prometeico del que hablan los mitos, que nos

procura al otro, asumiendo la responsabilidad que ello conlleva. Amarlo, si se gustase un término aún más grande.

Pues el docente problematiza, teoriza, conceptualiza, crea y construye epistémicamente el campo educativo, y esa tarea no debería nunca ser arrancada de su labor, pues solo él conoce y convive con el mundo sobre el cual se ha teorizado, conversa con él, conoce sus miedos y comparte sus anhelos, solo el docente le es cercano. Por ello, buscar comprenderlo únicamente desde la razón y lo dicho, sería infructífero, se vuelve necesario hacerlo desde la comprensión, desde la sensibilidad y el sentimiento. Romper con las cadenas de la estigmatización y adherir a sí mismo su condición de intelectual, de poeta. De artista.

Dejo, entonces, la premisa expuesta aquí, de que es necesario construir, desde nosotros, la imagen de docente, adherirle algo propio a la práctica, más no cuan migajas, sino todo lo contrario, ataviarlo, cobijarlo, que no quede duda que aquello que se muestra como práctica docente la he conceptualizado desde mi ser, consciente de mis miedos, sueños, pasiones, preocupaciones, sentidos y palabras. Que no le pertenece a nadie más, y que no ha de brindarme placer más que por el hecho de amarlo. A los estudiantes, a los contenidos, a los artefactos.

Y me remito al viaje de Herder, a los primeros días de un inagotable océano, a la necesidad de emprender el viaje fuera de sus libros, a conocer el mundo. Al viaje de Goethe a Italia, a su deseo de alejarse del trabajo administrativo y reencontrar su pasión. Pasión que redescubriría en su amistad con Schiller y sus constantes encuentros, corpóreos y también a través de cartas. Encuentro, también, en la sensación de Schiller de enojo ante el genio de Goethe, de su sensación de ser él el poeta Sentimental y su amigo el poeta Ingenuo.

Enaltezco la imagen de Karl Phillip Moritz como amigo de Goethe que, al ser menos famoso que él, encontrase olvidado su pensamiento estético hasta hace unos años.

Pero sobre todo, este trabajo me permitió descubrir que el genio no es un don divino exclusivo de almas bellas, sino una facultad humana hacia el mundo. Aunque, es

verdad, solo aquellas almas sensibles son capaces de abrazarse a él en busca de consuelo y sendero para encontrarse con un mundo mucho más grande que el del pensamiento utilitario permite.

Escapemos, pues, de ese espíritu filisteo de la holgura y privilegio, arrastremos con nosotros la virtud y el desinterés de quien busca aprender y conocer, más no poseer y dominar. Andemos por caminos desconocidos, exponamos nuestro pensamiento a lo exterior, entablemos conversaciones sin imposición, abramos el corazón a lo intempestivo y olvidemos la comodidad de lo conocido, encontremos, entonces, en ello, rasgos de belleza desconocida, y compartamos aquello que hemos descubierto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. & VISALVERGHI A. (2012). HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA (J. HERNÁNDEZ CAMPOS TRAD.), MÉXICO. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. (ORIGINAL PUBLICADO 1957).

ABBAGNANO, N. (1993). DICCIONARIO DE FILOSOFÍA. MÉXICO. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. (ORIGINAL PUBLICADO 1961).

BARRAGÁN, D. (2013). CIBERCULTURA Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES: ENTRE HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN. BOGOTÁ. UNIVERSIDAD DE LA SALLE. LIBRO DIGITAL. ISBN: 978-958-8572-88-8

BÉGUIN, A. (2016). EL ALMA ROMÁNTICA Y EL SUEÑO (M. MONTEFORTE TOLEDO TRAD.) MÉXICO, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. (ORIGINAL PUBLICADO 1939).

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1994). INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN. LA BÚSQUEDA DE SIGNIFICADOS (J. PIATIGORSKY TRAD.). ESPAÑA. EDICIONES PAIDÓS (ORIGINAL PUBLICADO 1984)

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1997). ¿QUÉ ES LA FILOSOFÍA? (T. KAUF TRAD.). BARCELONA. ANAGRAMA (ORIGINAL PUBLICADO 1991).

DÍAZ BARRIGA, A. (2010). EL DOCENTE Y LOS PROGRAMAS ESCOLARES. LO INSTITUCIONAL Y LO DIDÁCTICO. MÉXICO. EDITORES: IISUE/ BONILLA ARTIGA EDITORES.

DILTHEY, W. (1949). INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU (E. IMAZ, PRÓLOGO, EPÍLOGO, REVISIÓN Y NOTAS). MÉXICO: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. (ORIGINAL PUBLICADO EN 1883).

FREIRE, P. (2019). PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA: SABERES NECESARIOS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA (G. PALACIOS TRAD.). MÉXICO. SIGLO XXI EDITORES. (ORIGINAL PUBLICADO 1996)

GADAMER, H. (2003) VERDAD Y MÉTODO I (A. AGUD APARICIO & R. DE AGAPITO TRAD.). SALAMANCA, ESPAÑA. ED. SÍGUEME. (ORIGINAL PUBLICADO 1975).

GADAMER, H. G. (2000). LA EDUCACIÓN ES EDUCARSE (F. PEREÑA BLASI TRAD.). BARCELONA, ESPAÑA. EDICIONES PAIDÓS IBÉRICAS, S.A. (ORIGINAL PUBLICADO 2000).

GARCÍA, C.; GALLEGO-DOMÍNCHEZ, C. (2018). SABER E IDENTIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE. DE LA IDENTIDAD DE ESTUDIANTE A LA DE DOCENTE PRINCIPIANTE. EN: CANYÓN, I.; TARDIF, M. (2018). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. ESPAÑA. NARCEA, S. A. DE EDICIONES. PP 67-85

GIROUX, H. (1997). LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES. HACÍA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL APRENDIZAJE (I. ARIAS, TRAD.). ESPAÑA. CENTRO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/EDICIONES PAIDÓS IBÉRICA, S. A. (ORIGINAL PUBLICADO 1988).

- GRAMSCI, A. (1967). LA FORMACIÓN DE LOS INTELECTUALES (A. GONZÁLEZ VEGA TRAD.). MÉXICO. EDITORIAL GRIJALBO S. A. (ORIGINAL PUBLICADO 1963).
- GUBERN, R. (2006). EL EROS ELECTRÓNICO. MÉXICO. SANTILLANA EDICIONES GENERALES. (ORIGINAL PUBLICADO EN 2000).
- GUTIÉRREZ, K. V. (2019). KANT Y SCHILLER: UN DEBATE PEDAGÓGICO [TESIS DE MAESTRÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO]. REPOSITORIO INSTITUCIONAL. [HTTP://132.248.9.195/PTD2019/FEBRERO/0785848/INDEX.HTML](http://132.248.9.195/PTD2019/FEBRERO/0785848/INDEX.HTML)
- HEIDEGGER, M. (2018). ARTE Y POESÍA (S. RAMOS TRAD.). MÉXICO: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. (ORIGINAL PUBLICADO 1952).
- HEIDEGGER, M. LA PREGUNTA POR LA TÉCNICA (E. BARJAU TRAD.). EN: ZIMMERMAN, I. (2001). MARTIN HEIDEGGER: CONFERENCIAS Y ARTÍCULOS. BARCELONA. EDICIONES DEL SERBAL. PP. 9-37
- HERDER, J. G. (2007). FILOSOFÍA DE LA HISTORIA PARA LA EDUCACIÓN DE LA HUMANIDAD (E. TABERNIG TRAD. & E. PUCHIARELLI INTRO.). ARGENTINA. EDITORIAL NOVA. (ORIGINAL PUBLICADO 1774).
- HORLACHER, R. (2015) BILDUNG, LA FORMACIÓN (L. REYNO & L. A. BREDLOW TRAD.). BARCELONA, ESPAÑA. EDICIONES OCTAEDRO S.I. (ORIGINAL PUBLICADO 2011).
- ILICH, I. (1978). LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA (V. BORREMANS REV.). MÉXICO. EDITORIAL POSADA, S. A. (ORIGINAL PUBLICADO 1970, 1971).
- INNERARITY, D. (2011). LA FILOSOFÍA COMO UNA DE LAS BELLAS ARTES. BARCELONA, ESPAÑA. EDITORIAL ARIEL. (ORIGINAL PUBLICADO 1995).
- JAMME, C. Y BECKER, C. (1998). EL MOVIMIENTO ROMÁNTICO (J. PÉREZ DE TUDELA TRAD.). MADRID, ESPAÑA. ED. AKAL. (ORIGINAL PUBLICADO 1998).
- LARROSA, J.; RECHIA, K. (2018). P DE PROFESOR (C. MAROTO GUEROLA TRAD.). BUENOS AIRES, ARGENTINA. NOVEDUC LIBROS. RECUPERADO DE: [HTTPS://ES.SCRIBD.COM/READ/412695996/P-DE-PROFESOR#](https://es.scribd.com/read/412695996/P-DE-PROFESOR#)
- LARROSA, J.; RECHIA, K; CUBAS, C. (2020). ELOGIO DEL PROFESOR. BUENOS AIRES, ARGENTINA/BARCELONA, ESPAÑA. MIÑO Y DÁVILA EDITORES. RECUPERADO DE: [HTTPS://ES.SCRIBD.COM/READ/454790866/ELOGIO-DEL-PROFESOR#](https://es.scribd.com/read/454790866/ELOGIO-DEL-PROFESOR#)
- MARIÁTEGUI, J. C. (1925). EL ARTISTA Y LA ÉPOCA. EN: MARIÁTEGUI, J. C. (2020). ANTOLOGÍA/JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI (CONTRIBUCIONES DE MARTÍN BERGEL.). BUENOS AIRES: SIGLO VEINTIUNO EDITORES. LIBRO DIGITAL, EPUB. ISBN 978-987-801-013-7
- MENESES, G. (2015) FORMACIÓN Y PEDAGOGÍA. ESPAÑA. ED, LUCERNA DIOGENIS.
- MORETTI, G. (2016). EL GENIO (J. A. MÉNDEZ TRAD.). ESPAÑA. LA Balsa De La Medusa (ORIGINAL PUBLICADO 1998).

MORITZ, K. P. (1785) ENSAYO DE UNIFICACIÓN DE TODAS LAS BELLAS ARTES Y CIENCIAS BAJO EL CONCEPTO DE 'LO ACABADO EN SÍ MISMO (M. G. BURELLO, TRAD). RECUPERADO DE: [HTTPS://XDOC.MX/DOCUMENTS/ENSAYO-DE-UNIFICACION-DE-TODAS-LAS-BELLAS-ARTES-Y-CIENCIAS-BAJO-EL-5E92290418D2E](https://xdoc.mx/documents/ensayo-de-unificacion-de-todas-las-bellas-artes-y-ciencias-bajo-el-5e92290418d2e)

MORITZ, K. P. (1785) PROPUESTA PARA LA UNIFICACIÓN DE TODAS LAS BELLAS ARTES Y LAS CIENCIAS BAJO EL CONCEPTO DE LO PERFECTO EN SÍ MISMO. EN: ARNALDO, J. (2014). FRAGMENTOS PARA UNA TEORÍA ROMÁNTICA DEL ARTE (ARNALDO, J. ED. TRAD.). MADRID, ESPAÑA. TECNICOS. (ORIGINAL PUBLICADO EN 1987).

NIETZSCHE, F. (2009). SCHOPENHAUER COMO EDUCADOR (J. MUÑOZ, TRAD. COORD.). MADRID, ESPAÑA. EDITORIAL BIBLIOTECA NUEVA. (ORIGINAL PUBLICADO S/F).

NOVALIS (1984). FRAGMENTOS (L. FERNÁNDEZ DEL VALLE TRAD.). MÉXICO. JUAN PABLOS EDITOR S.A.

ONFRAY, M. (2008). LA COMUNIDAD FILOSÓFICA, MANIFIESTO POR UNA UNIVERSIDAD POPULAR (A. GARCÍA CASTRO TRAD.). BARCELONA, ESPAÑA. EDITORIAL GEDISA S.A. (ORIGINAL PUBLICADO 2004).

ORTEGA Y GASSET, J. (1965). MEDITACIÓN DE LA TÉCNICA. VICISITUDES EN LAS CIENCIAS, BRONCA EN LA FÍSICA, PRÓLOGOS A LA «BIBLIOTECA DE IDEAS DEL SIGLO XX». MADRID, ESPAÑA. ESPASA-CALPE S.A.

PAMUK, O. (2018). EL NOVELISTA INGENUO Y EL SENTIMENTAL (R. FALCÓ MIRAMONTES TRAD.). MÉXICO. PENGUIN RANDOM HOUSE EDITORIAL (ORIGINAL PUBLICADO S/F)

PONTÓN RAMOS, C (2011). CONFIGURACIONES CONCEPTUALES E HISTÓRICAS DEL CAMPO PEDAGÓGICO Y EDUCATIVO EN MÉXICO. MÉXICO. IISUE. RECUPERADO DE: [HTTP://132.248.192.241/~EDITORIAL/WP-CONTENT/UPLOADS/2016/06/CONFIGURACIONES-CONCEPTUALES-E-HISTORICAS-DEL-CAMPO-EDUCATIVO-EN-MEXICO.PDF](http://132.248.192.241/~EDITORIAL/WP-CONTENT/UPLOADS/2016/06/CONFIGURACIONES-CONCEPTUALES-E-HISTORICAS-DEL-CAMPO-EDUCATIVO-EN-MEXICO.PDF)

RILKE, R. M. (2018). CARTAS A UN JOVEN POETA. ELEGÍAS DE DUINO (E. J. GONZÁLEZ GARCÍA TRAD.). ESPAÑA. EDITORIAL AKAL (ORIGINAL PUBLICADO 1929).

ROCKWELL, E. (1985). SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE. MÉXICO. SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, EDICIONES EL CABALLITO.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA E. (2006). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. CUBA. EDITORIAL FÉLIX VARELA.

ROMANO, P. (2009). REPENSANDO LA NORMATIVIDAD DEL DEBER SER. EN: YUNI, J. (2009). LA FORMACIÓN DOCENTE COMPLEJIDAD Y AUSENCIAS. CÓRDOBA, ARGENTINA. ENCUENTRO GRUPO EDITOR. PP. 93-103

ROUSSEAU, J.J. (1781). DISCURSO SOBRE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES (S. MASÓ TRAD. Y NOTAS). EN: ROUSSEAU, J.J. (2014). JEAN-JAQUES ROUSSEAU I (S. SEVILLA TRAD. & INTRO.; S. MASÓ; C. BERGÉS TRAD.). MADRID, ESPAÑA. EDITORIAL GREDOS.

SAFRANSKI, R. (2011). GOETHE Y SCHILLER: HISTORIA DE UNA AMISTAD (R. GABÁS PALLÁS, TRAD.). MÉXICO TUSQUETS EDITORES MEXICANOS. (ORIGINAL PUBLICADO 2009).

SAFRANSKI, R. (2012). ROMANTICISMO UNA ODISEA POR EL ESPÍRITU ALEMÁN (R. GABÁS PALLÁS TRAD.). BARCELONA, ESPAÑA. TUSQUETS EDITORES S.A. (ORIGINAL PUBLICADO 2009).

SAFRANSKI, R. (2016). GOETHE. LA VIDA COMO OBRA DE ARTE (R. GABÁS TRAD.). CIUDAD DE MÉXICO. TUSQUETS EDITORES MEXICANOS S.A DE C.V. (ORIGINAL PUBLICADO 2013).

SALGADO PARDO, C. (2011). LAS TIC: UNA REFLEXIÓN FILOSÓFICA. BARCELONA. LAERTES S.A. DE EDICIONES. RECUPERADO DE: [HTTPS://ES.SCRIBD.COM/BOOK/343991422/LAS-TIC-UNA-REFLEXION-FILOSOFICA](https://es.scribd.com/book/343991422/LAS-TIC-UNA-REFLEXION-FILOSOFICA)

SHELLING, F. (1999). FILOSOFÍA DEL ARTE (V. LÓPEZ-DOMÍNGUEZ TRAD. ESTUDIO PRELIMINAR Y NOTAS). MADRID, ESPAÑA. EDITORIAL TECNOS S.A. (ORIGINAL PUBLICADO 1859).

SCHILLER, F. (1793) SOBRE LO PATÉTICO. EN: S/A (2020) ESCRITOS BREVES SOBRE ESTÉTICA (J. P. LARRETA & V. BORRERO TRAD.). USA. EDITORIAL GEGNER.

SCHILLER, F. (1932). LA EDUCACIÓN ESTÉTICA DEL HOMBRE EN UNA SERIE DE CARTAS (M. G. MORENTE TRAD.). MADRID, ESPAÑA. EDITORIAL ESPASA-CALPE S.A. (ORIGINAL PUBLICADO 1794).

SCHILLER, F. (1999). CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA DEL HOMBRE (J. FEJÓO Y J. SECA TRAD.) BARCELONA, ESPAÑA. EDITORIAL ANTHROPOS. (ORIGINAL PUBLICADO 1794).

SCHILLER, F. (2018). CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA DE LA HUMANIDAD (E. GIL BERA TRAD.) BARCELONA. EDITORIAL ACANTILADO. (ORIGINAL PUBLICADO 1794).

SCHOPENHAUER, A. (2018). SOBRE EL GENIO (F. G. MENDÍVIL TRAD.). MADRID, ESPAÑA. ED. CASIMIRO. (ORIGINAL PUBLICADO S/F).

SOUTHWELL, M. (2009). DOCENCIA, TRADICIONES Y NUEVOS DESAFÍOS EN EL ESCENARIO CONTEMPORÁNEO. EN: YUNI, J. (2009). LA FORMACIÓN DOCENTE COMPLEJIDAD Y AUSENCIAS. CÓRDOBA, ARGENTINA. ENCUENTRO GRUPO EDITOR. PP. 169-199

URBANO, C.; YUNI, J. (2009). PROCESOS FORMATIVOS: RETORNOS DE LA EXPERIENCIA INTERSUBJETIVA. EN: YUNI, J. (2009). LA FORMACIÓN DOCENTE COMPLEJIDAD Y AUSENCIAS. CÓRDOBA, ARGENTINA. ENCUENTRO GRUPO EDITOR. PP. 85-92

## **ARTÍCULOS**

ESPINOSA GUERRERO, J. (S/F). EL GENIO DEL ROMANTICISMO. RECUPERADO DE: [HTTPS://WWW.ACADEMIA.EDU/38638580/EL\\_GENIO\\_DEL\\_ROMANTICISMO](https://www.academia.edu/38638580/EL_GENIO_DEL_ROMANTICISMO)



ASPIUNZA, J. (2010). LA NATURALEZA EN «ÜBER DIE BILDENDE NACHAHMUNG DES SCHÖNEN», DE KARL PHILIPP MORITZ. CONTRASTES. REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA. VOL. XV. P. 25-42

BLANCO, V.; CUENCA AMIGO, J. (2016). EL ROL DEL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL. REVISTA INTERAMERICANA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. VOL. 30 (NÚM. 2). P. 103-114

CHÁVEZ MELO, G., CANO ROBLES, A., & NAVARRO RANGEL, Y. (2020). LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE: UNA PERSPECTIVA GLOBAL. RD-ICUAP, 6(17), 80-97. RECUPERADO A PARTIR DE [HTTP://RD.BUAP.MX/OJS-DM/INDEX.PHP/RDICUAP/ARTICLE/VIEW/211](http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/view/211)

DOMÍNGUEZ HERNÁNDEZ, J. (2009). LO ROMÁNTICO Y EL ROMANTICISMO EN SCHLEGEL, HEGEL Y HEINE. UN DEBATE DE CULTURA POLÍTICA SOBRE EL ARTE Y SU TIEMPO. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES [FECHA DE CONSULTA 10 DICIEMBRE 2020]. ISSN: 1900-5180. DISPONIBLE EN: [HTTP://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/REVESTUDSOC/14877](http://journals.openedition.org/revestudsoc/14877)

AGUILAR, R. ; OTUYEMI, E. (2020, 02 DE OCTUBRE). LA COMPETENCIA DIGITAL ES UNA NECESIDAD PERMANENTE. OBSERVATORIO. [HTTPS://OBSERVATORIO.TEC.MX/EDU-BITS-BLOG/COMPETENCIA-DIGITAL-UNA-NECESIDAD-PERMANENTE/](https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente/)

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, MARÍA OBDULIA. (2021). COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE DE BACHILLERATO ANTE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA. APERTURA (GUADALAJARA, JAL.), 13(1), 6-19. EPUB 02 DE JULIO DE 2021. [HTTPS://DOI.ORG/10.32870/AP.V13N1.1991](https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1991)

MATEO I FERRER, MARIA (2002). LA REIVINDICACIÓN DE LA DIFERENCIA EN EL ROMANTICISMO ALEMÁN. SIGNOS FILOSÓFICOS, (7),189-219. [FECHA DE CONSULTA 16 DE FEBRERO DE 2021]. ISSN: 1665-1324. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=343/34300711](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343/34300711)

VILANOU, C. (2001). DE LA PAIDEIA A LA BILDUNG: HACIA UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 14(2),0. [FECHA DE CONSULTA 1 DE MARZO DE 2021]. ISSN: 0871-9187. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=374/37414210](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=374/37414210)

VIÑALS BLANCO, A., & CUENCA AMIGO, J. (2016). EL ROL DEL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 30(2), 103-114.

## **RECURSOS AUDIOVISUALES**

MARI, A. (17 DE NOVIEMBRE DEL 2009). EL GENIO ROMÁNTICO [SESIÓN CONFERENCIA]. MADRID, ESPAÑA. CICLO ROMÁNTICO

