

PEDAGOGÍA, FORMACIÓN Y UNIVERSIDAD

Editores académicos

Alexánder Hincapié García
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Fabián Alonso Pérez Ramírez



Perspectivas de investigación doctoral



FONDO
editorial
Universidad Católica de Oriente

PEDAGOGÍA, FORMACIÓN Y UNIVERSIDAD

Editores académicos

Alexánder Hincapié García
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Fabián Alonso Pérez Ramírez

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Énfasis investigativo
Pedagogía, formación y universidad

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Hincapié García, Alexander (ed.)

Pedagogía, formación y universidad / Alexander Hincapié García, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Fabián Alonso Pérez Ramírez, editores académicos.— Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

ISBN: 978-958-5518-59-9 (digital).

271 p.; 24 × 17 cm.— (Perspectivas en investigación doctoral, 1).

1. Educación – Enseñanza. 2. Formación profesional de maestros. 3. Pedagogía. I. Hincapié García, Alexander (ed.). II. Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (ed.). III. Pérez Ramírez, Fabián Alonso (ed.). IV. Título.

370.7 CDD 21.ª ed.

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-59-9 (digital)

Primera edición: diciembre de 2020

Editores académicos

Alexander Hincapié García

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Fabián Alonso Pérez Ramírez

Autores

Víctor Daniel Gómez Montoya

Aníbal Pineda Canabal

Fabián Alonso Pérez Ramírez

Andrés Klaus Runge Peña

Rosa María Suñé Domènech

Alexander Hincapié García

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Tulio Eduardo Suárez Osorio

Maricela Correa Castrillón

Gloria Stella Pérez Avendaño

José David Ruiz Álvarez

Johann Enrique Pérez Angulo

Milton Harold Pajoy Córdoba

Angélica María Morales Arias

Beatriz Elena Arias Vanegas

Carolina Jiménez Lalinde

Diseño y diagramación

Divegráficas S. A. S.

Revisión de textos

Frey A. Narváez-Villa

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Sector 3, Carrera 46 # 40B-50

Rionegro-Antioquia

fondo.editorial@uco.edu.co



Hecho en Colombia – Made in Colombia

Se permite la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin fines comerciales, siempre y cuando se haga mención de los respectivos autores y de la Universidad Católica de Oriente.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	5
I. AUTORES QUE DAN QUE PENSAR.....	9
La formación y la subjetivación. A propósito del pensamiento de Jean-Jacques Rousseau.....	11
<i>Víctor Daniel Gómez Montoya</i>	
La antropología de Marx a partir de la dupla alienación – praxis.....	23
<i>Aníbal Pineda Canabal</i>	
¿Cómo se llega a ser lo que se es? Formación y creación del individuo en Nietzsche.....	41
<i>Fabián Alonso Pérez Ramírez</i>	
Foucault y el cuidado de sí en clave formativa. Los aportes de <i>La hermenéutica del sujeto</i>	54
<i>Andrés Klaus Runge Peña</i>	
Cernuda: la palabra poética como camino de <i>Bildung</i>	75
<i>Rosa María Suñé Domènech</i>	
II. INSTITUCIONES E INSTITUCIONALIDAD.....	103
El doble olvido de la idea de universidad y su recuperación eidética.....	105
<i>Fabián Alonso Pérez Ramírez y Alexander Hincapié García</i>	
¿Es legítima pedagógicamente la escuela? Aportes de la pedagogía escolar a la crítica de la escuela moderna.....	123
<i>Diego Alejandro Muñoz Gaviria.</i>	
La escuela pública colombiana y su relación con el interculturalismo funcional.....	141
<i>Tulio Eduardo Suárez Osorio y Maricela Correa Castrillón</i>	

Una lectura pedagógica de los procesos de formación inicial de maestros. la acreditación de las Escuelas Normales en Antioquia.....	162
<i>Gloria Stella Pérez Avendaño</i>	
III. PRÁCTICAS.....	187
Sobre la construcción del sujeto y el papel del maestro de la universidad pública...	189
<i>José David Ruíz Álvarez</i>	
La evaluación y la constitución del sujeto. Análisis entre la noción de dispositivo y la evaluación como fenómeno antropológico.....	201
<i>Johann Enrique Pérez Angulo</i>	
La gestión directiva. Una mirada en clave a un diálogo entre pedagogía y filosofía..	218
<i>Milton Harold Pajoy Córdoba</i>	
Representaciones de los cuerpos infantiles uniformados en el escenario escolar.....	232
<i>Angélica María Morales Arias y Beatriz Elena Arias Vanegas</i>	
Formación del sujeto moderno en la revista Mito.....	249
<i>Carolina Jiménez Lalinde</i>	

PRESENTACIÓN

Alexánder Hincapié García
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Fabián Alonso Pérez Ramírez

El presente libro responde a los intereses y esfuerzos desarrollados por el grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. El propósito tiene que ver con presentar a la comunidad académica distintos resultados de investigación, agrupados en términos de pedagogía, formación y universidad. Esto quiere decir que lo que el lector tiene a disposición en este libro es la lectura particular que los investigadores e investigadoras asumen con respecto a la educación. No obstante, vale la pena intentar precisar algunas cuestiones teóricas.

La pedagogía, lejos de la reducción anglosajona o de la recepción extraña por la cual en Colombia se la define como arte de enseñar o discurso sobre la enseñanza, temporalmente diremos que constituye un campo disciplinar y profesional donde convergen problemas vinculados a la teoría, los conceptos y la práctica educativa en un sentido amplio, no solo reducida al espacio escolar (Runge Peña, 2008). A pesar de sus distancias, esta comprensión podría conducir tanto a Herbart (1946) como a Schleiermacher (2013). En particular, a la pregunta: ¿es la pedagogía una ciencia especulativa o empírica? Para responder que oscila entre una cosa y otra. Lo especulativo es la forma con la que se penetra en lo observado, esto es, lo que aparece en la esfera de lo empírico. Por lo tanto, ninguna teoría pedagógica en torno a la educación puede concebirse solo como teoría de una técnica, sin con ello atacar a la pedagogía en su base filosófica y en su capacidad de servir de base para la práctica educativa. La pedagogía, sin dar más rodeos, es la reflexión y la investigación en torno a la formación y la educación. En este sentido, indaga de manera lógica y sistemática los procesos mediante los cuales el ser humano llega a convertirse en objeto de su propia creación. Cuando Rousseau y Kant sostienen que el hombre es aquella criatura que llega al mundo carente de educación y que, por lo mismo, necesita ser educado, reconocen que el ser humano se ha hecho a sí mismo sujeto de su formación.

Por su parte, la formación (*Bildung*) se entiende como el proyecto más acabado de la pedagogía. Llámese formación al proceso de darse forma a sí mismo, a través de relaciones inapelables con lo otro universal. Por ello, Sopó (2007) sostiene que el hombre formado

es aquel que imprime lo universal a todo su modo de ser. Como puede apreciarse, la formación no es escolaridad o, en cualquier caso, siempre es más que eso. La formación es la aspiración del hombre por dar forma a su individualidad. En esto recae el que no pueda responder a fines impuestos por el Estado o por los intereses que el maestro quiere imprimir en el alumno. Gadamer (1993), con un cierto tono irónico, dirá que solo en la mente de los maestros cabe decidir por otros los fines de su formación. Mostrado así, la formación es para la pedagogía una pregunta abierta que no se resuelve con criterios didácticos o, mucho menos, instrumentales. Si bien la escolaridad, por ejemplo, puede participar de la formación, esto no significa que en la escolaridad recaea dar forma a un tipo de hombre en particular; entre otras cosas, porque la formación ha comenzado antes, si se quiere, comienza en el nombre, que inscribe los cuerpos dentro del horizonte de la cultura.

Así, cuando hablamos de pedagogía en sentido estricto, nos estamos refiriendo a la reflexión crítica moderna sobre la condición de formabilidad de lo humano. Esta pregunta se abre camino desde Comenius (1657) a partir de la inquietud antropológica que indaga en su generalidad por un meta-análisis sobre el problema de los fines últimos de su formación, como también por los fines de la universidad (la academia) en tanto apertura a la universalidad de los conocimientos teóricos y prácticos capaces de ciencia sobre la base de la pregunta por sus fundamentos. Por su parte Kant (1802) comprende la pedagogía como pregunta por la segunda naturaleza de lo humano que se alcanza en tanto trabajo de sí a partir de los cuatro estadios de la formación: disciplina, instrucción, civilización y moralización. No obstante, en Kant (1798) también la indagación crítica sobre la universidad se abre camino a partir del conflicto de racionalidades que expresa una suerte de comunidad científica con cierta autonomía que permanentemente está en juego, así como las formas en que la universidad y sus facultades agencian los pueblos vía las respuestas que construye históricamente a las preguntas fundamentales sobre lo trascendente, las regulaciones en las relaciones y la salud de los pueblos.

Lo que se identifica en la pregunta por la pedagogía, la formación y la universidad en los siglos XIX y XX es un cuestionamiento sobre la formación institucionalizada antinómica, las suplantaciones de la formación por semiformación, de la universidad por instituciones de educación superior, donde se ponen en duda las posibilidades afirmativas de la formación así como de la pedagogía y de la universidad en tanto campos, saberes e instituciones en crisis, que ameritan no solo la identificación de sus rupturas y quiebres, sino, y además del juicio, las decisiones necesarias para su recuperación. Pensar la pedagogía, la formación y la universidad tiene como propósito plantear las relaciones continuas y discontinuas que se establecen entre sí, y repensar otras relaciones posibles entre estos tres ámbitos y formas de asumir la vida académica e investigativa.

La perspectiva crítica entendida como una actitud y posibilidad de actualización de los problemas fundamentales que se tejen entre la pedagogía que pregunta por las posibilidades

de formabilidad humana, la inquietud por la formación como condición de precariedad e incompletud de la naturaleza de lo humano, y la pregunta por la universidad como institución de la Modernidad que desplazó las preguntas de la pedagogía y la formación como problemas fundamentales de su naturaleza, por otras perspectivas de abordaje de la universidad como son los enfoques administrativos, gerenciales, jurídicos y de la calidad educativa, incorporando el discurso no universitario sobre la universidad, ameritan una recuperación que una ciencia objetiva con formación subjetiva como en Humboldt (1994) y que en la universidad latinoamericana con Andrés Bello (1969) inspiró una universidad estatal híbrida entre los propósitos investigativos, de docencia y el sentido productivo de las naciones como lugar científico, filosófico y social posibilitador del cierre de las brechas sociales. Este libro recupera para sí la pregunta permanente por la universidad, la escuela, las normales y en general por las instituciones que promueven formas escolarizadas de la educación, así como por los procesos de formación y la investigación, al no considerar a la ciencia, la pedagogía, las instituciones formadoras y a la formación en sí misma como problemas totalmente resueltos, y por tanto en constante confrontación de necesaria investigación.

En consecuencia, la indagación por las potencias políticas y sociales que contienen estos tres ámbitos señala una pedagogía, una formación y una universidad que, de cara a los problemas sociales, se pregunten por el rol de la universidad en la lucha contra los poderes hegemónicos, planteando que tanto la estructura de la universidad, como de la sociedad donde está inmersa, reproducen las desigualdades sociales en las que viven nuestros pueblos (Ribeiro, 1983). Así mismo Arcila (1970), reconoce que la universidad tiene como supraestructura el nivel económico y político imperante de cada época, caracterizada en nuestro caso por la dependencia de nuestras universidades, y, por ende, la necesidad de emancipación de estos tres ámbitos y lugares de praxis.

Preguntarnos entonces por el tipo de ciencia que producimos en las universidades, así como por el papel del profesor universitario, la pedagogía y la formación, es a su vez la pregunta por las responsabilidades de la universidad y del profesor universitario frente al desarrollo armónico posible en lo local y en lo nacional (en tanto investigación, docencia, extensión, gestión e internacionalización), pero además, por la pedagogización de la universidad y del profesor universitario en la formación profesional y posgradual, que no solo respondan a las demandas del sistema económico y político, sino —y sobre todo— al espíritu propio de la *universitas* como aquella voz que nos incita a «hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto —situarlo a la altura de los tiempos» (p. 53). Se trata de «devolver a la universidad su tarea central de ilustración del hombre» (Ortega y Gasset, 1930, p. 67), «darle al universitario, al simple profesional, capacidad de comprensión nacional, que dignifique su trabajo y lo relacione con la vida colectiva» (Arciniegas, 2008, p. 11).

La organización temática de este libro se expone por medio de tres categorías, a saber: Autores que dan que pensar; Instituciones e institucionalidad y Prácticas. Entendemos por autores que dan que pensar, la transposición crítica y productiva para la educación de autores que no han cesado de decir algo que debe considerarse siempre que se invoca la pregunta por el hombre y su necesidad de ser educado. Instituciones e institucionalidad versa sobre los *lugares* en los que se piensa la educación escolar y la reflexión sobre su posición crítica y cambiante. Por prácticas, en sentido amplio, comprendemos el ejercicio *in situ* de interrogar las modalidades del hacer; modalidades que, en todo caso, no responden a la espontaneidad, sino a la reflexividad pedagógica y educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcila, R. (1970). *La universidad en América Latina*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Arciniegas, G. (2008). Hacia la Universidad Nacional. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Argentina: Clacso.
- Bello, A. (1969). *Discurso inaugural de la Universidad de Chile*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua.
- Comenio, J. (2002). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método. Vol. I*. Salamanca: Sígueme.
- Herbart, J. F. (1946). *Antología*. Buenos Aires: Losada.
- Humboldt, G. (1994). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. La idea de la universidad en Alemania*. Madrid: Wenceslao.
- Kant, E. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, E. (2020). *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ribeiro, D. (1983). *Universidad latinoamericana*. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Runge Peña, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schleiermacher, F. (2013). Pedagogía. En J. M. Quintana Cabanas (editor), *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán* (pp. 601-760). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sopó, Á. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Logos*, 12, 39-47.



AUTORES QUE DAN QUE PENSAR

LA FORMACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN

A PROPÓSITO DEL PENSAMIENTO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU*

Víctor Daniel Gómez Montoya**

Enfin, quand cet enfant, esclave & tyran, plein de science & dépourvu de sens, également débile de corps & d'âme, est jeté dans le monde en y montrant son ineptie, son orgueil & tous ses vices, il fait déplorer la misère & la perversité humaines. On se trompe; c'est là l'homme de nos fantaisies: celui de la nature est fait autrement[†].
Jean-Jacques ROUSSEAU. Collection complète des œuvres. p. 25

Introducción

El estilo escritural de Rousseau está influenciado por la inconformidad sobre la sociedad, el hombre y todo lo que gira a su alrededor: la educación, las ciencias, las artes, entre otras. Inconformidad que hace manifiesta en sus primeros escritos donde se expone la decadencia de la sociedad por las relaciones de agrado y la máscara que el hombre ha adoptado como concepto de sí. La apariencia. Este texto, que deriva de la investigación doctoral que tiene por título *El imposible encuentro del hombre consigo*

* Este capítulo se deriva de la investigación doctoral *El imposible encuentro del hombre consigo mismo. Experiencia y educación en la obra de Jean-Jacques Rousseau*, dirigida por el Dr. Alexander Hincapié García. Línea de investigación: Formación y Procesos de Subjetivación, orientada por el profesor Juan David Piñeres Sus.

** Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Educativa y licenciado en Matemáticas y Física. Becario de Sapiencia. Profesor de la Institución Educativa San Pablo (Medellín) y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). ORCID: 0000-0003-0599-4190.

† «En definitiva, el niño sometido por el conocimiento que han construido los hombres que le niegan el sentir propio por medio del cuerpo y con ello su ser, muestra su carencia en la vida como resultado de un actuar torpe y sin sentido. El niño como posibilidad del encuentro del hombre con su ser no es sino la imagen de la miseria y degeneración del hombre. El hombre pleno es solo una imagen y el niño solo queda como una fantasía» (Traducción propuesta). Las citas textuales de la obra de Rousseau se toman de la *Collection complète des œuvres de Jean-Jacques Rousseau 1780-1789* (Rousseau, 2012). La estructura de las citas corresponde a O. C. R. (Obras completas de Rousseau), seguido del volumen en el que se encuentra la cita, para finalizar con el año de publicación de las obras completas y la página dentro del volumen.

¹ Bajo el nombre de los textos políticos se tiene el *Discours sur les sciences et les arts* (Discurso sobre las ciencias y las artes), el *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres) y *Du contract social, ou principes du droit politique* (El contrato social, o principios sobre el derecho político).

mismo. Experiencia y educación en la obra de Jean-Jacques Rousseau, asume a modo de método el contraste entre las tesis propias de Rousseau con recurso a las imágenes que, en tanto principios argumentativos, son construidas para exponer su inconformidad: el *état de nature* (estado de naturaleza) y el *homme naturel* (hombre natural). El pensamiento del ginebrino es una crítica constante que tiene como propósito la comprensión de la naturaleza del hombre y de todo lo que gira a su alrededor (Domingo, 2002), empleando para ello supuestos de orden lógico, no históricos o culturales; imágenes de contraste y de comparación.

En la primera parte del texto se aborda la idea de formación en Rousseau a partir de la reflexión sobre la educación y lo que se espera de ella en medio de la vida social, en la cual afirma que el hombre ha dejado de lado el conocimiento más importante, a saber, el conocimiento de sí (Rousseau, 2013, 1980); y en la segunda parte, a propósito de la pregunta por el hombre, se expone la subjetividad como lo que está en el interior del hombre, pero que, en medio de las relaciones entre los hombres, se fragmenta por la experiencia que lo aleja de sí y lo sitúa frente al reconocimiento que constituye su condición. El hombre en medio de la vida social hace de su imagen aquello que esperan los demás; es lo que las relaciones entre los hombres le imponen. El supuesto a desarrollar es que en Rousseau no se puede hablar de una formación en clave afirmativa, sino que es la (*de*)formación mediante la cual el hombre alcanza su concepto: formar es deformar (Hincapié-García, 2012); empresa que concreta la vida social, al hacer del hombre un ser ajeno a sí mismo por medio de las relaciones de sujeción que le reducen a una simulación que niegan el sentir, y con ello fragmentan la subjetividad.

Rousseau no puede ser leído como un defensor del ideal de la razón a manera de camino a emprender para el progreso humano, ya que, si bien hace parte del *movimiento ilustrado*, eleva una crítica a lo materializado por medio de las ciencias y las artes que reducen al hombre a lo impuesto por la vida social que lo define, en razón a la degeneración (Dalbosco, 2011). Nerina Visacovsky (2009) afirma que la crítica en Rousseau, así como el objeto y fin de sus tesis, es un movimiento entre extremos. Por un lado, tensiona lo que los hombres han considerado natural y adoptan bajo la idea de verdades absolutas: la sociedad y el hombre. Por otro lado, posibilita la reconvención de aquello que observa degenerado, pero que al final no logra concretar, manteniendo la crítica viva e inmanente. Ejemplo de ello es *Émile ou de l'éducation* (Emilio o de la educación), que asume una forma de constituir un nuevo pacto social que esté centrado en un hombre que regresa sobre sí para escuchar las disposiciones de la naturaleza, pero que, no obstante, al final no logra concretar dicha empresa, tal cual se evidencia en *Émile et Sophie ou les solitaires* (Emilio y Sofía o los solitarios).

De los primeros discursos a *Émile ou de l'éducation*: la (de) formación del hombre

En el prólogo del *Discours sur sciences et des arts*, Luis Alfonso (1980) afirma que, para Rousseau, las ciencias y las artes no suman a la educación del hombre; en lugar de agregar algo, le restan. Esa acción negativa estriba en la capacidad de destruir la inocencia del hombre poniéndolo de frente a los vicios y el mal. Para poder sostener esta idea a lo largo de su obra, Rousseau emplea imágenes —el *état de nature* y el *homme naturel*— que le permiten, por contraste, sentenciar la precariedad tanto de la vida social y del *homme de l'homme* (el hombre social). El *Discours sur sciences et des arts*, no solo es una crítica al conocer que alejan al hombre de lo que es, sino una crítica contra su época, la *Ilustración*, que sirve de preludeo al propósito de la Modernidad: la negación de todo conocimiento pleno del hombre para centrar la atención en las relaciones que se entablan con otros como él, y con lo otro: las instituciones que emergen con la vida social.

El hombre en el *état de nature* es bondadoso, y su actuar responde a las necesidades que la misma naturaleza le presenta y que asumen el sentir y el preservar la vida bajo el supuesto de su esencia. En la vida social la bondad se destruye por el exceso de conocimiento: la curiosidad que hace del actuar una tarea que ya no solo espera garantizar la vida, sino que propende por hacer visible la existencia del hombre ante los ojos de los demás. El hombre deja de lado el conocimiento de sí y solo quiere ser visto por los demás; hace del reconocimiento el principio motor de su existir, dejando de lado lo que es, solo espera impostar aquello que la vida social le norma bajo el supuesto de lo correcto o esperado por todos. La bondad y el conocimiento se presentan, en el pensamiento de Rousseau, inversamente proporcionales. El hombre bondadoso no requiere del conocimiento excesivo porque sus necesidades son simples, mientras más conoce, se incrementa el olvido de su ser y con ello la bondad que está como disposición primera en el hombre.

Roberto Sánchez llama la atención respecto a cómo para Rousseau «los sonidos de la naturaleza por sí solos no pueden decir nada al espíritu humano» (2016, p. 154), y menos en medio de la interferencia que causa la vida social, por lo que la cercanía con el mundo y, en él los objetos, es condición necesaria y suficiente para poder hacerse a una imagen, lo más cercana, de sus esencias y sus propósitos. No se puede esperar que surja un conocimiento pleno y definitivo del hombre en medio de la vida social, debido a las sujeciones impuestas por las instituciones concebidas en su seno, que lo hacen el más descuidado (Rousseau, 2013). El hombre no sabe qué es y las relaciones entre los hombres lo alejan progresivamente de tal conocimiento. El propósito del *homme de l'homme* es ser reconocido, ya que solo encuentra razón de ser en las relaciones, en lo que espera de los demás; es decir, la vida social hace que el hombre piense solamente en cómo ser mirado por los unos o por los otros, busca su concepto en los demás, por lo que su actuar solo es reproducción de lo que Rousseau en el

Discours sur sciences et des arts llamó las «buenas maneras». El hombre deja su verdadero ser a cambio de uno simulado (Gómez-Montoya, 2018).

La reflexión antropológica en Rousseau no se logra desprender de la crítica a la vida social, en medio de la cual se le niega al hombre su conocimiento. La pregunta por el hombre es la pregunta por el *cómo* entender *qué* han sumado las instituciones y el paso del tiempo a su ser, *qué* se ha agregado o eliminado de lo dispuesto por la naturaleza (Rousseau, 2013). Interrogantes que se logran justificar con «la imagen del *Glauco*». El mar ha labrado la imagen del *Glauco*, así como la vida social ha concretado la del hombre; el *Glauco* ya no es un Dios y el *homme de l'homme* ya no se conoce. El *homme de l'homme* es incapaz de conocer su verdadera esencia debido al estado de conformidad con lo que ha logrado ser; niega todo actuar simple dejando de lado el sentir y dando cabida al desenfreno de las pasiones sobre las que el hombre cree razonar (Rousseau, 2013).

En medio del desconocimiento del hombre (su extravío), el llamado de Rousseau es a asumir el precepto delfico: *conócete a ti mismo*. En la medida en que la comprensión del hombre se deja siempre al final, la tarea de toda reflexión por el conocimiento del hombre debe procurar la reflexión por todo aquello que el hombre se dispone a conocer, preguntando siempre el *porqué* y el *para qué*, y si se precisa como necesario para la vida misma; es tensionar el actuar del hombre y con ello asumir necesidades excesivas. Para Rousseau los animales viven menos males que el hombre porque se ciñen a su naturaleza. De esta manera el *homme de l'homme* evitaría los males que le presenta la vida social al pegarse a su condición: ser un hombre para sí (Rousseau, 2014).

Rousseau pensaba que su sociedad descansaba en un equívoco: considerar natural lo que había sido una larga historia de alteraciones de lo verdaderamente natural (Visacovsky, 2009). Por tal motivo el hombre debe pensarse de nuevo en cuanto a su mismidad a manera de elemento de frontera de su naturaleza. Todo lo que está por fuera de sí es solo artificialidad (Durkheim, 1919). El efecto de las relaciones entre los hombres es la artificialidad y lo que define el nuevo ser del hombre es la apariencia. Para Rousseau el distanciamiento del hombre de lo que la naturaleza dispone se intensifica por medio de la educación, que no cumple su cometido —hacer que el hombre sienta la vida— y, en cambio, instaura la voz de los hombres bajo el imperativo del conocer que suspende la relación directa con la naturaleza.

Rousseau priorizará la educación del hombre en su mismidad: lo más importante es enseñarle el oficio de vivir, ya que debe ser humano en todas las circunstancias de la vida (Murrueta, 2007). Para tal fin la educación debe volver sobre lo sentido; recuperar el cuerpo y la relación con la naturaleza. Este propósito señala, en primer lugar, que la idea de educación en Rousseau no es proyecto que espere ser desarrollado bajo la imagen de una guía instructiva. En segundo lugar, la educación que anuncia el ginebrino, bajo la expresión de *educación negativa*, es una imagen que emplea para denunciar el carácter reproductivo que la vida social alcanza por la educación.

La reflexión por la educación en Rousseau no inicia con *Émile ou de l'éducation*, sino más bien es la consecuencia de la incomodidad que queda plasmada en sus textos políticos. Si el hombre no sabe qué es se espera que la educación opere de tal forma que le entregue las herramientas necesarias y suficientes para que pueda reconvenir su existencia y con ello plegarse a su interior. Rousseau, entre sus muchos juegos de opuestos, habla del hombre que se ha alejado del *état de nature* y que en la vida social se ve enfrentado a una doble mirada: como ciudadano y a partir del hombre que se espera que sea. Estas dos miradas hacen que Rousseau reflexione la educación para el hombre en *Émile ou de l'éducation*, y la educación del ciudadano en *Du contrat social, ou principes du droit politique*. Ambas miradas tienen un punto de encuentro en el libro quinto de *Émile ou de l'éducation*, Emilio, educado para buscar unas nuevas relaciones entre los hombres que disten de las que son marcadas solo por la apariencia, se ha apropiado del amor por la nación y el cumplimiento del deber; no es lo instaurado por los prejuicios de los otros y condicionado por las instituciones, sino por el sentir. A pesar de aquello que se muestra correcto en la educación, el autor de *Émile* y *Du contrat social*, afirma en el texto *Émile et sophie ou les solitaires*, que sendas educaciones no cumplen su cometido y que lo único que queda en el hombre es la desgracia por su condición e imposibilidad de reconversión. No es un proyecto educativo, sino, una vez más, la crítica de Rousseau, que no afirma nada pero que muestra el degeneramiento de todo; más aún, la imposibilidad de cambio hacia otro lugar que no sea el preestablecido.

Rousseau recurre a la imagen del niño como la más cercana al *homme naturel*, y la infancia al *état de nature*, en tanto punto de partida de la reflexión por la educación, para afirmar que el propósito de la educación es dejar al niño ser, no observarlo bajo el supuesto de un hombre pequeño y, por consiguiente, no someterlo al movimiento del hombre en la vida social. El niño tiene unas formas otras de ser que no son las del hombre y, en atención a ello, su voz no le dice nada, pero sí lo aleja incesantemente de lo que la naturaleza espera y tiene para él. Se le debe dejar conocer todo por él mismo, no debe reprimirse acercarse a las cosas cuando es movido por su propio deseo. En la proximidad con las cosas se aprende a conocer sus cualidades: el calor, el frío, las texturas, entre otras.

Desde la posibilidad de reconstrucción del hombre a partir de lo que dispone la naturaleza para él, Rousseau vuelve la mirada a la infancia como lugar desde donde se ha de iniciar un camino hacia «la razón, el conocimiento y la moral» para poder garantizar la formación del hombre natural (Runge-Peña, Muñoz-Gaviria y Ospina-Cruz, 2015). Se tiene por presupuesto que el niño al nacer es bueno, pero que degenera al estar en manos de los hombres. Esta degeneración tiene relación con los procesos de educación que, en el marco de la vida social, le permiten conocer y hacerse a los vicios por medio de los que ya ha incorporado el adulto y que le son entregados a los niños bajo la figura de los prejuicios (Ayala, 2012). Finalmente se expone la gran brecha que se abre entre lo que es el niño y lo que espera la sociedad de este: deseo y deber. Esta diferencia entre lo que la sociedad espera

del niño y posteriormente del hombre, y de lo que naturalmente él es y debe alcanzar en cada etapa de su vida, anima el pensamiento de Rousseau en la búsqueda de cómo poder organizar eso que está desalineado (Visacovsky, 2009).

El valor que el niño atribuye a los objetos se procura a partir de la relación de lo palpado y lo observado con las sensaciones (Rousseau, 2014, p.110). Desde el nacimiento se requiere de la libertad de todos los miembros del cuerpo para poder moverse y no limitar al niño a los trapos o las sábanas que lo inmovilizan, y luego al hombre, todo el tiempo (Rousseau, 2014). Las ataduras se presentan, en primer lugar, físicas y, posteriormente, desde la sujeción social. Rousseau espera que la educación sea el lugar para evitar la opresión, a partir del conocimiento que el niño aprende de sus propias fuerzas: educarse en la libertad, no aprenderla por los discursos que replican los hombres.

El reconocimiento de la niñez y el niño deben asumirse bajo las convenciones del poder que encuentra un nuevo lugar de sujeción, ya no bajo la idea del soberano, de quien deviene toda acción sobre los súbditos, sino desde un lugar que no tiene nombre pero que da fuerza a la vida social. Una lectura superficial de Rousseau supondría la niñez lejos del sometimiento. No obstante, bajo la idea de una educación natural lo único que se desplaza es la enunciación del mecanismo de control: ya no es el adulto, sino el preceptor (imagen del maestro en Rousseau) el que determina las formas de poder en esa educación, que trata de develar en consonancia con el concepto de naturaleza (Runge, 1999). El mismo Rousseau pondrá de manifiesto que no hay atadura más eficiente, en términos del poder, que el revestirse con el manto de la «libertad» (solo la apariencia de ella). Dicha libertad se asume al pensar una educación en términos de lo natural. En este discurso el maestro no desaparece sino que, bajo la idea de educar en el estado de naturaleza, solo pasa a mover los hilos detrás del telón (Runge, 1999).

Si se asume que «la formación es el incesante trabajo que el hombre realiza para darse forma y para alcanzar de sí mismo una imagen conforme a la idea de hombre, en sentido pleno» (Hincapié-García, 2015, p. 18), con Rousseau, se puede decir que dicho trabajo no es posible. En la vida social, el hombre solo se distancia de lo que es. Es un ser ajeno a sí, y la correcta educación que anuncia Rousseau no es más que una imagen que, por comparación, denuncia la degeneración y el olvido de sí al que se ve abocado el hombre. La educación no posibilita la pregunta por el hombre, solo sirve como una tecnología que reproduce las ataduras que la vida social impone bajo necesidades supuestas. Es decir, el hombre no puede formarse, desde una lectura de Rousseau, debido a la imposibilidad del conocimiento de sí a causa de la educación que no logra nada, pero que sí reproduce la imagen de un hombre que se reconoce solo en medio de las relaciones: la apariencia. La formación de la que es capaz el hombre es solo deformación, y en ese sentido la experiencia que ostenta es solo una prolongación de la apariencia.

Entre los *Dialogues* y *Les rêveries du promeneur solitaire*: la fragmentación de la subjetividad

Para Rousseau el hombre debe pensarse a partir de la experiencia que está constituida por la sensibilidad (subjetividad) y no reducirse a la objetividad (razón intelectual) (Runge-Peña, 2002). El acercamiento al mundo, con el propósito de conocer, parte de una condición: la razón sensible. El conocimiento del mundo y en él el del hombre, puede darse por la voz de los demás (prejuicios) o mediante la relación directa con el mundo por medio de los sentidos. Una experiencia auténtica es aquella que inicia con el contacto directo con el mundo, la posterior elaboración de representación y el establecimiento de ideas simples que luego se relacionen entre sí para emitir juicios. La experiencia que se concreta en la voz de los demás no solo deja de ser verdadera, sino que impone al hombre una imagen ajena de sí:

L'homme du monde est tout entier dans son masque. N'étant presque jamais en lui-même, il y est toujours étranger, & mal à son aise quand il est forcé d'y rentrer. Ce qu'il est n'est rien, ce qu'il paraît est tout pour lui. (O. C. R., IV, 2012, p. 396).²

Rousseau, en busca de la respuesta a la pregunta por el hombre, emplea su propia vida a manera de recurso ilustrativo. Para el autor de *Émile* lo primero para entender al hombre, como ser genérico, es poder saber quién se es como ser particular, y así lo expone en los escritos biográficos³. Son los *Dialogues: Rousseau, Judge of Jean-Jacques* (Los diálogos: Rousseau, juez de Jean-Jacques), bajo la percepción de Javier Gomá (2015), por un lado, exposición de la apariencia que se tiene en la vida social y el estado degenerado del hombre sin más presunciones que el de escribir lo que la razón y el sentimiento le dictan; por el otro, un Rousseau que se puede ver como degenerado a partir de los comentarios y juicios que los hombres de su época hacen. Este doble propósito de los *Dialogues* realmente lo que expone es el poder verse a sí mismo en cuerpo de otro y que se concreta en una imagen idealizada, el «yo».

En la primera parte de los *Dialogues*, donde se presenta el tema y proceder del texto, Rousseau aclara que no se trata de exponer las razones que justifiquen la forma en la que ha procedido en la vida, sino de buscar aquello que se reprocharía y que en orden de lo lógico permita entender el nuevo modo de proceder de la gran mayoría de Europa que aleja al hombre de un estado de tranquilidad y, en cambio, altera la paz del hombre desde la

² «El hombre en la vida social está contenido en su propia máscara. Pocas veces plegado a su ser, es un extraño para él mismo, que se siente incómodo cuando debe volver sobre sí. Lo que es no es nada, la apariencia lo es todo» (Traducción propuesta).

³ Los textos autobiográficos de Rousseau están compuestos, en su estructura central, por: *Les confessions* (Las confesiones); Rousseau, juez de Jean-Jacques. *Dialogues* (Rousseau, juez de Jean Jacques Rousseau) y *Les rêveries du promeneur solitaire* (Las ensañaciones del paseante solitario).

negación de la voz de la naturaleza (Rousseau, 2015). El ginebrino emprende una empresa donde juzga el actuar de los hombres y reprocha las formas en las que ellos operan en el mundo, al tiempo que se abstrae de ese comportamiento mostrándose probo y contrariado por los juicios de los hombres que no ven la transparencia de su actuar.

La naturaleza siempre procura para el hombre un estado donde se garantiza su conservación y felicidad (Rousseau, 1980, 2013 y 2014), pero cuando ve que este estado no tiene la fuerza para hacer frente a la degeneración, se conduce al hombre a lugares que no tienen por máximas las de la naturaleza; movimiento se concreta en los juicios y prejuicios que vienen de la mano de lo externo y no de lo que hay en el interior del hombre. Para Rousseau, los hombres de su época, sumidos en la vida social, no tienen capacidad de autoconciencia, y por ende no logran ver el estado de degeneración en el que se encuentran y del cual Rousseau se siente ajeno y víctima de los hombres que no soportan las denuncias que hace.

La imagen del francés y de Rousseau, en los *Dialogues*, es evidencia de la contradicción de su autor. En la voz del primero es capaz de pensarse los juicios más extremos sobre su proceder, que los demás hombres quizá ni se hubiesen percatado, pero que son evidencia del juicio sobre sí mismo, de los prejuicios que lo invaden y de los que, aunque no hay certeza de su concreción, sí colige como posibilidades. En la voz del segundo, un juez que procura que Jean Jacques no se someta a las impresiones o a la fuerza de lo que le es endilgado, sino que devele las tensiones entre el ser y la apariencia. En principio, Jameson (2013) afirma que el método que opera en la reflexión de Rousseau es la contradicción y no la imposibilidad, ni la incoherencia; es la capacidad de hacer coincidir rasgos en apariencia disyuntos en medio de un diálogo que lo confronta todo.

Para Fredric Jameson (2013) la contradicción es la cota superior que alcanza el pensamiento de Rousseau bajo la imagen de la ensoñación. No obstante, los textos biográfico-narrativos del ginebrino son evidencias más de la imposibilidad del conocimiento pleno del hombre que de la contradicción entre las tesis del ginebrino. El propósito no es mostrar lo que no coincide, sino por qué no puede reconvenirse nada. La imposibilidad, en Rousseau, no es una imagen idealizada; es posibilidad para lo que aún no se ha nombrado merced de la vida social. Las sujeciones de la vida social conducen a una (de)formación de lo establecido, al punto que cuando se considera que se puede concretar algo diferente, ya ha sido contemplado por ella misma.

La experiencia, que se espera dé cuenta de lo que ha hecho el hombre de sí, debe tensionarse también en la medida en que, si el hombre es producto de las relaciones, no es más que lo que la vida social dispone. La empresa que Rousseau emprende en sus textos biográfico-narrativos es un ejemplo de cómo la narración de la experiencia no dice más de sí que de aquello que debe explicar a los demás a manera de justificación. No es la voz de lo dispuesto por la naturaleza en el hombre, sino el reconocimiento que hace de la experiencia

algo ajeno. La consecuencia de la falsa experiencia es que tampoco se puede tener certeza de la felicidad que se cree disfrutar en medio de una existencia no plena de la vida misma.

El hombre en el *état de nature* no busca la felicidad en la apariencia, que en lo exterior es dada por los prejuicios y los juicios de otros, por el contrario, lo hace en el sentimiento que viene de sí y por ello no rehúye salir de ahí, ya que la felicidad no está en términos del asentir de la vida social, sino por lo que le es para él mismo, indiferente frente a la opinión (prejuicios) (Rousseau, 2015). Lo que afirma Rousseau es que esa felicidad no puede concretarse para el hombre, ya que no está en sí mismo, la vida social lo ha puesto fuera de sí. Rousseau, en el segundo paseo de *Les rêveries du promeneur solitaire* (*Ensoñaciones del paseante solitario*), afirma que el único lugar donde el hombre es uno consigo mismo es en la soledad, ya que en ella se borran las distracciones de las relaciones con los demás hombres. No obstante, en el primer paseo, se registra la imposibilidad de la unicidad del hombre y del goce pleno de la felicidad en tanto solo en la negación de la condición de los hombres se logra el sentir de la vida y se rompen las cadenas de la vida social.

La apariencia, a propósito de lo identitario en la experiencia del hombre a causa de la vida social, no es más que el extravío que no logra hacerse a una respuesta final y segura sobre lo que es, negándole, además, el disfrute de la felicidad: «*Le bonheur est un état permanent qui ne semble pas fait ici-bas pour l'homme. Tout est sur la terre dans un flux continuel qui ne permet à rien d'y prendre une forme constante. Tout change autour de nous*» (O. C. R. X, 2012, p. 497)⁴. La verdadera felicidad, que es negada por la apariencia y de la que solo se puede gozar en el *état de nature*, es una imagen que en Rousseau sirve de comparación y contraste, como el *homme naturel*, que se emplea para mostrar el sentir que le es negado al hombre en medio de la vida social; en la medida en que el conocimiento pleno del hombre tiene como coordenadas el sentimiento, la subjetividad a la que se ve abocado queda reducida (fragmentada) a las partes que la apariencia le entrega al hombre. No es el hombre la unidad, sino una suma de partes, las cuales no hablan de lo que es, sino de lo que los demás esperan que sea, o lo que él mismo espera de los demás; la subjetividad es la negación de lo sentido.

Conclusiones

Llama la atención cómo el pensamiento de Rousseau presenta reflexiones sobre el hombre y la sociedad, las cuales se muestran como elementos productivos que permiten generar tensiones que, en definitiva, logran desplegar supuestos que no buscan definir nada, pero sí revelan la degeneración que lo invade todo. Las imágenes que elabora Rousseau llegan a operar sobre diversos lugares del saber: el político, el educativo, el moral y el

⁴ «La felicidad es un lugar que no logra concretarse para el hombre, y es así, porque la vida social no permite nada que posibilite plegarse al interior y alejarse de la apariencia. Alrededor del hombre, todo es imposibilidad, nada es seguridad» (Traducción propuesta).

espiritual, por ejemplo. En la medida en que el fin no es definir nada, sino tensionar todo, la obra del ginebrino ofrece un método que no se agota en tanto el culmen de la *Ilustración*, y luego la *Modernidad*, es el valor exaltado de la forma, que expone todo como algo concreto, blindado a la crítica. La importancia de la obra de Rousseau no radica en la descripción de la construcción que expone en su obra, sino en la reflexión sobre su estilo, que no habla solo de sí, sino de la precariedad en todo aquello que se da por sentado y de lo cual se cree ya no hay nada por decir, esto hace que la obra de Rousseau no se agote, en razón a que no busca definir, sino siempre mantener la crítica.

El hombre que no sabe lo que es, y que solo se reconoce en lo dado por la vida social, hace de la suya una existencia simulada. Lo sentido se ha dejado de lado. Con Rousseau, volver sobre lo sentido y el cuerpo posibilita la crítica desde la formación al proyecto ilustrado, sostenido en la razón y en la idea de progreso. El hombre no es lo que debe ser en virtud de la reducción que el proyecto moderno hace de la condición del hombre. La condición corporal, mediada por los sentidos, es olvidada a cambio de una condición política que se define por las relaciones que impone la vida social y que solo opera por el agrado y la apariencia (Gómez-Montoya, 2019).

Si la formación (*Bildung*), como menciona Andrés Klaus Runge y Juan David Piñeres (2016), citando a Adorno, describe las condiciones de posibilidad para «la eliminación de las fuerzas destructoras del ser humano mediante su adaptación recíproca [...] y a la salvación de lo natural en resistencia contra la presión del orden caduco» (pp. 95-98), con Rousseau se presenta la posibilidad para una doble lectura de estos supuestos de la formación. El primero, en una lectura afirmativa de su obra, a modo de la necesidad por alcanzar el equilibrio entre deseos y fuerzas (Rousseau, 2014); la distancia entre ellos es el punto de partida de las penurias del hombre, indica Rousseau en *Émile ou de l'éducation*. El segundo, desde una lectura negativa, asume que toda formación está imposibilitada en la medida en que lo natural en el hombre es solo una imagen que devela lo degenerado en el hombre y en la sociedad, y en ese sentido la formación solo es posible mediante la deformación, siendo esta acción la que define al hombre. El hombre no puede ser porque no puede recobrar una esencia o la virtud como ser virtuoso; su ser no es nada, la vida social, y con ella la apariencia, lo han colmado todo: el hombre se fragmenta en la vida social, su subjetividad no es suya, es el resultado de la simulación de sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1997). Theorie der Halbbindung. En T. Adorno, *Gesammelte Schriften* (tomo 8: Soziologischen Schriften 1; pp. 93-121). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Alfonso, L. (1980). Prólogo. En J.-J. Rousseau, *Discurso sobre las ciencias y las artes* (4.ª ed.). Buenos Aires: Aguilar.
- Ayala, E. (2012). Análisis teórico-pedagógico de Juan Jacobo Rousseau. *Jurídicas*, (258), 117-138. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2012.258.60725>.
- Dalbosco, C. (2011). Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 481-495.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300003>.
- Domingo, M. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: La sociedad. *Puslo: Revista de Educación*, 25, 45-60.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=244122>.
- Durkheim, E. (1919). La “pédagogie” de Rousseau: plans de leçons. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 26(2), 153-180. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40895567>.
- Gomá, J. (2015). Prólogo. En *Rousseau, Juez de Jean-Jacques. Diálogos de Jean Jacques Rousseau*. Valencia: Pre-textos.
- Gómez-Montoya, V. (2018). El sujeto político en Jean Jacques Rousseau. Una lectura en clave del sujeto pedagógico. *Kénosis*, 6(10), 107-121.
Recuperado de: <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/134>.
- Gómez-Montoya, V. (2019). La reflexión en torno a la condición humana en el pensamiento de Jean Jacques Rousseau. En A. Hincapié y J. Cardona (Ed.), *Pedagogía, educación y ciencias sociales. Reflexiones de los maestros de Medellín y Antioquia* (pp. 63-80). Medellín: Editorial Bonaventuriana, Secretaría de Educación de Medellín; Mova.
- Hincapié-García, A. (2012). *Fragmentos antropológicos de la nación imaginada. Formación y literatura* [Tesis de Doctorado]. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación.
- Hincapié-García, A. (2015). ¿Qué podemos decir hoy sobre la inacabada pregunta por la educación y la formación? *Itinerario educativo*, (66), 17-43.
<https://doi.org/10.21500/01212753.2213>.
- Jameson, F. (2013). *Valencias de la dialéctica*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Murueta, M. (2007). *Educación en cuatro tiempos. Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Interpretados para el siglo XXI*. Amapsi. Recuperado de: <http://www.alfepsi.org/educacion-en-cuatro-tiempos-rousseau-kant-marx-nietzsche-interpretados-para-el-siglo-xxi/>.
- Rousseau, J.-J. (1980). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires: Aguilar.
- Rousseau, J.-J. (2001). *Rêveries du promeneur solitaire*. París: Le Livre de Poche.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Collection complète des oeuvres de Jean-Jacques Rousseau 1780-1789*. (4.ª ed. ; vols. 1-17). Peyrou et Moulou. Recuperado de <https://www.rousseauonline.ch>.
- Rousseau, J.-J. (2013). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad en los hombres*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.

- Rousseau, J.-J. (2015). *Rousseau, juez de Jean-Jacques. Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Rousseau, J.-J. (2016). *Las ensoñaciones del paseante solitario*. Madrid: Alianza.
- Runge-Peña, A. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 65-86. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/3163>.
- Runge-Peña, A., Muñoz-Gaviria, D. y Ospina-Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagógica) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica, *Pedagogía y saberes*, (43), 9-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>.
- Runge-Peña, A., y Piñeres-Sus, J. (2015). Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-280. <https://doi.org/10.21500/01212753.2222>.
- Sánchez, R. (2016). Rousseau: naturaleza, música y lenguaje. En R. Sánchez y V. M. Hernández, (Eds.), *La multiplicidad de Rousseau* (pp. 143-161). Barcelona: Anthropos.
- Visacovsky, N. (2009). Emilio, el sujeto pedagógico de Jean Jacques Rousseau. En P. Biglieri, (Comp.), *Introducción al pensamiento político moderno* (pp. 120-132). Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM); Prometeo.

LA ANTROPOLOGÍA DE MARX A PARTIR DE LA DUPLA ALIENACIÓN-PRAXIS*

Aníbal Pineda Canabal**

La pregunta por la actualidad de Marx sigue rondando el pensamiento reciente sobre todo tras la caída del Muro de Berlín, el fin de la Unión Soviética y a propósito de los múltiples homenajes por los cuales fue objeto con ocasión del 200.º aniversario de su natalicio celebrado en 2018.

En su *Relectura del Manifiesto Comunista*, Claude Lefort (1986) afirmaba que la actualidad de Marx y el hecho de que su pensamiento tenga aún cosas por enseñarnos va más allá de las agudas explicaciones que dio acerca de su tiempo. Su importancia radica más bien en las preguntas que hizo a su propia realidad y en el método de lectura que propuso para comprenderla. Su originalidad consistió en haber reconstruido, a partir de datos históricos, políticos, sociales, una filosofía que expone la genética de los movimientos de la historia. Es esta tarea la que lo pone allende las instituciones y relaciones sociales y económicas de la humanidad de su tiempo y lo que hace que su pensamiento sea aún actual. Sus ideas, muchas de ellas al menos, si no son perfectas, sí siguen siendo plausibles (Eagleton, 2011).

Sin embargo, siguiendo a Lefort (1986), dos prejuicios hacen mella a la hora de evaluar la importancia del pensamiento de Marx: el hecho incontestable del hiato entre Marx y el marxismo y la perversión histórica a la que fueron sometidas sus ideas en tanto que base doctrinal de una ideología totalitaria que se puso en marcha en los países llamados del socialismo real. Entonces, ante la pregunta capciosa y dramática que siempre ronda «¿es Marx culpable?» (Lefort, 1976, p. 13) pareciéramos estar abocados, como alguna vez escribiera Merlau-Ponty (citado en Lefort, 1986), a dos opciones: el *nihil obstat* o la inclusión de su obra en el *index librorum prohibitorum*. Una voluntad fantasmal, ora secreta, ora explícita, quisiera hacer del pensamiento de Marx una filosofía «*second hand*» (Bloch, 2007, p. 492) a la que se le endilga una dudosa consistencia teórica y del hombre mismo un decadente de quien siempre hay que sospechar. Detrás de dichos tropos se esconde el deseo de reducir sus ideas al pasado y de privarlas de futuro por medio de la pretendida benevolencia que le otorga su

* Este capítulo hace parte del proyecto de investigación Estudios críticos sobre el concepto de acontemporaneidad en el pensamiento de Ernst Bloch, adscrito al sistema de investigación y desarrollo de la Universidad Católica de Oriente y al grupo de investigación SER de la Facultad de Ciencias de la Educación.

** Magíster y doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, (Rionegro, Antioquia, Colombia). Miembro del grupo de investigación SER. ORCID: 0000-0002-5797-4311.

reconocimiento como simple ojo crítico de su tiempo, ya caduco. Hoy en día, como ya dijo hace tanto Ernst Bloch (1969), unos siguen reconociendo en Marx, a regañadientes, a un gran teórico; mientras que otros ven en él simplemente a un facineroso o a un delincuente. Por todos lados, eso sí, los reaccionarios del mundo «se mantienen [frente a Marx] en la ignorancia profunda del objeto de su odio» (Bloch, 1969, p. 271).

Tal vez buena parte de lo esencial de un libro como *El capital* no tenga ya mucho sentido toda vez que las dinámicas del sistema económico no son las mismas de hace dos siglos. Sin embargo, el análisis de nuestra realidad puede hallar en lo mejor de la obra de Marx una fuente de inspiración allende las vulgatas tradicionales y los baremos interpretativos, otrora oficiales, del llamado marxismo clásico (Amair *et al.*, 2007). Buscar, sin embargo, una especie de núcleo imperecedero de su pensamiento que resista al embate del tiempo y que se mantenga siempre joven, no parece ser una empresa seria. En este texto, nuestro objetivo es mucho más modesto: a partir de un rastreo por su pensamiento antropológico desde la idea clave de alienación, trataremos de entender la noción de praxis como acción teórica y revolucionaria.

Marx humanista

Los textos de Marx, sobre todo los de su juventud, dan cuenta de una preocupación constante por el ser humano. Tanto *La Sagrada Familia* como los *Manuscritos de París* o las *Tesis sobre Feuerbach* dan cuenta de una inquietud humanista que configura una de sus herencias filosóficas más importantes.

Si tenemos en cuenta que entre la publicación de *La esencia del cristianismo* de Feuerbach de 1841 y la publicación de la *Crítica de la Filosofía del derecho de Hegel* de Marx (publicada en 1843) median apenas dos años, la sola elección del título muestra ya el salto que hace nuestro hombre desde una crítica de la religión a una crítica del Estado y de la organización social. Pero también, es expresión del hecho de que el giro antropológico del materialismo feuerbachiano y su recepción le dan las herramientas necesarias para emprender su crítica a Hegel (Braun, 1992). Sin embargo, en todo momento Marx asume su propia evolución intelectual que lo lleva a tomar distancia de Feuerbach mismo. Esta distancia se ahonda en los *Manuscritos* de 1844 y se consuma definitivamente en *La Sagrada Familia* de 1845. En este último texto, el hombre genérico cede su lugar al hombre social que aparece desde entonces en el cruce de una serie de tendencias, de relaciones de clase, de poderes y potencias históricas y económicas. Aunque Marx reconoce en Feuerbach el mérito de haber repatriado el interés de la filosofía al ser humano, alcanzando con ello «la intuición del hombre verdadero» (Marx y Engels, 1971, p. 54), *La Sagrada Familia* da cuenta de un trabajo de engendramiento teórico de la idea de un socialismo científico y su concepción materialista de la historia, o como dice G. Bedeschi (1981), una evolución que va desde el humanismo al materialismo histórico. La *Ideología alemana* y las *Once tesis* que siguieron

serán la expresión de una ruptura definitiva con Feuerbach de quien, sin embargo, se sentirá heredero.

«La primera y la última palabra de Feuerbach —escribe Lucien Sève (1980)— es *el hombre*, el hombre entero, el hombre que lleva consigo el género humano, el hombre concreto» (p. 106). Sin embargo, ese hombre concreto de Feuerbach no parece ser todos y cada uno sino más bien un hombre genérico pese a su concreción. Las primeras páginas de *La esencia del cristianismo* (1995), de hecho, están dedicadas al estudio de la esencia del hombre *en general* (*im allgemeinen*), como esencia absoluta. Para Feuerbach, pues, los límites de la individualidad son sobrepasados, asumidos dialécticamente y desleídos en el género, la esencia humana misma, que viene a ser una especie de momento de verdad del individuo. Frente a eso, Marx (1980) sentenciará: «Nosotros partimos de un hecho económico, *actual*» (p. 105), haciendo con ello hincapié en el asidero real y práctico de sus ideas. De allí pues la reacción de la *Tesis sexta*, que Labica (1987) considera justamente como el punto de ruptura total de Marx con Feuerbach:

Feuerbach diluye la esencia religiosa en la esencia humana. Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales. Feuerbach, que no se ocupa de la crítica de esta esencia real, se ve, por tanto, obligado: 1. A hacer caso omiso de la trayectoria histórica, enfocando de por sí el sentimiento religioso y presuponiendo un individuo humano abstracto, aislado. 2. En él, la esencia humana sólo [SIC] puede concebirse como «género», como una generalidad interna, muda, que se limita a unir naturalmente los muchos individuos (Marx, 2010, p. 15s).

El camino emprendido por Marx será pues el de un materialismo que tenga como base datos históricos concretos y no simplemente presupuestos teóricos generales (Álvarez, 2015). No obstante, las herramientas que le da la crítica feuerbachiana sirven a Marx para lanzar el programa que desplegará en sus obras de juventud: la extensión de dicha crítica al estado y a la economía. «El hombre no es algo abstracto, un ser alejado del mundo. Quien dice: “el hombre”, dice *el mundo del hombre*: Estado, Sociedad» (Marx, 1968, p. 7). Así pues, tal como afirma Papaioannou (1994), de la crítica del cielo asistimos al tránsito de la crítica de la tierra transformada en crítica de la economía política.

Para Feuerbach, en efecto, se trataba de descryptar la ilusión en cuya trampa caía el ser humano: la desposesión de sí mismo que el espejismo de la religión, y del cielo que esta predica, realizan. En virtud de dicho punto de vista teórico, al que se agrega como complemento eminentemente práctico el estudio de la economía política, Marx podrá desvelar el mecanismo y la causa fundamental de la alienación social: la explotación del hombre por el hombre. Por eso, la antropología marxiana es ante todo una antropología

relacional (Muñoz Gaviria, 2014) en tanto que entiende lo humano en y desde la solidaridad con el otro y desde la relación con la naturaleza. Feuerbach, en cambio, no habría logrado alcanzar dicho núcleo práctico por culpa de su oposición radical a Hegel que lo llevó a despreciar el método histórico-dialéctico (Bloch, 2004).

Ahora bien, si los seres humanos elaboran en Dios un doble ejemplar de sí mismos, si se inventan el cielo como alternativa quimérica a la realidad de miseria en la que se encuentran, esto no lo hacen tanto por un desdoblamiento de sus conciencias sino ante todo por una escisión social. La religión deja de ser *la* expresión de las expresiones de dicho desdoblamiento para ser considerada *una* expresión más, entre muchas otras, de un hecho fundamental: la ruptura del ser humano consigo mismo, que se ve agravada y que se expresa en ruptura social del hombre con sus congéneres y en la destrucción del medio ambiente. La quiebra social como momento primero, se hace quiebra ontológica solo en un momento segundo, como escisión que vive el ser humano entre su interior, habitado por deseos de una realización plena, y el exterior que se ha vuelto extraño, huraño, incapaz de convertirse en una morada a su medida. El *hýsteron próteron* de Feuerbach, es decir, la traslocación de los órdenes que en él se había operado, es corregido: no es un cambio en lo ontológico lo que afecta lo social, sino más bien el malestar social el que afecta el núcleo íntimo de lo humano todavía no alcanzado y sí cada vez más lejano. Fue necesario descubrir el núcleo del estarse fundamental de la condición humana para descubrir que allí mismo se sitúa el corazón del problema: en la sociedad, con los otros, en la transformación activa de la naturaleza por medio del trabajo. Como escribe K. Löwith (2008), «el hombre del mundo capitalista se ha enajenado a sí mismo porque el capital, las mercancías y el trabajo asalariado son expresiones objetivas de relaciones existenciales en las que el hombre que produce o el que consume no están “junto a sí mismos” o no son “libres”» (p. 204).

Del hombre en general, Marx vira hacia el hombre social mientras que la idea de humanidad se restringe acaso a los límites de un presupuesto axiológico. La humanidad no es más el conjunto de los individuos que la conforman en tanto cantidad discreta, sino la expresión de un proceso interior puesto como objetivo ético y por lo mismo, económico-social. El axioma fundamental del socialismo proletario según Löwith (2008) es el carácter social intrínseco del ser humano y único capaz de revelar su verdad, claro está, entendido este de un modo no esencialista sino histórico. Ahora bien, cabría preguntarse: si lo humano es tarea por realizar, delante siempre, ¿cómo se realiza?

Praxis

En el ambiente filosófico y espiritual de la primera mitad del siglo XIX, dos caminos parecían abrirse paso en el pensamiento. Marc Richir (1976) ha denunciado, en este sentido, el uso abusivo de esas dos categorías:

En una tradición universitaria, los «feligreses» de Hegel, aquellos que conservan su pensamiento como un cuerpo doctrinal positivo que debe ser respetado absolutamente, al precio de una avenencia con la época y sobre todo con el Poder político constituyen los hegelianos llamados «de derecha». En una tradición ideológica, los que piensan que con Hegel la filosofía ha concluido y que el combate llevado a cabo por Hegel en la filosofía debe continuar en otro terreno, el ideológico y el político, en el que la filosofía debía abandonar la esfera de la «idealidad» para «realizarse» en lo real, constituyen los hegelianos llamados de «izquierda», cuyos representantes históricos más importantes son, claro está, Marx y Engels, quienes se sintieron siempre los herederos históricos de Hegel (p. 160).

Esta clasificación no hace ciertamente justicia a Marx y a Engels. H. Marcuse (1994), a quien el mismo Richir recuerda, dice en un sentido parecido: «Resúmenes como este, aunque formalmente precisos, resultan un poco esquemáticos y descuidan algunas distinciones importantes» (p. 248). Por eso, la invitación de la undécima tesis —«Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo» (Marx, p. 17)— no puede ser entendida como una declaración a favor de una renuncia al pensamiento para entregarse de lleno a la acción política y revolucionaria.

Michel Henry (1976) escribe: «El marxismo marca precisamente el momento en que la filosofía se volvió ideología; él es esta ideología en la cual la filosofía se perdió» (p. 151). Entendido así, el pensamiento de Marx consistiría en un empirismo vulgar, un pragmatismo que reduciría al pensamiento a un puro compromiso partisano. Es también, por ejemplo, la lectura de Laín Entralgo (1957) que hace decir erróneamente a Marx: «La filosofía está acabada, ya no queda sino realizarla» (p. 217), allí donde dice más bien: «No podéis superar la filosofía sin realizarla»¹ (Marx, 2014, p. 53). Por un lado, el verbo *verwirklichen* hace pensar en un traer a la realidad (*Wirklichkeit*), en un hacer real-efectivo algo y no en un simple olvidar y menos aún un desechar aquello que no sirve. Por otro lado, el texto no parece decirnos en ningún lado que, habiendo alcanzado su máxima altura y su punto de acabamiento, el filosofar no tiene más sentido y que de lo que se trate sea únicamente de llevar a la práctica el nivel teórico previamente alcanzado. Al contrario, la conminación que Marx pronuncia sobre la filosofía para que transforme el mundo, no se confunde ni con una consigna antifilosófica ni con una «abdicación de la filosofía, [ni con] una especie de pragmatismo no-burgués» (Bloch, 2004, p. 328). Al contrario, se trata más bien de un reclamo imperioso en favor de una consideración diferente del trabajo de la filosofía, que hace migrar su *pathos* de la contemplación pasiva de la realidad a la acción emancipadora. El P. Calvez escribe con razón:

¹ »Ihr könnt die Philosophie nicht aufheben, ohne sie zu verwirklichen«.

Una vez descubierta la alienación del hombre, hay que pasar a la crítica del mundo real o profano que permitió dicha alienación. Pero eso no es todo, ya que decidirse a criticar lo real profano que causa la alienación filosófica es también decidirse a renunciar en sí mismo a ese modo de existencia filosófica que se ha revelado como vano para pasar a la *acción*. Esto no quiere decir que Marx renuncie al pensamiento [...] ni siquiera que renuncie a eso que nosotros llamamos en sentido lato un pensamiento filosófico, sino que él renuncia a un pensamiento que no sería inmediatamente práctico. Él se compromete en una acción revolucionaria en la cual el pensamiento debe ser inmanente al movimiento de lo real (p. 154s).

Es verdad, por otra parte, que Marx escribió una *Miseria de la filosofía*, pero este título no debe hacernos pensar en una insuficiencia del ejercicio teórico. En todo caso, convendrá recordar la intención polémica del título como reacción a la obra de Proudhon, *Filosofía de la miseria*, que lo inspira y que comenta a profusión. Pero en sentido amplio, la miseria de la filosofía consiste en la terquedad de no ver en la miseria otra cosa distinta a miseria, es decir, en pasar ante ella «sin advertir su aspecto revolucionario, subversivo [...] Una vez advertido este aspecto, la ciencia, producto del movimiento histórico en el que participa ya con pleno conocimiento de causa, deja de ser doctrinaria para convertirse en revolucionaria» (Marx, 1987, p. 81). Negarse pues a ver la posibilidad de un punto de quiebre dialéctico en una situación dada equivale para Marx a reificar los momentos del proceso trasladando a la realidad la falacia mental que consiste en un trueque *totum pro parte*. La filosofía entonces, con la ayuda de un objeto conceptual aceptado sin presupuestos, utiliza fórmulas mágicas que o extrae de la realidad o pretende aplicar a ella de modo unívoco. Pero la dureza de las palabras de Marx contra la filosofía y su alegato por su superación dialéctica (*Aufhebung der Philosophie*) más que un desprecio por esta han de entenderse desde la intención polémica que las anima, es decir, como reacción a las filosofías de la época y especialmente a los epígonos hegelianos que se empeñaron en el sustento de la política económica imperial alemana. De modo que «lo que se reprocha a los filósofos anteriores, lo que se pone de manifiesto en ellos como barrera de clase, es que lo que han hecho ha sido sólo interpretar de modo diferente el mundo, no, por ejemplo, que hayan filosofado» (Bloch, 2004, p. 328).

Ante tal camino del pensamiento, Marx busca una filosofía de la praxis en tanto praxis revolucionaria. Con ello busca destruir el dualismo entre teoría y práctica presente tanto en el idealismo de Hegel como en el materialismo de Feuerbach (Álvarez, 2015). No le falta, pues, razón a E. Braun (1992), cuando dice:

La superación de la filosofía se realiza como historización de la verdad. Con la forma, el objeto de la filosofía cambia. Deja de ser lo incondicional, aquello que toma distancia de todo cambio en el tiempo, y pasa a ser la historia, un devenir en el

tiempo, que produce algo nuevo en lugar de lo mismo que se repite sin cesar. Desde este punto de vista, la abolición de la filosofía significa la transición de la teoría absoluta de lo Absoluto a una teoría de la historia (p. 202).

Esta actitud que da el tono general del método marxiano: no parte de ideas abstractas sino de la realidad concreta del ser humano en tanto agente transformador de su entorno. La praxis viene a ser en sentido lato la objetivación del ser humano en sus obras, sobre todo en el trabajo y en la cultura, que manifiestan objetivamente su ser subjetivo. Pero esa exteriorización del propio ser se logra de modo imperfecto y, por eso, los objetos de la producción humana escapan a su productor, le son extraños.

En sentido estricto, la praxis como acción revolucionaria tiene que ver con el empeño del pensamiento y del pensador en la transformación de la realidad, sin que ello signifique necesariamente la articulación con un partido o un movimiento político determinado y mucho menos la instauración de un solo grupo político que controle el poder. De hecho, los comunistas, sugiere Marx, coinciden con todos los partidos proletarios en el mismo objetivo. Facciones pues necesariamente distintas habrán de unirse siempre para buscar igual fin, a saber, «constitución de los proletarios en clase, derrocamiento de la dominación burguesa, conquista del poder político por el proletariado» (Marx y Engels, 2011, p. 48). Los comunistas ni siquiera son un partido, sino más bien una milicia, o mejor aún, un sector que infiltra diferentes estamentos de la vida política. Solo se diferencian de los demás partidos en su internacionalismo y en su lucha por el proletariado en general y no por una facción particular de este.

Pero en el otro sentido, según la fórmula de L. Konder (1992):

La praxis es la actividad concreta por medio de la cual los sujetos humanos se afirman en el mundo, modificando la realidad objetiva, transformándose a sí mismos para poder alterarla. Es acción que, para profundizarse de manera más consecuente, precisa de la reflexión, del autocuestionamiento, de la teoría (p. 115).

De hecho, como Marx (1980) mismo afirma: «La solución de los enigmas teóricos [es] una tarea de la práctica, una tarea mediada por la práctica, hasta qué punto la verdadera práctica es la condición de una teoría positiva y real» (p. 163). La praxis no alienada solo puede ser pues aquella en la que la actividad humana y el objetivo de esta están indisolublemente unidos. «La praxis verdadera consiste en el florecimiento de todas las facultades humanas. Toda la historia humana, para Marx, es el proceso de la autoproducción del hombre a partir de condiciones dadas, que a su vez son transformadas de naturales en históricas» (Vadée, 1998, p. 322). Ahora bien, la praxis como realización de sí no coincide con ninguna actividad determinada, sino que se constituye como una totalidad. En otras

palabras, para usar con Michel Vadée una idea de Lévi-Strauss (1997), la praxis no hace referencia a acciones concretas, a realidades *discretas* separables o identificables en el espacio y el tiempo, sino más bien al marco *continuo* de la acción y el pensamiento, a la totalidad fundamental que ha de enmarcar al pensamiento en su relación directa y estrecha con la realidad. Para Marx es esa la categoría central de su pensamiento, al punto que como anota Sánchez Vásquez (2003), un autor como Gramsci se atreve a rebautizar el marxismo entero según la función que en él más claramente percibía, como «filosofía de la praxis», de lo que se derivan consecuencias importantes:

Quería subrayar precisamente la oposición del marxismo tanto al materialismo mecanicista como a la filosofía especulativa en general, desligada de la historia real y de la actividad práctica humana, particularmente la política. En pocas palabras, pretendía acentuar el papel del factor subjetivo en la historia real, de la conciencia y la actividad revolucionaria de los proletarios y, al destacar ese papel de la subjetividad, reaccionaba contra un marxismo «perezoso» que transformaba el papel de los factores objetivos y, particularmente, el desarrollo de las fuerzas productivas, en la negación del papel de la actividad práctica revolucionaria, lo que se traducía en el más vulgar reformismo y oportunismo (p. 66).

Retomando lo dicho más arriba, la crítica a Feuerbach se dirigía a la denuncia de un punto de vista genérico y abstracto sobre el ser humano. Pero no será hasta los *Manuscritos económico-filosóficos* cuando se produzca el punto de pasaje hacia una nueva consideración nueva de la praxis en el pensamiento de Marx. En efecto, aquí viene subrayada la idea del carácter absoluto de la relación entre ser humano y naturaleza. Dicha relación es considerada primaria y no se halla mediada por ningún otro factor. Ni Dios, ni la conciencia, ni la representación, ni la psicología intervienen. Lo originario es el ser humano que necesita comida, refugio, reposo. Pero el hombre que come, a quien le da sed, el que debe dormir, se vuelve pronto en Marx el hombre que trabaja. El trabajo humano es exigido por la profunda imbricación entre su ser y el del mundo. Ahora bien, todo trabajo tiene por objetivo la producción de algo. Se trata de hacer algo a partir de la naturaleza en tanto que esta es el material con el cual el ser humano obra en vistas de su transformación. En últimas esa producción de algo es en realidad autoproducción no realizada.

Teoría de la alienación

En vez de un trabajo que consista en una relación proactiva con la naturaleza, dondequiera parece ser que el hombre no es dueño de sí mismo. Los productos de sus manos constituyen un mundo propio que escapa a la determinación de su voluntad y sigue la forma paradójica de una lógica sin reglas, anárquico, que no le pertenece y al cual no pertenece, «un mundo que

le resulta *extraño*, que lo domina y lo aplasta» (Sève, 1980, p. 116). La riqueza que produce queda en manos de otros y a cambio, el vacío entre sus manos se hace también vacío al interior de sí. En palabras de Marx (1980) mismo: «el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor» (p. 105).

Tres son los términos principales que Marx utiliza para referirse al fenómeno de la alienación: *Entäußerung*, *Entfremdung* o *Veräußerung* (Prior Olmos, 2004). Con dichas palabras, quiere designar una especie de extravío, un vacío que se hace cada vez más profundo, un alejamiento, un extrañamiento del hombre respecto de las relaciones que puede establecer con su trabajo, con los otros, consigo mismo y con la naturaleza en cada caso bajo el signo de la explotación. El trabajo, que no es la ocasión del despliegue de las propias potencialidades, permanece exterior al trabajador, impuesto desde afuera, de lo que se extraen graves consecuencias: «el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador solo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí» (Marx, 1980, p. 109). En tanto que el trabajador no está en sí, esto es, en el disfrute pleno y consciente de sus potencialidades, este se halla pues perpetuamente lejos, en otro lado, negado como ser universal, consciente y libre (Prior Olmos, 2004). La unidad de la realidad y del mundo se fracciona: de esta disfuncionalidad originaria se deriva la existencia de ricos y pobres, del más allá espiritual y del más acá físico, del cielo y de la tierra. Si para Feuerbach la religión hipostasía en un más allá la esencia humana misma, Marx repatría el problema del cielo a la tierra para denunciar la explotación de la clase obrera.

Pero la originalidad de Marx consiste en universalizar el fenómeno de la alienación y no circunscribirlo a una porción de la especie humana. En este sentido, no es solo el proletario a quien vemos alienado sino incluso aquel que posee la propiedad de los medios de producción se encuentra bajo el mismo signo:

La clase poseedora y la clase proletaria presentan el mismo estado de desposesión (*Selbstentfremdung*). Pero la primera se complace en su situación, se siente establecida en ella sólidamente, sabe que la alienación discutida constituye su propio poder y posee así la apariencia de una existencia humana; la segunda, por el contrario, se siente aniquilada en esta pérdida de su esencia, y ve en ella su impotencia y la realidad de una vida inhumana (Marx, 1971, p. 50).

Unos y otros viven pues en una especie de *ordo peccatis*; pero el proletariado, al no ser una clase particular más sino la que está al frente del proceso de producción y de transformación de la naturaleza, por su carácter mismo representa la universalidad de la condición humana (Axelos, 1976). Esta alienación se manifiesta en, por lo menos, cuatro aspectos:

1. Tanto el obrero como el capitalista enfrentan su relación fundamental con la naturaleza, a través del trabajo de un modo disfuncional: el trabajo es para ambos o bien una actividad mecánica realizada según un ritmo horario o bien la simple recepción de una renta gracias a la plusvalía.
2. Su trabajo es para ambos un medio de subsistencia o bien por medio de la venta vulgar de su propia fuerza cívica o, en el caso del capitalista, la forma de hacer crecer su fortuna adquiriendo nuevos bienes.
3. Tanto el proletario como el capitalista, cada uno según el modo propio de su hallarse en el engranaje económico, destruyen la naturaleza en la búsqueda orgiástica de nuevas formas de riqueza.
4. El trabajador está enajenado de la alegría familiar y privada; sus relaciones sociales, su acceso a la cultura, su universo más íntimo se encuentra marcado por su condición de explotado. A su vez, el rico propietario está también alienado en tanto en cuanto se halla preso de alegrías falsas que le dan la impresión de estar pleno cuando en realidad se halla en una soledad radical que le hace ver a los otros como enemigos y temerlos.

Tanto el proletariado como la burguesía son clases alienadas, pero solo la segunda, al haberle tocado una parte más muelle, se halla a gusto con su alienación; por eso busca conservarla, mientras que es interés de la primera el destruirla. Pero las clases no representan en sí mismas entidades fijas, sino que, por ejemplo, «el proletariado se recluta entre todas las clases de la población» (Marx, 2011, p. 41).

La alienación, sin embargo, no ha de entenderse como un *factum brutum*. Ella es más bien incoativa, una deshumanización paulatina que se acrecienta, un volverse mercancía (*Zur-Ware-Werden*) tanto las cosas como las personas. Esta no comenzó con el capitalismo, sino que en él más bien ha tocado la sima y por lo tanto puede hallar su punto de inversión dialéctica. Si bien es cierto que la clave se halla para Marx en el factor económico, frente a la fe en el progreso dominante en su época, él piensa en un movimiento histórico escalonado, realizado a través de grados sucesivos (Vadée, 1998). Dichos estadios no son uniformes sino un proceso que se estanca, retrocede o se equivoca y en ningún caso un *continuum* ascendente.

Así pues, al elegir la idea de alienación económica y social como punto de partida de su filosofía, desde su juventud Marx se pone en la perspectiva de Hegel para quien el devenir humano consiste en una serie de alienaciones sucesivas, sin que la palabra se use en el sentido peyorativo que tendrá en Marx. Para Hegel (2010), la alienación constituye simplemente un momento necesario del desarrollo dialéctico en el que el espíritu sale de sí para *objetivarse* en lo concreto fuera de sí. Es esta confusión entre la *objetivación*, como momento de la *exterioridad* del hombre en las cosas, y la *alienación*, como *extrañamiento* en ellas, lo que hace que la filosofía de Hegel termine aquende sus propios presupuestos. En dicha confusión, como dice J. Hyppolite radica «tanto la insuficiencia del análisis social de

Hegel, su impotencia para resolver los problemas que afronta, al menos para resolverlos efectivamente, como la mistificación de su pensamiento filosófico que, en vez de desembocar en una acción positiva se termina en un idealismo especulativo que no cumple sus propias promesas» (p. 95).

Sobre esta insuficiencia teórica hegeliana, Marx descubre el llamado a una teoría revolucionaria. Por eso, el concepto de alienación constituye uno de los núcleos fundamentales de la antropología relacional e histórica marxiana, incluso si algunos han hablado de la alienación como de un «concepto enfermo» (Haber, 2007, p. 9), víctima de malas interpretaciones, desviaciones o negaciones que constituyen lo que la historia de las ideas ha dado en llamar la *Entfremdungsdiskussion* o querrela sobre la alienación que atraviesa la filosofía desde la Ilustración (Amliger, 2018).

Una tentativa de interpretación nos ha sido legada por Sartre (citado en Lefort, 2005): El hombre se halla *en estado de alienación*, es decir, que no tiene la posesión de su propio destino, de su propia vida de su trabajo, que las ideas que le llegan no han sido formadas por él directamente, a partir de las necesidades de su situación, de su clase y de su trabajo, sino más bien a partir de mistificaciones e ideología que lo destruyen (p. 105; el subrayado es nuestro).

Sin embargo, nosotros queremos alejarnos de toda comprensión esencialista de la alienación, que nos resulta ajena en Marx. Se trata más bien de un fraccionamiento progresivo que el desarrollo económico puede agravar o corregir. La alienación no es, pues, un *estado*, sino un *proceso*: el de un ser humano descosido poco a poco, incapaz de reconstruir luego el tejido que lo lleve de lo particular a lo universal.

Jean-Pierre Faye ha mostrado cómo la palabra *Entäußerung*, de la que Marx se sirve para hablar de la alienación es en su origen una palabra del vocabulario luterano (Pineda Canabal, 2013). Ese fue, en efecto, el vocablo del cual Lutero se sirvió en el siglo XVI para traducir la expresión de Fil 2,6-11. Así pues, lo que en el griego koiné de Pablo se lee «ἀλλὰ ἑαυτὸν ἐκένωσεν», el alemán de Lutero lo transforma en «*sondern hat sich selbst geeussert*». El verbo engendrará el sustantivo y el uso litúrgico salvará para la posteridad el uso de la palabra cuya historia fue escrita en páginas magníficas por la filosofía clásica alemana. De la traducción de Lutero, Hegel forjará el sustantivo *Entäußerung* que designará la alienación bajo el «esquema kenótico» (Henry, 1976, p. 145) del Nuevo Testamento. En todo caso, alienación designará, *mutatis mutandi*, la exteriorización como un ponerse fuera de sí, en la desposesión de sí. La *kénosis* del Verbo como polo negativo que se dirige a la *pléroma*, la plenitud, como su polo positivo, sirve también de modelo a la teoría marxista. Sin embargo, no ha de verse en esta una simple secularización de una doctrina originalmente teológica, por medio del uso de un teorema que establezca equivalencias estrictas entre los dos ámbitos. Como piensa Meszáros (1970), el origen y la evolución del concepto en la obra de Marx no se resuelve

en una simple red de influencias intelectuales y más bien «pertenece a una problemática vasta y compleja, con una larga historia propia» (p. 27) que atraviesa entera la historia europea. Pero si esto es válido para las fuentes, lo es también para las consecuencias. Así pues, aunque Marx siga siendo un pensador original y quizá uno de los más grandes críticos del capitalismo, la experiencia histórica que este inspiró en el siglo xx, en muchos de sus aspectos, se mostró como un gran error, o al menos, un fracaso histórico. Pero, Marx y el marxismo no pueden ser considerados como una sola unidad teórica o política: «*Tout ce que je sais, c'est que je ne suis pas marxiste*» (Marx y Engels, 1972, p. 392), o sea, «lo único que sé es que no soy marxista» fueron, según Engels, las palabras de Marx contra algunos adeptos franceses de sus ideas.

Varios son, sin embargo, los que han querido ver en la idea de alienación de Marx un postulado abstracto como categoría universal de la historia humana. La teoría de la alienación se sustentaría en una *idea* de lo humano (Bigo) o incluso en un idealismo que define el deber ser del presente (Landshut-Mayer). En Marx subsistiría pues un esencialismo antropológico capaz de asegurar su comprensión del proceso histórico o bien como una serie sucesiva de alienaciones o bien como lucha de clases. Todo esto constituiría un bloque de remanentes hegelianos y de la idea según la cual la historia es el desplegarse del espíritu. Incluso podría decirse, como afirma Hyppolite (1947) que «Marx no abandonó completamente la filosofía hegeliana, él trató de unir más estrechamente la Idea y la Realidad en el sujeto humano. A la trascendencia de la Idea, que encontramos todavía en Hegel, él sustituyó la dialéctica revolucionaria del proletariado» (p. 160): frases que nos hacen pensar en un simple enroque de conceptos teóricos entre el autor de la *Fenomonología del espíritu* y el autor de *El capital*.

Las críticas que acabamos de enunciar constituyen el centro de la preocupación de C. Lefort (1955) en su ensayo *La alienación como concepto sociológico*. La intención final de todo esto no sería más que convertir a Marx en un pensador incluso más idealista que Hegel, no en el sentido en que el primero explique lo real por medio de las ideas sino por el deseo de realizar una identidad total entre el orden real y el racional, que Hegel todavía distinguía. Marx termina, pues, en este orden de ideas, reproduciendo lo mismo que reprocha a Hegel.

En línea con aquel principio interpretativo de Meszáros enunciado más arriba, Lefort, por su parte, considerará ilegítimo restringir el sentido del concepto de alienación al hilo que lo une con el pensamiento de sus predecesores y especialmente con Hegel. La idea de alienación no es unívoca en la obra de Marx y se constituye más bien como concepto errático que adquiere sentidos diversos en los diferentes periodos de su evolución intelectual. Entender a Marx bajo un modelo puramente hegeliano debilita su originalidad mayor. En este sentido, una comprensión esencialista o metafísica del problema de la alienación tiene como consecuencia desligar dicho concepto de la invitación de Marx a la praxis como lugar de resolución de la filosofía que se obstina en *realizar*, en la *realidad*, lo que el idealismo solo se autoriza a llevar a cabo en la función sustitutiva del pensamiento. La pregunta de Lefort

sigue teniendo plena vigencia: «¿qué sentido radicalmente nuevo toma o tiende a tomar la idea de alienación en el marxismo una vez arrancada de su cuadro hegeliano?» (Lefort, 1955, p. 40).

El sentido profundo de la idea de alienación en Marx se halla en la separación que se realiza entre la fuerza de trabajo y el capital en la sociedad industrial; entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre medios de producción y proletarios. Si como decíamos, inspirados en Lefort, la alienación no es un estado sino un proceso, es porque el hombre moderno está constreñido a fijarse en un trabajo específico, pero, a diferencia del artesano medieval el obrero no se define por su trabajo (el carpintero, el talabartero) sino que es sustraído por una totalidad y encerrado en el detalle (como trabajador de la carpintería, de la talabartería, de la fábrica). La alienación se presenta entonces como ese movimiento «en el cual se fraccionan las actividades como esferas independientes al tiempo que estas se subordinan todas a un solo esquema productivo» (Lefort, 1955, p. 52). La separación de lo que constituye una sola unidad orgánica hace que el sujeto sea incapaz de reconstruir el tejido que lo lleve de lo universal a lo particular. Como en Hansel y Gretel, las huellas del camino que lo lleva de vuelta a casa han desaparecido y no logra encontrar la salida de su propio laberinto.

Conclusión

La alienación como hallarse el ser humano lejos de su propio centro, dedicado a lo que no es esencial, entre cadenas, provoca necesariamente en el sentido común una indignación ética. Pero la respuesta, en sentido marxista, del filósofo a la alienación, esto es, su humanismo militante, viene constituida por el paso suplementario que se produce con la elaboración de una teoría científica de la economía, de la sociedad y sobre todo de las ilusiones, fantasmagorías y presupuestos gratuitos de donde parte o adonde desembocan las teorías clásicas del pensamiento filosófico o económico. Por eso, la elaboración de una filosofía crítica que, descryptando los mecanismos de la explotación, sirva de insumo a la transformación del mundo es la contribución por excelencia del pensador.

F. Duque (1998) define etimológicamente la crítica como el «arte de enjuiciar» (p. 16), un arte, una *techné*, que no deja de tener relación con el vocabulario médico. Así entendida, la crítica es la labor propia de aquel que deduce una enfermedad a partir de unos síntomas y con base en ellos discurre, discierne y emite un juicio acerca de los males que aquejan a quien viene a verlo y acerca de los posibles remedios para dichos males. La crítica es, pues, un juicio que se lanza sobre la realidad a partir de la claridad que se produce por un esfuerzo de la voluntad en la conciencia, precisamente allí donde antes solo había sombras o *idola*, ensoñaciones quiméricas, creencias falsas. La labor crítica del pensamiento parte del supuesto de que la realidad no es impenetrable, ni tiene un carácter fatal que se abate sobre

los objetos y las personas, sino que puede ser esclarecida y transformada a condición de que se establezcan las mediaciones correctas.

Pero además de eso, para Marx, la labor crítica de la filosofía implica reconocer la existencia de determinismos sociales que atraviesan nuestras representaciones tanto culturales como científicas. Así se permite Marx decir, por ejemplo, que en la definición que da Descartes de los animales como simples máquinas, en realidad están hablando los intereses del periodo manufacturero que presuponen dicha definición «por oposición a la Edad Media, época en que se consideraba a la bestia como *auxiliar* del hombre» (Marx, 2009, p. 475). La labor de la filosofía entonces consiste en estudiar esos presupuestos que condicionan a la filosofía misma, esto es, en una reflexión radical sobre los propios puntos de vista. Así, la crítica se muestra en todo momento como una filosofía de la filosofía. «No compareceremos, pues, ante el mundo en actitud doctrinaria, con un nuevo principio: ¡he aquí la verdad, postraos de hinojos ante ella!» (Marx, 1982, p. 459). La crítica no es apropiación o defensa individual del punto de vista como si este surgiera de un sujeto vacío o por fuera de toda totalidad dialéctica o histórica sino más bien el descubrimiento de las tendencias que atraviesan la realidad y la identificación de las luchas colectivas que traen consigo el germen del futuro. Es la detección detectivesca de las disfuncionalidades del sistema para desmontar su pretendida totalidad cerrada, omnicomprensiva y autosuficiente y para descubrir en esas mismas disfuncionalidades el potencial emancipador capaz de abrir la historia al *novum*.

La tarea de la filosofía como búsqueda sin inocencias de esas condiciones socio históricas que trabajan en la producción del conocimiento supone un trabajo sobre la realidad y sobre sí en clave transformadora. La idea de realización y superación de la filosofía presente en Marx, solo puede llevarse a cabo a condición del cumplimiento de un paso previo, a saber, la clarificación del mismo ejercicio teórico a partir de sus implicaciones. Habrá de recordar aquí el adagio latino *non volat in buccas assa columba tuas* (la paloma no vuela ya asada hasta tu boca) al que Marx (1982) parece aludir en su carta a Arnold Ruge de septiembre de 1843. Así como es imposible que caigan del cielo palomas asadas, tampoco hay explicaciones gratuitas de la realidad, como pura opinión si acaso un poco sustentada, pero sin mayor fuerza probatoria. De lo que se trató entonces para Marx fue de entender la forma en que el capitalismo se produjo, los modos en que se ha desarrollado, y «la posibilidad de extraer el devenir de la humanidad [de su] control perjudicial» (Badiou, 2014, p. 62). La labor teórica se orienta pues hacia el desenmascaramiento de concepciones tradicionales en tanto que estas se basan en la creencia en categorías fijas, inmutables por medio de las cuales se explica la realidad social para entenderlas como desarrollos socio-histórico que los mismos seres humanos producen.

Pero la función de la filosofía crítica no es solo epistemológica, como develamiento mental de la luz del concepto sobre la noche del mundo. Tampoco tiende, como afirma Horkheimer (1974) «al puro aumento del conocimiento como tal, sino a la emancipación del hombre de las relaciones que lo convierten en esclavo» (p. 189). Por eso, su objetivo es más bien revolucionario en tanto que no busca únicamente el esclarecimiento de la realidad bajo el modo de intuiciones sueltas que luego se elevan hasta el nicho brumoso donde habita el concepto en su altura. No contempla pues su función teórica y sus consecuencias prácticas como dos regímenes independientes ni separados, sino correlativos en su opacidad, es decir, en la necesidad constante de iluminarse mutuamente. La filosofía crítica es revolucionaria porque ve en elementos concretos de la realidad misma el germen de su propio autotranscendimiento. Es revolucionaria porque entiende que las instituciones sociales y los modelos económicos son productos históricos contingentes y por lo mismo, pasibles de transformación al no responder a un orden inmutable o eterno y sí a la modificación de las circunstancias y de la educación humanas. Es revolucionaria porque no fija sus ojos en un deber ser futuro como puerto al que debe llegar la realidad. Al contrario, en vez de distraerse soñando el futuro sin explotación se concentra en la crítica del presente. Ni la clase obrera, ni la filosofía que en parcialidad revolucionaria ha decidido ponerse de su lado, como dice aquella frase famosa de *La guerra civil en Francia*, «no tienen ninguna utopía lista para implantarla *par décret du peuple* [...] Ellos no tienen que realizar ningunos ideales, sino simplemente dar suelta a los elementos de la nueva sociedad que la vieja sociedad burguesa agonizante lleva en su seno» (Marx, 2003, p. 73).

Se advierte pues el movimiento circular bidireccional en el que se mueven la alienación y la praxis: si por un lado la alienación funciona como presupuesto teórico para la comprensión de la condición humana en la realidad, por otro se le exige al pensamiento un compromiso efectivo en la superación revolucionaria de la alienación. La observación directa de la realidad y el trabajo con datos históricos, matemáticos o sociopolíticos —y no a partir supuestos o mistificaciones— conduce a la creación de un instrumento teórico que a su vez es traído de vuelta a la realidad de opresión entendida como lo que debe ser superado de modo revolucionario.

Es entonces la condición de opresión, es la pobreza a la que siguen condenadas hoy en día tres cuartas partes de la humanidad, es el sentir que el mundo no es todavía una respuesta a los interrogantes más profundos de la existencia, es la sensación de no estar en casa sino siempre fuera, ocupados en lo que no es esencial lo que constituye el origen de la filosofía como crítica revolucionaria del presente. Es la constatación epistémica, ontológica y ética de la alienación lo que hace que la filosofía salga de la sola diversión de los conceptos y se lance a la búsqueda posible de aquel «reino emplazado en Ninguna Parte, que es también donde moran las melodías...» (Kracauer, 2015, p. 47).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2015). Frantz Fanon lecteur de Karl Marx : *Revolutionäre Praxis* et sociogénèse. *Acta Universitatis Carolinae. Interpretationes*, 5(1), 95-113.
- Amair, J. et al. (2007). *Socialisme ou barbarie. Anthologie*. La Bussière (Francia): Acratie.
- Amliger, C. (2018). Entfremdung. En J. Kopp y A. Stijnbach. *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden (Alemania): Springer.
- Axelos, K. (1976). *Alienation, Praxis and Techné in the Thought of Karl Marx*. (Ronald Bruzina, trad.). Austin (EE. UU.): University of Texas Press.
- Badiou, A. y Gauchet, M. (2014). *Que faire? Dialogue sur le communisme ; le capitalisme et l'avenir de la démocratie*. Animé par Martin Duru et Martin Legros. París: Philo éditions.
- Bedeschi, G. (1981). *Introduzione a Marx*. Roma: Laterza.
- Bloch, E. (2004). *El principio Esperanza 1*. (Felipe González Vicén, trad.). Madrid: Trotta.
- Bloch, E. (2007). *El principio Esperanza 3*. (Felipe González Vicén, trad.). Madrid: Trotta.
- Bloch, E. (1969). *Gesamtausgabe* (Band 10. Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Braun, E. (1992). *»Aufhebung der Philosophie«*. *Karl Marx und die Folgen*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Eagleton, T. (2001). *Por qué Marx tenía razón*. (Albino Santos Mosquera, trad.). Barcelona: Península.
- Feuerbach, L. (1995). *La esencia del cristianismo*. (José L. Iglesias, trad.). Madrid: Trotta.
- Haber, S. (2007). *L'aliénation. Vie sociale et expérience de la dépossession*. París: Presses Universitaires de France.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. (Antonio Gómez Ramos, trad.). Madrid: Abada Editores.
- Henry, M. (1976). *Marx I. Une philosophie de la réalité*. París: Gallimard.
- Hypolite, J. (1947). La conception hégélienne de l'État et sa critique par Karl Marx. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, (2), pp. 142-161.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica. Scritti 1932-1941 (II)*. (Giorgio Backhaus, trad.). Turín: Einaudi.
- Konder, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kracauer, S. (2015). *Jacques Offenbach y el París de su tiempo*. (Lolo Ábalos, trad.). Madrid: Capitán Swing.
- Labica, G. (1987). *Karl Marx. Les thèses sur Feuerbach*. París: Presses Universitaires de France.

- Lain Entralgo, P. (1957). *La espera y la esperanza. Historia y teoría del esperar humano*. Madrid: Revista de Occidente.
- Lefort, B. (2005). *Sartre, réveille-toi, ils sont devenus mous !* París: Ramsay.
- Lefort, C. (1955). L'aliénation comme concept sociologique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, (18), pp. 35-54.
- Lefort, C. (1976). *Un homme en trop. Réflexions sur l'Archipel du Goulag*. París: Seuil.
- Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique. XIX^{ème} – XX^{ème} siècles*. París: Seuil.
- Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. (Francisco González Aramburo, trad.). Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Löwith, K. (2008). *De Hegel a Nietzsche. La quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XIX*. (Emilio Estiú, trad.). Madrid: Katz.
- Marcuse, H. (1994). *Razón y revolución: Hegel y el surgimiento de la teoría social*. (Julieta Fombona de Sucre, trad.). Barcelona: Altava.
- Marx, K. (s. f.). *Páginas malditas: Sobre La cuestión judía y otros textos*. (Fernando Groni, trad.). Buenos Aires: Libros de Anarre.
- Marx, K. (1968). Introducción para la crítica de la *Filosofía del derecho* de Hegel. En G. W. F. Hegel, *Filosofía del derecho* (pp. 7-22). Buenos Aires: Claridad.
- Marx, K. (1980). *Manuscritos: economía y filosofía*. (Francisco Rubio Llorente, trad.). Madrid: Alianza.
- Marx, K. (1982). *Escritos de Juventud*. (Wenceslao Roces, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. (Martí Soler, trad.). México: Siglo XXI.
- Marx, K. (2009) *El capital: Crítica de la economía política* (Libro primero: El proceso de producción de capital II; Pedro Scaron, trad.). México: Siglo XXI.
- Marx, K. (2011). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx.
- Marx, K. y Engels, F. (1971). *La Sagrada Familia o crítica de la crítica crítica*. (Carlos Liacho, trad.). Buenos Aires: Claridad.
- Marx, K. y Engels, F. (1972). *Correspondencia*. Buenos Aires: Cartago.
- Marx, K. y Engels, F. (2010). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Caracas: El Perro y la Rana.
- Mészáros, I. (1970). *Marx's Theory of Alienation*. Londres: The Merlin Press.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Revista Perseitas*, 2(2), 186-203.

- Papaioannou, K. (1994). De la critique du ciel à la critique de la terre, l'itinéraire philosophique du jeune Marx. En K. Marx, *Ecrits de jeunesse ; Critique du droit politique hégélien, manuscrit de 1842-1843 ; Critique de l'économie politique, Manuscrits de 1844 / Karl Marx. Suivis d'Esquisse d'une critique de l'économie politique (1843-1844) par Friedrich Engels*. Paris: Quai Voltaire.
- Pineda Canabal, A. (2013). Jean-Pierre Faye: Paul de Tarse et les Juifs. La libération de l'esclavage [Reseña]. En *Franciscanum: Revista de las Ciencias del Espíritu*, 55(160).
- Prior Olmos, A. (2004). *El problema de la libertad en el pensamiento de Marx*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Richir, M. (1976). *Au-delà du renversement copernicien. La question de la phénoménologie et son fondement*. La Haya: Martinus-Nijhoff.
- Sánchez Vásquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI.
- Sève, L. (1980). *Une introduction à la philosophie marxiste, Suivi d'un vocabulaire philosophique*. Paris: Éditions Sociales.
- Vadée, M. (1998). *Marx, penseur du possible*. Paris: L'Harmattan.

¿CÓMO SE LLEGA A SER LO QUE SE ES? FORMACIÓN Y CREACIÓN DEL INDIVIDUO EN NIETZSCHE*

Fabián Alonso Pérez Ramírez**

*Los filósofos aparecen en las épocas de gran peligro,
cuando la rueda gira más veloz; ellos y el arte ocupan
el lugar del mito en trance de desaparición.*

Friedrich NIETZSCHE.

Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas

Apertura

¿Cómo se llega a ser lo que se es? Esta pregunta enigmática detona el problema de la formación y autenticidad de la vida humana. Así, la primera esquirola que salta es una punta hiriente que atraviesa la piel, exigiendo al hombre reconocerse ídolo con pies de barro –para derrumbar ideales– (Nietzsche, 1971) en medio de ese movimiento que reclama la inquietud entre *llegar a ser*, y *ser lo que se es*. La pregunta es, además –segunda esquirola– reminiscencia interrogada a la idea de identidad que el poeta Píndaro en su expresión afirmativa «llega a ser el que eres... sé tú mismo» (*Píticas*, II, p. 72) supone dable; así también –tercera esquirola– la pregunta cuestiona la sentencia délfica del *conócete a ti mismo* como principio básico y posibilidad abierta de formación (*Bildung*) para alcanzar una individuación auténtica. Nietzsche revierte este principio de identidad individualizante despojándolo de la pretensión intelectual de que nuestra pericia humana pueda conocerse a sí misma y hace sonar el trueno que no cesa «cada uno es para sí mismo el más lejano, en lo que a nosotros se refiere no somos –lo que conocemos–» (Nietzsche, 2005, p. 21).

La pregunta se asoma ahora transfigurada «¿presientes tú al creador, oh mundo?» (Nietzsche, 1973, p. 47). Las mismas fuerzas desconocidas que crean al individuo crean el mundo. Estas fuerzas e instintos son para el pensador lo *apolíneo* y lo *dionisiaco*, que hacen del mundo una fatalidad, una lucha, un *agon*, una contienda. Es así como *El nacimiento de la tragedia* no solo pretende plantear la tragedia como culmen artístico del pueblo griego, engendrada por estas dos fuerzas espirituales, sino que en Nietzsche (1973) se comprende la

* Este capítulo es resultado de la investigación doctoral: *Memoria, política y educación de la otra universidad en Colombia*. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Director de tesis: doctor Alexander Hincapié García. Línea de investigación: formación y procesos de subjetivación, director de la línea: Juan David Piñeres Sus.

** Docente-investigador de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia); integrante del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER). Candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente. ORCID: 0000-0002-4419-0104. Correo electrónico: educacion.dec@uco.edu.co.

vida misma como tragedia, lucha de las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas* que han de enfrentarse con *heroísmo trágico*. En la pregunta ¿cómo se llega a ser lo que se es? se avizora la pregunta por la formación del héroe trágico que comparte con el mundo su creación en tanto lucha de fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas*, posibilidad de crearse a sí mismo individuo, en medio de una masa que ya está inventada.

Dicha pregunta plantea el problema de la autenticidad como indagación por el lenguaje que crea verdades y con ellas lo bueno y lo malo, la moralización del mundo y de los individuos. Entonces, que el camino de la formación sea pura voluntad de poder, capaz de crear al individuo (educado para la afirmación de la vida y del más acá) —y en él, la potencia del *héroe trágico* (transfigurador de la existencia) enfrentado a la fatalidad del mundo— plantea necesariamente una crítica al lenguaje, a sus pretensiones de verdad y a la consecuencia, su moralización. Ya la larga tradición filosófica antes de Nietzsche se preocupa por este problema. «¿Qué es la verdad? Se concede y se presupone la definición nominal de verdad, a saber, la conformidad del conocimiento con el objeto» (Kant, 2005, p. 65) y que se expresa en los juicios sintéticos *a priori*, cosa que en Nietzsche (2013) es imposible, ya que el lenguaje es ilusión, una ilusión canonizada que olvidamos que es ilusoria, y entonces con la pretensión de verdad se funda una moral de rebaño, en donde la clase noble impone su voluntad de verdad, y con ella, el atributo de buena. Por el contrario, los otros, los siervos, yerran, no tienen la verdad y, en consecuencia, habitan la falsedad y la maldad.

Esta moralización del mundo llega al extremo de su grito en la sentencia que aturde los oídos aún en pleno siglo XXI, cuando en *La gaya ciencia* se narra la escena de un loco buscando a dios a plena luz de día con una linterna en la plaza pública. Nos dice Nietzsche (2001) que, lo que este loco descubre es que *dios ha muerto* y que todos nosotros lo hemos matado. La pregunta ¿cómo se llega a ser lo que se es? que indaga sobre sí mismo, el mundo, el lenguaje y la moralización es llevada al extremo hasta alcanzar la suspensión teológico-metafísica como crítica a la Modernidad, a sus formas espirituales y a la decadente espiritualidad de Occidente que, finalmente, anuncia en clave de las tres transformaciones del espíritu humano, la posibilidad de transfiguración si nos lanzamos a la creación del individuo: pasar del *camello* al *león*, y del *león* al *niño* para alcanzar la transfiguración de la cultura, a sabiendas que la cultura, desde un punto de vista metafísico es la transmutación de la naturaleza (Mateu, 2007). Así, la creación del individuo más allá de la masa amorfa y acrílica que nos circunda y de la cual hacemos parte todos, es el descubrimiento inicial de que las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas* de la naturaleza y de la sociedad están a merced de la creación del que ha de venir en contra de su propia época, como posibilidad afirmativa de la vida y de su eterno retorno de lo idéntico. Así, el individuo es «una pluralidad de “voluntades de poder”: cada una con una pluralidad de medios expresivos y formas» (Nietzsche, 1973, p. 25), somos una multiplicidad de fuerzas instintivas y afectivas en la búsqueda de algo que nos confronte, que nos resista. De ahí que aquello que llamamos alma es una estructura social; un individuo es una comunidad orgánica de fuerzas yuxtapuestas en lucha, con innumerables centros.

Pero lo que nos ha ocurrido es que continuamente estamos siendo inducidos al engaño del yo (de nosotros mismos) y creemos ser una unidad sustancial hegemónica y esencialista que nos antecede y nos determina a cada momento y no reconocemos la lucha permanente que somos, en ese hacernos y deshacernos a cada paso. Entonces, ¿Cómo abordar la pregunta por el cómo se llega a ser lo que se es?

Askesis y la interrogación por el método

De todo lo escrito, yo amo solo aquello que alguien escribe con su sangre.

Friedrich NIETZSCHE. Así hablaba Zarathustra

La inquietud por «¿cómo abordar la pregunta por el cómo se llega a ser lo que se es?» es, a simple vista, la interrogación por el método. Comúnmente asumida, la pregunta por el método implica por lo menos hacerse cargo del modo en que se acoge una perspectiva teórica y práctica en la resolución de los problemas en el marco de las investigaciones que se emprenden y desde las cuales se presentan resultados, según y cómo se entienda la ciencia y sus productos. Cuando se intenta responder a la pregunta por el método en esta investigación, no basta recurrir a los modos cotidianos de nombrar académicamente como son, por ejemplo, la investigación documental monográfica, o el método hermenéutico, según sea el tratamiento que se haga de un autor.

Lo que aquí se pone a la vista es la insuficiencia de estas respuestas académicas por lo dado aquí en tensión; la producción de conocimiento no pasa por un problema de abordaje del método separado del sujeto, el método compromete al sujeto mismo, lo construye, no solo construye el objeto. Dicho esto, la respuesta a la pregunta por el método y las aclaraciones que aquí se dan parten del momento mismo en que se gesta la cuestión por ¿Cómo se llega a ser lo que se es? pregunta que resuena una y otra vez en la lectura y escritura que forma (hace y deshace) al individuo; es decir, no basta la respuesta técnica, lo que acontece es un *ejercicio espiritual (askesis)* que hace posible la pregunta y lectura como potencia de la escritura: «Escribe tú con sangre; y te darás cuenta de que la sangre es espíritu» (Nietzsche, 2010, p. 69). La escritura como *ejercicio espiritual (askesis)* es una actitud que se aprecia ya en la Grecia clásica como modo de producción de subjetividades y de conocimiento. Michel Foucault en *La hermenéutica del sujeto* plantea dos modos (*eros* y *askesis*) de acceder a la problemática relación entre sujeto y verosimilitud:

El sujeto puede y debe transformarse para tener acceso a la verosimilitud: es un trabajo. Es un trabajo de sí sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable, en una prolongada labor que es la de la ascesis (*askesis*) (Foucault, 1984, p. 34).

Askesis en tanto preparación, prueba, trabajo sobre sí, práctica, formación, peregrinaje, es caminar escritural que constituye orgánicamente lo que se hace y deshace a cada paso (el *individuum*), posibilidad del individuo que se escribe como manifestación de «la voluntad de poder creadora que configura un modo de vida peculiar, capaz de producir una regeneración cultural a través de la transformación del individuo» (Conill, 1991, p. 324) en continuo *agon* no resuelto, suspendido como un puente extendido que mira el abismo con un pesimismo trágico activo que revitaliza la escritura en tanto trayecto formativo que señala la extrañeza de sí, un modo particular de pensar la vida y vivir el pensamiento, no solo como un modo de expresar el pensamiento. Aquí el método es *ejercicio espiritual (askesis)*, puro trabajo sobre sí, es formación como extrañeza de sí.

La formación como extrañeza de sí

*En algún apartado rincón del universo vertido centelleantemente
en innumerables sistemas solares, hubo una vez una estrella
en la que unos animales inteligentes descubrieron el conocimiento.*

Friedrich NIETZSCHE. Sobre el porvenir de nuestras
instituciones educativas

La pregunta ¿cómo se llega a ser lo que se es? encierra en sí misma el problema de la formación (*Bildung*), la creación del individuo y la pregunta por la autenticidad. Dicha pregunta no busca una identidad esencial humana como existente *per se*, algo predeterminado, a priori a nuestra existencia, y que se va desdoblado a partir de nuestras vivencias. Aquí, esa autenticidad, ese *sé el que eres, sé tú mismo* implica un conocimiento de sí, un *conócete a ti mismo* que en definitiva es imposible. Ya Rousseau lo había señalado, lo que encuentra el hombre en su interioridad no es más que la sociabilidad en él, no su sí-mismo. «El hombre de mundo está todo entero en su máscara, como casi nunca está en él» (Rousseau, 2016, p. 166). La sujeción humana a su condición social precaria manifiesta la incapacidad para liberarse de aquello que le impone la vida social (Gómez, 2019). Lo que en Nietzsche (2005) es, *somos los más lejanos y extraños a sí mismos*. Lo que hay en nosotros inicialmente en esa creación del individuo, es una fragmentación social de nuestra época. Mientras creemos que vamos hacia la constitución de una identidad, lo que somos no es más que fragmentos de nuestra forma de vivenciar el cuerpo como confrontación de fuerzas orgánicas, psíquicas, así como confrontación con el cuerpo social y con la naturaleza, quedando atrapados sobre nosotros mismos.

De ahí que los principios *conócete a ti mismo* (délfico), *sé quién eres* (pindárico), como posibilidades formativas para la creación del individuo pueden ser básicamente reproducción social, reproducción de una *paideia*, ideal humano que rueda por todos lados y que a todos nos direcciona y homogeniza. Nietzsche (2005), identificando esto, encuentra que

soluciones como las de Sócrates frente a ese *conócete a ti mismo*, son puro intelectualismo moral, ya que según Sócrates basta conocer el bien, para obrar el bien. Esto implicaría un ejercicio intelectual que produciría por efecto la actuación humana tendiente al bien «si uno conoce las “acciones” buenas y malas y no es dominado por ninguna otra cosa a actuar de otra manera que como su conocimiento le ordena, la sabiduría φρόνησις, será suficiente para socorrer a la persona» (Platón, 352, c2–d3) en *Apología de Sócrates*. No obstante, y como indica Aristóteles, no basta conocer el bien para obrar el bien, hay que querer hacer el bien. El obrar no pasa solo por actos intelectuales o cognitivos, sino por actos de voluntad, por el querer «la virtud, por tanto, es una disposición habitual electiva que consiste en un término medio relativo a nosotros, “término medio” determinado por la razón y por la que lo determinaría el prudente» (Aristóteles, 110, 6b36–a2) en la *Ética a Nicómaco*, el prudente es quien, con su voluntad, no solo con su razón, obra el bien. Nietzsche en este sentido comparte la postura aristotélica sin que sea aristotélico propiamente, ya que va más allá al plantear que no puede ser que solo conociendo el bien obremos el bien, en ese *conócete a ti mismo*, porque la razón, incluso la razón ilustrada, esa razón kantiana, esa «mayoría de edad» no es más que un juguete de la razón, la gran razón es el cuerpo:

El cuerpo es una gran razón, una pluralidad con un solo sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor. Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, hermano, que tú llamas ‘espíritu’, un pequeño instrumento y un juguete de tu gran razón. ‘Yo’ dices tú, y te sientes orgulloso de esta palabra. Pero la cosa todavía más grande, a la que tú no quieres creer – tu cuerpo y su gran razón: ella no dice ‘yo’, sino hace ‘yo’ (Nietzsche, 1972, p. 31).

El cuerpo es plenamente una totalidad no solo orgánica sino psíquica, de ahí que el pensamiento en su totalidad es el fruto de todas las formaciones orgánicas, insiste Nietzsche, y no solo un acto intelectual que se reduce al funcionamiento abstracto y de diferenciación moral de la bondad y la maldad conducentes de nuestros actos en el mundo como modos de reproducción de nosotros mismos y de nuestra época. Lo que ha ocurrido es que olvidamos nuestro cuerpo, lo apresamos, lo callamos, lo disfrazamos y distraídos de nosotros mismos jugamos a conocernos, mientras cada vez más lejanos y extraños estamos a nosotros mismos enredados en cada época.

Así mismo, la moral no es solo prescriptiva y conducente de nuestra forma de actuar. La moral está construida históricamente. No está antes como un recetario de conductas a priori, a menos que ese *a priori* sea la historia misma. Nietzsche (2005) expresa claramente en su *Genealogía de la moral* que nuestras ideas sobre el bien y el mal están determinadas por la voluntad de poder de la clase aristocrática. Los más fuertes imponen la idea del bien, sus obras, sus formas de actuar son buenas en sí mismas como imperativo. Esta voluntad

de poder inocula sobre las cabezas de los pueblos, haciendo que los otros, los siervos, construyan su moral de redil, y, por acto reflejo, la actuación de la plebe es determinada como baja, mala, errática.

Esta perspectiva genealógica de la moral detona los principios metafísicos de que hay una moral previa a nuestra existencia como tabla de conducta, y lo que descubre es que la moral no es más que una forma de control de nuestra propia creación individual. En contraposición, Nietzsche (2005) propone: ya que la masa está creada y como la multitud anda suelta y loca, hemos de crear al individuo intemporal en relación con su pueblo, como manifestación del taller de la naturaleza. Las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas* crean al individuo desde adentro y desde afuera como freno a la rueda del tiempo, apareciendo en las épocas de gran peligro, trance de la desaparición. Así el pueblo consciente de sus peligros produce el genio, proporcionándose a sí mismo los remedios a sus propios males (Nietzsche, 1974).

El problema ético más que moral es crear al individuo, inventarnos a nosotros mismos, siendo los más lejanos a nosotros, alejarnos mucho más de lo que ha hecho de nosotros nuestro tiempo y nuestra época, alcanzarnos intempestivos y posibilitar la recreación no solo de los valores, sino y además de la capacidad de valorar, dar valor en una transvaloración de todos los valores (Da Silva, 2001, p. 12), pura soberanía espiritual, la aristocracia nietzscheana es aristocracia espiritual, dominio de sí mismo, señorío sobre sí, ejercicio de la voluntad de poder para crear individuo, lo que deriva inevitablemente en un ascenso sobre sí. Ya no, como diría Newton (1676), para pararnos en hombros de gigantes, sino, y como lo señala el poeta Teognis (VI/1959), para pararnos sobre nuestros propios hombros, así:

Responder a la pregunta cómo llega un hombre a convertirse a sí mismo en la obra que debe crear [...] no reposa en la introspección o en una subjetividad vuelta sobre sí, sino en la lucha por darse valores y prácticas que expresen el delicado matiz de la propia diferencia (Hincapié, 2017, p. 15).

Anclar la comprensión del individuo en el cuerpo supone dismantelar la ficción del sujeto idéntico a sí mismo, y promueve una unidad presente siempre en riesgo, provisoria, plural y dinámica de fuerzas en contradicción que agonizan; se manifiesta la formación como despliegue de lo *apolíneo* y lo *dionisiaco* en permanente lucha.

Formación, despliegue de lo apolíneo y lo dionisiaco

La lucha es constante, y la reconciliación se efectúa solo periódicamente.

Friedrich NIETZSCHE. El nacimiento de la tragedia

La formación en Nietzsche es una crítica de la cultura, y en concreto, al proyecto ilustrado. Así, la formación (*Bildung*) en Nietzsche está orientada a la creación del individuo, es pura metafísica de la cultura. Es decir, no basta entender la cultura como metafísica de la naturaleza, sino que la formación es posibilidad de transmutación intempestiva de la cultura, de ahí que sea metafísica de la cultura (Nietzsche, 2002), posibilidad disruptiva de creación del individuo como fin de esta (Mateu, 2007) y modo de «impedir el definitivo ocaso sin tránsito superador» (Conill, 1991, p. 325).

La potencia de transmutación de la naturaleza y la cultura atravesadas estas por las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas* intempestivas, son posibilidad para crear una nueva idea y experiencia de la cultura, cuyo propósito es modificar los fines de la humanidad. Esta es la responsabilidad primera en la creación del individuo. Así el individuo entiende que la vida es una tragedia, un *agon*, pura lucha. La tragedia no solamente es representación, obra teatral, drama, sino que, la tragedia es la vida misma. Nietzsche (1973) en su tesis doctoral *El nacimiento de la tragedia* plantea que el pueblo griego, —y la humanidad² en sentido general— está atravesada por dos fuerzas que luchan permanentemente: lo *apolíneo* y lo *dionisiaco*, esa contienda es la tragedia de la especie humana. El universo, la naturaleza, la sociedad y nuestra individualidad son engendradas por estas dos fuerzas: lo *dionisiaco* como embriaguez, locura, derroche, sobreabundancia, carnaval, fiesta; lo *apolíneo* como orden, medida, equilibrio, armonía de las formas geométricas, medida. Que estas dos fuerzas atraviesen la naturaleza, la cultura y la individualidad, hacen que la tarea del *héroe trágico* sea enfrentar y superar la tragedia; no perder su individualidad en medio del poder devastador, de su abatimiento trágico, de la hecatombe, de las pestes. El *heroísmo trágico* implica enfrentar y superar la tragedia intentando no quedar diluido, así el héroe trágico:

[...] semejante a un titán poderoso, toma sobre sus espaldas el mundo dionisiaco entero y nos descarga a nosotros de él: mientras que, por otro lado, gracias a ese mismo mito trágico sabe la tragedia redimirnos, en la persona del héroe trágico, del

² *El nacimiento de la tragedia* propone una estética de la existencia (como lo indican Sicerone, 2016; Guervos, Enguita, Quesada, 2000, entre otros). Dicha estética de la existencia no es solo un problema artístico, es ante todo un problema transpolítico que establece reflexiones en torno a las relaciones que se dan entre los hombres, la naturaleza, lo social y el sí mismo, como *agon*. No es solo el pueblo griego el que enfrenta la lucha entre lo apolíneo y lo dionisiaco, es la naturaleza, la sociedad y cada uno de nosotros en nuestra condición humana quienes enfrentamos esta constante agonía de la existencia entre la armonía y la desmesura.

ávido impulso hacia esa existencia, y con mano amonestadora nos recuerda otro ser y otro placer superior, para el cual el héroe combatiente, lleno de presentimientos, se prepara con su derrota, no con sus victorias (Nietzsche, 1973, p. 64).

La pregunta «¿cómo se llega a ser lo que se es?» y su transmutación en «¿presientes tú al creador, oh mundo?» surgen como lugares de creación del individuo en tanto posibilidad de *Bildung*, formación del *héroe trágico* atravesado por las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas*. En este sentido, que las fuerzas de la naturaleza y la individualidad humana contengan un *agon*, una lucha permanente entre lo *apolíneo* y lo *dionisiaco* gestan una voluntad de poder y de verdad, que se otorga para sí el problema del lenguaje como representación.

El lenguaje, sobre todo para la tradición de los ilustrados, tiene la potencia de construir verdades. Nietzsche dirá todo lo contrario, el lenguaje es ilusión, apariencia de la realidad. El lenguaje es un ejército móvil de metáforas, de imágenes que cuando se usan prolongadamente terminan siendo fijas, canónicas (Nietzsche, 2002). El lenguaje no es más que una respuesta, una reacción orgánica a los estímulos del ambiente exterior e interior. Esto hace pensar a Nietzsche que el problema no es que haya verdad, porque el lenguaje no puede tener esa pretensión, es ilusorio, sino que su máxima presunción es la verosimilitud. La verosimilitud, a diferencia de la verdad, es una actitud de respeto a la realidad —afirmación suprema de la vida—, este modo de vida está regido por el instinto de realidad, por el que se mira la realidad de frente (Conill, 1991, p. 326), no es solo un acto intelectual o de correspondencia, es un acto de creación y recreación, de inventiva. Por eso la gran razón es el cuerpo, el juguete, la razón abstracta; así, la creación del individuo es además la formación del hermeneuta, del creador.

Todos y cada uno de nosotros tenemos la tarea de hacernos intérpretes, creadores de verosimilitudes como posibilidad de respeto y ruptura con la realidad que interactuamos, con nosotros y con los otros. Y nos preguntamos con razón ¿cómo entender aquello de que «no existen los hechos, solo existen interpretaciones»? Para Nietzsche existe claramente lo fenoménico, lo fáctico, la realidad que sentimos con la experiencia del cuerpo. Lo que quiere Nietzsche decir es que los hechos son producto de las fuerzas en disputa de lo *apolíneo* y lo *dionisiaco*, así como el individuo, y que la necesidad de formarnos hermeneutas urge para interpretar las tensiones presentes en la naturaleza, la cultura y el individuo con el propósito de transmutarlas y luchar la creación del individuo, así «enervar las fuerzas para elaborar la singularidad del pensamiento, no la negación de los múltiples modos de mirar» (Hincapié y Cardona, 2019, p. 14) es tarea que hace posible el ascenso y señorío sobre sí, es su propia posibilidad formativa.

El intérprete de su mundo, de su tiempo, descubre la decadencia moral, la caída del espíritu de Occidente, de las instituciones modernas, de las instituciones educativas, incluso de las universidades, dirá Nietzsche (2000) en *El porvenir de nuestras instituciones*

que la formación (*Bildung*) en tanto crítica al espíritu alemán y a sus instituciones muestra la incapacidad de dichas instituciones de crear cultura. Muy por el contrario, se dedican a producir profesionales, lo que hace que no alcancen esa metafísica de la cultura capaz de transfiguración, no logran engendrar la creación del individuo. Es así como la formación en Nietzsche es crítica a la Modernidad. Esta crítica engendrada del ejercicio del hermeneuta sobre el mundo hace que descubra, finalmente, que para poder ser lo que se es, hay que educarse en contra de nuestra propia época (Nietzsche, 1999).

La formación como despliegue de las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas* no siguen los ideales de nuestra época enferma reproductora de la masa, subjetividades homogéneas que, tras la idea de identidad inexistente, por cierto, vela el proceso de identificación en movimiento permanente. Nietzsche, en *Más allá del bien y del mal* declara que la multiplicidad dinámica constituye cuerpo, lo que deriva en que el problema de la identidad personal «no está presupuesta en la base del edificio; por el contrario, es el efecto de las relaciones sociales entre las múltiples fuerzas que interactúan en el cuerpo» (Audisio, 2014, p. 424). La supuesta unidad del alma no está presupuesta, es el resultado permanente de la agonía, entendida como lucha, de ahí la expresión de Nietzsche *l'effet c'est moi* (el efecto soy yo), que genera al individuo como continuo devenir. Y es en esa visión que logra el intérprete poner la mirada allí donde se manifiesta la crisis profunda de la cultura frente al mundo, gritando *dios ha muerto*, junto al silencio aturdidor que le sigue.

La imagen del filósofo cínico que en plena luz del día y con una lámpara en la plaza pública pregunta ya no «¿dónde está ese hombre *Ecce homo?*», sino, «¿dónde está dios?» erige la respuesta: *dios ha muerto*. Todos lo hemos matado. Esta sentencia es, sobre todo, una crítica a la Modernidad, a sus instituciones, a la moral de rebaño, una crítica a la Ilustración. Porque si *dios ha muerto*, si el fundamento, principio y fin de todo el *ἀρχή* desaparece, ¿qué le queda a la humanidad? ¿Qué nos queda cuando dios ha muerto? Y es precisamente cuando estas preguntas surgen que aparece Zaratustra.

Así hablaba Zaratustra es sobre todo un canto, un ditirambo, que ha de leerse cantándolo. Nietzsche valora mucho más cantar, reír y danzar, que solo hablar, contrapropuesta a la cultura ilustrada, formas de hacer posible la metafísica de la cultura, su transfiguración, la voluntad de poder capaz de regenerar la cultura, vía la transformación del individuo (Conill, 1991).

Formación y creación del individuo

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Friedrich NIETZSCHE. *Así hablaba Zaratustra*

Así hablaba Zaratustra es la metáfora que señala el peregrinaje en la creación del individuo en tanto descensos y ascensos que sacuden el alma de quien lucha su creación en medio

de una vida trágica. Así, el prólogo del Zarathustra muestra el ocaso de Zarathustra, su hundimiento solar sobre la humanidad, la crítica al último hombre (la masa) y su sentido común para instaurar el nuevo valor de la tierra, frente a toda forma de trascendencia o idealismo. Luego, la primera parte del Zarathustra anunció la *muerte de dios* y el surgimiento del *Übermensch*, la *sobrehombría*, posibilidad de creación de sí, presente (regalo) que lleva a la vaca multicolor (al pueblo). Pero el pueblo no tiene oídos para escuchar y Zarathustra vuelve a la montaña. La segunda parte es un nuevo descenso de Zarathustra en donde se plantea el problema de la voluntad de poder, mientras busca discípulos, pero descubre aquella verosimilitud que reza *si quieres seguirme, abandóname*, ruptura necesaria para crearse a sí mismo. Así, en la tercera parte del libro se anuncia el eterno retorno de lo idéntico, la visión secreta de Zarathustra como imperativo ético-estético de la vida humana y confrontación de las fuerzas *apolíneas* y *dionisiacas* del mundo y del individuo. Finalmente, la cuarta parte, donde muchas lunas han pasado sobre su alma, es un ascenso en el que se lanza a pescar hombres en las altas montañas, donde acuden a él los hombres superiores, mientras... «así hablaba Zarathustra y abandonó su caverna, ardiente y fuerte como un sol matinal que viene de oscuras montañas» (Nietzsche, 1972, p. 433), con un destino desconocido.

En este ditirambo lo que está en juego es el descubrimiento del ser humano como puente extendido entre la bestia y la *sobrehombría*, lo humano no determinado; así, no solo hay un puente, hay un abismo entre la bestia y la *sobrehombría* «quién con monstruos lucha, cuide de no convertirse a su vez, en monstruo. Cuando se mira durante largo rato un abismo, también este mira dentro de uno» (Nietzsche, 2012, p. 150). Esto exige un psiquismo ascensional donde la disciplina del cuerpo (la gran razón) engendra el *heroísmo trágico* para no ser simplemente *otro social* y así, en la hora del mediodía, donde ya no hay sombras sobre nuestras cabezas, hacer surgir el principio de autodesprecio sobre sí mismos como forma de salir de la robusta comodidad y famélica pereza, como cultivo permanente de sí, nunca dado, nunca finalizado del individuo. Y esto, ¿cómo se logra? con las tres transformaciones del espíritu, las tres potencias de la *Bildung* en Nietzsche. Así, *individuum* es «una pluralidad de vivientes relacionados al modo de una sociedad, entendida esta como un hecho natural y no como un contrato de las partes» (Audisio, 2014, p. 424).

¿Cómo se llega a ser lo que se es? La formación como creación del individuo en Nietzsche pasa por tres transformaciones del espíritu. Inicialmente todos somos *camellos*, figura que señala aquella actitud del que todo lo acepta, todo lo carga. Eso es lo que nos pasa con la educación. ¿Qué hace la educación? cargarnos con toda la cultura, sufrimos todos un proceso de inculturación e incitaciones permanentes del exterior hacia nuestra individualidad. Y en esa carga de aceptarlo todo a través de la educación como una forma de reproducir lo social, ese ¿cómo llegar a ser lo que se es? no se logra, se disuelve y es reemplazado por ¿cómo llegamos a ser lo que los otros son, lo que los otros sugieren que seamos? De ahí que tengamos que pasar del momento del *camello* al momento del *león*. El *león* es la figura de

lucha que se enfrenta con el *dragón*. El *dragón* en este lenguaje metafórico es el *deber ser*, el imperativo categórico kantiano. Ya tenemos cultura, ya tenemos educación, ya hemos sido *camellos* durante años y décadas. Llegó el momento de ser *leones*, destruir todo el acumulado cultural que hemos tenido. ¿Para qué? Para pasar a la tercera transformación del espíritu, la creación del *niño*, el *niño* político, «política es así lucha, resistencia, movimiento del poder» (Pérez, 2017, 237). Puede plantearse que todo el proyecto ilustrado de la pedagogía se encarga de hacer pasar lo humano del niño a la humana adultez para alcanzar la mayoría de edad que el *niño* nunca logra. El *niño* no educado, inculco, ha de alcanzar el grado de alta cultura como lo entiende la Ilustración. En Nietzsche es lo contrario. Es pasar del *camello* al *león* para alcanzar al *niño* como la única forma de creación del individuo, todo lo otro es reproducción. Y ese *niño-político* finalmente logra alcanzar la afirmación de la vida eternamente idéntica como la ha vivido hasta hoy con todas sus desdichas y triunfos que expresa la posibilidad de una transpolítica:

Qué sucedería si un día o una noche, un demonio te rozara furtivo en la más solitaria de tus soledades, y te dijera: Esta vida, como tú ahora la vives y hasta ahora la has vivido, tendrás que vivirla una y otra vez en innumerables veces, y no habrá en ella nada nuevo; cada dolor y cada placer y cada pensamiento y cada suspiro y cada cosa indeciblemente pequeña y grande de tu vida, deberá retornar a ti, y todas en la misma secuencia y sucesión; y así, esta araña y esta luz de luna entre las ramas y así este instante y yo mismo. La Eterna Clepsidra de la existencia es siempre vuelta al revés y tú con ella, mota de polvo (Nietzsche, 2001, p. 86).

El presente sería algo así como un sistema combinado de sensaciones y movimientos sensorio-motrices y de intercambio de los cuerpos sensibles con su ambiente, que expresan fuerzas. Allí donde las fuerzas confluyen, se hace presente, de donde vienen, fue pasado y a donde van, es futuro. Toda intuición acontece además en el tiempo, allí donde confluyen las fuerzas y se da un conocimiento directo, intuitivo; así, el conocimiento es recreación. La gran razón es el cuerpo, en el que fluctúan las fuerzas de lo intempestivo: «Desde ese portón llamado instante, corre hacia atrás una calle larga que dura una eternidad, igual hacia adelante» (Nietzsche, 1972, p. 226).

Pero realmente ¿todo lo que fue pasado ha dejado de existir? Todo pasado nunca deja de existir, sigue siendo en la amalgama de presente tejiendo futuro. Como en una carretera en perspectiva no vemos la totalidad del paisaje, en la curvatura del horizonte del mar no vemos más allá; así mismo, los acontecimientos del futuro nos están esperando, invisibles, escondidos en la niebla de la distancia, del tiempo que nuestra corta vista no alcanza a ver. Así, entendido aquello que llamamos pasado, se activa amenazante «transformar mediante su creación todo fue hasta que la voluntad diga: ¡Mas así lo quise yo, así lo querré!»

(Nietzsche, 1972, p. 276) El eterno retorno de lo idéntico tiene primordialmente en Nietzsche consecuencias filosófico-existenciales: es el *imperativo categórico estético* que dice: vive de tal manera como si todo hubiese de retornar, de manera tal que puedas desear vivir esta vida en eterna repetición, lo cual es sin lugar a duda la exigencia de transformar la vida en una obra de arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (110/2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Audisio, I. (2014). El individuo como pluralidad: de la citología a la filosofía nietzscheana de los años 1880. *Revista Scientiæ Zudia*, 12(3), 413-37.
- Conill, J. (1991). *El enigma del animal fantástico*. Madrid: Tecnos.
- Da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Revista Pensamiento Educativo*, 29 (diciembre), 15-36.
- Foucault, M. (1984). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, V. (2019). La reflexión en torno a la condición humana en el pensamiento de Jean Jacques Rousseau. En A. Hincapié y J. Cardona, *Pedagogía, educación y ciencias sociales: reflexiones de los maestros de Medellín y Antioquia* (pp. 62-79). Medellín: Editorial Bonaventuriana; Mova; Alcaldía de Medellín.
- Hincapié, A. (2017). Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 451-467.
- Hincapié, A. y Cardona, J. (2019). *Pedagogía, educación y ciencias sociales: reflexiones de los maestros de Medellín y Antioquia*. Medellín: Editorial Bonaventuriana; Mova; Alcaldía de Medellín.
- Kant, E. (2005). *Crítica de la razón pura* (P. Rivas, trad.). Madrid: Taurus.
- Mateu, J. (2007). *Nietzsche como educador: (el concepto de formación en el joven Nietzsche)*. Madrid: Endoxa.
- Newton, I. (1676). Carta a Robert Hooke. En F. E. Manuel, *A portrait of Isaac Newton*, Cambridge (EE. UU.): Harvard University Press.
- Nietzsche, F. (1872/1973). *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. (A. Sánchez Pascual, trad.). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1872/1974). *El libro del filósofo*. Buenos Aires: Taurus.
- Nietzsche, F. (1872/2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (C. Manzano, trad.). Barcelona: Tusquets.

- Nietzsche, F. (1873/2002). *Consideraciones intempestivas*. Buenos Aires: Alianza.
- Nietzsche, F. (1882/2001). *La gaya ciencia*. Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (1885/1972). *Así hablaba Zaratustra* (A. Sánchez Pascual, trad.). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1887/2005). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1889/2013). *El crepúsculo de los dioses*. Bogotá: Alianza.
- Nietzsche, F. (1908/1971). *Ecce homo: ¿Cómo se llega a ser lo que se es?* Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1974/2000). *El libro del filósofo*. Madrid: Santillana.
- Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Valdemar.
- Nietzsche, F. (2010). *Fragmentos póstumos 1882-1885* (D. Sánchez Meca y J. Conill, trads.). Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2012). *Más allá del bien y del mal* (A. Sánchez Pascual, trad.). Madrid: Alianza.
- Pérez, F. (2017). Políticas para la eliminación de lo humano y su conjuración. *Ratio Juris*, 12(24), 235-250.
- Píndaro. (II/1816). *Odas de Píndaro. Píticas* (Trad. en verso de Fray Luis de León en el *Parnaso español* de López de Sedano; trad. y notas de A. Ortega). Madrid.
- Platón. (352/2002). *Apología de Sócrates* (A. G. Vigo, trad.). Santiago de Chile: Edición Universitaria.
- Rousseau, J. (2016). *Las ensoñaciones del paseante solitario* (3.ª ed.; M. Armiño, trad.) Madrid: Alianza.
- Teognis. (VI/1959). *Elegías de Teognis* (F. Rodríguez Agradados, texto y trad.). Barcelona: Alma Máter.

FOUCAULT Y EL CUIDADO DE SÍ EN CLAVE FORMATIVA: LOS APORTES DE LA *HERMENÉUTICA DEL SUJETO**

Andrés Klaus Runge Peña**

Introducción

El propósito de este trabajo es tematizar en clave de formación (*Bildung*) algunos aportes de Michel Foucault, especialmente los desarrollados durante sus lecciones en el Colegio de Francia entre 1981-1982. Estas lecciones salieron a la luz como libro que lleva por título *Hermenéutica del sujeto*, publicado en francés en 2001 y en español en 2002. Cabe decir al respecto que, además del Foucault que ‘mata al sujeto’ (Kamper y Wulf, 1994) universal, abstracto y europeo con su crítica radical a las ciencias humanas y con las conclusiones de su ‘analítica de la finitud’, existe otro Foucault: el investigador genealógico que entró a ocuparse de las diferentes prácticas y formas de *assujétissement* en Occidente en relación con el poder.

Este segundo Foucault, genealogista del sujeto moderno, cuyas preocupaciones durante sus últimos años de vida también lo acercaron al problema de lo ético y de la gubernamentalidad (gobierno), le dio nuevos matices a las apreciaciones que ya tenía sobre el sujeto y que había conseguido con sus trabajos arqueológicos. Lo que marca de un modo tajante este momento es que ahora Foucault ya no solo concibe al sujeto como el simple efecto de una serie de prácticas sociales y de un poder externos (subjetivación ‘desde arriba’), sino que, además, lo ve como el producto de una serie de prácticas y técnicas subjetivantes encarnadas (incorporadas) y reguladoras de la vida (subjetivación ‘desde abajo’): nos las vemos así con un «tercer Foucault» ya más preocupado por las prácticas de sí (tecnologías de sí).

A propósito, en una de sus conferencias dada en Dartmouth en 1980 este autor daba claridades sobre su programa investigativo y decía al respecto:

Hasta el presente he seguido este proyecto general [el de la genealogía del sujeto al estudiar la constitución del sujeto a través de la historia y la manera en que ha llevado a la concepción moderna del sí mismo] de dos maneras: Me he ocupado

* Este trabajo hace parte de las investigaciones desarrolladas como docente en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

** Doctor en Ciencias de la Educación; licenciado en Educación: Inglés-Español. Docente de la Universidad de Antioquia y profesor invitado en distintas universidades del país. Coordinador del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia. ORCID: 0000-0003-0267-9515.

de las construcciones teóricas modernas concernidas por el sujeto en general. He intentado analizar en un libro anterior las teorías del sujeto en tanto que hablante, viviente y trabajador. Me he ocupado también de un conocimiento de carácter más práctico formado en instituciones como los hospitales, asilos, y prisiones, donde algunos sujetos devenían objetos de conocimiento y al mismo tiempo objetos de dominación. Y ahora, quisiera estudiar aquellas formas de comprensión que los sujetos crean sobre sí mismos (Foucault, 2015, p. 146).

Es decir, su nuevo objeto de interés es el de las técnicas o tecnologías de sí a partir de las cuales los sujetos se forman. Ya más adelante en la misma conferencia sostiene:

Creo que, si se quiere analizar la genealogía del sujeto en la civilización occidental, hay que tener en cuenta no solo las técnicas de dominación sino también las técnicas de sí. Digamos que hay que tener en cuenta la interacción entre esos dos tipos de técnicas –las técnicas de dominación y las técnicas de sí–. Deben tenerse en cuenta los puntos donde las tecnologías de dominación de individuos, de unos sobre otros, recurren a los procesos por los que el individuo actúa sobre él mismo [...] El punto de contacto en el que los individuos son conducidos por otros está ligado al modo en que ellos se conducen a sí mismos, es lo que podemos, pienso, llamar «gobierno» (Foucault, 2015, p. 147).

Desde esta nueva perspectiva, Foucault ya no busca únicamente subsumir los procesos de subjetivación dentro de una lógica, en cierta medida, conductista en relación con el poder, entendidos aquéllos como una serie de permanentes condicionamientos –micropoderes y técnicas que penetran y disciplinan el cuerpo–, sino prestarle atención también a las formas de gobierno y, particularmente, de agenciamiento (*agency*) de los sujetos (prácticas de sí, artes de la existencia) en las que estos se vuelven objetos de sí con el propósito de transformarse. Es decir que, bajo esta otra óptica, la genealogía del sujeto en clave ética se abre a un tercer dominio: el de las relaciones del sujeto consigo mismo. Como dijimos, se puede hablar por ello de un tercer Foucault: el del estudio de la conducta moral real de los individuos para consigo mismos que resulta de particular interés para lo que en filosofía y pedagogía se ha trabajado como formación (*Bildung*).

De allí que el objeto de atención del presente escrito sea este último Foucault: el Foucault que matiza su visión del poder al diferenciar ahora entre ‘relaciones de poder’ y ‘relaciones de dominación’, y que comienza a darle así una mayor importancia a las prácticas y tecnologías de sí en tanto procedimientos mediante los cuales los individuos se forman a sí mismos como sujetos morales de sus propias acciones; es decir, a todo lo que involucra lo que él mismo denomina el «trabajo ético» (Foucault, 2003, p. 28).

Según lo anterior, nuestra tesis es que el ‘giro’ del tercer Foucault hacia las prácticas de sí —que configuran las artes de la existencia— abre la posibilidad para leer dichos aportes desde una teoría de la formación. Y ello no solo por las constantes alusiones a las relaciones entre maestro y alumno, sino, sobre todo, por su manera de tematizar las prácticas de sí de los griegos que tienen, a nuestro modo de ver, un profundo carácter formativo (como filosofías de la formación y del cultivo de sí) y sobre las cuales Foucault muestra una fuerte preferencia. En sus palabras:

la civilización griega, helenística y romana dio lugar a una verdadera cultura del yo que en los siglos I y II de la era cristiana asumió, creo, dimensiones considerables [...] Pues bien, la vez que viene trataré de hablarles de otro aspecto de esa cultura de sí: el que concierne a la manera como ‘cultivarse a sí mismo’, ‘preocuparse por sí mismo’, dio lugar a formas de relaciones, a una elaboración de sí mismo como objeto de saber y conocimiento posibles, completamente diferentes de lo que podía encontrarse en el platonismo (Foucault, 2004, p. 128).

En ese sentido, otro elemento para considerar con nuestra tesis es que la tematización de sí a la que Foucault alude como ‘cuidado de sí’ se puede entender bajo una lógica doble que, en la terminología foucaultiana, evidencia, por un lado, unas tecnologías de control y del sí mismo propias de las sociedades contemporáneas —sociedades líquidas, del riesgo, gubernamentales, del control—, pero que hunden sus raíces en tiempos pasados y, por el otro, unas prácticas de cuidado y estilización de sí que se pueden tener como positivas desde el punto de vista de lo que acá consideramos como formación (*Bildung*) en clave pedagógica. De todas maneras, antes de mostrar esto es importante repasar sucintamente las cuestiones del sujeto y la subjetivación en el trabajo de Foucault.

Sujeto y subjetivación como resultado de las prácticas discursivas

Para Michel Foucault hay una centralidad en el lenguaje como parte de sus exigencias programático-investigativas. Sus estudios se pueden entender, según esa exigencia, como estudios del discurso y de los saberes que vehicula ese discurso. De allí que plantee que haya que tratar a los discursos como «prácticas discursivas que sistemáticamente le dan forma a los objetos de los que hablan» (Foucault, 1988, p. 74) —es lo que algunos autores han denominado un «socio-construccionismo discursivo»—. Este remitir a los fundamentos y fundación discursiva de los órdenes simbólicos de saber (epistemes) que preforman las relaciones que establecen los seres humanos con el mundo y consigo mismos, tienen que ver también con cómo se estructura —discursivamente— la subjetividad. Para Foucault el sujeto (su subjetividad) es entonces el resultado de unas prácticas discursivas que no están

desligadas de cuestiones de saber (de unos órdenes de saber o de lo que se habla en un discurso) y de cuestiones de poder. De allí el vínculo entre poder-saber en los procesos de configuración de la subjetividad. Por tanto, en esa lógica el sujeto se presenta para este autor como una forma histórica –no como una esencia o una naturaleza última y auténtica– y de allí la cuestión referida a la «historicidad del sujeto» (Foucault, 2015, p. 145).

Foucault, particularmente en sus últimos trabajos concernientes a las ‘tecnologías del sí mismo’ y su combinación posterior con las ‘técnicas de gobierno’ –los de la denominada tercera fase– abre otro campo dentro de lo que, desde un marco del poder, se ha denominado «gubernamentalidad». El ejercicio del poder en una lógica gubernamental consiste, según Foucault, en ‘conducir las conducciones’ o las conductas de manera que se pueda estructurar el posible campo de acción de los otros individuos. Para ello, incluso la libertad del individuo se vuelve indispensable; ella deviene un requisito previo en la medida en que tal campo de acción ofrece diferentes posibilidades que se sirven de esa libertad. La libertad es por ello presupuesto básico –del ejercicio– del poder; un poder que tiene una forma modular. Como lo dice Foucault, no podemos confundir las relaciones de poder (en las que se ponen en juego estrategias para alcanzar determinados objetivos), con las relaciones de dominación (en las que las posibilidades de torcer el curso de las fuerzas enfrentadas carecen de oportunidad).

Así, el uso del concepto de sujeto en la obra de Foucault supone, por tanto, un rechazo a la idea del individuo totalmente libre, auténtico y auto determinado. Dicho concepto hace referencia, más bien, a que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto, las que tienen efectos subjetivantes. El sujeto es un efecto de todo ello. Los seres humanos *devienen* sujetos, se subjetivan, en relación con las prácticas discursivas y no discursivas en las que están inmersos. En el escrito *El sujeto y el poder*, Foucault, con respecto al papel del sujeto, dice lo siguiente:

Mi objetivo, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura. Me he ocupado, desde este punto de vista, de tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos: Primero están los modos de investigación que tratan de otorgarse a sí mismos el estatus de ciencia [...] En la segunda parte de mi obra, estudié la objetivación del sujeto en lo que llamaré ‘prácticas divisorias’. El sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros. Este proceso lo objetiva [...] Finalmente, he querido estudiar –es mi trabajo actual– el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto [...] Así, el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto (Foucault, 1988, p. 3).

Por tanto, cuando Foucault se refiere al sujeto no plantea ni una interioridad auténtica ni una naturaleza en el modo de ser del sujeto, sino una forma; el sujeto es una forma histórica dada; dada:

- Por las objetivaciones mediante el saber; por ejemplo, la infancia moderna se puede entender como resultado de los procesos de objetivación facilitados, por ejemplo, gracias al saber de la pedagogía. Aquí se habla de una constitución del sujeto mediante el discurso o mediante las prácticas discursivas, lo cual lleva a un análisis del discurso y del saber que vehicula el discurso (se trata del proyecto arqueológico del que el mismo Foucault trata posteriormente de distanciarse).
- Por las prácticas divisorias, a partir de las cuales se establecen diferentes órdenes; por ejemplo, un orden generacional que lleva a la diferenciación entre adultos e infantes; pero también por divisiones como las de sanos y enfermos o en el modo de ser y entenderse el ser humano entre cuerpo y razón, público y privado. Hablamos de una constitución del sujeto mediante el discurso o prácticas discursivas y mediante unas técnicas de dominación. Aquí se trata, sobre todo, de una analítica del poder, y
- Por las prácticas de sí. Hablamos de una constitución del sujeto mediante las prácticas de sí, una genealogía de la ética y una analítica de las formas de gobierno.

Las primeras aluden a los saberes, sobre todo los que aspiran a un carácter científico y en cuyos juegos de verdad se tiene al sujeto como objeto de conocimiento, por ejemplo, las ciencias sociales y humanas. Las segundas consisten en las prácticas por las que los individuos ejercen relaciones de poder sobre otros (técnicas de dominación), objetivan a los individuos sobre los que se las aplica, produciendo individualidades normativamente establecidas, clasificadas y reguladas. Se trata de prácticas divisorias: normal/anormal, aplicado/desaplicado, trabajador/vago, eficiente/ineficiente. El tercer modo de objetivación, finalmente, tiene que ver con las prácticas –prácticas de sí, tecnologías del sí– que se ejercen sobre uno mismo y que tienen como propósito una transformación.

Es acá en este tercer dominio donde Foucault sitúa ciertas prácticas que caracteriza como ‘artes de la existencia’ y que tienen que ver con

[...] prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo. Estas «artes de existencia», estas «técnicas de sí» sin duda han perdido una parte de su importancia y de su autonomía, una vez integradas, con el cristianismo, al ejercicio de un poder pastoral y más tarde a prácticas de tipo educativo, médico o psicológico (Foucault, 2003, pp. 13-14).

Desde un punto de vista foucaultiano, entonces, comprender la subjetividad es comprender el movimiento por el cual los seres humanos se objetivan, se constituyen en objetos de una teoría o una práctica para los otros y para sí mismos. Por ese movimiento devienen—en nuestra perspectiva, se forman—sujetos. Las estructuras del saber, de la práctica y de la mismidad se fundamentan en una forma histórico-social específica. Por ello, también el ser humano se ve sometido, es el resultado de un tipo histórico específico de subjetivación—es una forma sujeto— que mediante prácticas sociales, tecnologías políticas, efectos de saber y técnicas de sí hacen de él un modo específico, una forma específica, una forma-sujeto. En ese sentido, subjetivación quiere decir precisamente la producción discursiva de modelos de sujeto—formas de sujeto— y normas y requisitos de posicionamiento que se pueden entender como posiciones de sujeto (Keller, 2005, p. 212; 2007).

Las posiciones de sujeto son esquemas interpretativos típicos y ofertas para la adscripción y negociación identitaria. Así, lo que el individuo percibe como su mismidad, como su identidad, es siempre originado bajo el trasfondo de las relaciones sociales que se dan a partir de prácticas discursivas y no discursivas—prácticas divisorias y prácticas de sí—y en relación con actantes no-humanos. Como lo plantea Duttweiler: «La identidad es [...] una realización; una actividad consciente e inconsciente en confrontación con patrones interpretativos y artefactos culturales que apelan a la experiencia corporal y que son interpretados como expresión de un cuerpo (*Leib*) natural» (2003; la traducción es nuestra).

La idea de interioridad auténtica y última resulta ser, según lo anterior, una ficción moderna. Se trata, más bien, de la manera de referirse a un agente que procede de acuerdo a ciertos márgenes—históricos, sociales, culturales, situacionales—, no como un actor absolutamente libre y totalmente auto determinado, sino como un sujeto producido y subordinado a ciertas formas sociales, a las que también les puede hacer resistencia mediante procesos más estilizados—artístico-existenciales—.

También el mismo Foucault nos dice que el concepto de sujeto tiene un doble sentido, pues, por un lado, alude al sometimiento (estar sujeto, sujetado) mediante el control y la dependencia y, por el otro, al estar atrapado mediante la conciencia y el conocimiento de sí a su propia identidad. En ello se remite frecuentemente a Althusser (1988), quien alude al carácter apelativo de las poderosas ‘interpelaciones’ que consisten en que en ellas van conjuntamente ofertas de subjetivación con promesas de reconocimiento (Butler, 2009): así, por ejemplo, te reconozco como sujeto infante pero quedas sometido a tu condición de infante o me reconozco como hombre varón y quedo sometido a los parámetros de una matriz heteronormativa con referencia a la cual me entiendo, me identifico en tanto tal. Los efectos de poder no se hacen esperar allí donde se originan las posiciones de sujeto hegemónicas (Laclau y Mouffe, 2004), cuya asunción se presenta como carente de alternativas: ser hombre o ser mujer, ser niño o ser adulto, ser alumno o ser maestro, y bajo el riesgo de asumir formas de sujeto desviadas, deficitarias, no permitidas, negativas o decadentes (Reckwitz, 2003, 2006).

Así, los individuos son el resultado permanente de los procesos de subjetivación y están, por tanto, directa o indirectamente, sujetos –sujetados– a las condiciones del contexto y espacio social en el que actúan e interactúan; de allí que también haya que considerar el poder (las relaciones de poder) y su forma de operar, por ejemplo, en y mediante el espacio y el lugar, y mediante prácticas objetivantes y divisorias. Ello no quiere decir, sin embargo, que los individuos son simples víctimas del lugar –de la espacialización del poder– o de la situación, sino que, por el contrario, toman parte activa en la constitución del espacio social y de sí mismos, en la negociación de sus adscripciones identitarias. Como lo plantea Foucault en sus *Dichos y escritos*:

No hay un sujeto soberano, fundante, una forma universal de sujeto que se pudiera encontrar por todas partes [...] el sujeto se constituye a través de prácticas de subjetivación-sujeción (*assujettissement*), o de forma más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, como sucede en la Antigüedad, a partir, bien entendido, de un cierto número de reglas, estilos, convenciones que se encuentran en el medio cultural (Foucault, 1994a, p. 733; traducción nuestra).

Según Foucault, precisamente el poder en funcionamiento siempre se ve referido a la libertad subjetiva –pero no como libertad trascendental– de los individuos, a las prácticas de libertad y a la resistencia. El ser humano se encuentra por ello inmerso en una red de relaciones de poder que es dinámica y abre todo un campo de posibles respuestas, reacciones, efectos. Como lo plantea en *El sujeto y el poder* (1988), son entonces, en ese marco, las formas de objetivación –por medio del saber–, las prácticas divisorias médico y paciente, niño y adulto, hombre y mujer, maestro y alumno y las tecnologías de sí, las que hacen de los seres humanos sujetos, las que los subjetivan. No existe, pues, una forma universal y a-histórica de sujeto. La concepción de sujeto en clave de subjetivación en Foucault permite darle una mirada a la ‘construcción social de la realidad’ (Berger y Luckmann, 2001) y a las diferentes formas de la praxis social de las que hace parte también la forma sujeto que adquirimos.

Recordemos que para dar cuenta de la relación entre procesos de subjetivación –que en Foucault ya se vuelve más comprensible con el concepto teórico de tecnologías o técnicas de la mismidad o de sí– y mecanismos del poder, Foucault introduce el concepto de gobierno que, más allá de su exclusivo significado político, remite a numerosos y diferentes campos de prácticas y formas de acción que apuntan de diferentes maneras a la conducción, control y direccionamiento de los individuos y de los colectivos, y que comprende, en igual medida, las formas de autodireccionamiento, así como las técnicas de direccionamiento externo. Foucault, en una entrevista con Trombadori, dice:

Y por «gobierno» entiendo el conjunto de instituciones y prácticas mediante las cuales se ‘guía’ a los hombres: de la administración a la educación, etc. Este conjunto de procedimientos, técnicas, métodos, que garantiza el ‘gobierno’ de los hombres, es lo que percibo hoy en crisis tanto en el mundo occidental como en el socialista: también allí me parece que entre la gente se advierte un creciente malestar, dificultades, aversión respecto de la manera en que se le está ‘guiando’ (...). A todas las relaciones se las pone en entredicho, y por cierto los primeros en hacerlo no son quienes dirigen y gobiernan, aunque no pueden dejar de observar las dificultades existentes. Estamos, según creo, en el inicio de una gran crisis de reevaluación global del problema del ‘gobierno’ (Trombadori, 2010, pp. 154-155).

Particularmente, el poder gubernamental se refiere a una forma de acción, a una forma de conducta que no se direcciona de un modo directo e inmediato sobre los otros, sino sobre sus acciones. Se trata del arte de conducir las conducciones. Así, la conexión entre poder y subjetividad, siguiendo a Foucault con su concepto de gobierno, tiene un doble carácter: por un lado, se trata de un ‘gobierno de los otros’, es decir, de su direccionamiento y su conducción, pero también del cuidado, preocupación y responsabilidad por el actuar –acción– de los individuos. Por el otro, se trata del cuidado de sí’ con el que se alude a las formas y maneras en las que los individuos actúan e influyen sobre sí mismos. Asunto este que acapara la atención, como dijimos, en su trabajo *Hermenéutica del sujeto*.

Hermenéutica del sujeto y el paradigma del cuidado de sí

En *Hermenéutica del sujeto* (Lecciones en el Collège de France [1981/82]), Foucault lleva a cabo la tarea de investigar las prácticas de sí que ya habían sido tratadas en dos de los tres tomos de su *Historia de la sexualidad*. En las lecciones sobre la hermenéutica del sujeto, no obstante, Foucault desliga las autotécnicas del cuidado de sí de su relación con el campo de la sexualidad y trata la subjetivación en un nivel más abstracto, a saber: dentro del contexto de una filosofía del cuidado y cultivo de sí. Al respecto escribe:

Llamamos «filosofía» a la forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, a la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Pues bien, si llamamos «filosofía» a eso, creo que podríamos llamar «espiritualidad» a la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Se denominará «espiritualidad», entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la

mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad (Foucault, 2004, p. 33).

Básicamente se trata de una investigación sobre la preocupación y cuidado de y por uno mismo —*épiméleia heautou, cura sui, souci de soi, Sorge um sich*— en Occidente. Con esa expresión se designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos, desde los griegos, se relacionaban consigo mismos, se tematizaban, construían, formaban y perfeccionaban su mismidad. En términos generales este concepto abarca todo aquello que le permite al individuo

Efectuar, por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse de tal modo que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad (Foucault, 1993, p. 26; 1996, p. 48).

O mejor, de espiritualidad, entendida como la transformación de sí que debe efectuar el individuo para acceder a la verdad. Se trata, por eso, de un trabajo que muestra el vínculo estrecho entre conocimiento y cultivo de sí —formación en clave pedagógica contemporánea— como tema fundamental de la filosofía antigua.

Como dice:

La espiritualidad postula que la verdad nunca se da al sujeto con pleno derecho. La espiritualidad postula que, en tanto tal, el sujeto no tiene derecho, no goza de la capacidad de tener acceso a la verdad. Postula que la verdad no se da al sujeto por un mero acto de conocimiento, que esté fundado y sea legítimo porque él es el sujeto y tiene esta o aquella estructura de tal. Postula que es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad. La verdad solo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de este. Puesto que el sujeto, tal como es, no es capaz de verdad. Creo que esta es la fórmula más simple, pero más fundamental, mediante la cual se puede definir la espiritualidad (Foucault, 2004, p. 33).

La espiritualidad se puede entender en ese sentido como el contenido de las prácticas de cuidado de sí.

Tal y como lo trata de mostrar Foucault en el libro en cuestión, el sujeto del cuidado de sí no se define a partir de una –su– sustancia, sino a partir de las prácticas que ponen a ese sujeto en relación consigo mismo; relación que es también con el mundo y con los otros. Por tanto, en estas lecciones se define el paradigma del cuidado de sí por medio de tres aspectos: primero, es una determinada «actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo» (Foucault, 2004, p. 28). Con esa actitud se corresponde una forma especial de mirada o de atención con respecto a sí mismo que ya bajo el carácter de ejercicio atiende a mirar, primero, hacia afuera y, luego, hacia adentro, hacia la interioridad. El cuidado o la «inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento» (Foucault, 2004, p. 28). Foucault habla por eso de un parentesco etimológico entre meditación y cuidado de sí: *epimeleia* y *melete* (Foucault, 2004, p. 28).

Ligado a lo anterior, está un tercer aspecto para análisis posteriores: el cuidado de sí se encuentra siempre vinculado con un conjunto de acciones que cambian de manera sustancial al sujeto en/mediante la praxis. El sujeto del cuidado de sí es, por tanto, performativo y el efecto sobre sí mismo es, en nuestra perspectiva, formativo. Se trata entonces de una «serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura» (Foucault, 2004, p. 29).

Llegados hasta acá la pregunta que está en la base de toda esta cuestión reza así: ¿Cómo se puede pensar entonces en una subjetivación que no se describa como el producto de mecanismos externos; una subjetivación que no funcione mediante prácticas de coacción externas, sino mediante una praxis de la libertad? Precisamente una formación de la subjetividad tal –que resulta particularmente importante en un sentido pedagógico-formativo– a partir de las prácticas el cuidado de sí, y cuyo contenido es la espiritualidad, la descubre Foucault en los textos de la antigüedad griega. El libro *La hermenéutica del sujeto* es precisamente un estudio sobre el tipo de relaciones que el individuo establece consigo mismo –*rapport á soi*– y que Foucault denominó ética. Un trabajo que, desde nuestro punto de vista, se puede considerar como un gran aporte al análisis de la formación en Occidente.

Los tres modelos de prácticas de sí –de cuidado o inquietud de sí–

Foucault diferencia tres grandes modelos de prácticas de sí que se pueden rastrear y seguir históricamente: el modelo que se puede denominar «platónico» (Foucault, 2004, p. 249) en cuyo centro está la rememoración; el «modelo helenístico» (Foucault, 2004, p. 249) con el establecimiento del sí mismo o mismidad mediante sí y como meta, y el «modelo cristiano» (Foucault, 2004, p. 249), en cuyo centro están la exégesis de sí y la autorrenuncia o la renuncia de sí. En todos ellos se pone en evidencia la relación entre inquietud o cuidado de sí con el conocimiento de sí. Lo que muestra Foucault es que,

con el momento cartesiano, vinculado a ese modelo cristiano, el cuidado de sí termina convertido en un conocimiento y exégesis de sí en una lógica pastoral que no filosófico-espiritual. La inquietud o cuidado de sí pierde su coextensividad con el arte de vivir y termina subordinada, subsumida a/en un conocimiento de sí.

El modelo cristiano de la exégesis de sí y de la autorrenuncia

A partir de los siglos III y IV toma forma el modelo cristiano de la exégesis. En él se mantiene el esquema de cuidado de uno mismo, pero sobre todo como un conocimiento de sí vinculado, de igual modo, a la verdad. Es precisamente en la confesión que se objetiva el sujeto del modelo cristiano mediante un decir la verdad —que no hablar verdadero (parresia)— y evidente. Lo que lo tipifica es, según Foucault, tres características como puntos de articulación, a saber: la circularidad entre la verdad del texto y el conocimiento de uno mismo, la exégesis como procedimiento para conocerse uno mismo, y la renuncia a sí mismo como forma de autosuperación y como condición y objetivo para el conocimiento de sí. En esta lógica la formación es tratada como renuncia y constante negación de sí, por lo que el movimiento formativo se da como superación de sí en el marco de una lucha constante consigo mismo.

La exigencia del modelo cristiano es, por tanto, el desciframiento de la propia alma para reconocer allí aquellos movimientos internos que no tienen validez normativa y lograr así controlarlos. Es una exégesis de sí mismo mediante una hermenéutica de la sospecha. La exégesis de sí es necesaria, ya que el modelo cristiano tiene en la renuncia de sí mismo su propio *telos*. El modelo cristiano se relaciona, en ese contexto, con el poder pastoral, el cual con la figura del pastor posee un centro de poder individualizador que puede exigir la confesión, pero que también tiene que estar listo para sacrificarse a sí mismo. Se trata de un cuidado por los otros en vez de un cuidado de sí.

En una cierta perspectiva se podría considerar la tematización de sí mediante la confesión como parte de esas «tecnologías de sí mismo» (Foucault, 1988) de las que hablaba Foucault y con las cuales Occidente ha venido produciendo históricamente «animales confesionales». Recordemos que el filósofo francés diferencia entre la confesión y el hablar verdadero (parresia) como dos formas de hablar de sí. Si bien a partir de ellas los sujetos establecen siempre un tipo de relación consigo mismos, es la forma de la parresia la que acá vamos a considerar como formativa y que puede estar en la vía de una estilización de sí; mientras que la vía de la confesión se instaure como coacción y obligación por la justificación de sí ante otros, ante la norma o ante Dios.

Las prácticas confesionales sirven entonces —como tecnologías del sí mismo— para la formulación de un cierto tipo de individualidad. Esas formas de dar cuenta de sí tienen, sobre todo, un carácter justificatorio. Se trata de ejercicios en los que, mediante formas

confesionales, se produce una –su– verdad como aquella en la que el sujeto está obligado a decir la verdad sobre su propio deseo. Esto expresa uno de los aspectos característicos de las prácticas confesionales, que consiste en poner al sujeto en una radical tematización de sí de cara a una autoridad normatizadora. Para ello el sujeto se ha de servir entonces de ejercicios reflexivos que le permitan una formación normativizada en clave de un modo de vida moralizado. Tales ejercicios han de estar marcados entonces por el ascetismo, la renuncia, la purificación y la negación de sí, de cara a una normativa o código moral externo.

Otro aspecto para tener en cuenta de este modelo, sobre todo por las repercusiones pedagógicas que de allí resultan, es que se establece sobre el trasfondo de la prohibición, el miedo, el error y la vergüenza. Esto significa que las técnicas del cuidado de uno mismo que acá se ponen en ejecución ya no buscan que la ignorancia que se ignora a sí misma vaya, a partir de un movimiento autoformativo motivado por el deseo propio de saber, hacia un estado de mayor luminosidad como estado de verdad, felicidad y equilibrio consigo misma, sino que ahora estas entran en funcionamiento privilegiando un referente moral exterior e impuesto que hace las veces de modelo normativo que sirve para corregir y dirigir tanto el alma como el cuerpo. La ignorancia deja de ser así una ignorancia inocente y pasa a entenderse, más bien, como un estado perverso que hay rechazar, del que hay que sospechar, que hay que ocultar y, por ende, superar. Esto hace parte de un dispositivo de contención mayor como forma de conducción de lo perverso y lo viciado en uno. Bajo esa perspectiva, la salvación se convierte en el pretexto para justificar las prácticas de conversión, entendidas como «liberación de todo aquello de lo que dependemos, de aquello que no controlamos» (Foucault, 1994, p. 75). De allí que con este nuevo sentido que adquieren estas prácticas de sí, la *rappor à soi* –la relación consigo mismo– empiece a ser influenciada por y subordinada a un discurso terapéutico-religioso que busca, por un lado, curar –medicina, dietética– el cuerpo y, por el otro, dirigir –prescripciones religiosas, educar– la conciencia.

Hacer parte de este modelo cristiano significa que hay que avergonzarse de la condición de pecador –conciencia moral, *Gewissen*– y, por eso, se debe controlar y superar dicho estado. En esa misma lógica, el error, como aquello que no se debe cometer, resulta ser también un estado de depravación vergonzoso y atemorizante. El errar se reviste de un sentimiento de miedo y de culpa. De allí que el sujeto entre en contradicción consigo mismo, con su otredad en él. Por ello el error se oculta ante los otros hombres, aunque no frente a Dios; de ahí la conciencia moral como el ojo omnividente de Dios en el hombre. Ahora, esta conversión «es por tanto un movimiento que se dirige hacia el yo, que no deja de vigilarlo, que lo fija de una vez por todas como objetivo, y que lo alcanza allí donde él regresa» (Foucault, 1994, p. 76).

Salir del estado de pecado e ignorancia con el propósito de salvarse, de hallar la luz, significa entonces orientarse por un ideal de formación –por un deber ser, por un modelo de perfección– que no se es y que, paradójicamente, no se puede alcanzar nunca, pero que,

de todas maneras, funciona como parámetro para el enderezamiento y el encauzamiento de los sujetos:

De este modo, salvarse a uno mismo significará librarse de una coacción que le está amenazando y volver a gozar de los derechos propios, es decir, re-encontrar la propia libertad e identidad. Salvarse significa mantenerse en un estado continuo que nada puede alterar cualesquiera que sean los sucesos que acontezcan en torno a uno (Foucault, 1994, pp. 70-71).

Sin embargo, el camino a la salvación, como proceso constituido de pequeñas salvaciones y como estado continuo de autenticidad y transparencia con uno mismo en el que el fracaso, la duda y el error no tienen cabida, es simplemente una ficción, una autonegación y un autoengaño racionalizados.

Como se dijo, con la conversión cristiana –*metanoia*– se introduce el aspecto de la renuncia a uno mismo. En consecuencia, el cuidado y la preocupación de sí se convierten en técnicas de autocontrol y de autodisciplinamiento que empiezan a regirse ahora por un código moral-religioso establecido externamente. Para que haya autocontrol de sí, el conocimiento de uno mismo se vuelve prioritario y es por ello que deviene la manera más apropiada para uno mirarse. Acá la relación consigo mismo ya no tiene que ser ascética para estar en una relación con la verdad. Solo se necesita que la relación consigo mismo me manifieste la verdad evidente de lo que se ve –evidencia– para finalmente concebir esa verdad. El cuidado de sí es mirarse a sí mismo para dar claridad de sí –exégesis de sí–. La evidencia sustituye así a la ascesis en el punto de vínculo de las relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo. De manera que se puede ser inmoral y conocer la verdad.

Después de Descartes nos las vemos con un sujeto del saber no-ascético, un sujeto que ya no cuida de sí, sino que se conoce a sí mismo. Así,

El rumbo cartesiano se refiere al autoconocimiento, al menos como forma de conciencia. Además, al situar la evidencia de la existencia propia del sujeto en el principio mismo del acceso al ser, era efectivamente este autoconocimiento [...] el que hacía del ‘conócete a ti mismo’ un acceso fundamental a la verdad [...] Pero si el rumbo cartesiano recalificó [...] el *gnothi seauton*, al mismo tiempo [...] contribuyó mucho a descalificar el principio de la inquietud de sí, a descalificarlo y excluirlo del campo del pensamiento filosófico moderno (Foucault, 2004, p. 33).

Ese cambio hace posible también la institucionalización de la ciencia moderna que se inaugura con lo que Foucault denomina el «momento cartesiano» (Foucault, 2004, p. 32).

Por eso, acá mirarse a sí mismo y mirar el mundo son procedimientos muy parecidos. A través de ellos el hombre racional se reconoce en Dios –*imago Dei*–. La mismidad y el mundo, en tanto objetos de conocimiento, son vistos como libros de Dios. De allí entonces que ya no haya ese repliegue sobre sí como preocupación por uno mismo, sino una exégesis de sí –autorreflexión– como mecanismo para poder ver a Dios reflejado en uno y en el mundo. Se trata, pues, de un movimiento en el que uno se conoce y se reconoce al conocer lo divino y al reconocer lo divino en uno. Este proceso ficcional, en tanto se convierte en la aspiración de un individuo por un ideal de formación, se puede entender como la búsqueda de lo inconmensurable. En todo ello Dios siempre ha de aparecer en el hombre como lo otro del hombre y como la otredad en el hombre.

Mirada en este sentido e influenciada por esa *imago Dei* por alcanzar, la educación moderna se basa en la idea de un sujeto que hay que corregir, habituar y liberar del ‘peso de la carne’, para así llevarlo o acercarlo a un ideal de sí –ideal de formación– que precisamente se ha creado como negación del modo de ser particular de cada individuo y del trabajo ético que pueda llevar a cabo consigo mismo. Con dicho ideal de formación se legitima la intervención sobre el hombre en su estado actual, en tanto se trata de un estado en el que no se ha llegado a ser lo que se debe ser. La vida presente –en tanto momento de incompletud, de deseos y pasiones por controlar y de temor a Dios– se sacrifica en favor de un más allá insoslayable, de otro mundo –inmortalidad–, de un *telos* trascendente; una concepción nueva que no tenía cabida dentro del modelo griego del cuidado y la preocupación por uno mismo.

El sujeto por educar –el niño y el hombre concretos– se sacrifica por mediación de un discurso externo que dice su verdad, que determina su ley natural y que le precisa qué hombre tiene que ser. Pero no se trata de hacer confesar lo que el sujeto esconde sino lo que está oculto para él mismo. Así pues, con el modelo cristiano aparece la *imago Dei* como principio regulador, y con ella entran en funcionamiento las sagradas escrituras: como una guía práctica para la salvación. Precisamente en ese contexto tuvieron su origen las metáforas de la formación –*Bildung*– y de la educación que después se decantaron como conceptos y pasaron a convertirse así en las nociones básicas –objetos/tema– de la pedagogía.

La gran paradoja de la *imago Dei* que se pone en marcha con el modelo cristiano del cuidado de sí es que el hombre aparece como un ser hecho a imagen y semejanza de Dios, pero, al mismo tiempo, le es prohibido hacerse una imagen de este último. Tal prohibición desencadena no solo la curiosidad peligrosa, sino el mal productivo. De este modo la curiosidad contribuye con la ‘muerte de Dios’ (Nietzsche) y después, al hacerse tan peligrosamente productiva, termina también por ‘matar al hombre’ (Foucault).

El modelo platónico de la rememoración o reminiscencia

El modelo platónico, al igual que el modelo cristiano, se superpone al modelo helenístico e impone, gracias al establecimiento de una nueva forma de relación frente al conocimiento, un nuevo sentido del cuidado de uno mismo, que sirve, igualmente, para darle unas características diferentes a los modos –prácticas y tecnologías– de subjetivación de los individuos. En esencia, lo que caracteriza al modelo platónico es la articulación del conocimiento de uno mismo y del conocimiento de lo verdadero en un mismo movimiento del alma hacia la verdad. La *paideia* aparece acá como la posibilitadora de una orientación libre hacia las ideas, hacia la verdad. Debido a ello, la preocupación por uno mismo (*épiméleia*) –el saber útil– pierde importancia, ya que, como lo señala Foucault, dentro de este modelo se pasa a dar un privilegio al conocimiento. Ahora el conocimiento no solo es el garante casi exclusivo de la verdad –verdad del alma y del ser–, sino que también es el que se encuentra en las mejores condiciones para dar fundamentación a una moral positiva.

La consigna «ocúpate de ti mismo», que hacía parte de la ‘espiritualidad’ griega (Foucault) en tanto espacio de reflexión, indagación, preocupación y acción más amplio, se transforma y sufre un proceso de reducción dentro del modelo platónico que queda expresado con la máxima délfica: ‘conócete a ti mismo’. A partir de entonces, este lema entra a servir de base para el desarrollo de un modo de filosofar –y para una forma de vida– que se radicaliza en la modernidad con la certeza de razón establecida por Descartes –*cogito ergo sum*–. El cultivo espiritual deviene tendencialmente en una racionalización del *sí* mismo –según Foucault, con Platón y el platonismo se crea el clima para lo que posteriormente se denominará la racionalidad occidental–.

En síntesis, con la puesta en marcha del modelo platónico el proceso de ‘ocuparse de sí’ se reduce a un acto de conocimiento de sí en donde ‘de sí’ significa ahora la posibilidad de establecer una relación instrumental y objetivante –diferente de la *chresis* platónica– con un ‘sí mismo’ que ya no puede más ser visto como un ‘sujeto-alma’ (Foucault) en su irreductibilidad, sino como una mismidad –transparente consigo misma e ideal– tornada, a su vez, en un objeto de conocimiento. Con ello la relación entre filosofía y espiritualidad adquiere nuevos matices: mientras la espiritualidad continúa como aspecto central del cuidado de sí, las prácticas ascéticas vinculadas a dicha espiritualidad comienzan a remitir, sobre todo, a una actividad de conocimiento de sí, al conocimiento de lo divino en la mismidad. A partir de acá la espiritualidad deviene el medio para la reducción del cuidado de sí al conocimiento de sí. Es así como con el modelo platónico el conocimiento –de sí– deviene en un ‘acto peligroso’ (Foucault) de supresión de lo Otro.

El modelo helenístico del sí mismo como finalidad

Las preferencias teóricas de Foucault se orientan hacia el modelo helenístico, cuya configuración como *epimeleia heautou* y *gnothi seauton* sirve de base a partir de la cual se pueden analizar otras técnicas de sí. Lo específico de ese modelo para el análisis foucaultiano es la vinculación de la idea de dominación de sí mediante una suerte de disposición soberana del sujeto con la idea de un conocimiento del mundo. Este se define, ante todo, como movimiento a partir del cual el sujeto se libera de su estatus actual y de sus condiciones actuales. La conversión procurada por el cuidado de sí no se puede pensar en primera línea como un concepto religioso, sino como un concepto filosófico en relación con la búsqueda de espiritualidad.

Un punto interesante es que el modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo está articulado en torno a la autofinalidad de sí. En este caso, la idea de conversión, a diferencia del modelo cristiano-ascético, tiene que ver con un proceso de auto-formación como «desplazamiento del sujeto hacia sí mismo y retorno de uno a sí mismo» (Foucault, 1994, p. 87) en el que el cuidado y preocupación por uno mismo goza de autonomía y no se reduce al conocimiento de sí. Acá la práctica de sí «se identifica y debe confundirse con el arte mismo de vivir» (Foucault, 2004, p. 203). En el modelo helenístico hay en la base una jerarquía del cuidado de sí por encima del conocimiento de sí.

Cabe destacar que esta autofinalidad de sí no es de ningún modo un movimiento inmanente, solipsista y egocéntrico —no es el movimiento del trompo (Foucault, 2004, p. 205)—, como en el caso del modelo cristiano y cartesiano, donde la preocupación y conocimiento de sí deviene un fin que se basta a sí mismo, desconociendo la preocupación por los otros y del mundo como fin y como marco de referencia para revalorar permanentemente la relación con uno mismo. He ahí precisamente el punto que Foucault destaca del modelo helenístico:

Es necesario por tanto que la preocupación por uno mismo sea de tal naturaleza que al mismo tiempo procure el arte, la *techné*, el saber hacer que me permitirá gobernar a los demás. Es preciso proporcionar de uno mismo, y de la preocupación por uno mismo, una definición tal que de ella se pueda derivar el saber necesario para gobernar a los demás (Foucault, 1994, p. 46).

En otras palabras: en el modelo griego, la preocupación y el cuidado por uno mismo suponían que quien no estuviera en capacidad de cuidar de sí, tampoco podía cuidar de los otros —gobernar—. Para tratar a los otros era necesario saber tratarse a uno mismo. Para estar en sociedad había que estar primero con uno mismo. Por tanto,

Habrá que buscar en el centro de sí mismo el punto en el cual uno se fijará y con respecto al cual se mantendrá inmóvil. La propia meta debe fijarse en dirección a sí mismo, al centro de sí mismo, en el centro de sí mismo. Y el movimiento debe consistir en volver a ese centro para inmovilizarse en él, y de manera definitiva (Foucault, 2004, p. 205).

El cuidado de s  sirve para un reforzamiento inmanente del sujeto; el *telos* del cuidado de s  está dirigido en muchos de sus ejercicios hacia la muerte, no obstante, no es trascendente, ni afirmativo. En el modelo helenístico se trata con la conversión de un movimiento que tiene lugar en la inmanencia de este mundo. Y a pesar de que acá también tiene lugar una ruptura con el mundo externo como manera en que el sujeto se libera de sus relaciones de dependencia, como en el esclavo en la *anachoresis*, con esa ruptura entre yo y no yo, no se corresponde una ruptura en la interioridad de sí mismo –identidad y continuidad permanecen intocadas por la *anachoresis*. La mismidad debe permanecer bajo la mirada del sujeto y estar establecida como meta.

Lo central en este contexto es la figura de la conversión, del retorno o giro sobre sí que remite a una dimensión espacial y temporal –autobiográfica– del cuidado de sí. Ese volver sobre sí no es un movimiento hacia lo trascendente, sino que se presenta mediante una serie de metáforas como retorno a un hogar inmanente. La conversión no es una trans-subjetivación, sino una autosubjetivaci n –*auto-subjectivation*–. En esa distancia que no es de ningún modo una renuncia hay que separar lo importante de lo no importante y la existencia propia deviene un punto –por, ejemplo como identidad narrativa– en el tiempo y en el espacio.

El sujeto se reconoce a sí mismo solo en el contexto del cosmos mediante las categorías centrales de situación y relación. El conocimiento de sí mismo en el cuidado de s  estoico no se convierte con ello en un indagar sobre la vida interior, sino en un integrarse en el cosmos. *Mathesis* y *askesis* se condicionan entre sí mediante la situación y la relación. El movimiento de la *askesis* condiciona el conocimiento de la *mathesis*, las prácticas son también acá interdependientes. El saber objetivo del mundo se convierte en saber espiritual no objetivable del mundo y el sujeto, y transforma al sujeto de manera fundamental en su apropiación –*askesis*–. El saber espiritual cambia al sujeto entonces mediante las prácticas en un conjunto de *askesis* que necesariamente está asociado con un movimiento en el mundo. La metáfora central mediante la que el saber objetivo sobre sí mismo se debe alcanzar es la metáfora del viaje del barco, que es en ese contexto de movimiento un movimiento hacia sí y en el mundo.

Sujeto y conocimiento, pues, se encuentran en una relación íntima: aquél actúa sobre la verdad y la verdad actúa sobre él. La búsqueda de la verdad no puede ser vista entonces como un acto de conocimiento aislado, sino como un movimiento de transformación de s  y

de la propia vida. En palabras de Foucault, esto significa alcanzar un «estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha llegado a conocer» (Foucault, 1994, p. 58). Buscar la luz, la verdad, significa transformarse a través de dicho proceso. El conocimiento tiene acá un carácter y un valor formativo. En ese sentido, como lo dice Foucault siguiendo el *Alcibíades* de Platón: «No se puede alcanzar la verdad sin una cierta práctica o sin un cierto conjunto de prácticas totalmente específicas que transformen el modo de ser del sujeto, que lo cualifiquen transformándolo» (Foucault, 1994, p. 45). Es por ello que en el modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo la teoría y la praxis se encuentran ligadas. Igualmente, dentro de este contexto la verdad, o mejor, el acceso a la verdad, debe ser un proceso formativo. Formarse es la posibilidad de llegar a ser otro a través de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, salir de la ignorancia no significa dirigirse al saber *per se* como si con aquello se pudiera subsanar dicho estado; se trata, más bien, de emprender un movimiento de autoformación en el que está incluido el saber –como se puede notar, no se trata entonces del conocimiento por el conocimiento, ni de la ciencia por la ciencia–.

Según el modelo helenístico, está claro desde un principio que el hombre no es ni permanece siendo el mismo. El ser humano se encuentra inmerso en el juego permanente de pérdida y ganancia de sí. Esto es precisamente lo que Foucault trató de reflejar con su trabajo, lo que insinúa precisamente su postura positiva frente a los griegos y lo que lo vuelve importante desde la pedagogía, específicamente, desde una teoría de la formación.

Subjetivación y prácticas de sí (cuidado de sí) en el ámbito moral: la cuestión de la formación (*Bildung*)

Recordemos que Foucault establece dos formas de subjetivación dentro del ámbito moral: por un lado, está la moral orientada por el código, que consiste en un sometimiento a la norma, en un hacer coincidir la mismidad individual (placeres, identificaciones, prácticas de conducta ética) con dicha norma (con los dominios de la moralidad como sistemas universales de interdicción y prohibición). Mediante la orientación por el código se trata de encauzar las prácticas –y a los individuos– direccionando y limitando el proceso de subjetivación a través de sanciones y culpas y estableciendo y reforzando cierto tipo de conductas o ‘biografías normales’; se trata de una ortopedia discursiva basada en una exégesis de sí pastoral-confesional a partir de la cual todo examen interno –toda evaluación interior de sí– debe corroborar la correspondencia entre los pensamientos y la realidad –como se muestra con Descartes– y entre los pensamientos y las reglas –como se muestra con Séneca– en una lucha contra las impurezas y lados oscuros del alma y del cuerpo orientada por una sospecha permanente consigo mismo.

De otro lado, está la moral orientada hacia la ética. Acá los límites dejan de tener unos contornos claros y lo que sucede es que se le difiere al individuo la responsabilidad de

convertirse en un sujeto moral —en establecer unas prácticas de sí/ artes de la existencia—. Al no haber propiamente un código establecido, sino más bien las exigencias para la formación de un ‘estilo propio’, entonces el sujeto se ve en la necesidad de desarrollar y estilizar sus propias conductas. En este modelo de subjetivación —que el autor vincula con el cuidado de sí griego—, Foucault renuncia a cualquier recurso trascendental y a cualquier teleología vinculante y propone, más bien, un sujeto que con la verdad de sí se dota a sí mismo, en vez de vincular una supuesta verdad a unos mecanismos externos. La meta es la disposición soberana sobre sí mismo en la producción de la propia mismidad.

Siguiendo a Foucault, con las prácticas de sí los individuos entran activamente en el proceso de constitución, construcción, o mejor, formación de sí mismos. Esto es, las prácticas de sí son aquellas prácticas en las que los seres humanos se tienen a sí mismos como sujeto y objeto de su propia actividad.

Gracias a la importancia dada a estas prácticas de sí —reflexivas— en los procesos de subjetivación relacionados con el cuidado de sí, se trata de pasar de largo el dualismo entre sujeto y objeto. No se trata entonces del conocimiento de sí de un ser normativo, sino de la necesidad de la conversión del sujeto que genera de manera práctica al sí mismo —mismidad— y por lo tanto a la subjetividad vinculando una libertad positiva y negativa. Precisamente en la relación consigo mismo subyace el último punto de la resistencia contra el poder político. En ello se origina una subjetivación autónoma que no se deriva de una afuera del discurso y que no crea un sujeto delincuente o algo parecido, sino que exige una posición intradiscursiva producida de manera práctica mediante la espiritualidad entre el punto de cruce del yo y del sí mismo. La espiritualidad como paradigma del cuidado de sí es entonces un procedimiento que transforma el ser del sujeto, y con ello exige que el saber objetivo propio no solo esté siempre a disposición, sino que, como saber no objetivable, no sea separado del sujeto. Con ello el cuidado de sí se puede ver como parte del modelo ético de la *paideia*, que abarca tanto los discursos teóricos sobre el sujeto como también las prácticas de cuidado de sí.

El cuidado de sí cambia entonces esa relación de un modo práctico: en términos de subjetivación, en vez de tener que ser—en vez de estar obligado a ser— la identidad que se le obliga y que ha sido, acá la identidad deviene en algo inestable, inacabado y abierto. Ese es el Foucault que denominamos pedagógico-formativo. Como se dijo al inicio, la tematización de sí que propone Foucault como ‘cuidado de sí’ se puede entender bajo una lógica doble, pues, por un lado, alude a unas prácticas de cuidado y estilización que se pueden tener como positivas desde el punto de vista de la formación —como se ha querido mostrar— y, por el otro, también hace referencia a unas tecnologías de control y del sí mismo propias de las sociedades gubernamentales contemporáneas. Una cuestión que deja el problema abierto para una analítica empírica de las prácticas y tecnologías libertarias de sí contemporáneas. Por lo tanto, y de manera curiosa, el punto de partida de las reflexiones de Foucault sobre

la relación entre poder y cuidado de sí es la contraposición de formas de subjetivación del cuidado de sí con aquellas formas de subjetivación del disciplinamiento. No obstante, en ello llama la atención que en su ímpetu antiesencialista y en su carácter necesariamente praxeológico, ambas compartan la misma estructura básica: tanto el disciplinamiento como el cuidado de sí crean un sujeto por medio del ejercitamiento de sí (Sloterdijk, 2012).

En síntesis, el tema fundamental que Foucault trabaja en *Hermenéutica del sujeto* no es tanto la relación entre filosofía y espiritualidad, sino la separación interna del filósofo entre conocimiento y cultivo de sí mismo —formación—; separación que se da cuando el cultivo de sí como arte de vivir, fundamentado en una metafísica del alma y entendida de manera espiritual, deviene en un asunto exclusivo del conocer —del conocimiento— o de una moral de la renuncia. Ello es la base de la religión cristiana y del pensamiento cartesiano-cientificista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duttweiler, S. (2013). Die Beziehung von Geschlecht, Körper/Leib und Identität als rekursive Responsivität. Eine Skizze. *Freiburger Geschlechterstudien*, (2), 17-36.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1993). Tecnologías del Selbst. En L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton (Eds.), *Technologien des Selbst*. Fráncfort del Meno: Fischer.
- Foucault, M. (1993b). Die politische Technologie der Individuen, En L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton (Eds.), *Technologien des Selbst*. Fráncfort del Meno: Fischer.
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad: 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004 [2002]). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: Para una ética de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kamper, D. y Wulf, C. (Eds.). (1994). *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

- Keller, R. (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden (Alemania): VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2007). *Diskursforschung. Eine Einführung für Sozialwissenschaftlerinnen*. Wiesbaden (Alemania): VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist (Alemania): Velbrück Wissenschaft.
- Runge Peña, A. K. (2005). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En O. L. Zuluaga G. et al., *Foucault, la pedagogía y la educación: Pensar de otro modo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica*. Madrid: Pre-Textos.
- Trombadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault. Pensamientos, obras, omisiones del último maître-à-penser*. Buenos Aires: Amorrortu.

CERNUDA: LA PALABRA POÉTICA COMO CAMINO DE *BILDUNG**

Rosa María Suñé Domènech**

Introducción: La invitación a buscar a un maestro diferente

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el imperceptible temblor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega.

María ZAMBRANO, Filosofía y educación: Manuscritos

En este ensayo se presenta un acercamiento a la palabra poética como camino de *Bildung* a partir de una exploración de la poesía de Luis Cernuda reunida en el libro *La realidad y el deseo*. Me preocupo, entonces, por mirar la poesía de Luis Cernuda como voluntad de *Bildung*, de formación desde uno mismo, desde la vida, pero también como una aspiración de pensamiento crítico sobre el mundo, como inclinación ética, estética, política y educativa. Las razones por las cuales he elegido en este momento del siglo XXI a un poeta andaluz del siglo pasado, que vivió entre 1902 y 1963, para reflexionar sobre el cultivo y el cuidado de sí a través de la escritura y sobre las posibilidades que nos ofrece la palabra poética para pensar la educación son varias, seguramente no necesarias, pero sí suficientes para la que esto escribe, aunque la más importante tiene que ver, esencialmente, con la invitación que nos hace María Zambrano para buscar maestros que sean auténticos y, por añadir algo más, maestros que, como Zaratustra, no pretendan ser pastores de rebaños.

* Este trabajo está asociado a las investigaciones desarrolladas en el marco de la línea de investigación «Formación y procesos de subjetivación» del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia).

** Licenciada en Humanidades, Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, 1996). Lingüista, Universitat de Barcelona (2007). Suficiencia investigativa en el Doctorado de Teoría Política y Social, Universitat Pompeu Fabra (2001). Doctora en Humanidades, Universitat Pompeu Fabra (2010). Profesora titular de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia), Facultad de Educación, y docente de cátedra en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). ORCID: 0000-0003-4512-4827. Contacto: maria.sune@udea.edu.co y rosa.sune@tau.usbmed.edu.co.

En esta expedición para encontrar maestros diferentes, en mi opinión, Cernuda puede ser una parada interesante, no solo por la belleza indiscutible de su poesía, sino porque existen pocos poetas españoles en los que la palabra poética adquiera una profundidad de pensamiento tan atrayente y afín a las preocupaciones contemporáneas, tal vez debido al hecho de que, durante toda su vida, Cernuda habitó los márgenes y un buscado exilio espiritual frente a la sociedad de su tiempo, lo que dotó a su poesía de una atemporal dimensión filosófica y existencial. La propuesta de este ensayo podría pensarse, de este modo, como el intento de buscar en Cernuda un maestro, a la manera en la que Nietzsche (1999) piensa en Schopenhauer como educador, esto es, como aquel que nos permite «escapar del aturdimiento en el que habitualmente nos agitamos como envueltos en una densa niebla». Así, otra vez siguiendo a María Zambrano cuando nos habla de la vocación filosófica, considero que, en Cernuda, encontramos la unión entre la palabra filosófica y la palabra poética, alcanzando esa donación plena que nos ayuda a comprender el papel que tiene la poesía para la comprensión del mundo, de nosotros en el mundo y, especialmente, la importancia que le podemos conferir a la literatura y la escritura para pensar la educación, la pedagogía y la formación a partir de otros caminos menos transitados, pero, muchas veces, más fructíferos que los tradicionales.

La idea de indagar en la poesía de Luis Cernuda como camino de autoformación existencial conlleva que, en este ensayo, se emplee la expresión alemana de *Bildung*, tan difícil de traducir en español, en lugar de la más común de «formación», entendiendo, tal y como apunta Stella Accorinti (2002) a partir de las advertencias de Nietzsche, que *Bildung* se trata de una formación, de un cultivo de sí, individual, que va más allá de las ideas de educación o de instrucción:

La *Bildung* es del individuo, en el sentido de que no puede ser pensada como una suerte de suprasubjetividad. No se puede hablar de la *Bildung* en el sentido de las realizaciones «objetivas» de una civilización [...]. ¿Por qué *Bildung* ha sido la palabra triunfante para hablar de la transformación de la naturaleza (¿humana?) en la cultura del individuo? Quizá porque *Formation* solo preserva el sentido de forma, y en cambio *Bildung* tiene, y contiene, *Bild* (imagen). La *Bildung* consiste en tratar a lo vivo como algo vivo, si se momifica lo vivo, esto no es *Bildung*, quizá sea cultura, pero no es formación. La formación es un ser vivo, dice Nietzsche en la Segunda Conferencia, y abunda en la Quinta Conferencia: toda formación empieza con la obligación y la obediencia. Una boca que habla, muchos oídos, y la mitad de manos que escriben, he aquí el aparato académico exterior, he aquí la máquina de la *Bildung* de la Universidad, escribe Nietzsche (Accorinti, 2002, p. 70).

Cernuda es un poeta moderno, uno que podría situarse al lado de grandes románticos como Novalis, Hölderlin, Coleridge, Wordsworth o de los simbolistas posteriores, como Baudelaire y Rimbaud, ya que el poeta moderno es aquél que, como dice Marí (1994) une la reflexión crítica sobre su poesía con la convicción de que es posible comprender el arte como camino para el comprender, para el conocerse a sí mismo y cultivarse a sí mismo, pero, al mismo tiempo, para ayudar a los demás en ese camino de re-conocerse. La palabra poética, de este modo, se comprende en este ensayo como el camino que Cernuda escoge para su *Bildung*, además de su fruto, esto es, la escritura, lo que persiste. La palabra poética, entonces, es el camino de *Bildung* personal que escoge Cernuda, pero, primero, ¿cómo aproximarnos al sentido de eso que llamamos la «palabra poética»? Sin duda, solo se puede reunir una tentativa de sentido a partir de lo que no significa en exclusiva y eso sería que no es únicamente la creación poética como tal, sino también la inclinación del poeta hacia la transformación y el crecimiento personal por medio de su voz, de su poesía y hacia la permanencia por medio de su creación, la escritura.

Para finalizar esta introducción, me interesa recalcar que esto de «tratar a lo vivo como algo vivo» es lo que, a mi parecer, encontramos en la poesía (filosófica) de Cernuda y lo que convierte a la palabra poética en su camino de *Bildung*, por cuanto mantiene siempre la inclinación hacia el desenmascaramiento de la sociedad (de sus verdades inmundas, como diría Nietzsche) y hacia la búsqueda de la libertad, en concreto de la libertad del deseo y del cuerpo, todo ello con la firme decisión *paideica*, además, de comunicar su indagación a los demás, de contribuir a su formación. De hecho, ya en su juventud, durante los años treinta del siglo xx, en el periodo de la República española, Cernuda participó con gran entusiasmo en las Misiones Pedagógicas, un proyecto de solidaridad cultural para el fomento de la educación en el mundo rural y para la creación de bibliotecas y otras actividades culturales y artísticas en los sitios con más carencias económicas del país, patrocinado por la Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico Nacional, y en un movimiento del cual formaron parte otros grandes pensadores y artistas del momento, como María Zambrano, Ramón Gaya o María Moliner (Dennis, 2011). Así, tal y como dice en «Díptico español» acerca de su poesía, aunque sea solo el poeta quien escribe, el poema tiene siempre una vocación educativa, pues «no es el poeta solo quien ahí habla, / Sino las bocas mudas de los suyos / A quienes él da voz y les libera»¹.

¹ Fragmento de «Díptico español», poema del libro *Desolación de la Quimera* [1956-1962] en Cernuda (1996, pp. 337-338).

Cernuda, la palabra poética y el camino de *Bildung* de una vida

Federico García Lorca, *Homenaje a Luis Cernuda* (21 de abril de 1936):

No vengo yo en este momento a esta mesa como amigo de Luis Cernuda, ni amigo vuestro, ni a ofrecer este banquete para cumplir un rito gastado ya en tantas farsas con discursitos decorados, con envidias cubiertas de veneno y lágrimas de cocodrilo. No vengo tampoco dispuesto a que mi voz la lleve el aire para recibir en cambio, como tantas veces, una bandeja de aplausos coronada por un «muy interesante» de merengue. Yo vengo para saludar con reverencia y entusiasmo a mi «capillita» de poeta, quizá la mejor capilla poética de Europa, y lanzar un vítor de fe en honor del gran poeta del misterio, delicadísimo poeta Luis Cernuda, para quien hay que hacer otra vez, desde el siglo XVII, la palabra divino, y a quien hay que entregar otra vez agua, juncos y penumbra para su increíble cisne renovado:

No me equivoco. Lo que voy a decir es verdad y está en la conciencia de toda persona sensible. La aparición del libro *La realidad y el deseo* es una efeméride importantísima en la gloria y el paisaje de la literatura española (...). Saludemos con fe a Luis Cernuda. Saludemos a *La realidad y el deseo* como uno de los mejores libros de la poesía actual de España (párrs. 1-2).

El día 18 de agosto de 1936, casi cuatro meses después de pronunciar estas palabras aplaudiendo la primera antología de *La realidad y el deseo*², Federico García Lorca era asesinado por la ignominia fascista de España, unos dicen que por comunista, otros que por homosexual, de lo que no cabe duda es que por la ignorancia reaccionaria. Dos años más tarde, Cernuda, también poeta, también homosexual, también partidario de una España antifascista, también del lado de los vencidos, se veía obligado al destierro, primero a Inglaterra, después a Estados Unidos y, finalmente, a México, acompañado de un exilio espiritual hacia el cual ya se había inclinado desde joven como opción de vida, pero, ahora, con la naturaleza trágica de habitar, además, el desarraigo de su tierra. Posteriormente, en

² En este ensayo se emplea para la citación de las páginas de la obra *La realidad y el deseo* de Cernuda la edición del Fondo de Cultura Económica de 1996. Una edición más reciente para el mercado español es la de Alianza Editorial del año 2018. En todo caso, la de FCE es ya la edición definitiva de la obra. Asimismo, para la prosa completa de Cernuda, se emplea en este ensayo la recopilación que hizo en 1977 la editorial Barral, aunque una edición más reciente es la de Siruela de 1994 publicada en dos tomos. Por lo que se refiere a la recopilación poética de *La realidad y el deseo*, el inventario poético consta de los libros que publicó Cernuda entre 1924 y 1962, los cuales son: *Primeras poesías; Égloga, elegía, oda; Un río, un amor; Los placeres prohibidos; Donde habite el olvido; Invocaciones; Las nubes; Como quien espera el alba; Vivir sin estar viviendo; Con las horas contadas y Desolación de la Quimera*. En el ensayo se indicará cada poema al libro que pertenece, señalando los años de su escritura.

el libro *Las nubes*, escrito entre 1937 y 1940, Cernuda retribuía la admiración de Lorca con un poema en que lamentaba la suerte de aquel que es poeta en una tierra que es iletrada, cruel y violenta, pues los dos eran testimonio de ello:

A UN POETA MUERTO (FRAGMENTOS)³

(F. G. L.)

Así como en la roca nunca vemos
La clara flor abrirse,
Entre un pueblo hosco y duro
No brilla hermosamente
El fresco y alto ornato de la vida.
Por esto te mataron, porque eras
Verdor en nuestra tierra árida
Y azul en nuestro oscuro aire.

Leve es la parte de la vida
Que como dioses rescatan los poetas.
El odio y destrucción perduran siempre
Sordamente en la entraña
Toda hiel sempiterna del español terrible,
Que acecha lo cimero
Con su piedra en la mano [...].

Para el poeta la muerte es la victoria;
Un viento demoníaco le impulsa por la vida,
Y si una fuerza ciega
Sin comprensión de amor
Transforma por un crimen
A ti, cantor, en héroe,
Contempla en cambio, hermano,
Cómo entre la tristeza y el desdén

Un poder más magnánimo permite a tus amigos
En un rincón pudrirse libremente [...].

³ «A un poeta muerto (F. G. L.)», poema del libro *Las nubes* [1937-1940] en Cernuda (1996, p. 135-138).

En el año 1962, Cernuda publicó la edición definitiva de *La realidad y el deseo*, la obra de una vida, que escribió y reconstruyó desde 1924 hasta 1962, el inventario poético de un aprendizaje existencial fundado en el conflicto que se manifiesta cuando las aspiraciones personales, los deseos más íntimos, se enfrentan vehementemente, con dolor y pasión, a una Realidad que, como el rostro de Isis, solo puede ser vislumbrada, mediante la palabra poética, bajo la espesura de sus setenta mil velos.

Muchos años antes, desde un tiempo cronológico anterior, aunque desde una época poética renacida para Cernuda, Novalis (2019) comprende que la labor de los poetas es sentir lo que la naturaleza-mundo significa para el ser humano y escribir este aprendizaje como vía de educación, para sí y para los demás. Los poetas, por lo tanto, si aceptamos su reto, pueden devenir unos maestros subversivos para advertirnos cómo aprender y cómo desaprender, aunque el camino que nos proponen no augura comodidades, ni atiende a currículos ni a planes de estudio prefabricados —momificados, como expresaría Nietzsche—, sino que su invitación es a emprender un viaje peligroso y fatigado, a la par que urgente e ineludible, pues, como dice Rilke (2012), las soledades infinitas que llamamos «obras de arte» siempre surgen de la necesidad. Cabe señalar, sin embargo, que según nos advierte Nietzsche (1996, p. 236) es común en los idealistas pensar que las causas a las que sirven son mejores que las de las demás causas del mundo, sin tener en cuenta que necesitan el mismo «estírcol maloliente» que las otras empresas humanas. No reside la necesidad, entonces, en ninguna importancia de la obra en sí, ni en ninguna verdad necesaria para el mundo, sino solamente en la necesidad de crecer (formarse) para el sujeto que la expresa.

Y lo que le urge a Cernuda, su necesidad, es el apremio de convertir la vida en su propia obra de arte, la cual se enfrenta a la incompreensión, al asombro ante la estupidez de la sociedad, a su aislamiento del mundo, a los muros que se levantan entre él y los otros y, muy especialmente, a la trágica autoconsciencia sobre los surcos que el paso del tiempo imprime en todas las cosas, especialmente, en las potencias del cuerpo. Así, el reconocimiento del propio deseo y de sus transformaciones deviene, para Cernuda, su *Bildung*, en la vía de conocimiento y cuidado de sí, una vía que será transitada por unos pasos siempre vacilantes, incluso errantes, a la ventura y a la aventura, que, en ocasiones, corren hacia campo abierto para abrazar los deseos, mientras que otras veces arrastran los residuos que deja en el cuerpo y en la mente el conflicto monótono, igual, repetitivo, entre la realidad y el deseo.

PARA UNOS VIVIR⁴

Para unos vivir es pisar cristales con los pies desnudos:
Para otros vivir es mirar al sol frente a frente.

⁴ «Para unos vivir», poema del libro *Los placeres prohibidos* [1931] en Cernuda (1996, p. 75).

La playa cuenta días y horas por cada niño que muere.
Una flor se abre, una torre se hunde.
Todo es igual. Tendí mi brazo; no llovía. Pisé cristales;
No había sol. Miré la luna; no había playa.
Qué más da. Tu destino es mirar las torres que levantan,
Las flores que abren, los niños que mueren; aparte,
Como naipe cuya baraja se ha perdido.

En la compilación poética *La realidad y el deseo*, encontramos la escritura de la evolución espiritual de Cernuda, el testimonio del auge y declive del cuerpo y también de la punzante presencia de los deseos, cómo surgen y cómo van mutando. La palabra poética funda al poeta, lo arrastra por la exploración de su verdad íntima, desde la juventud hasta la madurez, en un itinerario de aprendizaje de sí a partir del deseo que va desplegándose en el tiempo, un tiempo que todo lo enrarece y que podría decirse que es el feroz maestro de Cernuda, un maestro cruel que va con-formando el cuerpo y que lo encauza por la lucha vital en la que se encuentra, donde a veces vivir significa la experiencia del dolor y en otras es, como diría Goethe, la consciencia de su potencia, de su ojo solar.

Atendiendo a la lectura de Argullol (1993), entablar un diálogo entre la poesía de Cernuda y la de poetas románticos y simbolistas ofrece una fecunda oportunidad para la comprensión de su palabra poética y esto se debe a la manifiesta inclinación de Cernuda con el espíritu romántico, una afinidad electiva que parte de la idea de que el ser humano desea sin concreción, anhela la totalidad, mientras que el mundo solo le ofrece concreciones y aquí es donde reside la consciencia de escisión entre el Yo y el Mundo. El poeta se siente, de este modo, el escenario de un combate íntimo, fastidioso, entre su desencanto con la vida y la esperanza del ideal, entre los impulsos del cuerpo y la razón trágica, entre la *hybris* seductora y la medida letárgica, pues el deseo y la realidad son difícilmente reconciliables, ya que se mueven entre lo anhelado y lo posible, por eso la esencia del aprendizaje de la palabra poética es, para Cernuda, la percepción de los antagonismos y las cesuras que han llevado al ser humano contemporáneo a la pérdida de la unidad con el cosmos, a la vez que le permite señalar la deshumanización y la barbarie de la civilización occidental.

Esta «ventura» vital, más que «aventura» porque está bajo el orden caótico y azaroso del deseo, es manifestada por Cernuda desde los primeros libros, al mismo tiempo en que declara la voluntad de un apaciguamiento de la incesante lucha entre contrarios. Así, a pesar del inoportuno choque del ideal con la realidad, el poeta construye, a partir de la escritura poética, como vía alternativa, como vía de *Bildung* personal, otra realidad, una más pura, en la que el sujeto y el universo conviven en armonía y donde el espacio poético íntimo responde al compromiso que Cernuda tiene con el deseo, el cual siempre se antepone a la realidad, ya que es el germen de vida y de placer: «La poesía, al crearme poeta, ha sido mi

fuerza y, aunque me haya equivocado en esa creencia, ya no importa, pues a mi error he debido tantos momentos gozosos» (Cernuda, 1975, p. 932).

La realidad, el tedio, el tiempo repetido

¿Cómo es la realidad que desafía al deseo en un combate infinito cuyo testimonio encontramos en la palabra poética? Para Cernuda, es la vida cotidiana, la repetición de los hábitos, el abrumador simulacro de las convenciones sociales y, sobre todo, el fastidioso dominio de un tiempo lineal, tenaz en su reproducción y escindido del tiempo unitario, que le ata a un presente, a un cuerpo, a unos límites temporales.

La realidad es presencia letárgica y también prisión, separación del sujeto tanto del Deseo como de la comunión con la naturaleza y la belleza. Rendido asimismo a la palabra poética, igualmente preocupado por el tiempo, Baudelaire llama Infierno a este estado del hombre caído en el tiempo, en el tedio cotidiano, estático, efímero, contrapuesto al tiempo del Paraíso, que es la anulación de los límites temporales, la experiencia extática y visionaria. Otro poeta, el griego Constantinos Cavafis (2019), lo llama monotonía:

A un día monótono, después / le sigue otro monótono, inmutable. Pasarán / las mismas cosas, que suceden otra vez. / Momentos similares nos encuentran y se van. / Un nuevo mes trae el mes que ha transcurrido. / Se puede fácilmente adivinar qué nos espera: / igual que ayer será, lo mismo de aburrido. / Y así el mañana es como si mañana ya no fuera.

La realidad de Cernuda es más que lo que acontece, lo que hay, es el infierno de Baudelaire, es la monotonía de Cavafis y es, asimismo, la gran Mentira Vital de la cual el escribir puede ayudarnos a escapar, tal y como María Zambrano apunta en *Hacia un saber acerca del alma* de 1950: «Lo que se publica es para algo, para que alguien, uno o muchos, vivan sabiéndolo, para que vivan de otro modo después de haberlo sabido; para librar a alguien de la cárcel de la mentira, o de las tinieblas del tedio, que es la mentira vital» (Zambrano, 2005, p. 41). Antagonista de esta mentira vital es el deseo, el cual es la intuición de otra realidad humana e histórica, de otro tiempo, cuando el individuo y el cosmos se unen armónicamente, cuando el ansia de amor y el anhelo de placer se pueden satisfacer cada día. No obstante, esto no puede percibirse, según Cernuda, en el mundo de nuestros días, en este mundo absurdo, caído en la miseria de su ignorancia, en ese mundo que desprecia el deseo del poeta, un mundo que está escindido, donde no hay culto a la belleza ni a la alegría, donde el poeta es eterno deudor del aprendizaje a través del cuerpo amado.

UN HOMBRE CON SU AMOR⁵

Si todo fuera dicho
Y entre tú y yo la cuenta
Se saldara, aún tendría
Con tu cuerpo una deuda.

Pues ¿quién pondría precio
A esta paz, olvidado
En ti, que al fin conocen
Mis labios por tus labios?

En tregua con la vida,
No saber, querer nada,
Ni esperar: tu presencia
Y mi amor. Eso basta.

Tú y mi amor, mientras miro
Dormir tu cuerpo cuando
Amanece. Así mira
Un dios lo que ha creado.

Mas mi amor nada puede
Sin que tu cuerpo acceda:
Él solo informa un mito
En tu hermosa materia.

Intuimos, así, en Cernuda, el camino poético iniciado por Baudelaire y continuado en las reflexiones de Cézanne cuando comenta a Gasquet que la labor del artista debe acallar las voces de todos los prejuicios, olvidar, crear silencio y ser un eco perfecto (Gasquet, 2005). O también como un instante de gracia, aquel en que, como dice María Zambrano (2006): «El milagro de la poesía surge en plenitud cuando en sus instantes de gracia ha encontrado las cosas, las cosas en su peculiaridad y en su virginidad, sobre este fondo último: las cosas renacidas desde su raíz» (p. 114). Y como Dios mira su creación, el artista contempla el cuerpo amado, su paraíso artificial, alejado de la realidad, pero cercano a la naturaleza del deseo. En este aburrimiento del que huye Cernuda, podemos rastrear el estado de *spleen*

⁵ «Un hombre con su amor», poema XVI del libro *Con las horas contadas* [1950-1956] en Cernuda (1996, p. 323).

de Baudelaire (2019) y ese grito ante el tiempo pesado de la realidad que le impulsa a invitarnos a la embriaguez:

EMBRIAGOS

Hay que estar siempre embriagado. Ese es el secreto; esa es la única cuestión. Para no sentir la carga del Tiempo que rompe vuestros hombros y os inclina hacia la tierra, tenéis que embriagaros sin tregua. ¿Pero de qué? De vino, de poesía o de virtud, a vuestro gusto, pero embriagaos.

Y si alguna vez, en las escalinatas de un palacio, sobre la verde yerba de un foso, en la lúgubre soledad de vuestro cuarto, os despertáis con la embriaguez ya disminuida o desaparecida, preguntad al viento, a la ola, a la estrella, al pájaro, al reloj, a todo lo que huye, a todo lo que gime, a todo lo que habla, preguntad qué hora es; y el viento, la ola, la estrella, el pájaro, el reloj, os responderán: «¡Es la hora de emborracharse! ¡Para no ser los martirizados esclavos del Tiempo, embriagaros, embriagaros sin cesar! De vino, de poesía o de virtud, a vuestro gusto» (p. 369).

El deseo, un interrogante sin respuesta

El poeta recoge del mundo vulgar los elementos trascendentes de algo que es solo transitorio y, para ello, construye con su escritura un mundo nuevo (una utopía y una ucronía, una palabra poética), a través del deseo, partiendo de los materiales en desorden que encuentra en la realidad. Sin embargo, Cernuda, no intenta que exista correspondencia entre sus estados de ánimo con el exterior, como tampoco lo pretende Baudelaire, sino que siente a Dios y a la Naturaleza tan extraños que puede incluso agredirlos. Su búsqueda va encaminada hacia la desaparición de una cotidianidad estática y efímera, por eso la palabra poética es la entrada a este paraíso artificial.

Cernuda enlaza, por lo tanto, el desengaño por su tiempo histórico y el estar de acuerdo con la mirada feroz del ángel de Benjamin, con la contemplación que va más allá de la modernidad, hacia un tiempo que ya no existe. Siguiendo el camino de Hölderlin, Cernuda encuentra las imágenes para hablar desde la experiencia del oscuro deseo en el mundo perdido de los dioses antiguos. Este deseo es deseo de transformación, de creación y recreación de sí, que bien podría ser esa inquietud por «venir a buscar un cambio todos los días» del lamento de Menón por Diotima (Hölderlin, 2012) que nunca puede alcanzar una definición específica, porque definir significa de-limitar, señalar fronteras y nada hay más libre que el deseo y su expansión. En «No decía palabras», Cernuda lo expresa así:

NO DECÍA PALABRAS⁶

No decía palabras,
Acercaba tan solo su cuerpo interrogante,
Porque ignoraba que el deseo es una pregunta
Cuya respuesta no existe,
Una hoja cuya rama no existe,
Un mundo cuyo cielo no existe.
La angustia se abre paso entre los huesos,
Remonta por las venas
Hasta abrirse en la piel,
Surtidores de sueño
Hechos carne en interrogación vuelta a las nubes.
Un roce al paso,
Una mirada fugaz entre las sombras,
Bastan para que el cuerpo se abra en dos,
Ávido de recibir en sí mismo
Otro cuerpo que sueñe;
Mitad y mitad; sueño y sueño, carne y carne;
Iguales en figura, iguales en amor, iguales en deseo.
Aunque solo sea una esperanza,
Porque el deseo es una pregunta cuya respuesta nadie sabe.

El deseo es una aspiración, un interrogante sin réplica, un enigma, y el poeta, paradójicamente, ante su ausencia, siente una atracción creciente para perseguirlo. La tragedia del poeta es que atesora una pregunta vital, una que es capaz de formular pero que acaba muriendo en el silencio, como escribe en el poema VII de *Donde habite el olvido*: «Cuando la muerte quiera / Una verdad quitar de entre mis manos, / Las hallará vacías, como en la adolescencia / Ardientes de deseo, tendidas hacia el aire»⁷. Así pues, el poeta abraza el vacío, persigue el ideal estirando las manos en un gesto de total rendición al deseo, pues son tan fugaces los instantes en que encuentra la fusión que lo único que le queda es esperar, eso sí, con acecho constante, no de forma impasible o posponiendo el pensamiento, pues no hay nada que mueva más el pensar que perseguir aquello que se nos escapa o aquello que es inalcanzable.

⁶ «No decía palabras», poema del libro *Los placeres prohibidos* [1931] en Cernuda (1996, p. 71).

⁷ Poema VII del libro *Donde habite el olvido* [1932-1933] en Cernuda (1996, p. 93).

Cernuda, entonces, persigue con su escritura la trayectoria espiritual de poetas románticos como Novalis o Kleist donde la criatura humana se ennoblece por el hecho mismo de su deseo de elevarse, transformándose, el poema, en la recreación de este momento. La escritura es aquello que, como dice Zambrano (2005), le ayuda a escapar de la mentira vital. Y esta huida exige también una purificación, un silencio, una soledad que es la propia del camino romántico: al principio, en sus años de juventud, en Cernuda se traduce en el aislamiento físico, pero, progresivamente, la soledad se convierte en un exilio espiritual y en una situación vital, a partir de su destierro, que se acompaña del doloroso desarraigo de su tierra. La escritura solo puede darse en el silencio, pero, al mismo tiempo, podríamos decir que crea un nuevo silencio, uno que implica empezar de nuevo después de olvidar. Emilio Lledó, a propósito de esta cuestión, comenta unas palabras en *El silencio de la escritura* que bien podrían expresar este sentido de soledad y olvido que implica la palabra poética:

Pero el escrito lleva consigo otra especie de soledad. El escrito es olvido. Olvido de su origen, de los latidos concretos de aquel tiempo en que fue engendrado, y, sobre todo, el escrito es causa del olvido. La letra se aplasta sobre la lisa superficie de la materia que la sustenta y habla a los lectores desde esa superficialidad (Lledó, 1999 p. 30).

Entonces, no es de extrañar que, para Cernuda, sea fundamental la imagen del muro que divide al poeta entre el ideal y el deseo, una separación, una pared, que es la vida misma: «El invisible muro / Entre los brazos todos / Entre los cuerpos todos / Islas de maldad irrisoria / (...) / La prisión, / La prisión viva»⁸. Este muro se convierte en los versos del poema «Telarañas cuelgan de la razón» en una frontera que adquiere proporciones casi metafísicas:

TELARAÑAS CUELGAN DE LA RAZÓN⁹

Telarañas cuelgan de la razón
En un paisaje de ceniza absorta;
Ha pasado el huracán de amor,
Ya ningún pájaro queda.

⁸ «El invisible muro», poema XV del libro *Donde habite el olvido* [1932-1933] en Cernuda (1996, p. 99).

⁹ «Telarañas cuelgan de la razón», poema del libro *Los placeres prohibidos* [1931] en Cernuda (1996, p. 72).

Tampoco ninguna hoja,
Todas van lejos, como gotas de agua
De un mar cuando se seca,
Cuando no hay ya lágrimas bastantes,
Porque alguien, cruel como un día de sol en primavera,
Con su sola presencia ha dividido en dos un cuerpo.

Ahora hace falta recoger los trozos de prudencia,
Aunque siempre nos falte alguno;
Recoger la vida vacía
Y caminar esperando que lentamente se llene,
Si es posible, otra vez, como antes,
De sueños desconocidos y deseos invisibles.

Tú nada sabes de ello,
Tú estás allá, cruel como el día;
El día, esa luz que abraza estrechamente un triste muro,
Un muro, ¿no comprendes?,
Un muro frente al cuál estoy solo.

Los placeres y el amor

En el libro *Los placeres prohibidos*, escrito por Cernuda en 1931, el libre ejercicio de la sensualidad se comprende como el valor supremo de la vida; el goce, la voluptuosidad y el disfrute con el cuerpo amado, anhelado, como el ansia más urgente. Este hedonismo, junto con la proclamación sin tapujos timoratos de su homosexualidad fue posible por el impacto que tuvo la lectura de André Gide en Cernuda, durante su estancia como lector de español en Toulouse antes de la Guerra Civil española, sobre quien escribe que le abrió el camino para resolver, o para reconciliarme, con «un problema decisivo». Con Gide, Cernuda consigue, de la mano de su propio Virgilio, abrazar su deseo y no caer en la culpa hipócrita y católica de su España contemporánea, pues esta y no otra es la verdad del deseo y, por lo tanto, la verdad de sí, que no esconde, ni niega, ni resiste. Desea a otros hombres, los desea con todo su cuerpo y con todo su espíritu. De ahí nace la rabia contra aquellos que se oponen al libre fluir de su deseo, su momento de rebelión en el que se opone el ideal del poeta, el deseo, con la realidad pacata que le censura. Así, el deseo erótico es, para Cernuda, el fundamento sobre el que se yergue el mundo soñado, aquello que transporta al poeta a formulaciones que cimientan su mundo poético y filosófico y su camino de *Bildung*. En el

poema «Diré cómo nacisteis»¹⁰, los sueños fracasan porque el adolescente ignora cómo es la Realidad y se convierte en una víctima que arrastra la sociedad descompuesta:

DIRÉ CÓMO NACISTEIS

Diré cómo nacisteis, placeres prohibidos,
Como nace un deseo sobre torres de espanto,
Amenazadores barrotes, hiel descolorida,
Noche petrificada a fuerza de puños,
Ante todos, incluso el más rebelde,
Apto solamente en la vida sin muros.

Corazas infranqueables, lanzas o puñales,
Todo es bueno si deforma un cuerpo;
Tu deseo es beber esas hojas lascivas
O dormir en esa agua acariciadora.
No importa;
Ya declaran tu espíritu impuro.

No importa la pureza, los dones que un destino
Levantó hacia las aves con manos imperecederas;
No importa la juventud, sueño más que hombre,
La sonrisa tan noble, playa de seda bajo la tempestad
De un régimen caído.

Placeres prohibidos, planetas terrenales,
Miembros de mármol con sabor de estío,
Jugo de esponjas abandonadas por el mar,
Flores de hierro, resonantes como el pecho de un hombre.

Soledades altivas, coronas derribadas,
Libertades memorables, manto de juventudes;
Quien insulta esos frutos, tinieblas en la lengua,
Es vil como un rey, como sombra de rey
Arrastrándose a los pies de la tierra
Para conseguir un trozo de vida.

¹⁰ «Diré cómo nacisteis», poema del libro *Los placeres prohibidos* [1931] en Cernuda (1996, p. 67).

No sabía los límites impuestos,
Límites de metal o papel,
Ya que el azar le hizo abrir los ojos bajo una luz tan alta,
Adonde no llegan realidades vacías,
Leyes hediondas, códigos, ratas de paisajes derruidos.

Extender entonces una mano
Es hallar una montaña que prohíbe,
Un bosque impenetrable que niega,
Un mar que traga adolescentes rebeldes.

Pero si la ira, el ultraje, el oprobio y la muerte,
Ávidos dientes sin carne todavía,
Amenazan abriendo sus torrentes,
De otro lado vosotros, placeres prohibidos,
Bronce de orgullo, blasfemia que nada precipita,
Tendéis en una mano el misterio.
Sabor que ninguna amargura corrompe,
Cielos, cielos relampagueantes que aniquilan.

Abajo, estatuas anónimas,
Sombras de sombras, miseria, preceptos de niebla;
Una chispa de aquellos placeres
Brilla en la hora vengativa.
Su fulgor puede destruir vuestro mundo.

Los muros de la prisión del deseo se sienten como la vida, pero su fulgor puede destruir el mundo que los niega. El amor no se refiere simplemente a la posesión de un cuerpo, va más allá, intenta captar el instante, el breve lapso en el que el amor abarca toda la hondura del conocimiento. La ilustración de esto está en que, en la mayoría de los versos, el joven objeto del deseo no tiene nombre, es «el mozo ido», «el cuerpo interrogante», una carne, un símbolo erótico-místico. La verdad del amor y del deseo es la certidumbre del poeta y la relación entre la vida y el ideal erótico, el origen de una larga búsqueda de la identidad del yo a través del amor y del deseo. Cernuda expresa este sentir desde la juventud y, aunque nunca la abandona del todo, cada vez se siente como más inalcanzable. Así se ve, por ejemplo, en la estrofa segunda del poema «La sombra», el cual pertenece a su etapa de madurez del libro *Vivir sin estar viviendo* (1944-1949):

Al despertar de un sueño, buscas
Tu juventud, como si fuera el cuerpo
Del camarada que durmiese
A tu lado y que al alba no encuentras.

Ausencia conocida, nueva siempre,
Con la cual no te hallas. Y aunque acaso
Hoy tú seas más de lo que era
El mozo ido, todavía

Sin voz le llamas, cuántas veces;
Olvidado que de su mocedad se alimentaba
Aquella pena aguda, la conciencia
De tu vivir de ayer. Ahora,

Ida también, es solo
Un vago malestar, una inconsciencia
Acallando el pasado, dejando indiferente
Al otro que tú eres, sin pena, sin alivio.

El deseo es el valor supremo de la vida, porque nunca se corrompe, es un vigor elemental de la naturaleza que corre a través del poeta y le proporciona el sentimiento de pertenecer a una realidad perfecta e inmutable. El poeta está poseído por el deseo, pero esta posesión permite que el poema se redima del desengaño, sufrido en la tentativa de buscar armonía con el amor. En el poema «El mirlo, la gaviota», Cernuda lo concibe en una religiosidad casi spinoziana, como un impulso vital que llega desde el mundo natural, en una idealización de la *physis* de corte romántico e, incluso, enlazada con los poemas homéricos, donde la Naturaleza se opone a la sociedad que solo ofrece los espacios agobiantes y las falsas verdades del civilizado Odiseo: «Creo en la vida, / Creo que no conozco aún, / Creo en mí mismo; / Porque algún día yo seré todas las cosas que amo: / El aire, el agua, las plantas, el adolescente»¹². Así, la belleza juvenil es como un resorte primero del mundo, que se antepone a todo lo demás, y en «Unos cuerpos son como flores»¹³ queda claro que el carácter efímero del amor no es el problema, ya que lo que magnifica el

¹¹ «La sombra», poema del libro *Vivir sin estar viviendo* [1944-1949] en Cernuda (1996, p. 267).

¹² Fragmento de «El mirlo y la gaviota», poema del libro *Los placeres prohibidos* [1931] en Cernuda (1996, p. 81).

¹³ «Unos cuerpos son como flores», poema del libro *Los placeres prohibidos* [1931] en Cernuda (1996, p. 73).

amor no es su duración, ¡esto sería estar atado al tiempo de la realidad!, sino la experiencia de *Bildung* que proporciona:

UNOS CUERPOS SON COMO FLORES
(fragmento)
Yo que no soy piedra, sino camino
Que cruzan al pasar los pies desnudos,
Muerdo de amor por todos ellos;
Les doy mi cuerpo para que lo pisen
Aunque les lleve a una ambición o a una nube
Sin que ninguno comprenda
Que ambiciones o nubes
No valen un amor que se entrega.

Cabe señalar, para concluir este punto, que en los primeros poemas, el deseo del poeta es más de signo erótico, expresado con punzante sexualidad, sin embargo, en la poesía de madurez, crece hasta convertirse en una fuerza trascendental que proviene de la naturaleza y que permite al poeta la comunión con esta. Así, a pesar de que el deseo erótico y el amor son los motivos que más se repiten en la poesía de Cernuda, se centra más en la dimensión catártica del amor que en el objeto, el hombre amado. Esta disponibilidad amorosa y sexual del poeta, masoquista a ratos, vencida a la belleza de los cuerpos, habla que lo que desea es el poder vivificante del amor y, por consiguiente, su voluntad de ser humillado es un sacrificio que soporta en nombre de la revelación que supone alcanzar la verdad del amor, mientras los otros mueren de aburrimiento y de ignorancia. Miremos el poema «Contigo» del libro *Con las horas contadas* (1950-1956):

CONTIGO¹⁴

¿Mi tierra?
Mi tierra eres tú.

¿Mi gente?
Mi gente eres tú.

El destierro y la muerte
Para mí están adonde
No estés tú.

¹⁴ «Contigo», poema del libro *Con las horas contadas* [1950-1956] en Cernuda (1996, p. 318-319).

¿Y mi vida?
Dime, mi vida,
¿Qué es, si no eres tú?

La belleza y los dioses griegos para el poeta moderno

VIOLETAS¹⁵

Leves, mojadadas, melodiosas,
Su oscura luz morada insinuándose,
Tal perla vegetal tras verdes valvas
Son un grito de marzo, un sortilegio
De alas nacientes por el aire tibio.

Frágiles, fieles, sonríen quedamente
Con muda incitación, como sonrisa
Que brota desde un fresco labio humano.
Mas su forma graciosa nunca engaña:
Nada prometen que después traicionen.

Al marchar victoriosas a la muerte
Sostienen un momento, ellas tan frágiles
El tiempo entre sus pétalos. Así su instante alcanza,
Norma para lo efímero que es bello,
A ser vivo embeleso en la memoria.

Las violetas, como los placeres, son bellas, pero frágiles, y las agota velozmente el tiempo. La perennidad de la belleza de las violetas contrasta con su fragilidad y caducidad y, por este motivo, desde el mundo romano, han sido unas flores asociadas con las honras fúnebres, pues nos recuerdan cómo la ruina es el signo de nuestra vida.

La huella que imprime el tiempo es un tema recurrente en la obra de Cernuda, y en el poema se intenta perpetuar esa belleza fugaz, caduca, de las violetas, que sin embargo encarnan la belleza en su efímero esplendor. Así, la poesía se vuelve un combate por interrumpir la sumisión de la belleza al paso inexorable del tiempo. Su aspiración es contactar con una vida más alta que la que arrastran la mayoría de los seres humanos,

¹⁵ «Violetas», poema del libro *Las nubes* [1937-1940] en Cernuda (1996, p. 183).

ligados a una excesiva consciencia temporal, o tal vez a una monstruosa dependencia de su decadencia, aunque sepa lo fugaces que son esos instantes en los que verdad y apariencia, yo y el mundo, forman una unidad. Lo único que queda, una vez termina la experiencia, es la recreación de esta en el poema, entonces la palabra poética es aquel camino que conduce al ser humano al aprendizaje de la unidad, de la belleza y de la propia vida por medio del camino de creación de sí a partir de la escritura. Lo cierto es que, aunque la poesía puede immortalizar la belleza pasajera, con independencia de la finitud de su creador, la belleza también eterniza al poeta. La belleza es la imagen del Deseo y, como la esencia del poeta es buscar y esperar el ideal con las manos tendidas, no necesita más justificación que la de provocar la búsqueda del poeta. De este modo, no importa tanto la imposibilidad de alcanzar la belleza como posesión duradera, sino el hecho de que se sitúe como primer paso del viaje del camino de su formación, de su *Bildung*.

La belleza no es práctica ni útil, pero su existencia autosuficiente es lo que ayuda al poeta a comprender el mundo. En el poema «El ruiseñor sobre la piedra» Cernuda lo expresa así: «Lo hermoso es lo que pasa / Negándose a servir. Lo hermoso, lo que amamos, / Tú sabes que es un sueño y que por eso / Es más hermoso aún para nosotros»¹⁶. El conflicto vital aparece cuando el poeta no puede cumplir esta aspiración, cuando la belleza no deja atraparse por quien la persigue con vehemencia. Sin embargo, los instantes en los que se produce la fusión del hombre con la belleza, aunque sean escasos, son los únicos que importan, aunque solo habiten un mundo de sueños y de fantasmas.

A medida que el poeta madura (y se derrumba su cuerpo), el deseo va desplazándose desde una primera formulación como un anhelo de unión física y sexual hasta una posterior aspiración de comunión con el cosmos. Este ideal de comunión lo encuentra Cernuda en los mitos paganos, los cuales simbolizan para él, como en Hölderlin, la armonía con la naturaleza y con unos impulsos vitales que los seres humanos han olvidado pero que el poeta quiere restaurar. El mundo ideal de Cernuda coincide con los de los dioses antiguos y contrapone la verdad de ahora, errante por los pliegues de un tiempo que todo lo corrompe, con las verdades eternas que estos representan, así con unos cuerpos que nunca ven cómo el tiempo los pervierte. Los dioses vienen a ocupar el espacio vacío que ninguna razón puede colmar y solamente el deseo es capaz de acceder: una risa infinita que el poeta puede compartir con los dioses, la vida ya no es un delirio sombrío.

¹⁶ «El ruiseñor sobre la piedra», poema del libro *Las nubes* [1937-1940] en Cernuda (1996, p. 187).

A LAS ESTATUAS DE LOS DIOS¹⁷

Hermosas y vencidas soñáis,
vuelos los ciegos ojos hacia el cielo,
mirando las remotas edades
de titánicos hombres,
cuyo amor os daba ligeras guirnaldas
y la olorosa llama se alzaba
hacia la luz divina, su hermana celeste.

Reflejo de vuestra verdad, las criaturas
adictas y libres como el agua iban;
aún no había mordido la brillante maldad
sus cuerpos llenos de majestad y gracia.
En vosotros crecían y vosotros existíais;
la vida no era un delirio sombrío.

La miseria y la muerte futuras,
no pensadas aún, en vuestras manos
bajo un inofensivo sueño adormecían
sus venenosas flores bellas,
y una y otra vez el mismo amor tornaba
al pecho de los hombres,
como ave fiel que vuelve al nido
cuando el día, entre las altas ramas,
con apacible risa va entornando los ojos.

Eran tiempos heroicos y frágiles,
deshechos con vuestro poder como un sueño feliz.
Hoy yacéis, mutiladas y oscuras,
entre los grises jardines de las ciudades,
piedra inútil que el soplo celeste no anima,
abandonadas de la súplica y la humana esperanza.

¹⁷ «A las estatuas de los dioses», poema del libro *Invocaciones* [1934-1935] en Cernuda (1996, pp. 129-130).

La lluvia con la luz resbala
sobre tanta muerte memorable,
mientras desfilan a lo lejos muchedumbres
que antaño impiamente desertaron
vuestros marmóreos altares,
santificados en la memoria del poeta.

Tal vez su fe os devuelva el cielo.
Mas no juzguéis por el rayo, la guerra o la plaga
una triste humanidad decaída;
impasibles reinad en el divino espacio.
Distraiga con su gracia el copero solícito
la cólera de vuestro poder que despierta.

En tanto el poeta, en la noche otoñal,
bajo el blanco embeleso lunático,
mira las ramas que el verdor abandona
nevarse de luz beatamente,
y sueña con vuestro trono de oro
y vuestra faz cegadora,
lejos de los hombres,
allá en la altura impenetrable.

Cernuda prefiere la felicidad de los dioses que ríen eternamente al dios clavado eternamente en la cruz, pero no niega a Cristo, sino a su representación sufriente, tal y como expresa en el poema «A un muchacho andaluz»: «Porque nunca he querido dioses crucificados / Tristes dioses que insultan / Esa tierra ardorosa que te hizo y deshace»¹⁸. La mirada hacia los dioses antiguos implica la adoración de la belleza, del erotismo, del deseo, aquello que despierta el instinto poético al provocar el sentimiento de unión. En tanto provoca esta experiencia, se convierte en una de tipo re-ligioso, que brinda al poeta un lazo para rescatar un vínculo perdido, una palabra poética que le sirva para crecer como ser humano.

A modo de conclusión. La palabra poética, arraigo para la *Bildung* del poeta

Hemos visto que el compromiso que Cernuda establece con la vocación poética y el camino de aprendizaje que ella le facilita se ilustra en su preocupación vital por conocer

¹⁸ Fragmento del poema «A un muchacho andaluz», poema del libro *Invocaciones* [1934-1935] en Cernuda (1996, p. 108).

la naturaleza de la poesía y por la condición del poeta como rebelde ante el tiempo que marca la realidad: «Una constante en mi vida ha sido actuar por reacción contra el medio donde me hallaba» (Cernuda, 1977, p. 418). La poesía es su camino de aprendizaje, lo que guía su existencia, pues lo capacita para ver, desinteresadamente, lo verdadero tras la apariencia, para rasgar un poco más ese velo de Isis, para eliminar la discordia entre realidad y deseo: «...Un poema es casi siempre un fantasma, algo que se arrastra en busca de su propia realidad. Ningún sueño vale nada al lado de esta realidad, que se esconde siempre y solo a veces podemos sorprender. En ella poesía y verdad son una misma cosa» (Cernuda, 1977, p. 1245).

La poesía nace de la relación del poeta con el mundo, pero, asimismo, por la reivindicación de la vida, de mirarla de forma desinteresada, solo para que la palabra poética nazca de ella: «¿Quién mira al mundo? ¿Quién lo mira con mirada desinteresada? Acaso el poeta, y nadie más» (Cernuda, 1977, p. 135). De este modo, la meta de la poesía es, por una parte, el acceso a una realidad que elimine el rompimiento humano con el mundo y, por otra parte, el descubrimiento de una universalidad que fluye subterráneamente bajo los elementos circunstanciales –banales, aburridos, hipócritas– de la existencia humana. Deviene, entonces, una ocupación estética, pero sobre todo ética, de cuidado de sí, ya que el poeta actúa como nexo entre lo humano y el mundo y es el testigo de la lucha implacable entre la realidad y el deseo. La poesía ayuda al poeta a entender su desarraigo de una patria inmersa en la ignorancia, que lucha por su esclavitud como se tratase de su libertad, como diría Spinoza, pero, al mismo tiempo, ayuda a los otros a liberarse, porque recoge «las bocas mudas de los suyos» y les da voz, les libera:

DÍPTICO ESPAÑOL

(fragmento)¹⁹

I

Es lástima que fuera mi tierra.
La vida siempre obtiene
Revancha contra quienes la negaron:
La historia de mi tierra fue actuada
Por enemigos enconados de la vida,
El daño no es de ayer, ni tampoco de ahora,
Sino de siempre. Por eso es hoy
La existencia española, llegada al paroxismo,
Estúpida y cruel como su fiesta de los toros.

¹⁹ «Díptico español», poema del libro *Desolación de la Quimera* [1956-1962] en Cernuda (1996, pp. 337-338).

Un pueblo sin razón, adoctrinado desde antiguo
En creer que la razón de soberbia adolece
Y ante el cual se grita impune:
Muera la inteligencia, predestinado estaba
A acabar adorando las cadenas
Y que ese culto obsceno le trajese
Adonde hoy le vemos: en cadenas,
Sin alegría, libertad ni pensamiento.

Si yo soy español, lo soy
A la manera de aquellos que no pueden
Ser otra cosa: y entre todas las cargas
Que, al nacer yo, el destino pusiera
Sobre mí, ha sido ésa la más dura.
No he cambiado de tierra,
Porque no es posible a quien su lengua une,
Hasta la muerte, al menester de poesía.

La poesía habla en nosotros
La misma lengua con que hablaron antes,
Y mucho antes de nacer nosotros,
Las gentes en que hallara raíz nuestra existencia;
No es el poeta solo quien ahí habla,
Sino las bocas mudas de los suyos
A quienes él da voz y les libera.

Las reflexiones de Cernuda sobre la voz del poeta y el papel de la poesía las encontramos tanto en sus poemas como en sus ensayos, como en el de «Palabras antes de una lectura». El aspecto que más le preocupa es el carácter de intermediario, de *daimon*, que tiene el poeta, algo que vemos ilustrado en el poema «Mozart», donde el artista es como un segundo Dios, más perfecto que el demiurgo y, sobre todo, separado del Cristo en la Cruz, pues su salvación no tiene ninguna necesidad de soportar el martirio:

MOZART
(fragmento)²⁰

Si de manos de Dios informe salió el mundo,
Trastornado su orden, su injusticia terrible;
Si la vida es abyecta y ruin el hombre,
Da esta música al mundo forma, orden, justicia,
Nobleza y hermosura. Su salvador entonces
¿Quién es? Su redentor ¿quién es entonces?
Ningún pecado en él, ni martirio, ni sangre.

El poeta, como Dios, crea y su creación proviene de su intelecto, de su razón, no de una razón instrumental, sino más bien una de tipo heroico, que es testigo de la equivalencia entre poesía y filosofía, por eso, en el poema «De dónde vienes», escribe, hablándole a su amante: «Un puro conocer te dio la vida»; y, en el poema «Viviendo sueños»: «Conozco que tú no existes fuera de mi pensamiento»²¹. No obstante, el sentimiento más frecuente es el que describe al poeta como aquel que resiste los embates de una sociedad hipócrita e ignorante, cegada por el resplandor de las mentiras, que no reconoce en el poeta aquel que habla de la vida y que percibe la verdad que permanece escondida para el resto, que es «El que ilumina las palabras opacas». Y además de creador, el poeta es un héroe, usando la expresión de sus cartas a otros poetas de Keats (2020), pero es un héroe trágico, a veces, un incomprendido antihéroe, que conoce que su vida espiritual, artística, es superior a la existencia vulgar, materialista y práctica del resto, pero que sabe que su poesía es su único refugio, su camino de redención y su soledad, ante una sociedad que no entiende su deseo, como tampoco su derrota:

¿SON TODOS FELICES?²²

El honor de vivir con honor gloriosamente,
El patriotismo hacia la patria sin nombre,
El sacrificio, el deber de labios amarillos,
No valen un hierro devorando
Poco a poco algún cuerpo triste a causa de ellos mismos.

²⁰ «Mozart», poema del libro *Desolación de la Quimera* [1956-1962] en Cernuda (1996, pp. 328-329).

²¹ «Viviendo sueños» y «De dónde vienes» son dos poemas del libro *Con las horas contadas* [1950-1956] en Cernuda (1996, pp. 317 y 318).

²² «¿Son todos felices?», poema del libro *Un río, un amor* [1929] en Cernuda (1996, p. 61).

Abajo pues la virtud, el orden, la miseria;
Abajo todo, todo, excepto la derrota,
Derrota hasta los dientes, hasta ese espacio helado
De una cabeza abierta en dos a través de soledades,
Sabiendo nada más que vivir es estar a solas con la muerte.

Ni siquiera esperar ese pájaro con brazos de mujer,
Con voz de hombre, oscurecida deliciosamente,
Porque un pájaro, aunque sea enamorado,
No merece aguardarle, como cualquier monarca
Aguarda que las torres maduren hasta frutos podridos.

Gritemos solo,
Gritemos a un ala enteramente,
Para hundir tantos cielos,
Tocando entonces soledades con mano disecada.

Finalizo este breve ensayo sobre el camino de *Bildung* de Cernuda a través de su itinerario poético con una anotación final sobre por qué la tradición literaria española, basada en el Romancero, resulta inútil para un poeta moderno que, como Cernuda, aspira a hablar de su deseo y cómo se siente más atraído por poetas trascendentales ingleses como Wordsworth o Coleridge o por románticos como Hölderlin. De los primeros nos dice que «el efecto poético me parecía mucho más hondo si la voz no gritaba ni declamaba, ni se extendía reiterándose, si era menos gruesa y ampulosa» (Cernuda, 1977, p. 404), mientras que del poeta alemán nos dice lo siguiente: «Al ir descubriendo, palabra por palabra el texto de Hölderlin, la hondura y la hermosura poética del mismo parecían levantarme hacia lo más alto que pueda ofrecernos la poesía. Así aprendía no solo una visión nueva del mundo, sino, consonante con ella, una técnica nueva de expresión poética» (Cernuda, 1977, p. 398). Lo más importante para recordar es que Cernuda no solo cambia de tradición porque necesite un código erótico diferente, que entienda el invisible muro que lo separa del resto, sino porque sus anhelos de cuerpos no son los que cantan los poetas y sus aspiraciones políticas contienen un espíritu más crítico y filosófico que el de los autores de su tiempo, incluso que el del resto de los poetas de la Generación del 27.

Así, la realidad y el deseo se presenta como la expresión trágica, pero dialéctica, del poeta frente al mundo y la soledad física que manifiesta en las primeras poesías se transforma en una soledad existencial en su madurez, como consecuencia del insaciable, pero siempre insatisfecho, deseo de unión. De unión a cuerpos bellos, de unión con la naturaleza, de unión, incluso, con la patria que lo ha desterrado. La reconciliación entre

el deseo inagotable de amor universal y lo poco, lo escaso, lo mediocre y aburrido que le presenta la realidad es imposible. Por eso Cernuda es un poeta trágico, que se sabe apartado por la sociedad, pero tampoco le importa mucho, pues su compromiso es con su propia *Bildung* como ser humano y el conflicto con los demás, lejos de volverle impotente, lo obliga a ser autosuficiente. Cuando el poeta es atacado, se refugia en la fidelidad que le profesa a la palabra poética. Le queda, por lo tanto, la actitud poética como camino de aprender, de formarse, de *Bildung* a través de este recorrido por el deseo que nunca cesa, como vemos en el poema «Despedida» escrito en el último libro de Cernuda *Desolación de la Quimera*:

DESPEDIDA²³

Muchachos

Que nunca fuisteis compañeros de mi vida,
Adiós.

Muchachos

Que no seréis nunca compañeros de mi vida,
Adiós.

El tiempo de una vida nos separa

Infranqueable:

A un lado la juventud libre y risueña;
A otro la vejez humillante e inhóspita.

De joven no sabía

Ver la hermosura, codiciarla, poseerla;

De viejo la he aprendido
y veo a la hermosura, mas la codicio inútilmente

Mano de viejo mancha

El cuerpo juvenil si intenta acariciarlo.

Con solitaria dignidad el viejo debe
Pasar de largo junto a la tentación tardía.

Frescos y codiciables son los labios besados,
Labios nunca besados más codiciables y frescos aparecen.

²³ «Despedida», poema del libro *Desolación de la Quimera* [1956-1962] en Cernuda (1996, pp. 363-364).

¿Qué remedio, amigos? ¿Qué remedio?
Bien lo sé: no lo hay.

Qué dulce hubiera sido
En vuestra compañía vivir un tiempo:
Bañarse juntos en aguas de una playa caliente,
Compartir bebida y alimento en una mesa.
Sonreír, conversar, pasearse
Mirando cerca, en vuestros ojos, esa luz y esa música.

Seguid, seguid así, tan descuidadamente,
Atrayendo al amor, atrayendo al deseo.
No cuidéis de la herida que la hermosura vuestra y vuestra gracia abren
En este transeúnte inmune en apariencia a ellas.

Adiós, adiós, manojos de gracias y donaires.
Que yo pronto he de irme, confiado,
Adonde, anudado el roto hilo, diga y haga
Lo que aquí falta, lo que a tiempo decir y hacer aquí no supe.

Adiós, adiós, compañeros imposibles.
Que ya tan solo aprendo
A morir, deseando
Veros de nuevo, hermosos igualmente
En alguna otra vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (2002). *Caminando hacia mis supuestos. Libro de apoyo para acompañar a la ciudad dorada*. Madrid: Manantial.
- Argullol, R. (1993). Cernuda romántico. En *Territorio del nómada* (p. 67-82). Barcelona: Destino.
- Baudelaire, C. (2019). *Las flores del mal. El spleen de París. Los paraísos artificiales* (Ll. Guarner y A. Jaume, trads.). Bogotá: Penguin Random House.
- Cavafis, C. (2019). Seis poemas de Constantino Cavafis. *Revista Arcadia*. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de <https://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/seis-poemas-de-constantino-cavafis/78458>.

- Cernuda, L. (1996). *La realidad y el deseo (1924-1962)* (10.ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cernuda, L. (1977). *Prosa completa*. Barcelona: Barral.
- Dennis, N. (2011). Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas. *Escritura e Imagen*, (7), 15-26. https://doi.org/10.5209/rev_ESIM.2011.v7.37771.
- Derek. (1992). *La poesía de Luis Cernuda: La tradición crítica*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- García Lorca, F. (1936/2007). *En homenaje a Luis Cernuda*. Recuperado el 3 de mayo de 2020, de https://federicogarcialorca.net/obras_lorca/homenaje_a_luis_cernuda.htm.
- Gasquet, J. (2005). *Cézanne: Lo que vi y lo que me dijo*. Madrid: Gadir.
- Hölderlin, F. (2012). *Poemas* (Edición bilingüe; E. Gil Bera, trad.). Barcelona: Lumen.
- Keats, J. (2020). *Cartas: Antología* (Ángel Rupérez, ed.). Madrid: Alianza.
- Lledó, E. (1999). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Marí, A. (1994). *Formes de l'individualisme*. València: 3i4.
- Nietzsche, F. (1996). *Humano, demasiado humano* (2 vols.; Alfredo Brotons Muñoz, trad.). Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador* (L. F. Moreno Claros, trad.). Madrid: Valdemar.
- Novalis. (2019). *Los discípulos en Sais* (R. Hasler, trad.). Madrid: Wunderkammer.
- Rilke, R. M. (2012). *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2011). *Filosofía y educación: Manuscritos*. Málaga: Ágora.



INSTITUCIONES E INSTITUCIONALIDAD

EL DOBLE OLVIDO DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD Y SU RECUPERACIÓN *EIDÉTICA**

Fabián Alonso Pérez Ramírez**

Alexánder Hincapié García***

Introducción

Plantear el doble olvido de la idea de universidad implica, por un lado, señalar la condición cesante de una realidad que pudo ser, la universidad, pero no es en el presente continuo al que asistimos, por su inadvertido y silencioso derrumbamiento dada la pérdida de su naturaleza y, por el otro, la instauración inusitada de su desplazamiento, la universidad reemplazada por instituciones de educación superior. El olvido se manifiesta patente en la ausencia de la pregunta que indaga por la idea de universidad, que supone, vergonzosamente, su superación, en la afirmada responsabilidad, supuestamente social, de las instituciones de educación superior.

Este doble olvido de la idea de universidad es un rasgo del tiempo que nos toca vivir, el de la institucionalidad manifiesta que produce sujetos para los intereses de la economía política, abandonando la formación y reemplazándola por seudoformación (Nietzsche, 2000; Adorno, 2004). Es decir, la tesis según la cual el desplazamiento de la idea de universidad por la materialización de las instituciones de educación superior es, al mismo tiempo, el desplazamiento de la formación (*Bildung*) por la seudoformación (*Halbbildung*).

De esto se sigue que las instituciones de educación superior están inmersas por «lógicas funcionalistas de acreditación estandarizada impuestas por el gerencialismo consumista» (Pérez *et al.*, 2017, p. 84) que generan un mercado académico capaz de producir «el discurso no universitario de la universidad» (Naishtat, García y Villavicencio, 2001, p. 8), minando la autonomía con el control jurídico que desbroza en crisis administrativas, curriculares, profesionales. La corrección administrativa genera no solo pérdida de

* Este texto es resultado de la investigación doctoral: Memoria, política y educación de la otra universidad en Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Director de tesis, doctor Alexánder Hincapié García. Línea de investigación: formación y procesos de subjetivación, director de la línea: Juan David Piñeres Sus.

** Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Docente investigador del grupo Servicio Educativo Rural (SER). ORCID: 0000-0002-4419-0104. Correo electrónico: educación.dec@uco.edu.co.

*** Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente investigador, integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia) y del grupo Servicio Educativo Rural (SER). ORCID: 0000-0002-1504-0721.

autonomía, aporta un sinsentido ligado al recrudescimiento de las desigualdades sociales. La corrección administrativa da cuenta de la destrucción de la idea de universidad y del triunfo de las instituciones de educación superior: «Esta destrucción, empero, tiene que ver mucho más, que con el hecho de que la universidad contemporánea haya perdido su soberanía y su libertad, al ser ocupada por intereses extracognitivos» (Restrepo, 2013, p. 87); lo que en el fondo se ha resquebrajado es su potestad formativa (*Bildung*) vuelta seudoformación (*Halbbildung*).

La *recuperación eidética* de la idea de universidad pasa por el reconocimiento de las diferentes descripciones históricas sobre su emergencia, las altas escuelas de las antiguas civilizaciones asiáticas —*Nanjing*— e indias —*Nalanda*— (Ribeiro, 1971; Dussel, 2004), pasando por la Academia platónica, el Liceo aristotélico y las escuelas sofistas de la Grecia clásica, (Ureña, 1919), hasta el surgimiento propiamente de la *universitas magistrorum et scholarium* en la Edad Media (Rashdall, 1895; Soto, 2007). Este reconocimiento de las diferentes descripciones históricas sobre su emergencia devela que la universidad es la síntesis de cada pueblo (Arciniegas, 1932), es aquella forma de humanizar que recoge los acumulados civilizatorios en cada época, conservándolos, transmitiéndolos y transformándolos en la necesidad erótico-racional que por excelencia todo pueblo experimenta consigo mismo para autorrealizarse. Por un lado, su acontecer está dado en tanto es creación humana, (*poiesis*) cultivo de la virtud y el conocimiento y, por el otro, la universidad es (*politeia*) posibilidad de movilización social (Pérez y Franco, 2018).

Es necesario entonces otear en la *paideia* griega, sobre todo de Platón y Aristóteles lo que hemos denominado la emergencia erótico-racional de la universidad en tanto *poiesis* y *politeia*, que se define como actitud interior de lo humano en tanto cultivo de la virtud, el conocimiento y posibilidad de movilización social, siendo este su *pathos* ese portarse a sí misma. De ahí la búsqueda de una *humanitas* romana que, en la Antigüedad con Cicerón y en su *proarchia*, se entiende como posibilidad de ascenso interior sobre sí mismo, promoviendo el reconocimiento de la ciudadanía como la más alta vía del cuidado y la dedicación a las artes y ciencias de lo humano, y no solo la comprensión de la ciudadanía por la natalidad expresada en la relación con el territorio, al servicio de un Estado. La *humanitas* pone el acento en la relación formación-ciudadano y, por ende, en la idea de universidad como cultivo de sí, que da continuidad a su naturaleza *politeica* que pone en tensión el ordenamiento jurídico que agudiza su reino de control sobre el espíritu de la época, y claro está, de la *humanitas*.

Toda esta herencia misteriosa grecolatina prepara el terreno de la *universitas magistrorum et scholarum* de la Edad Media (Ureña, 1919) que se erige como un nuevo poder-saber en medio de los poderes tradicionales del *regnum* (heredado) y el *sacerdotium* (divino) (Soto, 2005), desde la cual se configura la ruta formativa del *trivium* y el *quadrivium* de los estudios escolásticos, junto con la academia paralela de los dialécticos—que gestaría el conflicto entre los nacientes profesores universitarios y los intelectuales de la época—, conflicto formativo

centrado entre la razón y la fe en tanto se asume que «el hombre llevaba en sí la imagen de Dios (*imago Dei*) y que esta se encontraba impresa en el alma del ser humano» (Klaus y Piñeres, 2015, p. 253). Este y otros conflictos se verán con mayor precisión en tanto el acontecer erótico-racional de la universidad conserva conflictivamente sus dos cualidades propias: *poiesis* y *politeia*, profundizando por un lado el problema jurídico de control de la universidad y por el otro, la búsqueda de su autonomía.

Esto nos lleva a plantear esta recuperación eidética, posando la mirada en la Ilustración del siglo XVIII con Kant (1800), para comprender desde su *Antropología en sentido pragmático* la doble naturaleza de lo humano –fisiológica y pragmática–, su insociable sociabilidad, antagonismo que despierta todas sus facultades y lo lleva a superar su inclinación a la pereza (Kant, 1784) como lo indica en *¿Qué es la Ilustración?* En tanto salida de la minoría de edad, uso público de la razón y haciendo de la formación un ejercicio de trabajo de lo humano sobre sí. Esto desemboca en las concepciones pedagógicas del ascenso en la formación como disciplina, instrucción, civilidad y moralización de la especie y no solo del individuo (Kant, 1803), para develar lo que significa la universidad en su obra *El conflicto de las facultades* como hito que inaugura en la Modernidad la problematización teórica sobre la universidad, entendida esta, según el filósofo como «una suerte de comunidad científica [...] con cierta autonomía» (1798, p. 61) y como un conflicto legítimo e ilegítimo entre las facultades superiores (Teología, Derecho y Medicina) y la facultad inferior (Artes o Filosofía) y el conflicto que se le plantea a la universidad misma, como uno de los medios de gobierno del pueblo (Kant, 1798).

Así las cosas, y después de Kant en estos dos últimos siglos, convergen, se disuelven y se recomponen las relaciones entre universidad y formación, véase la crítica nietzscheana en *El porvenir de las instituciones educativas*, en torno a las instituciones educativas como reproductoras de seudocultura, «mientras que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad solo para hacer posibles a algunos pocos individuos» (1872), incitando a tomar el camino de una formación no institucionalizada que se hace voluntad de poder y superación de lo humano en el *Übermensch*.

De ahí que se plantee el doble carácter de la formación y de la cultura, «la una que responde a un valor, que se hace cuerpo en el culto, decomisando en propiedad y de forma fetichista, los bienes culturales» (Adorno, 1959, p. 109), nutridos por la industria y la mercancía. Y el carácter de la cultura como formación, en tanto que requiere dar forma permanente a la existencia natural, doma de los seres humanos animales mediante su adaptación y salvación de lo natural resistiéndose a la presión del orden caduco establecido por los mismos hombres (Adorno, 1959). Estas tensiones dejan entrever su dialéctica negativa presentando la bina doma-resistencia, como una categoría presente en la constitución de lo humano en tanto formación y desfiguración de la universidad en instituciones de educación superior, como

proceso de institucionalización de la *Bildung* que deviene *Halbbildung*, perdiendo con esto sus cualidades propias de *poiesis* y *politeia*.

Esta *recuperación eidética* además sintoniza dos voces —una alemana y la otra colombiana— sobre la idea de universidad. Por un lado, la de Martin Heidegger, en su muy discutido discurso rectoral de 1933, pone en tensión la misión espiritual de la universidad en relación con el destino de cada pueblo, en particular el alemán; indagando por la autonomía, como esencia de la universidad, solo capaz desde la autorreflexión, es decir, vía la autoafirmación: «La universidad alemana es la alta escuela que desde el saber y mediante el saber acoge para la educación y la disciplina a los conductores y guardianes del destino del pueblo» (Heidegger, 1933, p. 1); y la voz de Germán Arciniegas (1932), que reclama para la universidad colombiana la formación como reconocimiento y que esta —la universidad— sea entendida como la síntesis de cada pueblo, responsable de los problemas que la aquejan, pero además, aportando a las posibles soluciones de cara al pueblo:

La Universidad empieza a definirse hoy como la síntesis de cada pueblo, como en el instituto en donde con fidelidad más exquisita se reflejan sus modalidades interiores, sus ambiciones y su fe. Al meditar en el planeamiento de una Universidad nueva, se advierte, desde luego, lo lejos que estarían de colmar nuestras ambiciones los modelos de Europa o Norteamérica. Nosotros no debemos partir sino de un hecho único, real, concreto, y este hecho es Colombia. Hay que estudiar el país, tratar de comprenderlo y de organizar las juventudes para que lo trabajen inteligente y científicamente (Arciniegas, 1932, p. 256).

La *recuperación eidética* finalmente incitaría a la comprensión de ese retorno a la universidad como actitud interior (idea de su acontecer erótico-racional), una universidad nómada, si se quiere, a la manera de Restrepo (2013), que no requiere para ser, de una planta física y una organización administrativa de alta gerencia, una universidad sin condición, como lo señala Derrida (2002), que

[...] no se sitúa necesaria ni exclusivamente en el recinto de lo que se denomina hoy la universidad. No está necesaria, exclusiva ni ejemplarmente representada en la figura del profesor. Tiene lugar, busca su lugar en todas partes en donde esa incondicionalidad puede enunciarse. En todas partes en donde ella da, quizá, que pensar y se da quizá, para ser pensada (p. 76).

Es esta la búsqueda insaciable de constitución de lo humano en toda época pasada, en todo lugar presente y en toda posibilidad futura, que da cuenta del desplazamiento de la idea de universidad por la materialización de las instituciones de educación superior, signo del doble

olvido de la idea de universidad, y de la urgencia de su *recuperación eidética* en tanto *poiesis* y *politeia* capaz de formación y superadora de la seudoformación. El doble olvido requiere entonces asumir inicialmente el *eidós histórico* en tanto reconocimiento de las diferentes descripciones sobre la emergencia de la universidad, y posteriormente un *eidós conceptual* que nos permita ir develando los antecedentes para una comprensión más profunda de la problematización sobre el sentido de la universidad y, por ende, de su recuperación.

El método

Se asume la *recuperación eidética* (histórica y conceptual) como método, lo que implica recuperar, retornar algo que se había perdido, olvidado. Lo perdido aquí no es solo un tipo de conocimiento histórico o conceptual es el pensamiento mismo sobre la universidad y sus trascendentales, la pregunta permanente que indaga por su emergencia, y con ella, la responsabilidad que corresponde a su develamiento vía las ideas, he ahí lo *eidético*, en tanto visión intelectual, en tanto abismo, mutación y trasfondo.

Esta *recuperación eidética* presenta dos momentos en su desarrollo: recuperación eidética histórica que recoge las perspectivas básicas comprensivas sobre la emergencia de la universidad. Un segundo momento, recuperación eidética *conceptual*, recoge el acumulado fundamental de las ideas que han regulado la idealidad de la universidad (sincrónica y diacrónica). Estos dos momentos del método son posibilidades de recuperación de las ideas de formación y de universidad, así como superación de la seudoformación y de las instituciones de educación superior.

Recuperación histórica de la universidad

El simposio permanente sobre universidad en Colombia, promovido por el jesuita Alfonso Borrero y la Universidad Javeriana en la década de los años 1980, permitió establecer en nuestro país lo que hoy podríamos denominar «universitología», entendida inicialmente como historiografía de las universidades. Inaugurada en Holanda por Middendorp (1567) con su obra *Academiarum Celebrium Universi Terrarum Orbis*¹ y en Alemania con Paulsen (1885) con su libro *Geschichte weise Lehre an deutschen Hochschulen*², estas primeras obras son la apertura a los estudios que sobre la universidad se realizan en el mundo e indican que, aunque las universidades existen en Europa desde el siglo XII, solo hasta el siglo XVI, cuatro siglos después, se dan los estudios históricos que recuperan su perspectiva temporal, espacial, cultural y educativa.

¹ Universidades famosas del mundo entero.

² Historia de la enseñanza sabia en las universidades alemanas.

Posteriormente con Newman (1873), Hastings Rashdall (1895), Henríquez Ureña (1919), Homer Haskins (1923), Heidegger (1933), Ortega y Gasset (1932), Jaspers (1946), Ribeiro (1971), Borrero (1983), Arcila (1970), Mockus (1987), Tünnermann Berhein (2001), Derrida (2002), Mora (2016), por mencionar algunos de ellos, se da una fuga de estudios y publicaciones sobre el problema de la universidad que nutren este campo de indagación desde la teología, la filosofía, la historia y la sociología fundamentalmente. Sin embargo, y además de estas perspectivas, aparecen estudios de la universidad en clave jurídica, de la intervención del Estado en su administración, realizando una defensa por la Universidad Pública Nacional de México que había reorganizado Justo Sierra hacia 1910, aún en medio de los enfrentamientos ideológico-académicos del positivismo tardío comtiano, y que se puede leer en el primer capítulo denominado «El concepto de Universidad», defendiendo la tesis de que la universidad desde sus orígenes ha tenido también, y fuera de la preocupación por formar en la alta cultura, un interés por el conocimiento técnico que forja profesionales, aunque estas dos intencionalidades formativas no siempre estén en la misma dirección:

El concepto general de Universidad es el de una institución destinada a cumplir fines de alta cultura y de cultura técnica. Teóricamente, sobre todo para la opinión contemporánea, la Universidad quizás debiera destinarse solo a la alta cultura, a la investigación y al conocimiento desinteresado; históricamente, sin embargo, nunca ha desatendido la cultura técnica y práctica que lleva el nombre de educación profesional. La alta cultura y la cultura profesional, bien se ve, aunque por momentos coincidan, distan mucho de ser idénticas (Henríquez Ureña, 1919, p. 45).

Este planteamiento final, sobre estas dos culturas que se encuentran y desencuentran en la universidad, dan cuenta de la lucha por las comprensiones que sobre la formación cada una compone. Sin embargo, otros autores, como Haskins (1923), en el libro *Surgimiento de las universidades* afirma todo lo contrario en relación con la tesis de Henríquez Ureña sobre la responsabilidad de la herencia misteriosa que las escuelas atenienses tuvieron en la creación de las universidades, clarificando Haskins (1923) que los griegos y los romanos no tuvieron propiamente universidades a la manera de las universidades de París y Bolonia, pero sí escuelas de formación superior. Su libro es una recopilación de conferencias que ofreció en la Universidad de Brown hacia 1923. Sobre lo que nos interesa aquí, la discusión acerca de la inexistencia de la universidad entre los griegos y romanos manifiesta que:

Las Universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea. Los griegos y los romanos, aunque parezca extraño, no tuvieron universidades en el sentido en el cual la palabra ha sido usada en los últimos siete u

ocho siglos. Ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos. Mucha de su instrucción en leyes, retórica y filosofía sería difícil de superar, pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza. Un gran maestro como Sócrates no otorgaba diplomas, si un estudiante moderno se sentara a sus pies por tres meses seguramente le demandaría un certificado (Haskins, 1923, p. 1).

Los numerosos estudios en perspectiva histórica de Carlos Tünnermann (2001), entre los cuales se pueden referir *Ensayos sobre la teoría de la universidad* (1990); *La universidad en la historia* (2001), *Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina* (1996), entre otros, plantean que

El estudio de la Universidad, como la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre, ha dado lugar, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días, a tantas reflexiones que bien puede decirse existe una teoría general de la Universidad que hace de su problemática el centro de múltiples investigaciones, debates, propuestas, etcétera (Tünnermann, 1990, p. 12).

En esta misma perspectiva histórica, una de las obras más representativas que sobre la Universidad se ha escrito en el mundo ha sido por el jesuita colombiano Alfonso Borrero Cabal, titulada *La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, que en siete tomos plantea el nacimiento, desarrollo, condiciones sociales, administrativas y de organización que fueron configurando la institución universitaria en el mundo. El tratamiento realizado por Borrero a la universidad como lugar de indagación presenta fascinantes matices de cultura universal, en perspectiva de la historia de las ideas, en una fuga letrada de escuelas, tradiciones, corrientes, autores y posturas en que las teorías y sus movimientos han estado unas veces acompañando, otras bordeando, otras contradiciendo, el devenir mismo de las universidades:

Comprender la universidad... es instancia obligada si con acierto suficiente deseamos entender la de nuestra propia centuria y las proyecciones universitarias hacia el futuro. A la línea de la historia a diferencia del concepto geométrico euclidiano, no le son suficientes dos puntos para determinar y gobernar direcciones. Requiere por lo menos del pasado inmediato, del presente y de la meta (Borrero, 1983, p. 1).

Esta lucha que se da entre las diversas concepciones sobre los orígenes de la universidad, en unos puesto solo en la Edad Media —respondiendo más a una idea de Modernidad europea, en tanto ese renacimiento propio del siglo XII—; en otros puesto allí donde los griegos fundan las escuelas filosóficas, implica una racionalidad puesta más en perspectiva

de una Modernidad clásica –no hay más moderno que lo clásico–; y finalmente, la tesis de Ribeiro (1983) sobre aquella posibilidad de que toda civilización antigua crea altas escuelas, entendidas estas como universidades, es el mismo planteamiento que Dussel (2004) presenta frente a la problemática de la emergencia de la universidad en el mundo, en tanto la capacidad de todo pueblo de crear conocimientos teóricos y prácticos que requieren conservación, divulgación y transformación, son la manifestación de un conflicto de racionalidades en la medida en que, entender la emergencia de la universidad en la antigüedad de los pueblos, o en la cultura grecolatina, o en la Edad Media, es en sí mismo un campo de batallas sobre lo que entendemos por Modernidad.

Por su parte, Tünnermann (1990) y Ribeiro (1983) plantean diversos modelos de universidad que han determinado el curso de su historicidad y sustantividad (el napoleónico o de nacionalización profesionalizante, el francés o de docencia, el humboldtiano o investigativo, el estadounidense o comunitario, el inglés pragmático experimental y el latinoamericano o popular, por nombrar los más reconocidos), los cuales se han instalado y naturalizado de tal manera que el abordaje más frecuente sobre la universitología acoge esta forma de modelar las universidades en dirección histórico reconstructiva.

Se puede inferir con base en estas historiografías, que la primera época de la hoy denominada universitología, es de carácter historicista, asociada a la recuperación documental de la historia de estas altas escuelas y como aporte a la configuración de un campo naciente desde estos tiempos, pero que aún no es problematizado propiamente en términos teóricos. En conclusión podríamos decir que el surgimiento de la universidad en el mundo se disputa tres momentos de enunciación: el Medieval (Rashdall, 1895; Haskins, 1923) que hacia el siglo XII, y como resultado de la evolución de las escuelas monacales, catedralicias y palatinas, vieron nacer las *universitas*, inicialmente en París y Bolonia, como posibilidad humana por construir esa visión íntegra, universal y autónoma de la realidad que solo es posible, a su vez, en la configuración de cuerpos colegiados *universitas magistrorum et scholarium*, entre estudiantes y maestros reunidos alrededor de los saberes.

Es de anotar que desde esta perspectiva «aparecen dos paradigmas de universidad: París y Bolonia. La primera, que dirige el pensamiento especulativo y teológico medieval, es una corporación de maestros. La segunda, motora del pensamiento jurídico, es un gremio de estudiantes» (Soto, 2005, p. 404). Esto ha hecho que se establezcan relaciones de poder; la complejidad en la elaboración de sus estatutos da el carácter de movilización social (he aquí la concreción de la *politeia*) que tiene la universidad desde sus orígenes, reordenando las órdenes feudales en la creación de nuevos oficios, como el de enseñar, el del magister y el del alumno «el que es alimentado y nutrido por el que alimenta y nutre, el magister, que como también es alimentado es a la vez por el alumno» (Isidoro de Sevilla, *Etimologías X*, 170, citado por Soto, 2007, p. 402).

Así la *universitas* se configura en tanto corporación, cuerpo colegiado, gremio de enseñantes que cultivan y profesan un saber, ese saber los define y caracteriza, les da su estatuto. Nótese cómo desde esta mirada, el conocimiento teológico y jurídico están definiendo la universidad y la formación universitaria, en el marco de conocimientos movidos por la pregunta de Dios y el gobierno de los hombres, por la exégesis bíblica y el espíritu de las leyes humanas, por la normalización de toda actividad que se pretende humana y por su validez en tanto su legitimidad en la cultura escrita, libros que fundaron el saber de las universidades: la Biblia, las *constituciones* y el *vademécum*.

Un segundo momento señala el *eidos histórico* de la emergencia de la universidad en las escuelas filosóficas atenienses (Henríquez Ureña, 1919), básicamente en la Academia platónica y el Liceo aristotélico, las cuales influirán con el correr del tiempo hacia la Edad Media, a partir de los trabajos de Martianus Capella (siglo v), Aurelius Casiodoro (siglo vi) y finalmente Alcuino de York en la Escuela Palatina de Aquisgrán (siglo viii) configurarían el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrivium* (matemática, geometría, música y astronomía), primeros estudios en toda universidad, a través de la Facultad de Artes (o de Filosofía).

Así, y desde este segundo momento, «las estrategias que hasta nuestros días acompañan los procesos de formación universitaria por medio de temas fijos o improvisados, las conferencias, los debates, las lecturas y los comentarios, la escritura de textos donde sintetizaban sus enseñanzas» (Pérez *et al.*, 2015, p. 112) son herencia de estas Altas Escuelas clásicas. Además, la universidad desde esta mirada es quien se encarga de los discursos, pero a su vez, se hace cargo de sí, en la medida en que atiende el llamado de su *paideia* (ideal formativo) en tanto un ejercicio permanente de la virtud (*areté*) y el conocimiento científico (*episteme*), en un ideal de formación de lo bello, lo bueno y lo justo (*kaloskagathos*) en las ciudades (*polis*), al igual que en sus afueras y pórticos (*stoas*).

Y un tercer momento de este *eidos histórico* de la universidad se identifica en autores como Ribeiro (1971) y Dussel, (2004), quienes se plantean el origen de la universidad en toda civilización (no solo eurocéntrica, sino asiática, india) que haya sido capaz de conocimientos teóricos y técnicos de avanzada, que produjo la creación de Altas Escuelas para preservar y formar a sus dirigentes; fue el caso de la antigua universidad de *Nanjing* en China del siglo iii a. C., la de *Nalanda* en el siglo v de nuestra era o las academias judías dirigidas por los *gueonim* del siglo vii, que reviste un origen político-religioso. Esta perspectiva propone una impronta de la universidad revestida de religiosidad, de fuerza sacra, de aquellos en quienes reposaba el conocimiento más profundo sobre la naturaleza y los hombres, e incluso las fuerzas misteriosas que los rigen. Los que habitaban estas altas escuelas eran quienes hablaban al oído del rey-gobernante, consejeros y místicos, sobre los cuales se mantenían los reinos, los imperios, más allá de las batallas que con frecuencia les asistían.

Sea cual fuere el origen de la universidad, está claro que el contexto de la universidad en esta génesis se identifica a partir de unas características fundamentales: la agremiación de estudiantes y maestros alrededor de los saberes, la búsqueda de una visión universal e integradora, la consolidación y organización de los saberes que luego se reflejarían en la organización de los currículum, la formación teórica y técnica de avanzada, la lucha por la autonomía universitaria en términos legales (vía las cédulas reales y las bulas papales) y en el sentido intelectual. Esto configuró un nuevo tercer poder (entre el papado y las monarquías), vía el uso de la razón con sus dominios y su relación con el poder en tanto la formación de élites dirigentes, que posibilitaron además, según Soto (2007), la transición de los llamados oficios a la consolidación de profesiones y profesionales, entre ellas, la del saber enseñable o los *magistorum*, que produjeron teólogos, abogados, médicos, en estas primeras facultades que acompañaron el surgimiento de las universidades y con ellas su cualidad *politeica*.

Por su parte, en Latinoamérica –y aunque hay quienes plantean antes de la Colonia un Centro Universitario Azteca denominado La Casa del Canto (Mejía, 1983)– aparece la primera universidad en la Ciudad de Lima, denominada Universidad de San Marcos, creada por decreto del emperador Carlos I de España; iniciando su trabajo en el convento del Rosario de los padres dominicos. Es definitivo que la universidad, tal y como la conocemos hoy, está influida por la universidad europea española, la cual además se extendió hacia el siglo XVI (Tünnermann, 1990) con la fundación de la universidad de Santo Domingo (1538), en República Dominicana, y con la Universidad de León de Nicaragua; por decreto de las cortes españolas, se crearon una treintena de universidades en este continente

Este impulso por parte del reino español manifiesta unos propósitos claros que están en relación con la formación, por un lado, de religiosos que pudiesen evangelizar y por el otro, formar los hijos de los criollos, para que, por el poder que confiere el saber institucionalizado en la universidad, pudiesen legitimar el dominio y gerencia de estas tierras ocupando cargos burocráticos (Pérez, Ríos, 2017, p. 86).

La universidad latinoamericana es aquí heredera directa de la tradición escolástica de la universidad medieval europea, que sirve a los poderes religiosos y estatales en la configuración de un continente colonizado. La evangelización y las normas jurídicas regulan, son el soporte de la organización social, y con ellas el ilustrado universitario versa en cultura clásica y medieval, en la *disputatio* confiere validez al uso de la razón en virtud de la fe, no solo a las leyes divinas, sino y además a las humanas, cuyo fundamento es igualmente teológico.

En Colombia, se identifica primero la creación de colegios, entendidos en el siglo XVI como universidades, todas de origen confesional. Esto confirma ya en el Nuevo Mundo

que la universidad tiene un origen religioso. Allí donde se mira con desdén la universidad confesional, conviene recordar que la advenediza no es la universidad de Estado, conocida principalmente como universidad pública. Retomemos:

En la primera etapa de la Colonia, una vez instalada la Real Audiencia en 1550 [...] no fue sino hasta comienzos del siglo XVII [...] en 1605 cuando se fundó el Colegio de San Bartolomé, en 1654 apareció el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en 1623 se fundó la Universidad Javeriana y en 1626 se estableció la Universidad Tomística, que empezó labores en 1636 (Patiño, s. f., p. 15).

Estas universidades en Latinoamérica muestran similitud con la manera europea de organizar su institucionalidad, el saber y la enseñanza de esta. También en la Nueva Granada, se crean estas señaladas universidades, a la luz de cuatro facultades: Teología, Derecho, Medicina y Artes. Es así como la primera universidad pública para el caso de nuestro país se dio hacia 1826 con la creación de la Universidad Central de la República, con sedes en Bogotá, Caracas y Quito, que poco menos de 100 años después y en medio de las transformaciones que la universidad pública tiene, no solo en nuestro país, sino a lo largo y ancho de Latinoamérica, promoverá los movimientos estudiantiles que darán como resultado entre muchos otros hitos de la universidad, el Congreso Interamericano de Estudiantes en Montevideo (1904), la Asociación Universitaria del Cusco (1909), el Ateneo de la Juventud Mexicana (1909), el Manifiesto de Córdoba (1918), la Federación de Estudiantes de Colombia (1929); entre otros intereses, es la lucha contra la dominación monárquica y monástica, proponiendo la democratización de la universidad Latinoamericana. Citando a Santoni en *Nostalgia del Maestro Artesano*

La parte más viva y activa de la burguesía alcanzó, finalmente el objetivo de prepararse ideológica y organizativamente para convertirse en la clase social dominante. En apariencia no desmiente sus orígenes porque conserva los lugares, los términos y los modos como si aún trabajara manualmente y produjera mercancías. En realidad, en sus logias ya no se producen objetos hechos a mano, sino ideas y modalidades complementarias, es decir una nueva educación (1996, p. 275).

Es así como durante todo el siglo XX hubo grandes hitos que marcaron la historia de nuestro tiempo, y por ende de la universidad y el profesor universitario: la revolución rusa, la declaración de los derechos de los niños, la primera y segunda guerra mundial, la creación de organizaciones mundiales como la ONU, la OCDE, el BMI, la Cruz Roja, entre otras, mientras la guerra de Vietnam, heredera de la guerra fría «[...] partía el mundo en dos formas de organización, que terminaron siendo lo mismo; sucesivamente el conflicto árabe-israelí [...]

el monopolio del petróleo [...] una economía política fruto de la guerra fría que pululó en dictaduras a lo largo y ancho del territorio mundial» (Pérez, 2017, p. 101).

Recuperación eidética de la universidad

Se ha de plantear que la primera obra escrita en la Modernidad que aborda la universidad como problema teórico es *El conflicto de las facultades* de Emmanuel Kant, quien asume la universidad (o escuela superior) como una comunidad científica que queda habilitada por medio de sus facultades, según las distintas ramas del saber, para acoger a los alumnos de las escuelas inferiores y hacerlos profesionales liberales. Es nuestro menester ahora abordar el problema de la universidad después de Kant, con el propósito de identificar un lugar de enunciación propio en este *eidos conceptual*.

John Henry Newman (1873) publica *Una idea de universidad* que es un compilado dividido en dos partes, la primera compuesta por sus nueve discursos sobre la enseñanza universitaria y la segunda constituida por sus lecciones y ensayos sobre temas universitarios varios. Es de anotar que los orígenes de los discursos, ensayos y lecciones están asociados, a la creación de una universidad católica en Irlanda y como respuesta a la hegemonía de las universidades protestantes. Dice el cardenal Newman «la Universidad en los términos que he utilizado no es solo que ocupe todo el territorio del saber, sino que es el territorio mismo» (1873, p. 7). Este autor contempla el respeto mutuo entre las disciplinas, señalando el caso del saber teológico y el físico, planteando que la indagación teológica es también y desde sus orígenes una tarea universitaria, no solo de la universidad confesional, sino y además de la universidad laica. De ahí que varios de sus discursos versen en este sentido: cristianismo y ciencias físicas, cristianismo y ciencias médicas. A su vez que las relaciones establecidas entre cristianismo y letras, la literatura católica en lengua inglesa, además de los estudios elementales sobre gramática, composición, escritura latina y el conocimiento religioso en general.

Por su parte, Martin Heidegger (1933) se pregunta por la esencia del saber en la universidad: «El saber es un preservar interrogante, ante la totalidad del ser que constantemente se oculta» (p. 2), y no precisamente para, y de manera instrumental, casi técnica, responder al interrogante; antes bien, «la interrogación misma se da como la forma más alta de saber» (Heidegger, 1933, p. 3) Y critica el filósofo la libertad académica, como una libertad inauténtica «ella significa principalmente despreocupación, arbitrariedad de propósitos e inclinaciones, licencia en el actuar y holgar» (Heidegger, 1933, p. 4). De ahí que el filósofo llame a las juventudes estudiantiles a tres vínculos: con la comunidad nacional vía el servicio del trabajo; el segundo vínculo es con el honor y el destino de la nación, con disciplina, incluso «sacrificio extremo bajo la forma del servicio de las armas» (Heidegger, 1933, p. 4); y es precisamente este segundo vínculo que termina generando resistencia en los ecos de la búsqueda por el saber y el ennoblecimiento de lo humano, pues no se concibe

esta invitación de sacrificio extremo incluso al servicio de las armas, como lo indica, en tanto el espíritu de la universidad es todo lo contrario, y si ha de ser una guerra, una lucha, que esta sea intelectual. Y termina el filósofo diciendo que el tercer vínculo es para con la misión del pueblo alemán, traducido en el servicio del saber. Pero que, de fondo, invoca que la misión del pueblo alemán, con respecto al resto del mundo, es superior.

En otra perspectiva Jaspers (1946) publica la segunda edición de *la idea de universidad*, impactado por la funesta experiencia del nacionalsocialismo planteando que:

O la universidad alemana logra conservarse por la revitalización de la idea decidiéndose a realizarla en una nueva configuración organizativa, o encuentra su final en el funcionalismo de gigantescas instituciones escolares y formativas del personal cualificado desde el punto de vista científico-técnico (Jaspers, 1946, p. 12).

Jaspers entiende la universidad como un organismo con autonomía propia que desempeña la tarea de buscar la verdad en la comunidad de investigadores «la universidad reivindica para sí, y le es concedida, la libertad de enseñanza» (Jaspers, 1946, p. 17), determinando además que la investigación es lo fundamental de la universidad y luego su enseñanza, pero enfatiza que toda investigación y enseñanza «exigen una formación espiritual» (1946, p. 20).

«Confeccionar la idea de universidad significa orientarse hacia un ideal al que la realidad solo puede acercarse» (Jaspers, 1946, p. 20), por esto estructura su libro en tres direcciones comprensivas: la vida espiritual donde desarrolla la naturaleza de la ciencia; luego desarrolla las tareas de la universidad que resultan de la vida espiritual: investigación, enseñanza, formación, la comunicación, el encuentro de las ciencias y de las visiones de mundo, entre otras; y finalmente reflexiona sobre los presupuestos de la existencia de la universidad: el primero de ellos es el hombre, el segundo es el poder del Estado y de la sociedad, y el tercero son los medios materiales que se ponen a disposición de la universidad (Jaspers, 1946).

En la línea de la universitología española, Ortega y Gasset (1930) en *Misión de la Universidad* plantea que «hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto –situarlo a la altura de los tiempos» (p. 53). Se trata pues de «devolver a la Universidad su tarea central de ilustración del hombre» (1930, p. 67). El autor (1932) propone la enseñanza de grandes disciplinas culturales para hacer del hombre medio, un hombre culto: una imagen física del mundo, de la vida orgánica, del proceso histórico, de la estructura y funcionamiento de la vida social, del plano del universo y posteriormente un buen profesional. Sin embargo, y a diferencia de lo propuesto por Jaspers sobre el carácter científico e investigativo de la universidad, «la investigación científica no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la universidad» (Ortega y Gasset, 1930, p. 54), ya que el filósofo español separa la enseñanza (docencia) de la labor del científico (investigación).

Desde otras latitudes, como la latinoamericana, Ribeiro (1971) se propone en su libro *Universidad latinoamericana*, contribuir al debate sobre el rol de la universidad en la lucha contra el subdesarrollo, plantando que tanto la estructura de la universidad, como de la sociedad donde está inmersa, reproducen las desigualdades sociales en las que viven nuestros pueblos. De manera aguda Ribeiro (1983) plantea que ha sido frecuente y naturalizado que el origen de la universidad sea europeo occidental, como lo indicábamos en el *eidós histórico* de la universidad. Para lo cual argumenta que toda sociedad que hubo alcanzado cierto nivel de civilización, estratificación de clases y haya requerido de especialistas según los saberes y dominios adquiridos en cada época, creó instituciones educativas de altos estudios, para formar sus cuadros dirigentes político-religiosos y sujetos técnico-profesionales.

Posteriormente hace una caracterización de la universidad francesa, alemana, inglesa, norteamericana, soviética (no muy estudiada en los círculos de la universitología), y asume el caso de la universidad latinoamericana: inicialmente como una forma de reproducción hegemónica de los modelos antes mencionados, y luego como un escenario de búsquedas e identidades americanas, tratando las experiencias de países como Argentina con su reforma de Córdoba, los intentos de americanización de la universidad latinoamericana, Brasil, Chile, Cuba y Colombia donde se impulsaron reformas vía legislaciones para la educación superior, hasta plantear la universidad Utopía como alternativa de reorganización interna de la nueva universidad.

En este mismo sentido Arcila (1970) en su obra *La universidad en América Latina* analiza la situación de la universidad de su tiempo, preguntándose por la formación social que esta ofrece y por las relaciones que la universidad tiene como supraestructura con el nivel económico y político, caracterizada por la dependencia; a nuestra universidad

[...] solo le queda la posibilidad de producir cuadros técnicos de nivel medio, limitados en su formación tecnológica, que no científica, porque no la tienen, a reproducir y controlar los procesos productivos ideados y programados por los técnicos y científicos de la economía dominante (Arcila, 1970, p. 23).

Aborda, a partir de esta realidad, un recorrido histórico de las ideas de universidad que va desde una descripción de la España en el momento del mal llamado «descubrimiento de América», pasando por los mecanismos de control de ideas e inquisición colonial, hasta plantear las luchas independentistas y sus relaciones con la universidad, el florecimiento del movimiento de Córdoba, y junto a este el problema de la autonomía, la asistencia y la docencia libre, la extensión universitaria, una mirada a las reformas universitarias a lo largo del continente americano, planteando un carácter innovador en el tratamiento de la universidad como problema teórico y social, el conflicto de las universidades católicas entre conservacionismo tradicional, dogmático, y la posibilidad de que representen el

papel de la conciencia permanente de la evolución del mundo y del pensamiento cristiano. Para finalmente determinar las perspectivas de la universidad latinoamericana, cuyo planteamiento fundamental es el del «salto cualitativo hacia una nueva formación social, integrándose a las masas populares» (Arcila, 1970, p. 106).

Así mismo, y para el caso colombiano, Antanas Mockus (2012) en su libro *Pensar la universidad* recoge dos textos suyos *La misión de la universidad* (1987) y *Pertinencia: el futuro de la universidad colombiana* (1994). En la primera parte del libro se plantea inicialmente un viraje en el tratamiento de la universidad misma en tanto misión y no función, con el propósito, dice el profesor, de no desdibujar la voluntad y el proyecto propio, además de revalorar su carácter heterónimo y autónomo. Es así como «la misión de la universidad sería ser fiel en todo sentido a sí misma, obedecerse a sí misma como tradición y como proyecto» (Mockus, 2012, p. 51).

Luego, el profesor invita a descubrir en el marco de esa fidelidad, el secreto de la universidad en tanto que «existen ciertas formas de conocimiento que dependen muy estrechamente de ciertas formas de comunicación» (Mockus, 2012, p. 53). El secreto de la universidad es la posibilidad de vincular estrechamente discusión racional, tradición escrita y reorientación de la acción (Mockus, 2012), para no solo conservar las tradiciones y conocimientos propios de cada época, sino ampliar sus posibilidades interpretativas y de representación, apoyando el cambio social desde principios de solidaridad, permitiendo el desarrollo de una intelectualidad diferenciada y autónoma frente a los poderes económicos y políticos.

El filósofo francés Jacques Derrida (2002), en su texto *La universidad sin condición*, invita a un compromiso declarativo: «fe en la universidad y dentro de ella, fe en las humanidades del mañana» (2002, p. 9). Proponiendo además que a la universidad se le debería reconocer no solo el principio de libertad de cátedra, sino y además el principio de incondicionalidad: «La universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad» (Derrida, 2002, p. 10). De ahí que las claridades necesarias para comprender aquello que hace lo humano, las humanidades y las nuevas humanidades son objeto de reflexión del filósofo, así como la propia soberanía de la universidad, la pregunta por la deconstrucción de la historia académica implicaría la génesis de las nuevas humanidades como serían: el derecho, las teorías de la traducción, entre otras.

Luego Derrida (2002) disertará sobre las profesiones y el sentido que indica el vocablo en tanto profesar, el testimonio, un acto de fe, un compromiso, una promesa pública, una consagración y pone en tensión el reduccionismo de ejercer una profesión en tanto labor, trabajo en la universidad, así como dimensionar el compromiso que implica el profesar la profesión, las humanidades. Derrida (2002) precipita su conclusión en siete tesis sobre la base de las nuevas humanidades que han de posibilitar una universidad sin condición: 1) tratar la historia y la idea de hombre; 2) la historia de las democracias y de la soberanía; 3)

la historia del profesar, de las profesiones y del profesorado; 4) la historia de la literatura; 5) la historia de la profesión de fe; 6) la historia de los trabajos deconstructivos del cómo sí performativo; y 7) la experiencia del quizá.

Finalmente, Andrés Felipe Mora (2016) en *La seudorrevolución educativa* se pregunta por las relaciones entre la igualdad social y las reformas que se han realizado en la educación superior en Colombia, en virtud de la cobertura, el control, la vigilancia y la calidad. Pone en tensión dos conceptos que determinan la implementación de políticas como son la igualdad de oportunidad y su correlato en tanto la igualdad de posiciones, lo que permite develar cómo «un discurso igualitario e individualista, cuyo énfasis esté puesto en los procedimientos para ascender dentro de la escala social, oculta la preservación y reproducción de las desigualdades en la sociedad colombiana» (Múnera, 2016, p. 21, en Mora). Plantea en esta misma dirección Mora (2016) que vía la educación superior en Colombia se producen subjetividades crediticias, expropiadas, el asalariado cognitivo y el sujeto global-colonial, prueba de la exclusión y las desigualdades de dicha educación.

Hasta aquí una breve aproximación a los diversos antecedentes *eidéticos conceptuales* desde los cuales se recoge una diversidad de reflexiones, posturas y comprensiones que sobre la universidad se han dado, como posibilidad de problematización de su pasado, su estado actual y perspectivas futuras en tanto responsabilidad intelectual que toda universidad y todo pueblo tienen con uno de los esfuerzos colectivos y espirituales más nobles de lo humano para alcanzarse a sí misma.

El doble olvido de la idea de universidad radica en que en ese más allá de su emergencia histórica se esconde un más acá, un acontecimiento erótico-racional, síntesis de los pueblos en toda época. En efecto, la vitalidad de la universidad es ser la expresión del amor de un pueblo por la verdad. Sin embargo, la pregunta que indaga por la universidad hoy se desdibuja en la afirmación de las instituciones de educación superior y su recurrente *caída* en la brutalidad y la barbarie administrativa. Confusión de las lenguas, diríase, trasponer la idea de universidad, enajenarla con las prácticas instrumentales de las instituciones de educación superior. Toda recuperación, en este caso de la idea de universidad, pasa por mostrar sin concesiones el pozo sin fondo donde el criterio de administración ha arrojado la verdad, el saber que la interroga y su crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1959). *Filosofía y superstición*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (2004). Teoría de la pseudocultura. En *Obra completa, 8: Escritos sociológicos I* (pp. 86-113). Madrid: Akal.
- Arcila, R. (1970). *La universidad en América Latina*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Arciniegas, G. (1932). *La universidad nacional*. Buenos Aires: Clacso.

- Benjamin, W. (1992). *Conceptos de filosofía de la historia*. Madrid: Apebe.
- Borrero, A. (2002). Experiencia de un proceso y metodología. En *Orientaciones universitarias*. Bogotá: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2004). *20 tesis de política*. Madrid: Siglo xxi.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación* (vol. II). Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1984). *¿Qué es la Ilustración?* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1933). Das Rektorat, 1933-1934. En M. Heidegger, *Gesamtausgabe: Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges (1910-1976)*. Fráncfort del Meno: Klostermann.
- Jaspers, K. (1946). *La idea de universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Kant, E. (1784). *¿Qué es la Ilustración?* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Kant, E. (1798). *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, E. (1800). *Antropología en sentido pragmático*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E. (1928). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Luarna Ediciones.
- Klaus, A. y Piñeres, J. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-280.
- Mejía, D. (1983). *Marco histórico de la universidad colombiana*. Bogotá: Simposio Permanente sobre la Universidad.
- Middendorp, J. (1567). *Academiarum Celebrium Universi Terrarum Orbis*. Países Bajos. Recuperado el 28 de diciembre de 2017 de: https://books.google.com.co/books?id=t12xc5Q0EzIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Mockus, A. (1987). *Pensar la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Mora, A. (2016). *La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Naishtat, F., García, A. y Villavicencio, S. (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Newman, J. (1873). *Una idea de universidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Nietzsche, F. (1872). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (C. Manzano, trad.). Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1886). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente; Alianza.
- Patiño, C. (s. f.). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Cali: CELYC.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte weise Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig (Alemania): Vest.

- Pérez, F., Ríos, E., Valencia, W., Salazar, E., Palacio, L. y Hernández, G. (2015). *Orientaciones para el maestro de humanismos*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F. (Ed.). (2017). *Lo humano y el conflicto*. Rionegro: Fondo Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F. y Ríos, E. (2017). *Consideraciones sobre la universidad, la formación profesional y el maestro universitario*. Cali: REDIPE; Boaventuriana.
- Pérez, F. y Arango, E. (2017). *Educación y territorios*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pérez, F. y Franco, J. (2018). Universidad entre *poiesis* y *politeia*. *Cuestiones de Filosofía*, 4(23), 185-200.
- Rashdall, H. (1895). *Universities of Europe*. Salerno (Italia): Clarendon Press.
- Restrepo, C. (2013). La destrucción de la universidad: Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada. En *La universidad por hacer*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ribeiro, D. (1983). *Universidad latinoamericana*. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Santoni, R. (1996). *Nostalgia del Maestro Artesano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soto, G. (2007). *Filosofía medieval*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; San Pablo.
- Tünnermann, C. (1990). *Ensayos sobre la teoría de la universidad*. Managua: Editorial Vanguardia.
- Ureña, P. (1919). *La universidad*. México: UNAM.

¿ES LEGÍTIMA PEDAGÓGICAMENTE LA ESCUELA?

APORTES DE LA PEDAGOGÍA ESCOLAR A LA CRÍTICA DE LA ESCUELA MODERNA*

Diego Alejandro Muñoz Gaviria**

Quizá sería mejor si la pedagogía pudiera deliberar lo más exactamente posible sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría más peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Solo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y con igual energía que sus vecinas pueden establecerse entre todas un tráfico beneficioso.

Johann Friedrich HERBART. Bosquejo para un curso de pedagogía

Sobre qué se entiende como pedagogía escolar no ha habido consenso en el pasado, ni tampoco lo hay ahora. Ello se debe, en no pequeña medida, a que la discusión sobre si la pedagogía tiene que ver primordialmente con la escuela y la enseñanza escolar es tan antigua como la misma institucionalización de los procesos de docencia y aprendizaje en las escuelas públicas. Desde que existen escuelas en el sentido moderno también ha habido dudas sobre si la escuela en cuanto institución es, en absoluto legítimamente pedagógica. Sobre este trasfondo, la pregunta «¿qué es la pedagogía escolar?» adquiere su peculiar explosividad. Porque si estuvieran justificadas las dudas respecto a la legitimación pedagógica de la escuela como institución, entonces una pedagogía de la escuela ya no podría ser simplemente una pedagogía de la actividad intraescolar, sino que tendría que someter la escuela, como institución, a una crítica pedagógica y a un posible cambio.

Dietrich BENNER. La pedagogía como ciencia

Introducción

El presente texto pretende realizar un acercamiento comprensivo-reflexivo a la pregunta por la legitimidad pedagógica de la escuela, una cuestión que ha detonado diversos y complejos debates en el campo disciplinar o académico de la pedagogía, pero que pocas veces se ha llevado, como praxis educativa y formativa, al campo profesional de esta. Por lo anterior, el supuesto central de esta reflexión será: la pregunta por la legitimidad pedagógica de la escuela configura el eje central del campo disciplinar de la pedagogía escolar, siendo la relación escuela, educación y formación objeto de problematización y desnaturalización.

* Este trabajo hace parte de los desarrollos teóricos del proyecto de investigación titulado «Prácticas y saberes en el Oriente de Antioquia: otras educaciones», financiado por la Universidad Católica de Oriente (UCO) año 2019-2020.

** Sociólogo, especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen; magíster en Psicología; magíster en Filosofía y doctor en Filosofía. Miembro del grupo Servicio Educativo Rural (SER). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. ORCID: 0000-0003-0480-9723. Correo electrónico: dmunoz@uco.edu.co; diegomudante@gmail.com.

Quizás, el principal efecto disciplinar de esta cuestión, sea la necesaria sospecha y desnaturalización de la reducción civilizatoria consistente en la escolarización como igualación a educación y formación; la cual ha establecido, con mucha potencia en Occidente, la focalización de la condición educativa humana a lo meramente escolar.

Para autores como Paulo Pineau (2005), Marcelo Caruso e Inés Dussel (2006), sería necesario en una lectura académica y problematizadora de la pedagogía escolar, generar interrogantes acerca del modo escuela y sus implicaciones pedagógicas. Sus tesis giran en torno a la reducción de la educación a lo escolar y de lo escolar al disciplinamiento. Por ello, la pregunta por la escuela habrá de actualizar la sospecha de las maneras en que pedagógica y antropológicamente se ha naturalizado una forma de entender al ser humano y sus procesos de antropogénesis¹. Naturalización que, como lo expone Norbert Elias (1987), es la manera en que la civilización occidental, principalmente en su fase burguesa, ha trasladado los controles externos en autocontroles internos, en temas como: la búsqueda del éxito y el progreso, la filosofía del dinero, la cosificación de la existencia, la dinámica de la competencia. Por ello para la moderna civilización occidental el ser educado solo puede ser el ser escolarizado impactado por la enseñanza e instrucción del Estado y el mercado.

Con el interés de brindar mayor soporte a estas ideas, se argumentarán a continuación los siguientes temas. En primer lugar, y en aras de generar algunas claridades sobre el lugar de enunciación propuesto en el texto, se presenta una concepción teórica de qué es la pedagogía, asumiendo para ello su configuración como un campo de saber en torno a la educación y la formación, que a su vez se bifurca en asuntos académicos – disciplinares y cuestiones ocupacionales – profesionales. Estas ideas estarán sustentadas en los trabajos de pedagogos como Dietrich Benner (1998), Cristoph Wulf (2000) y Andrés Runge (2007).

En segundo momento, luego de resaltar la pertinencia del campo disciplinar de la pedagogía en clave de la desnaturalización y problematización civilizatoria se tematiza el subcampo de la pedagogía escolar, como una ramificación disciplinar de la pedagogía encargada de preguntarse por la escolarización. Para pedagogos como Benner (1998) y Pineau (2005), la escuela y los procesos civilizatorios anexos a ella no pueden ser la totalidad de la problemática educativa y formativa de la pedagogía. Además, son los procesos de escolarización un «objeto» de estudio que tendrá que ser comprendido y cuestionado desde sus propias condiciones de posibilidad, es decir, no es la escuela una institución ahistórica

¹ La antropogénesis es una categoría propuesta por la antropología pedagógica para comprender el proceso de engendramiento de lo humano, en su acogimiento, devenir y contingencia. Con la antropogénesis se enuncia, según Fullat, la génesis de los humanos en su doble implicación: en tanto especie, o pregunta por el largo proceso de configuración de la especie humana, su filogénesis; y en cuanto sujeto concreto, es decir, en su proceso biográfico u ontogénesis (Fullat, 1997, p. 22). Así, el ser humano solo puede ser humano como tarea constante, como producción antropológica.

y natural, es la respuesta socializadora a ciertos procesos civilizatorios de la sociedad moderna occidental. Por lo anterior, la escuela se ha de pensar desde el campo disciplinar de la pedagogía escolar como una reflexión que tendrá que ir más allá de la cotidianización de lo escolar, asumiendo con ello preguntas en torno a la historia de la escuela, de su configuración curricular y de sus derivaciones didácticas.

Por último, se resalta la pertinencia de introducir las problematizaciones disciplinares de la pedagogía escolar en la formación de maestras y maestros, todo ello con el interés de trascender la reducción instrumental, en que, desde el campo profesional de la pedagogía se ha pretendido subsumir el quehacer docente en relación con los procesos de escolarización.

La pedagogía como campo disciplinar y profesional

Entender la pedagogía como campo de saber ubica su quehacer en el ámbito de la construcción de conocimientos en torno a la educación y la formación. Para el maestro Christoph Wulf, esta manera de enunciar lo pedagógico ha tenido un amplio y detallado desarrollo en la tradición pedagógica teutona o alemana, dado que ya desde inicios del siglo XIX, la denominada ciencia de la educación alemana (*Erziehungswissenschaft*) había establecido la centralidad de las preguntas por la educación y la formación como temas académicos de gran complejidad, desde los cuales podrían desprenderse praxis pedagógicas conjuntas, es decir, quehaceres sobre la humanización del ser humano que se despliegan en todas las esferas de la vida social, no solo en la escuela (Wulf, 2000, p. 5).

En este sentido, sería pertinente recuperar la crítica de Kant (1803), en su texto *Pedagogía*, a las escuelas normales austriacas y sus reducciones mecánicas del arte de la educación. Para el autor, la creciente burocratización de la instrucción pública evidencia en el campo de la formación de maestras y maestros, una peligrosa reducción mecánica del arte de la educación, que imposibilita la presencia de la pedagogía como arte de la educación racionalizada, cabe decir, basada en una arquitectura conceptual capaz de ir más allá de las reducciones de la época. En sus palabras:

Hay que establecer escuelas experimentales, antes de que se puedan fundar escuelas normales. La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios. Ni tampoco solo razonadas, sino, en cierto modo, formar un mecanismo. En Austria, casi no hay más que escuelas normales establecidas conforme a un plan, en contra del cual se dice mucho, y con razón, reprochándosele especialmente el ser un mecanismo ciego. Las otras escuelas tenían que regirse por ellas, y hasta rehusaba colocar a la gente que no hubiera estado allí. Muestran semejantes prescripciones lo mucho que el gobierno se inmiscuía en estos asuntos; haciendo imposible con tal coacción que prosperase nada bueno (Kant, 2003, p. 40).

A comienzos del siglo XIX el conocido movimiento filosófico y pedagógico neohumanista, encabezado por autores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, Johann Gottfried Herder, Johan Gottlieb Fichte, entre otros, había postulado la centralidad académica de generar un debate en torno a la educación y la formación. Sus tesis centrales se basaban en la importancia de una idea de educación que fuera más allá del adoctrinamiento, siendo por ello vital en el componente educativo la incitación hacia la autonomía de los sujetos (Muñoz, 2017). Para estos pensadores, la diferencia entre educación y adoctrinamiento radica en que la primera es una relación social que parte de la asimetría para configurar simetrías futuras, mientras la segunda pretende perpetuar la asimetría como forma de control social. De allí que para las posturas políticas Estado-céntricas, principalmente del despotismo ilustrado, fuera tan funcional el adoctrinamiento escolar.

La idea de educación neohumanista, expresada en enunciados como: educación general, educación humanista, educación para la autonomía, se centraba en el reconocimiento histórico de la praxis socializadora humana y de su intención de abrir el horizonte de sentido de los sujetos, de despertar en ellos la voluntad para la formación y la libertad. Por ello, una idea de educación que impulsaba a la autodeterminación a partir de los elementos que daba la cultura, pero con la pretensión de ir más allá de esta. La relación educación (*Erziehung*)—cultura (*Kultur*) era tema de vital importancia para estos pensadores, ubicando en el concepto de educación la intención de la incitación y en el de cultura la experiencia histórica y socialmente acumulada. Es de resaltar que esta relación era vista como una dinamización de lo humano: tanto educación como cultura daban cuenta de la dinámica del espíritu, de su creatividad constante. Para la ciencia de la educación alemana, este movimiento y sus intentos de reforma educativa sentarán las bases disciplinares-académicas a la *Pedagogía de las ciencias del espíritu (Pädagogik Geisteswissenschaft)* (Wulf, 2000, pp. 34-68), un tipo de pedagogía que centra su comprensión de la educación y la formación en las herencias hegelianas, humboldtianas y herbartianas (Runge, 2007, pp. 77-160). En palabras de Klafki:

Antes de entrar de lleno en la temática que nos ocupa me parece oportuno recordar, al menos en algunos aspectos, aquella época del pensamiento filosófico-pedagógico en la que el concepto de educación, y su interpretación como «educación general», se convierte por primera vez en la historia teórica y real de la pedagogía en un concepto central de la reflexión pedagógica —un «traer a la memoria» que, queremos, sea entendido en el sentido de una actualización crítica—. Se trata de aquella época, aproximadamente entre 1770 y 1830, que en la historia de la filosofía, de la literatura y de la pedagogía se conoce como un período marcado por las tensas relaciones entre la Ilustración tardía, el idealismo filosófico-pedagógico,

el clasicismo alemán en la literatura, el neohumanismo y las diversas corrientes del romanticismo (1990, p. 105).

De igual manera, la idea de formación del neohumanismo y de la pedagogía de las ciencias del espíritu, asume la tesis hegeliana de la formación como la superación (*Aufgehoben*) en el sujeto de la tensión existente entre su «en sí» y su «para sí», un proceso pedagógico mediante el cual el sujeto se gana a sí mismo, trasciende la naturalización de su vivencia para llegar a tener un trabajo constante sobre la propia existencia. En este sentido, la tradición de la idea de formación alemana (*Bildung*), comprende al ser humano como una tarea constante, en la cual el sujeto habrá de hacer algo de sí, con base en lo que los otros han hecho de él. Esta concepción será claramente expuesta en el texto de Herbart *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1836-1841) como formabilidad (*Bildsamkeit*), o habilidad de los seres humanos de darse forma a sí mismos. Posteriormente será Gadamer quien sintetizará esta idea de *Bildung* como un ganarse el sujeto a sí mismo. En sus palabras: «La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre» (Gadamer, 1993, p. 39).

En efecto, no podría haber formación sin educación y cultura, su diferenciación conceptual no implica una desvinculación en la praxis humana, pero sí pone en el centro de la reflexividad pedagógica, el reconocimiento de la doble implicación de la condición humana: hacer de sí algo (formación) desde los influjos recibidos por la cultura (educación)². Podría decirse, siguiendo la historia de conceptos de autores como Vierhaus (2002), Koselleck (2006) y Horlacher (2014), que el siglo XIX alemán es el siglo de la formación³, dado que este concepto permitirá la configuración de una relativa autonomía de la pedagogía, la centralidad del estudio de las relaciones educativas y la importancia de la defensa de la autonomía del sujeto. Para Vierhaus (2002):

² Para Gadamer (1993), siguiendo a Hegel: «El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. “por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser”; por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad» (p. 41).

³ Para Klafki (1990): «La reflexión pedagógica durante esta fase, en la que se desarrollan numerosos aspectos del concepto de educación, todavía no tiene lugar dentro del marco de una disciplina pedagógica autónoma, apareciendo mezclada dentro de exposiciones más o menos amplias de índole histórica, cultural, artística, política, filosófica y antropológica así ocurre, por ejemplo, en Lessing y Wieland, en Herder y Fichte, en Schiller y, en gran parte, también en Humboldt; o bien aparece —como en el caso de Goethe, sobre todo como tema de la creación poética y literaria, de la reflexión autobiográfica y del diálogo directo o epistolar con sus contemporáneos; o bien —particularmente en la obra de Hegel— constituye un momento integrante de un sistema filosófico global. Sin embargo, ya en el caso de Pestalozzi y también en Kant y Herbart, en Schleiermacher, Fröbel y Diesterweg se desarrollan reflexiones sobre la teoría de la educación, predominantemente dentro de contextos argumentativos que desde un principio tienen un carácter específicamente pedagógico» (p. 105).

Aún en el contexto del pensamiento de la Ilustración, para el que el concepto de educación era idéntico a «ilustración», «mejoramiento», «reforma», gana el concepto de formación un peso mucho más fuerte y una vida autónoma frente al de «educación». De preferencia, este concepto parece haber sido usado cuando se pensaba en «forma», «cuidado», pero también en desenvolvimiento y auto-plenitud de las fuerzas espirituales humanas, del «corazón», del «gusto» (p. 14).

Estas reflexiones acerca de la educación y la formación son la base epistémica del campo disciplinar de la pedagogía; la producción de saber pedagógico estará sustentado en estas dos problemáticas antropológicas y pedagógicas. No es extraño que, en esta tradición pedagógica, luego en el siglo xx, la *ciencia empírica de la educación* y la *ciencia crítica de la educación* también centren su analítica en estas cuestiones. En el primer caso, desde las bases positivistas se explican la educación y la formación como derivaciones pedagógicas de bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano. En el segundo, desde la teoría crítica se comprenden la educación y la formación como emancipación, una perspectiva política que reivindica en el ser humano su quehacer constante. Por ello expone Wulf (2000) que:

El punto de partida para una ciencia crítica de la educación es la referencia a la teoría crítica y el distanciamiento respecto a la pedagogía de las ciencias del espíritu y a la ciencia empírica de la educación. A diferencia de estos dos paradigmas, la ciencia crítica de la educación se encuentra estrechamente ligada a las normas de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. A partir de esta, puede proponer sus normas y fundamentar su campo de validez (2000, p. 175).

Lo disciplinar, siguiendo a los profesores Benner (1998) y Runge (2007), hace alusión a la producción teórica, investigativa y reflexiva de un saber. El campo disciplinar de la pedagogía será la producción de un saber experto en torno a la educación y la formación. La pregunta que queda es: ¿hasta qué punto un saber orientado a la práctica como la pedagogía, consigue sustentar su hacer en lo disciplinar?⁴.

Este interrogante, que comparte la pedagogía con otros campos como la medicina y la ciencia jurídica, ha acompañado la estructuración moderna de la pedagogía. Desde inicios de la modernidad se le ha demandado a esta un saber práctico capaz de atender las contingencias y exigencias que la sociedad industrial ha desplegado en torno a la

⁴ Siguiendo al profesor Runge (2007), proponemos que «la pedagogía hace alusión entonces tanto a la teoría, es decir, al conocimiento científico, histórico, especulativo de la praxis educativa como al campo de aplicación práctica de algunos de esos y otros conocimientos (didácticas de las ciencias, metódicas, etc.); cubre también el análisis científico y riguroso de esa praxis como el conjunto de decisiones con carácter normativo que se pueden derivar de ese análisis y que pueden guiar y orientar el proceso educativo, y tiene en cuenta, a su vez, una serie de saberes pedagógicos que surgen de la experiencia misma de la praxis educativa» (p. 31).

constitución de subjetividades, acordes con su proceso civilizatorio, a saber: la generación de ciudadanos, trabajadores y consumidores.

Ya desde el siglo xvii, la aparición de la escuela y su ulterior consolidación en el siglo xix, demandó a la pedagogía un tipo de saber técnico acorde con las exigencias de la creación de subjetividades estatales y mercantiles. Este tipo de demandas constituyeron el campo profesional de la pedagogía, un campo que, junto con las otras profesiones liberales⁵, se edificó para ocuparse de las tareas de la modernidad, de allí el título del trabajo del profesor Pineau *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo esto es educación y la escuela respondió yo me ocupo* (2005). Este ocuparse es lo que identifica el campo profesional. Esta crítica a la reducción de lo profesional moderno a lo instrumental, está presente en las obras de Humboldt, de Herbart, de Marx, de Nietzsche, de Benjamin, entre otros (Hincapié, 2016). Todos estos autores comparten la tesis de que la profesionalización subsume el profesar y la producción de saber a una respuesta instrumental a las demandas del mercado capitalista. Para el profesor Klafki (1990):

Aquí saltan a la vista con especial nitidez la discrepancia existente entre el nivel de racionalidad crítica y la moralidad guiada por la razón, en la época de los pensadores del clasicismo alemán y en sus enfoques teóricos de la educación, por un lado, y aquel producto de la decadencia, por otro, que en el curso del siglo xix y hasta bien entrado nuestro siglo xx, se hacía pasar reiteradamente por «educación». Un producto que, muy al contrario, no era otra cosa que ideología, falsa conciencia que llegó a marginar las mejores tradiciones progresistas liberales, republicanas y cosmopolitas, condenándolas a la inoperancia en su mayoría; que se distanció del movimiento obrero que empezaba a formarse, tachándolo de amotinamiento rebelde de la masa «apátrida», «desposeída» e «inculta»; que participó directamente, o al menos asistió impasible, en el cambio de la idea nacional cosmopolita-liberal a un nacionalismo estrecho de miras y en la vinculación de éste con el imperialismo económico y político para, finalmente, ofrecer apoyo ideológico al nacionalismo

⁵ Es importante en este sentido citar el trabajo pionero de la sociología de las profesiones: *El origen de las profesiones* (1905) del sociólogo inglés Herbert Spencer y sus tesis acerca de la reducción organicista de las profesiones a funciones acordes con el correcto funcionamiento del superorganismo social. Para el sociólogo: «indudablemente hay aumento de la existencia, y esta función es la que generalmente efectúan las profesiones [...]. El profesor, ya sea por la instrucción que imparte como por la disciplina que obliga, capacita a sus alumnos para adaptarse a cualquier ocupación de una manera más eficaz y a conseguir beneficios para su subsistencia, y acrecienta la existencia» (1932, p. 7). Como puede notarse aquí, el aumento de la vida-existencia como función primaria de las profesiones pone en ellas una clara función adaptativa-reproductiva, entre ellas la profesión del maestro derivada de la función del sacerdote. Más adelante escribe: «La enseñanza tiene por objeto el conocimiento de las cosas que se han de enseñar, y como por diversos motivos resultaba el sacerdote destacado por su saber, del sacerdote se obtuvo particularmente la enseñanza. Además, como tiene sobrado ocio por su posición, tiene más tiempo que ningún otro para dedicarse a la instrucción y para imponer la disciplina. Se halla así un motivo de la primitiva identidad del sacerdote y el profesor» (1932, p. 105).

tanto en su fase preparatoria como en su ocupación del poder; en todo caso, sin crítica o resistencia alguna. Aquellos horizontes de lo universal que habían sido abiertos en años anteriores por los teóricos de la educación del clasicismo alemán, ya hacía tiempo que habían desaparecido de la conciencia de la mayoría de los llamados «cultos» (p. 117).

La doble implicación de la pedagogía como campo disciplinar o problematizador y profesional o instrumental, marca la principal contradicción y tensión de su estructuración como campo. Mientras que lo disciplinar reta y resquebraja las convenciones históricas, lo profesional reclama mayor adaptación funcional; mientras lo disciplinar implica transformación, lo profesional se queda en la reproducción. Esta tensión se hará evidente en las tesis de los neohumanistas, a propósito de las posturas de Humboldt acerca de la inconveniencia de una educación profesionalizante y la pertinencia de una educación general-humanista. Tema que recuerda Vierhaus (2002) en esta cita:

La discrepancia entre la concepción clásica –idealista– neohumanista que se desarrolló en el último tercio del siglo XVIII, y la formación profesional «burguesa», como ella se previó en la pedagogía utilitarista del Estado del absolutismo ilustrado, debió conducir inevitablemente a un conflicto de prioridades, tras los que se escondían posiciones filosóficas y políticas fundamentales. La pregunta que se formuló fue: si y en qué medida en la educación la plenitud de individuo se sacrifica a su utilidad (p. 19).

Esta tensión se actualiza en el presente, en cuanto parece primar en la formación de maestras y maestros el despliegue del campo profesional de la pedagogía y sus reducciones técnicas, eclipsando la pertinencia del campo disciplinar y sus propuestas investigativas-problematizadoras. Quizás el punto más problemático del cruce de los dos campos sea la pregunta por la escuela.

El campo disciplinar de la pedagogía escolar

Para pedagogos como Benner (1998), la pedagogía escolar es un subcampo de la pedagogía general, que enfoca las cuestiones educativas y formativas en la escuela. Hace parte de la pedagogía dado que no se desprende del tronco de lo pedagógico, de su teoría e historia, y asume la ramificación de la pregunta por la institucionalización de la enseñanza en la escuela. La enseñanza será vista en esta orientación pedagógica, como la pregunta didáctica acerca de un tipo de educación que se caracteriza por ser intencional, explícita, institucional y estratégica. Para el profesor Runge (2013):

La creación de teorías didácticas comienza en sentido estricto durante el siglo XVII con los trabajos de Wolfgang Ratke (1571-1636) y Johann Amos Comenio (1592-1670). Vale recordar acá a Comenio como un referente de gran importancia, ya que con él se comienza a hacer énfasis en un pensar —en una preocupación— por la enseñanza —en el arte de enseñar— desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada. Un aspecto que comienza a marcar las reflexiones pedagógico-didácticas es que el tiempo aparece como variable importante en el proceso de organización de la enseñanza. Se va configurando así el problema de la secuenciación en la enseñanza. Y con ello emergen las preocupaciones por las formas de transcurrir de la enseñanza (*Verlaufsformen des Unterrichts*) y por los esquemas acción como asuntos clave de la acción y planeación de la misma enseñanza (p. 202).

La pregunta central de esta pedagogía escolar es: ¿se legitima pedagógicamente la escuela?, una pregunta que desnaturaliza la tentación parasitaria emergente del campo profesional de la pedagogía, de suponer que por antonomasia la escuela es una institución sustentada en la pedagogía y que por ende todo lo allí producido es pedagógico. Como lo expone en su libro de *Pedagogía sistemática* Josef Göttler (1962):

La escuela en el sentido moderno de la palabra —reunión de un gran número de niños o jóvenes, durante largo tiempo, con el fin de instruirles simultáneamente—, representa, para los que se hallan en edad de ser educados, uno de los factores educativos más decisivos, un auténtico poder educador, aun cuando en virtud de su propia naturaleza no pueda ser el único, sino que ha de ser uno entre varios (p. 192).

Precisamente, la pedagogía escolar cumple el cometido disciplinar de pesquisar la escuela en sus relaciones pedagógicas con la educación o incitación social, y con la formación o constitución de subjetividades. De allí que pueda decirse que el saber pedagógico no es el único que habita la escuela, también hay en ella saberes gerenciales, políticos, policivos, económicos, entre otros (Dussel y Caruso, 2006). Dado que la escuela será vista y propuesta por los científicos sociales como la institución encargada de reproducir el espíritu de la época.⁶

⁶ Aquí es importante citar cómo para los clásicos de la sociología, al menos para Durkheim, Marx y Weber, la educación constituye un tema central para pensar la reproducción de la sociedad como sistema y para incentivar las fuerzas emancipadoras de la sociedad. Al respecto escribe el profesor Fernando Álvarez (2007): «La revolución francesa, que proclamó el principio de la soberanía popular y lo hizo efectivo en la práctica política, favoreció también una democratización del saber y de la cultura defendida ya por los pensadores ilustrados. Jean Jacques Rousseau, por ejemplo, hizo del *Emilio o de la educación* el complemento necesario para la puesta en práctica de *El contrato social*. Creo que se puede afirmar que tanto Karl Marx, como Max Weber y Émile Durkheim compartían con los pensadores ilustrados la necesidad de hacer avanzar esa democratización del conocimiento, así como la creencia en la función emancipadora de las ciencias sociales vertebradas por la historia social. Para ellos, la educación no debería agotarse en la instrucción, pues su principal objetivo es la formación de ciudadanos libres, conscientes, reflexivos, ciudadanos capaces de encarnar el ideal de perfección del humanismo clásico» (p. 9).

De allí que sea entendida la escuela como un subsistema social, como una institución de la reproducción social, como un aparato ideológico del estado o como una empresa del mercado.

La clave pedagógica en este aspecto será focalizar la lectura a la escuela en los asuntos pedagógicos, nuevamente educativos y formativos, los cuales siempre establecerán relaciones con temas sociológicos, antropológicos, politológicos, administrativos, médicos, etc., pero no podrán ser desdibujados por estos. Por ejemplo, la desconfiguración de las preguntas educativas en preguntas por la calidad, o la subsunción de las cuestiones formativas a la incorporación de competencias.

Por ello, para el profesor Pineau (2005) es claro que la aparición de la escuela obedece a cuestiones políticas y policivas más que a temas pedagógicos⁷. O que el profesor Caruso argumente que la centralidad de la escuela y el aula sean el disciplinamiento o domesticación más que la propia formación. En sus términos:

La modernidad occidental sería una época en la cual se configuran formas de gobierno novedosas y más poderosas paulatinamente en una red de controles, regulaciones y directivas que definen el núcleo de las formas modernas de subjetividad. Foucault mismo vincula las prácticas de enseñanza con este núcleo problemático de su obra, ya que las mismas aparecían como una imagen indicadora de la tendencia creciente a ser gobernado en la modernidad (Caruso, 2005, p. 23).

El subcampo de la pedagogía escolar se establece con claridad en la primera mitad del siglo XIX a partir de la pregunta pedagógica sobre la conveniencia y función de la escuela en el contexto de expansión de la modernidad. Además, en la segunda mitad del siglo, con la configuración de la pedagogía social, la pedagogía escolar logra establecer con mayor pertinencia sus focos de interés.

En la primera mitad del siglo XIX, las tesis de Herbart en torno a la pregunta pedagógica por la escuela establecen las bases disciplinares de la pedagogía escolar. Aunque ya en clásicos como Comenio en su *Didáctica magna* (1633) se había tematizado el modo escuela, solo hasta las obras de Herbart *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) y *Sobre la relación de la escuela con la vida* (1818) se logra consolidar las problemáticas centrales de dicha pedagogía.

Para el autor, la pregunta pedagógica por la escuela demanda la presencia de la formabilidad humana como condición de posibilidad pedagógica. Ya en Herbart se hacen

⁷ Para Pineau (2005): «El burgués siglo XIX fue el “laboratorio de pruebas” de la escuela. A lo largo de su transcurso, se presentaron nuevos y distintos aportes a la causa escolarizante, de forma tal que a su finalización la comprensión de la escuela como mejor forma educativa fue avalada, aunque por distintas causas, por la totalidad de los grupos sociales» (p. 42).

presentes las dudas sobre si en una institución regulada estatalmente como la escuela sería posible la realización de la formación humana. En su propuesta, las escuelas estatales violentan el principio pedagógico de la formabilidad, al subsumir la formación humana a la mera incorporación de los ideales de ciudadano y trabajador que demanda el Estado y el mercado. Es decir, la crítica a la naturalización escolar de la imagen formativa-antropológica del burgués. Las escuelas serán la institución social encargada de naturalizar los ideales de la sociedad burguesa, de allí que toda su incitación educativa esté reducida al adoctrinamiento al servicio de dicho tipo de sociedad. La escuela es, desde la lectura de Herbart, lo que posteriormente Althusser enunciará como un «aparato ideológico del Estado». Escribe el profesor Benner (1998):

A diferencia de Hegel, Herbart no parte de la racionalidad de la realidad social, sino de la pregunta de qué puedo y debo hacer yo como padre, madre, educador, maestro, ciudadano u hombre de Estado, para servir al fin de la educación. Frente a este tipo de preguntas «se opone (obstinadamente)...la idea de aquellos individuos que se creen educadores porque son padres o madres, que dicen entender de pedagogía porque son cultos, que pretenden mandar sobre la pedagogía porque son hombres de Estado. ¿Cómo hacer frente a este nocivo desvarío?». Para Herbart, ni la familia es una institución educadora pedagógicamente legitimada por naturaleza, ni es lícito considerar legitimado pedagógicamente el sistema escolar estatal solo en razón de su immanente necesidad social. Él intenta más bien especificar las tareas y posibilidades de la educación, incluido su marco institucional, por medio de un análisis científico del fin de la educación. El núcleo central de su *pedagogía general, derivada del fin de la educación* lo constituye una teoría de la «instrucción educativa», cuya importancia para la creación de una pedagogía escolar, que sitúa a la escuela como institución ante la tesitura de tener que legitimarse pedagógicamente (pp. 188-189).

La problemática antropológico-pedagógica de lo dicho está en la idea de someter a los recién llegados a los ideales antropológicos preexistentes, negándoles en su humana condición el despliegue de otras posibles formas de devenir seres humanos y sociales. La escuela estatal se hace presente en la historia de la humanidad como una máquina de educar que atrofia la experiencia formativa y con ello contradice el fin de la educación, es decir, la formabilidad humana.

Con estas ideas herbartianas las preguntas pedagógicas por la educación o incitación a la autonomía; y formativas o procesos de constitución de sí, ponen en tensión la pretensión escolarizante de domesticar y civilizar a los seres humanos, sin la necesaria moralización de estos. En efecto, el disciplinamiento escolar se traduce en la domesticación de los cuerpos, en su dominio y funcionalización, y la civilización en la introducción en los sujetos de los

controles externos y los contenidos estipulados por los lugares del poder. El ser disciplinado y civilizado tan funcional a la sociedad burguesa, será al mismo tiempo un distanciamiento con la idea educativa y formativa de la pedagogía como campo disciplinar, que pretende desde la moralización, la conquista en el ser humano de su propio juicio. Como lo expone Benner (1998):

Referida a nuestra situación actual de una estatalización y escolarización absolutas de la educación y la enseñanza, la crítica escolar de Herbart adquiere una radicalidad que lo mismo va en contra de nuestro sistema escolar, que de una didáctica acomodada exclusivamente a los problemas prácticos intrainstitucionales. Con su distinción entre un simple «maestro de escuela» y un maestro que puede ser al mismo tiempo un «educador», Herbart reconoce que la «escuela» de ningún modo «amplía», sino que «restringe», la actividad pedagógica, porque falla en la «vinculación a los individuos» (p. 193).

Reducir el quehacer pedagógico en la escuela a mero disciplinamiento y civilización deja por fuera la centralidad de la idea pedagógica moderna: la conquista de la autonomía o emancipación, verdadera finalidad de la educación. Esta contradicción de la modernidad, desarrollada filosóficamente por la Escuela de Fráncfort como la tensión existente entre razón instrumental y razón comunicativa, ya había sido presentada en el campo pedagógico, como ya se indicó, en la crítica pedagógica a la reducción escolar de la educación a profesionalización. Como lo propone Klafki, en los pedagogos de las ciencias del espíritu del siglo XIX ya estaba enunciada la tesis de los francfortianos. En sus palabras:

Es cierto que en aquella fase de finales del siglo XVIII y principios del XIX el desarrollo de las ciencias particulares, su creciente diferenciación, el proyecto de instrumentación metódica cada vez más complicada, el rápido incremento de sus conocimientos sustanciales se hallaban todavía en sus comienzos, o tal vez incluso ante ellos, y al menos las ciencias de entonces sobre el hombre y sobre el mundo histórico-social podían en parte ser referidas todavía, de modo relativamente directo, a la cuestión acerca de su significado humano; lo cual indica a la vez: con miras a la educación del hombre. Pero Herder, Pestalozzi, Schiller, Humboldt y, sobre todo, Hegel ya veían claramente los inicios de aquel proceso que Adorno y Horkheimer denominarían más tarde la «dialéctica de la Ilustración»; aquel cambio repentino desde un progreso intelectual concebido como una liberación a una nueva falta de libertad, debido a que la razón reflexiva y buscadora de sentido quedaba atrás o era impotente frente al desarrollo del conocimiento instrumental y de la aplicación de éste en técnicas mecánicas o en sistemas de dirección y control político-administrativos.

Formas de la división del trabajo que ya no resultaban comprensibles para el particular ni eran estructuradas por él fueron marcando progresivamente al individuo, manifestándose en la consciencia parcelada de los hombres. La educación cognitiva, la educación de la facultad intelectual, jamás debería, en el sentido de los clásicos, fomentar la racionalidad instrumental sin vinculación con la reflexión racional sobre su sentido humano, sobre la responsabilidad de sus posibilidades de aplicación. En el fondo ya se ha fallado por esto sentencia —y aquí vuelvo a proyectar una línea histórica hacia el futuro— sobre todas las formas modernas de creencia ingenua en la ciencia y en una «orientación científica» del aprendizaje falta de reflexión pedagógica, siempre en la medida en que la ciencia fuera reducida a su dimensión instrumental, e igualmente sobre la creencia en el progreso tecnológico, hermana de la anterior, bien se refiera a la más moderna y prometidora microelectrónica o a la más refinada tecnología de cómputo. Hemos de cuidarnos, sin embargo, de achacar a esta observación algún tipo de irracional hostilidad a la ciencia o a la técnica. Los problemas de nuestro presente y del futuro que en él se dibujan, sin duda no podrán hallar solución sin la ayuda de la racionalidad instrumental y de la técnica que se apoya en ella. Pero sí incrementaremos el arsenal de medios, las nuevas dependencias, nuevas parcelaciones, nuevos potenciales conflictivos, nuevos efectos concomitantes destructores de la naturaleza y, no en último término, posibilidades acumuladas de destrucción de la humanidad entera; en caso de que no logremos someter el desarrollo de la racionalidad instrumental al control de la razón reflexiva, a esa razón que naturalmente habrá de presentarse a sí misma como científica, como racionalmente argumentativa, como orientada al conocimiento y a la realización intersubjetiva, pero que permanece a la vez ligada a la responsabilidad moral del hombre (Klafki, 1990, p. 119).

La tentación parasitaria de la pedagogía, que tanto cuestiona el maestro Olkers, se gesta en la reducción profesionalizante del quehacer pedagógico en la escuela. La pedagogía en su versión profesional se reduce a un saber técnico-instrumental al servicio de la defensa escolar y su función disciplinante y civilizadora. Con ello, la terrible confusión de lo pedagógico a un hacer instrumental al servicio de la escuela. La función central del subcampo disciplinar de la pedagogía escolar será confrontar esta tentación parasitaria y recuperar la potencia comprensiva y transformadora de la educación y la formación en este escenario.

En la segunda mitad del siglo XIX y con especial aporte de Paul Natorp y su texto *Curso de pedagogía social* (1899), el subcampo disciplinar de la pedagogía denominado pedagogía social establece sus distinciones con la pedagogía escolar, a partir de la pregunta por la educación y la formación en relación con las comunidades más allá de las fronteras escolares. El curso de Natorp, y con él el aporte de la escuela de Marburgo, sienta las bases de la pedagogía

social, lo cual es a su vez la posibilidad de mayor claridad para la pedagogía escolar a partir de la delimitación de las fronteras escolares. Según Natorp:

La forma de educación escolar, por los impedimentos interiores y exteriores, no superados suficientemente hasta el día, puede conducir a un exceso de mecanismo, a una comprensión material del fin de la educación, a un recargo de la ampliación meramente extensiva del conocimiento sobre la profundidad interior, a un retroceso indebido de la educación ética y estética, frente a la educación intelectual y técnica (1987, p. 130).

La claridad ofrecida por la pedagogía social obedece a la amplitud de los procesos educativos a procesos comunitarios, comprender que no es posible educación sin comunidad. Esta idea despliega una fuerte crítica a la forma educación escolar y sus rupturas sociales para establecer el cumplimiento mecánico de disposiciones burocráticas. Para Benner (1998), la pedagogía escolar en esta crítica a la burocratización de la educación, despliega tres ámbitos de investigación sobre la escuela. En primer lugar, y en diálogo con la historia y la sociología, una pregunta por la historia de la escuela, donde lo escolar es visto en su especificidad civilizatoria, y no como una institución que acoge, de manera natural, la multiplicidad de lo educativo. Este abordaje evidencia la peligrosa reducción de lo educativo a lo escolar, visibilizando el sesgo epocal y político de esta homologación. Para Dussel y Caruso (2006), la biopolítica desplegada en la escuela a través de sutilezas como: sus arquitecturas, el tipo de aulas, los tipos de materiales escolares, las variaciones de la profesión docente, la sobrerregulación estatal, demuestran que la escuela no puede verse aislada de procesos históricos y sociológicos que hacen de ella un epifenómeno del Estado y el mercado. Comprender esto desde la pedagogía escolar es desplazar la relación pedagogía-escuela de la idea profesional del aporte técnico para su eficaz funcionamiento, hacia la interrogación disciplinar sobre sus compromisos ideológicos, a su desnaturalización a través de métodos genealógicos de investigación histórica de la escuela. En su texto exponen que:

Saber por qué el aula que conocemos es como es nos ayuda a ver qué decisiones se tomaron en el pasado y qué procesos ocurrieron para que hayamos llegado a esta configuración determinada. Nuestro argumento central es que el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades. Dado que el aula es el ámbito principal de nuestra actividad docente, interrogar lo obvio, ver por qué triunfó esa opción y qué opciones quedaron excluidas, puede contribuir también a pensar otros caminos para nuestras prácticas (Dussel y Caruso, 2006, p. 30).

En segundo lugar, la pregunta por el currículo establece en la pedagogía escolar una desnaturalización de los contenidos y las maneras de gestionar la escuela. Las preguntas curriculares abren el horizonte de sentido pedagógico hacia los procesos de selección cultural de los contenidos, de su naturalización ideológica, del tipo de subjetividades «producidas». Esta lectura crítica del currículo permite reconstruir en los modos de efectuar de la escuela las lógicas civilizatorias de la burguesía. En este sentido escribe Pineau (2005):

El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados (p. 37).

Por último, la pregunta por la didáctica permite desnaturalizar las formas de la enseñanza, desplazando la pregunta pedagógica de la historia de la escuela y de las propuestas curriculares a las prácticas de enseñanza, donde termina por objetivarse un saber didáctico que podría ser problematizado desde las preguntas educativas por los tipos de incitación y desde las preguntas formativas por la constitución de subjetividades. Con estas preguntas didácticas, el oficio de maestras y maestros puede desprenderse de su operatividad, para llegar a ser un quehacer reflexivo. Para Runge (2013):

Paulatinamente y de la mano de Juan Amos Comenio la didáctica ha pasado de ser un «arte de la enseñanza» a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (*Bildung*) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo (p. 204).

En el cruce de estas tres dimensiones de lo escolar: su historia y lectura en relación con fenómenos extraescolares, su configuración institucional y las prácticas de allí derivadas como realidades intraescolares, se sustenta el aporte disciplinar de la pedagogía escolar a la formación de maestras y maestros (Muñoz, 2018).

Implicaciones disciplinares de la pedagogía escolar en la formación de maestras y maestros

Una vez expuestas las anteriores ideas, se pueden exponer a manera de conclusión algunos de los principales aportes disciplinares de la pedagogía escolar para la formación de maestras y maestros. Al comprender históricamente por qué la profesión del maestro ha estado supeditada al funcionamiento de la escuela, se puede derivar de la pedagogía escolar la pregunta por otras maneras de ser maestras y maestros, y con ello la pregunta por otras formas de lo escolar. Aquí la pertinencia disciplinar radica en la reconstrucción de las condiciones que hicieron posible estos modos de lo escolar, para desde allí desplegar otros modos inéditos o recuperar algunos ensayados en la historia de la humanidad y vencidos u opacados por el formato occidental-industrial y colonial.

Reconocer que la pedagogía escolar es un subcampo disciplinar de la pedagogía abre al menos dos campos de trabajo: en primer lugar, pensar en otros subcampos de la pedagogía como la antropología pedagógica, la pedagogía sistemática, la pedagogía social, la pedagogía intercultural, la pedagogía museística, la pedagogía empresarial, entre otras, esta amplitud disciplinar de la pedagogía también conlleva una amplitud de los campos profesionales, pudiendo ir más allá de la instrumentalidad escolar. En segundo lugar, se comprende el foco de interés de la pedagogía escolar, también en la pregunta por la escolarización del mundo de la vida, como la colonización de la razón escolar a la vida cotidiana; con esto la pregunta por la escuela va más allá de sus muros e interroga la mal llamada pedagogización del mundo como una escolarización. Así, se podría investigar la escolarización de la ciudad, del centro comercial, de la calle, de la comunidad, etcétera. La pedagogía escolar brinda herramientas académicas a los docentes para confrontar la hegemonía en la escuela de saberes netamente gerenciales, que, disfrazados de pedagogía, pretenden controlar el quehacer pedagógico escolar.

Desde estas claridades y complejidades, las maestras y los maestros podrían derivar más herramientas académicas y políticas para luchar contra la sobrerregulación estatal y del mercado. La fundamentación de la pedagogía escolar permite en el gremio docente mayores y mejores herramientas para la lucha política, a propósito de estos aportes para una reactivación del movimiento pedagógico colombiano. Por todo lo anterior, la legitimidad pedagógica de la escuela sería la pregunta que actualizara la inquietud de la pedagogía por lo escolar, y la pretensión de subsumir lo escolar a lo educativo y formativo, no al revés, como suele pasar en el presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, F. (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Morata.
- Adorno, Th. (1998). Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación* (pp. 79-92). Madrid: Morata.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Pomares.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas: Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2006). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo; México: Tierra Nueva; Siglo XXI.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Göttler, J. (1962). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Herbart, J. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Prólogo de José Ortega y Gasset; L. Luzuriaga, trad.). Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía* (L. Luzuriaga, trad.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 13(32), 257-279.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), pp. 105-127.
- Koselleck, R. (2006). Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*. En *Historia de conceptos*. Madrid: Trotta.
- Muñoz, D. (2017). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Kavilando*, 9(2), 345-354.
- Muñoz, D. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénosis: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(11), 46-67.
- Natorp, P. (1987). *Curso de pedagogía social*. Buenos Aires: Porrúa.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo esto es educación y la escuela respondió yo me ocupo. Buenos Aires: Paidós.

- Runge, A. (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, (62), 201-240.
- Runge, A., Garcés, F. y Muñoz, D. (2015). *La pedagogía como campo disciplinar y profesional*. Medellín: Siglo del Hombre.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Spencer, H. (1932). *El origen de las profesiones*. Buenos Aires: Tor.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (*Bildung*). *Revista Educación y Pedagogía*, 14.
- Wulf, Ch. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: ASONEM.

LA ESCUELA PÚBLICA COLOMBIANA Y SU RELACIÓN CON EL INTERCULTURALISMO FUNCIONAL*

Tulio Eduardo Suárez Osorio**

Maricela Correa Castrillón***

*En los dominados los dominadores hallan la fuerza
para perpetuar la dominación.*

Alexánder HINCAPIÉ.

La falsa vocación de los maestros

Introducción

En su más reciente informe, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019) confirmó que, en el Censo Nacional de Vivienda realizado en 2018, la población indígena (o que se autorreconoce así) alcanzó la cifra de 1 905 617 personas, al identificar 115 pueblos indígenas nativos del territorio nacional. A pesar de este dato y de la diversidad cultural presente en los demás países de América Latina, en la situación del país es claro cómo se puede notar que los intentos por una educación intercultural se ven obstaculizados, sometidos a procesos de luchas de cambio social ante las imposiciones de los diferentes poderes que bajo una aparente política de respeto imponen valores, ideales y formas de ser en el mundo, necesarias para continuar alimentando el sistema económico capitalista global (Walsh, 2010b).

Atendiendo a lo anterior, el presente texto pretende describir la manera en que la escuela colombiana se vislumbra como una de las técnicas empleadas para llevar a cabo las intenciones del engranaje productivo, el cual interviene en la formulación de políticas

* El presente trabajo es la intersección productiva de los proyectos doctorales «La dirección de grupo un espacio de aparición», dirigido por el doctor Juan David Piñeres Sus, y «El profesor de la escuela pública: cuerpo viviente y presente», dirigido por el doctor Andrés Felipe López López.

** Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia); magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia); licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Actualmente labora como docente de Matemáticas en la Institución Educativa Jorge Robledo (Medellín, Colombia). ORCID: 0000-0002-3896-197X. Correo electrónico: tulio2050@hotmail.com

*** Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia); magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia (Medellín, Colombia); licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Docente de Física en la Institución Educativa Jorge Robledo (Medellín, Colombia). ORCID: 0000-0002-6200-8644.

Correo electrónico: mcorreac23@gmail.com

públicas que proclaman la educación intercultural y ponen en boca de todos palabras como «tolerancia», «pluralismo» y «respeto por la diversidad», pero al mismo tiempo impone lineamientos en búsqueda del control y normatización de los individuos.

En este sentido, Foucault (2000)¹ hizo notorio el papel de la escuela como dispositivo de poder, lo que aún hoy es una realidad en una institución que, si bien ha sufrido algunos cambios en su accionar, continúa siendo el lugar de producción de los cuerpos que servirán a la tarea de adquirir un tipo de saber específico y una forma particular de relación en el mundo (Pedraza, 2004, 2010). Para pensar en la manera como la escuela como institución del Estado contribuye al sostenimiento del tipo de interculturalismo promovido por el sistema capitalista, se plantean como base de la reflexión los cuestionamientos: ¿qué se entiende por interculturalismo?; ¿qué orientación frente a la interculturalidad se lee en la historia de la educación pública colombiana? y ¿cuál es la relación entre la legislación educativa colombiana y la interculturalidad funcional? Para su abordaje, el escrito inicia con una breve descripción de las perspectivas de la interculturalidad y se enfatiza la perspectiva funcional, luego se revisará la manera en que se materializan los ideales de formación del sistema mundo moderno en Colombia, además de un breve recorrido por la legislación educativa y su relación con la interculturalidad funcional. Finalmente se plantean posibilidades y retos ante la configuración de la escuela pública como espacio para la interculturalidad crítica.

Diferentes perspectivas sobre la interculturalidad

En el documento *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, elaborado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004), respecto a la interculturalidad se define como: «la posibilidad de diálogo entre las culturas es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes» (p. 111). No obstante, como menciona Walsh (2010a), desde los años noventa el uso de este concepto se ha vuelto tendencia; para atender a esto, indica que es necesario hacer el reconocimiento de tres tipos de perspectivas distintas: la primera hace referencia a una perspectiva relacional que consiste en una referencia de forma básica y general al contacto e intercambio entre culturas, ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad. La segunda es una perspectiva funcional, plantea metas de inclusión para las minorías étnicas en la estructura social establecida, con fines mercantilistas. Dice Walsh que algunos autores ven en esta perspectiva *la nueva lógica multicultural del capitalismo global*, debido a que se sustenta en el reconocimiento de la diferencia para beneficio de la producción y

¹ En relación a los dispositivos de poder (escuela, hospital, ejército y fábrica) Foucault indica en el texto *Vigilar y castigar*: «Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta» (2000, p. 171).

administración dentro del orden nacional. La tercera es la perspectiva intercultural crítica, la cual «Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas» (2010a, p. 4). Al respecto, aclara Walsh, la interculturalidad crítica es algo por construir, se entiende como una estrategia, como una negociación.

La mirada que desde el capitalismo se da a la diversidad cultural solapa (tras el reconocimiento de las diferencias culturales y la promoción de las buenas relaciones entre las comunidades) la necesidad del trabajo conjunto para concretar acciones coherentes con los ideales de progreso propuestos por la economía global. Como veremos más adelante, la historia de la educación pública en Colombia refleja el papel que cumple la escuela como soporte para la perspectiva funcional que este tipo de economía requiere de la interculturalidad, en la cual se promueve la vinculación de los diferentes grupos étnicos al sistema social, político y económico, para atender a la necesidad de neutralizar y administrar los contratiempos que puedan surgir en el sistema de producción a partir de la diferencia. Walsh (2010b), frente al análisis respecto a la perspectiva funcional de la interculturalidad en América Latina, menciona:

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora «incluyendo» a los grupos históricamente excluidos en su interior (p. 4).

En contraste con esta perspectiva funcional que se ejerce desde arriba, se encuentra la postura de la perspectiva crítica de la interculturalidad, esta según Walsh (2010a) es una demanda de la subalternidad al constituirse como herramienta, como propósito que se construye desde las personas. Dicho ejercicio de la interculturalidad es claramente político, busca llegar al establecimiento de condiciones para las relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias, la interculturalidad percibe las relaciones generales y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro. Un ejemplo de ello se configura en la escuela de algunas comunidades indígenas del Cauca, donde se intenta educar a los niños desde una disposición abierta al diálogo y al reconocimiento de otras etnias (CRIC, 2004). De este modo, la interculturalidad supone desde el interior de cada cultura un reconocimiento y valoración del otro, por tanto, el proyecto educativo se instaura como una metodología de apropiación de lo externo y no de asimilación o adoctrinamiento al que han sido sometidos los pueblos desde la educación que tradicionalmente han ofrecido el Estado o instituciones como la Iglesia. A partir de ello se

originan desde estos pueblos demandas que pretenden configurar otro tipo de educación, una donde se preserven los bienes culturales y se admitan sus identidades y diferencias como parte del Estado (Walsh, 2010a).

Para Cruz (2015), «en la formulación de políticas educativas de distintos niveles, el concepto de interculturalidad se ha limitado a su significado descriptivo para dar cuenta de la existencia de la diversidad cultural en un espacio determinado» (p. 194), lo que permite al Estado contribuir a un tipo de «acción afirmativa»² que tiende a una interculturalidad funcional orientada a pequeñas divisiones minoritarias, más que a conseguir relaciones horizontales de diálogo entre y con los distintos grupos étnicos. Sumado a esto, en Colombia, como en la gran mayoría de países latinoamericanos, se construyen las políticas públicas sobre interculturalidad a partir de los parámetros impuestos por organizaciones supranacionales que poco tienen que ver con los intereses reales de las comunidades. Un ejemplo es el Compendio de Políticas Culturales publicado en 2010 por el Ministerio de Cultura, donde se pone en evidencia este hecho: «La política pública de diversidad cultural emana de la Constitución Política de 1991 y las normas de ella derivadas, las normas internacionales —tales como el Convenio 169 de la OIT y las convenciones de la Unesco— y las directrices de la legislación cultural nacional» (Colombia. Ministerio de Cultura, 2010, p. 376). Además de pronunciarse respecto a la necesidad de valorar la riqueza de las etnias, estas organizaciones declaran explícitamente la importancia que tienen como recurso para el sistema productivo, pues acrecientan la gama de posibilidades frente al desarrollo sostenible de los países, así lo deja ver la Unesco (2005).

En consecuencia, el problema de la educación intercultural se asume de fondo como un problema exclusivo de los pueblos étnicos o de quienes se asumen en una condición de diferencia, y las políticas educativas nacionales se encaminan a proyectos como el de Educación Intercultural Bilingüe, planes que propenden por la conservación de las tradiciones culturales de diversas comunidades o programas de promoción a la convivencia, pero que finalmente se convierten en proyectos transitorios, impulsados por los gobiernos de turno y no atienden a una política que promueva la interculturalidad desde una perspectiva crítica.

² «La acción afirmativa se basa en la focalización de la acción estatal. Su formulación e implementación requieren una clara identificación de la población objeto y de las características que la definen frente a la sociedad mayoritaria; de forma que la acción afirmativa puede ser eficaz para conseguir la equidad entre los individuos miembros de grupos culturales discriminados donde sea posible focalizarlos, es decir, donde constituyan una minoría claramente identificable» (Cruz, 2015, p. 195).

Materialización de los ideales de formación en el sistema-mundo moderno: el caso de la escuela colombiana

Es importante identificar que en el proceso de configuración de Colombia como Estado los patrones de violencia contra el otro que se normalizan en su consolidación inicial aún están presentes en el funcionamiento del país, debido a que se encuentran implícitos en su estructura económica, política y social. «Hay un vínculo profundo, pero habitualmente silenciado entre discursos y prácticas civilizatorias y valores genocidas. Dicho vínculo juega un rol decisivo en la violencia política de Colombia y la conformación de un imaginario cultural y político que ha sido persistentemente racista y excluyente» (Espinosa, 2007, p. 269).

Como menciona Espinosa, el deseo homogeneizante producto de la experiencia colonial se establece como fundamento de los patrones de poder y saber en el Estado colombiano. Así como los europeos, la élite criolla también categorizó a las poblaciones indígenas como bárbaras, carentes de valor social, con la necesidad de que se les impusiera civilización y orden moral. Si bien es cierto que luego de la independencia de la Nueva Granada se estableció igualdad civil para los indios, ahora llamados indígenas, la continuación del proyecto civilizatorio, oculto en los ideales universales de nación, les dio impulso y sustento a los patrones de violencia que hasta el día de hoy oprimen a los pueblos, naturalizando, aún en el mismo seno de esas comunidades, valores genocidas y prácticas absolutistas de poder.

La historicidad de la economía, la política y la sociedad del sistema mundo moderno en Colombia deja ver que el interés por mantener las condiciones propicias para la acumulación de capital es una constante que solo ha sufrido un cambio de fachada, lo que antes era el poder colonial del imperio español, luego se manifestó representado por el poder soberano del Estado nación (Espinosa, 2007). La educación tenía la responsabilidad de instruir a los indígenas en la moral ciudadana y los valores cristianos, debido a que estos eran considerados por la élite criolla como humanos a medias, de este modo podrían convertirse en los ciudadanos que necesitaba el Estado naciente. Posteriormente los liberales, quienes asumieron el liderazgo de la tarea educativa en el país, impusieron la formación en civismo y urbanidad, promulgando la enseñanza de la actitud política y el comportamiento que necesitaban del pueblo, tarea que retomó luego la Iglesia. En la actualidad se presenta una nueva forma de poder global, y más que un gobierno o Estado se configura como un «imperio» (Hard y Negri, 2000), conformado por un conjunto de entes supranacionales que trazan el camino a seguir por las diferentes instituciones de los Estados vinculados a la forma de economía capitalista, donde el ciudadano se educa para la autogestión.

Esta mutación en la manera en que se configura el poder ligado al sistema económico se presenta al tiempo y como causa de las transformaciones que sufren los lineamientos y discursos que encarna la escuela como institución del Estado (Mallarino, 2017; Benavides,

2019). Para neutralizar la resistencia y apaciguar el descontento que dicho poder genera, quienes dirigen el país han recurrido a la promesa de una educación para todos, sin embargo, desde su inicio no se oculta la necesidad de hacerla funcional para los intereses nacionales. De este modo se estableció el sentido de la escuela pública estatal, así lo expresa Zuluaga Garcés (1998):

En Latinoamérica, procesos como la construcción de los sistemas nacionales de instrucción pública, la escuela laica, la libertad de enseñanza, como también la secularización de la sociedad, están insertos en el propósito político de construcción de Estado. [...] la adecuación de las corrientes pedagógicas y de pensamiento y la circulación del conocimiento estuvieron marcadas por el control del Estado que pretendía ponerlos a favor de sus intereses ideológicos y materiales (p. 12).

De esta manera, la escuela conserva su lugar en la historia como instrumento de colonialidad, y el profesor estatal, representante del interés nacional, ciñe su labor a directrices que poco tienen que ver con su propio mundo y el de quienes están en formación. La escuela entonces se constituye como una de las instituciones legitimadas del Estado, en donde se disciplina y forma al ciudadano ideal de acuerdo con los cánones de la civilización, además de definir cuál conocimiento es científico y cuál no lo es, lo que limita la posibilidad de valorar ciertos saberes, así mismo, de comprender y transformar la propia realidad. Como bien lo recuerda Castro-Gómez (2000):

La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los «ideales regulativos» de la Constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser «útil a la patria». El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol «productivo» en la sociedad (p. 149).

Desde sus inicios³ la educación pública colombiana se vio afectada por las diversas fuerzas políticas y sociales que pretendían su orientación y control, en el siglo XIX tanto la Iglesia como el poder político reconocieron en la escuela la posibilidad de difundir y continuar en el tiempo sus ideales, dada la radicalidad que los acompañaba ya anunciaban una falsa inclusión de los grupos marginados (Zuluaga Garcés, 1998). Además, se puede notar en

³ El sistema de instrucción pública se origina en 1821 a partir de las leyes sobre la educación republicana, en estos primeros intentos la escuela primaria fue asumida como obligación ante la función política del Estado (Zuluaga Garcés, 1998).

la legislación de la época la idea de universalizar unos saberes y la aparición de formas de clasificación y exclusión, muestra de esto es el Plan de Instrucción Pública, elaborado en 1826 donde se indica que: «los gobiernos deben propender de cierta clase de instrucción para la universalidad de los ciudadanos, de otra menos extensa para otra clase no tan general y de una enseñanza especial para una más limitada» (p. 4)⁴.

Se puede notar cómo desde el inicio se estratifica la educación según la importancia económica y política de las poblaciones, aun cuando se proponía la educación para todos. Zuluaga menciona también que las comunidades más precarias solo tenían acceso a la primaria y a conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética; además del fuerte énfasis que se hacía en las cátedras de religión, moral y catecismo político constitucional, las provincias estaban destinadas a impartir cátedras para formar ciudadanos leales y productivos, mientras que en las ciudades más desarrolladas se proponía la formación de las élites profesionales. Aunque la diferencia en el tipo de educación que se pretendía era evidente, la formación en moral y catecismo era una constante. Lo anterior devela la génesis de la interculturalidad funcional en el país: la «inclusión» de todos los ciudadanos al sistema educativo, pero que imponía creencias, desconocía las lenguas ancestrales⁵, además de delimitar lo que se podía aprender y, en general, de moldear los cuerpos según las necesidades de un tipo de economía naciente.

La separación momentánea entre el Estado y la Iglesia, consecuencia de la expulsión de los jesuitas el 24 de mayo de 1850, no significó su desvinculación en la injerencia política del país, gracias al apoyo de los conservadores que lograron en 1887 celebrar el Concordato entre la Misión Católica y el Estado, el cual fue renovado en 1973 (Rojas Curieux, 1999), lo que puso en manos de esta institución a la escuela pública y con ella la educación de los grupos étnicos del país. Ya en la segunda mitad del siglo xx se comenzó a hablar en Colombia de etnoeducación⁶; sin embargo, la incidencia del catolicismo, el desconocimiento de las lenguas nativas y la subalternización de los saberes ancestrales hicieron del respeto por la interculturalidad una tarea que hasta el día de hoy no se concreta.

Como se mencionaba antes, las mutaciones en el sistema económico al cual se adscribe el país tienen efectos en las transformaciones que sufre el discurso educativo. Castro-Gómez (2007) y Pedraza (2004, 2010) advierten de la vertiente biopolítica ligada a los cuerpos sanos y productivos que comenzó a desplazar la idea de educar cuerpos dóciles y moralmente rectos, dando lugar al discurso de la medicalización, el cual planteaba la

⁴ Plan de Instrucción Pública, en *Gaceta de Colombia*, (281), 4 de marzo de 1827, p. 4.

⁵ El 16 de abril de 1770 Carlos III dictó una Real Cédula que prohibió las lenguas indígenas e hizo obligatorio el castellano para los americanos.

⁶ Enciso Patiño (2004) indica las leyes y decretos que reglamentaron la etnoeducación en Colombia: Reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística del país en el Decreto 1142 de 1978. En 1985 se crea la Oficina de Etnoeducación. Los artículos 7.º y 10.º de la Constitución Política de 1991, el Título III Capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995 reconocen la etnoeducación en Colombia.

necesidad de constituir cuerpos limpios y sanos para sustentar el sistema productivo. A inicios del siglo xx los médicos se posicionaron en Colombia como quienes señalaron el camino del progreso bio-social del Estado, debido a las epidemias que amenazaban a los trabajadores y la idea generalizada de la deficiencia biológica preexistente, enclavada en la herencia racial; sin embargo, estas ideas no prosperaron en el tiempo. Con una nueva postura en los intelectuales del momento, se plantea la necesidad de propiciar el fortalecimiento biopolítico de la raza ya existente, al argumentar que la causa de los problemas no era de orden biológico, sino social. Así se encaminaría el país hacia la intervención del Estado por medio de dispositivos disciplinarios, en los cuales se presentó a la higiene y a la educación como acciones redentoras, además se vio en el trabajo el mejor correctivo para la supuesta decadencia de la raza (Castro-Gómez, 2007).

El discurso de la medicalización toma fuerza en el país cuando se introduce la educación física en la formación escolar y se dan los primeros pasos en la implementación del Plan de Alimentación Escolar en 1936. Así, mediante el Decreto 219 del mismo año, se asignan con carácter permanente recursos para los restaurantes escolares⁷. En este volcamiento hacia la educación y el cuidado del cuerpo, los grupos dirigentes vieron un vehículo definitivo para encarrilar el país en la ruta del progreso, al reconocer la relación que esta mirada medicalizada de los cuerpos guarda con la producción capitalista, con el discurso higiénico, con el uso y adiestramiento del cuerpo dentro de parámetros de salud, disciplina y eficiencia (Pedraza, 2010). En suma, a pesar de las políticas educativas relacionadas con la educación en la diversidad, se hacen explícitos en la historia los mecanismos de homogeneización que desconocen la diversidad fenotípica, la multiplicidad de tradiciones y de los hábitos alimenticios; así, se impone un ideal de formación del cuerpo productivo, el cual sigue ejemplificando la perspectiva de interculturalidad funcional manifiesta en el sistema educativo.

En las últimas décadas la necesidad de homogeneizar los cuerpos se vio reemplazada por ideas renovadoras de progreso individual, innovación y desarrollo personal (Rodríguez 2020; Mallarino *et al.*, 2015; Mallarino, 2017), esto no dejó de permear la escuela, que se apropió de todo un discurso empresarial en el cual los procesos y productos hacen parte de las narrativas cotidianas, en concordancia con las propuestas por el Estado⁸. Así,

⁷ Informe Estructural «Plan Sectorial de Educación - Programa de Alimentación Escolar – PAE 2016-2018». Dirección de Estudios de Economía y Política Pública. Bogotá, 2018.

⁸ Con el discurso de la calidad en el ámbito educativo emergen una serie de narrativas empresariales que, luego de su aparición discursiva en los informes creados desde las conferencias mundiales de educación: *Aprender a ser: la educación del futuro* (Faure, 1972), *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (Lemos, 1990) y el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000) *La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos*, se constituyeron en la esencia de la educación en nuestro país. Tras la excusa de asegurar la calidad de vida y combatir la pobreza, el discurso de la calidad se inserta en los sistemas educativos mundiales asegurando que cumplan su tarea de aportar al fortalecimiento de la idea capitalista de progreso.

la prescripción por parte de los entes gubernamentales respecto a qué, cómo, cuándo y por qué enseñar es cada vez más marcada y permite ver entre líneas cómo se estructura el sistema de producción de los cuerpos exigidos por las organizaciones supranacionales que actualmente indican el camino educativo a seguir para alcanzar los estándares necesarios ante la internacionalización de la economía.

A pesar de los discursos actuales sobre la educación intercultural y de las diferentes políticas y lineamientos que promulgan el respeto por la diferencia y la inclusión, no se puede desconocer que aun sin los discursos de exclusión y normatización que dominaron los siglos XIX y XX, los intereses del sistema económico no abandonan las políticas educativas y conducen a otro tipo de adoctrinamiento, ese donde cada individuo es panóptico⁹ de sí mismo (Preciado, 2020). La autogestión y el progreso personal hacen de los cuerpos que encarnan la escuela capital humano en favor de un sistema que solo valora la vida en cuanto recurso necesario para la producción continua de capital. En la actualidad, la observación, la inspección y el examen no son necesarios, pues la evaluación, la gestión y la internalización de la responsabilidad social son más efectivas.

Relación entre la legislación educativa colombiana y la interculturalidad funcional

Al transitar por la legislación educativa colombiana, es notoria la intervención de intereses ajenos a las necesidades reales de las comunidades. Quijano (2014) menciona tres acciones para la consolidación de una cultura global en torno a la economía. En primer lugar, la expropiación de tierras y con ella la destrucción del patrimonio cultural o el aprovechamiento de este para los fines del capitalismo. En segundo lugar, se subordina el conocimiento de los pueblos, al reprimir la producción de saberes, las creencias, la cultura, la lengua y la memoria histórica. Y, en tercer lugar, se obliga a los colonizados a aprender y reproducir todos los aspectos de la cultura dominante que contribuyen a fortalecer el capitalismo mundial. Por siglos y hasta la actualidad, los valores instaurados en este tipo de economía se consolidaron en Latinoamérica como centro de control del poder y del orden social; para lograrlo, se implementó la restricción en la producción de conocimiento y las formas de acceder a él. Aún hoy, es la élite dominante la que se encarga de legitimar los saberes, lenguas y creencias.

⁹ Foucault, para explicar el funcionamiento de los dispositivos de poder, retoma la figura arquitectónica propuesta por el filósofo y economista Jeremy Bentham, en este tipo de estructura panóptica, inicialmente pensada para las instituciones penitenciarias, quien es vigilado tiene conciencia de este hecho, lo que garantiza en gran medida el funcionamiento del poder.

Aunque Kant (1795) expresa en su cuarto artículo preliminar para la paz perpetua que «No debe emitirse deuda pública en relación con los asuntos de política exterior», desde finales del siglo XIX una nueva potencia mundial vio fortalecido su proyecto económico y político, como poder emergente generó la dependencia económica de países como Colombia, que vieron en el endeudamiento la posibilidad de sacar a flote acreencias pasadas, obras de infraestructura pública y proyectos de desarrollo local. Todo esto trajo consigo una serie de condiciones que, hasta el día de hoy, obligan a los países endeudados a aceptar lineamientos de todo tipo, incluso los que fundamentan los procesos educativos y las políticas de interculturalidad. Al respecto, Kant (1795) vaticinaba:

Pero un sistema de crédito, como instrumento en manos de las potencias para sus relaciones recíprocas, puede crecer indefinidamente y resulta siempre un poder financiero para exigir en el momento presente (pues seguramente no todos los acreedores lo harán a la vez) las deudas garantizadas (la ingeniosa invención de un pueblo de comerciantes en este siglo); es decir, es un tesoro para la guerra que supera a los tesoros de todos los demás Estados en conjunto y que solo puede agotarse por la caída de los precios (que se mantendrán, sin embargo, largos efectos que este tiene sobre la industria y la riqueza) (p. 8).

Con la excusa del fortalecimiento y el progreso de la nación, tras una aparente intención redentora quienes tienen el poder se permiten obviar las particularidades y posibilidades reales de la población y su territorio. La necesidad de controlar y expandir ideas coherentes con la acumulación de capital en los países dominados derivó en la asignación de asesores económicos y en el empoderamiento de organizaciones supranacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, frente a la validación de los procesos educativos y la política pública, desconociendo así que Colombia es un Estado, no un patrimonio del que se puede disponer. Para cualquier Estado, según Kant (1795), este ha de considerarse como una sociedad de hombres sobre los que nadie más que ellos mismos deben disponer frente a sus decisiones. En consecuencia, Colombia al ser un Estado debería aplicar esta idea, pero al estar sujeto a los requerimientos y obligaciones heredadas de su dependencia monetaria, establece, además de lineamientos en el ámbito económico, políticas educativas que posibilitan hacer expansivo y duradero en el tiempo dicho sistema económico.

Es así que se aprecia la parametrización del acto educativo para contribuir al interculturalismo funcional con estrategias como: el currículo universal y homogeneizante, que no reconoce las lenguas y saberes propios de cada etnia; la instrucción a partir de textos escolares ajenos a la realidad y cultura de los pueblos, además de sistemas de evaluación estandarizados, que sirven como instrumento para la clasificación social. De este modo la escuela, de forma inadvertida por la mayoría, privilegia aquellos conocimientos y técnicas,

que aportan en la obtención de mano de obra cualificada, útil en la industria y en el sistema de consumo.

Como ya se mencionó, existe una gran influencia en el sistema educativo por parte algunas organizaciones supranacionales que, a pesar de autoproclamarse promotoras de una educación que valora la interculturalidad, ponen de manifiesto en sus políticas y orientaciones la trascendencia que dan a la productividad económica y el poco cuidado ante la preservación de la cultura de los pueblos. Al revisar las formas en las que el sistema educativo colombiano procede para lograr configurar la perspectiva de interculturalismo funcional, se descubre la incidencia de organizaciones como la OCDE y la Unesco. Precisamente sobre esta última, Walsh (2012) plantea que es un modelo de la operatividad de esta perspectiva de interculturalismo funcional. Esta organización que asesora en temas educativos al país fue inicialmente creada para reconstruir los sistemas educativos de los países europeos más afectados por la Segunda Guerra Mundial y ahora es aprovechada por quienes controlan la economía para vender sus servicios en materia de educación e imponer sus ideologías. Al respecto menciona Walsh (2012):

La «Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural» de 2005 es un ejemplo claro de este interculturalismo europeo. Al declarar la diversidad cultural como «patrimonio de la humanidad, fuente de democracia política y factor de desarrollo económico social», y enfatizar la importancia de que «los estados establezcan políticas culturales y promuevan la colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil» hacia un desarrollo humano sostenible como manera de garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, la Declaración de Unesco defiende la diversidad sin denunciar o cambiar el capitalismo globalizado (p. 64).

De nuevo la cultura como objeto de mercadeo y el hombre al servicio de la productividad tratan de imponerse sobre la dignidad de los pueblos y todo lo que su sistema de creencias encierra. Al volver a los instrumentos utilizados para parametrizar la educación en Colombia, se pueden notar políticas, ideologías y métodos propios de un sistema excluyente y centrado en el capital. Entidades como la Unesco, la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial construyen orientaciones conceptuales y curriculares que generan un imaginario colectivo compatible con el mercado, lo intercultural llega hasta donde lo permite el capitalismo.

Al respecto se plantean las características de algunas estrategias utilizadas para alcanzar los fines establecidos por el entramado de poder global. En primer lugar, el currículo y la organización escolar se presentan como instrumentos determinantes para el disciplinamiento de los cuerpos, el control del acceso al saber y de la producción del conocimiento. En este

sentido, se alejan de ser una construcción que reconoce las características de la población, al obviar las necesidades e intereses de cada uno de los grupos étnicos y sociales, además se desvinculan de la relación ancestral que las comunidades han establecido con el medio natural, al subvalorar el conocimiento producido por siglos, a partir de su interacción con el territorio que habitan y al observar con el prisma de la productividad el legado histórico y las potencialidades geográficas y de biodiversidad. Con relación a esto, Giroux enuncia:

A través de estas relaciones sociales del aula, la escolarización funciona en inculcar a los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista. En esta visión, la experiencia subyacente y las relaciones escolares están animadas por el poder del capital de proveer diferentes capacidades, actitudes y valores a estudiantes de diferente sexo, raza y clase. En efecto, las escuelas no solo reflejan la división social del trabajo sino también la estructura clasista más amplia de la sociedad (1983, p. 6).

De hecho, en documentos como la *Guía de fortalecimiento curricular desde los planes de área* (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016), entregada a las instituciones educativas públicas de Colombia, se hace explícita la directriz de orientar la construcción del currículo a partir de los fundamentos establecidos por la Unesco, organización que a través de la respuesta a la pregunta «¿Qué hace a un currículo de calidad?» (Unesco, 2016), plantea la necesidad de homogeneizar los aspectos centrales del plan de área, elemento que fundamenta el currículo. Al revisar las orientaciones que se publican en el documento, se explicitan preguntas que, según la organización, deben ser respondidas por un currículo de calidad: «¿Crea un futuro próspero desde el punto de vista social y económico respetando al mismo tiempo el pasado, la historia y las tradiciones culturales del país?» (Unesco, 2016). Interrogantes como este ponen de manifiesto lo ya señalado por Walsh, al hacer explícito el cuestionamiento sobre las verdaderas intenciones que hay tras la perspectiva de interculturalidad que presenta en este tipo de organizaciones.

Sumado a lo anterior, los contenidos a enseñar y los procesos a desarrollar se presentan organizados en una serie de documentos llamados «lineamientos curriculares», los cuales establecen los principios que, sin importar la región donde se encuentren, todos los docentes deben seguir; asimismo sucede con los Estándares Básicos de Aprendizaje o los Derechos Básicos de Aprendizaje, que regulan lo que el profesor debe enseñar y lo que los estudiantes deben aprender. Estos documentos han sido elaborados a la luz de principios que responden a los intereses de organizaciones supranacionales. Por tanto, la enseñanza se presenta descontextualizada o simplemente carente de sentido, pues se convierte en el adiestramiento para una serie de competencias técnicas y en la apropiación de conceptos teóricos y abstractos que quizás no tienen campo de aplicabilidad en determinados lugares.

En 1994 el gobierno nacional publicó la Ley General de Educación (Ley 115), esto otorgaba «autonomía curricular» a los colegios para que elaborarán su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, el persistente deseo de regular y universalizar cierto conjunto de saberes se deja ver en los lineamientos generales para cada área, los cuales traen consigo un listado de logros e indicadores de logros, entregados en la Resolución 2343 de 1996. Las pequeñas libertades que se concedieron a las instituciones educativas no tuvieron mayor efecto en el sector oficial, fueron muy pocas las que construyeron un PEI *in situ*, en la mayoría de los casos solo se continuó implementado los programas antiguos, los cuales enfatizaban la educación en ciencias naturales y matemáticas, con el fin de garantizar los resultados en pruebas estandarizadas, además de la preparación de los trabajadores y mandos medios para la industria creciente. Dado el éxito global del capitalismo, todo se redujo simplemente a la adaptación de la filosofía institucional existente al nuevo lenguaje propuesto desde la legislación del momento (Vasco, 2018).

De igual forma, en 2002 el gobierno de turno, dando continuidad a la tarea de formar el capital humano necesario para atender las demandas laborales implícitas en el modelo económico global, implementa la estrategia educativa nacional llamada «Revolución Educativa», programa del que emergieron la formulación de los Estándares Básicos de Competencias y la obligatoriedad de las pruebas censales, que hasta la actualidad definen cómo y qué se aprende, además de los ciclos o momentos en que se debe enseñar cada asunto específico del currículo. El mencionado programa de gobierno se extendió por el país y afincó aún más los ideales de una educación coherente con los intereses del discurso hegemónico, lo que se dejaba notar en los temas centrales de la propuesta: cobertura, calidad, pertinencia laboral, formación técnica e investigación científica.

Posteriormente, en 2011, se comienza una nueva iniciativa desde el MEN que continúa en vigencia hasta el día de hoy, iniciativa que retoma el segundo punto a tratar respecto a las estrategias que usa la escuela como mecanismo para sustentar el interculturalismo funcional. Desde el MEN se elaboran textos escolares detallados; así, a través de diferentes programas de gobierno, la escuela colombiana los entrega a estudiantes, docentes y directivos, en ellos se hace notar de forma explícita la necesidad de cumplir con unos requisitos internacionales, por lo que guardan coherencia con los demás lineamientos y políticas educativas, cuyo eje principal es el desarrollo de técnicas, habilidades y procedimientos propios de un ciudadano competente formado para desenvolverse y alimentar el capitalismo.

Para las empresas editoriales, la realidad sobre los libros de texto es que se sacan duplicados que se venden, se distribuyen en masa por todo el país, pero se desconocen las regiones en las que se van a utilizar, sus condiciones económicas, sociales y culturales. Este tipo de instrumentos que apoyan la tarea educativa siguen al pie de la letra los principios expuestos por el Ministerio de Educación Nacional, por tanto, no importa que en su contenido estos no reconozcan las características de la población a la que van dirigidos, siempre y cuando

estén ajustados a la legislación educativa actual. Se convierten entonces en instrumentos de homogeneización, en tanto no reconocen las características propias de las comunidades que los utilizan y validan un discurso reproductivo de los intereses del gobierno.

En tercer lugar, no se puede dejar de mencionar las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, las cuales tienen también una cara oscura. Desde 1968, con la aplicación de las primeras pruebas nacionales, se ve el reflejo de las políticas educativas globales, donde se trata de brindar a la sociedad lo necesario para que el modelo de productividad continúe funcionando; la mayoría de las preguntas en este tipo de prueba se ubican en el campo del conocimiento científico y técnico. Esto a su vez permeó el currículo en las escuelas, tanto públicas como privadas; aún hoy, en su afán por obtener los desempeños esperados por quienes proponen los estándares y lineamientos, se distribuye la intensidad horaria de las asignaturas y se da mayor énfasis a algunos campos del conocimiento, en coherencia con los fines del discurso imperante.

De igual forma, los gobiernos siguientes adoptaron la prueba de Estado como un mecanismo de control y selección. En 1980 se estableció un vínculo entre dicha prueba y el ingreso a la educación superior, año en que se reglamentaron como obligatorios los exámenes de Estado en el país¹⁰. En la actualidad se realizan en todos los niveles de la educación y solo a partir de los resultados, en las ahora denominadas pruebas Saber, es que los bachilleres colombianos tienen la posibilidad de acceder a la educación superior financiada por el Estado¹¹. Lo que convierte al sistema educativo público en un sistema «agonista» (Benhabib, 2000) donde la oportunidad del espacio público se convierte en un espacio de apariencia para que los más competitivos puedan ser reconocidos y aclamados. Además, en la prueba no se hacen distinciones frente a las situaciones del contexto que afrontan los estudiantes, sin importar las condiciones de desigualdad social y el alto grado de vulnerabilidad al que están expuestos, a todos se les sigue midiendo con el mismo rasero. No es gratuito que las zonas con los más bajos desempeños en las pruebas sean las de mayores problemáticas socioeconómicas¹². La parametrización y la universalización

¹⁰ En 1980, mediante el Decreto 2343, se reglamentaron los exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Con la Ley 30 de 1992, de reforma a la educación superior, se ratificó el examen de Estado como requisito de obligatorio cumplimiento.

¹¹ «Generación E es un programa del Gobierno Nacional que apunta a la transformación social y al desarrollo de las regiones del país a través del acceso, permanencia y graduación a la educación superior de los jóvenes en condición de vulnerabilidad económica» (Colombia Aprende, s. f.). A pesar de las aparentes buenas intenciones, solo una pequeña proporción de bachilleres pueden acceder a este tipo de beneficios, por ejemplo, en 2019, se graduaron en el país 143 000 jóvenes y el programa contempla para 4 años beneficiar a 336 000, becas por las que deben competir indiscriminadamente estudiantes de colegios públicos y privados.

¹² Zonas como el Chocó, la Guajira, Putumayo y Caquetá han sido históricamente los departamentos más rezagados, según histórico 2000 a 2014-1. Véase http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.html. (Recuperado el 8 de febrero de 2020).

de los saberes evaluados ponen también en desventaja a aquellos pertenecientes a grupos étnicos, para quienes el conocimiento del que se ocupa la escuela se aleja de las condiciones, necesidades y potencias del contexto.

El sistema educativo para un país pluricultural como Colombia necesita ser pensado de manera colectiva, con la participación de representantes de todas las comunidades. A pesar de lo anterior, se observa que el currículo ha estado concentrado en la reproducción de modelos extranjeros (casi todos provenientes de la cultura europea y anglosajona), un ejemplo de ello son las tres misiones pedagógicas alemanas en el país entre 1870 y 1975 que enmarcaron el horizonte educativo nacional y lo encaminaron hacia el desarrollo de técnicas para la obtención eficiente de los recursos naturales, la descripción de una secuencia de contenidos como parte fundamental del currículo y la inclusión de nuevas tecnologías a la acción educativa. En la actualidad encontramos otro ejemplo en la Misión Internacional de Sabios (2019)¹³, donde se dispone un espacio para que los llamados sabios, muchos de ellos extranjeros, indiquen el posible camino a seguir para el progreso económico del país; en esta propuesta se configura como eje transversal y fundamental a la educación, la cual deberá responder a las demandas en ciencia, tecnología e innovación.

En 1994, mediante la Ley 115 de 1994 y la Ley 1651 de 2013, imponen para las escuelas la obligatoriedad de desarrollar habilidades comunicativas en una lengua extranjera, sin fomentar el estudio de las lenguas nativas, aun reconociendo que existen aproximadamente 68 lenguas habladas por cerca de 850 000 personas, según datos del Ministerio de Cultura en su página web oficial, además de dos lenguas criollas, el creole y el ri palengue. Muchas de estas lenguas están en riesgo de desaparecer, sin importar que en el mismo sitio web rece el epígrafe: «Las lenguas nativas son parte de nuestro patrimonio inmaterial, cultural y espiritual; y es responsabilidad de cada colombiano y colombiana proteger la diversidad lingüística de nuestro territorio»¹⁴. Las políticas educativas actuales apuntan a adoptar el inglés como segunda lengua, los mensajes hacia la escuela es intensificar las horas de enseñanza o práctica y las pruebas estandarizadas evalúan este idioma.

No se puede desconocer el afán que se ha visto en el país por una legislación educativa que procura el control de la vida en todas sus manifestaciones. La historia de la educación en Colombia ejemplifica de diversas formas cómo a través del adiestramiento se configuró otro mecanismo de control y homogeneización, en el cual se apoya el sistema social para formar humanos que cumplan con el ideal de ciudadano que impone la globalización económica (Pedraza, 2004, 2010). El ejercicio de dominación hacia el otro siempre tendrá un

¹³ En el año 2019 el gobierno colombiano reunió la segunda Misión Internacional de Sabios titulada «Colombia hacia una sociedad del conocimiento», la cual tenía como fin demarcar la ruta para el desarrollo económico y social del país en los próximos 10 años aproximadamente.

¹⁴ Disponible <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx> (Recuperado el 28 de enero de 2020).

componente sensitivo, así que la escuela, como técnica que da soporte al interculturalismo funcional, no olvida el cuerpo, desde la negación y represión siempre lo nombra, lo trae como objeto que se moldea y se pule, que se corrige y adiestra. Esta legislación entrega a las instituciones de educación pública herramientas que, aun en medio del discurso de la interculturalidad, permiten reglamentar el horario y el uso de uniformes, generar restricciones en cuanto a las manifestaciones estéticas, la higiene y la sexualidad. Sumado a lo anterior, aún hoy en la mayoría de las escuelas, la disposición del espacio responde a una arquitectura fabril, colmada de rejas, muros grises, que aíslan y enajenan los cuerpos del mundo.

La escuela como espacio para la interculturalidad crítica

Para muchos, visualizar el panorama poco alentador en el que se ve imbuida la escuela pública colombiana es desmotivador, para otros, la tarea de repensar la escuela desde un lugar diferente al ofrecido por el sistema económico es el motor primordial para la transformación, no solo de la educación sino de la sociedad. En este caso, la reflexión se centra en las posibilidades y los retos que tiene el asumir la tarea enunciada. Un primer reto es lograr en la escuela pública un espacio para hacer visible el enfoque mercantilista presente por siglos y aceptar su postura sumisa y silenciosa, asumida ante un mundo que no corresponde a la realidad deseada. Lo que implica también entender que dicha realidad no es absoluta e inmutable y que, como creación del hombre, es este quien debe generar la ruptura para forjar una nueva historia, en palabras de Zemelman: «El hombre ha sido capaz de pensar en contra de sus propias verdades, porque ha podido pensar en contra de sus certezas» (2001, p. 5). Ser capaz de forjar la propia realidad histórica supone un camino hacia la *praxis*¹⁵, que, según lo explica Hincapié, se entiende como «el conocimiento de la realidad, la crítica sistemática de esa realidad y el esfuerzo por transformarla radicalmente» (2016, p. 265). Para ello puede ser pertinente generar dinámicas educativas capaces de llevar al hombre a constituirse como espacio para la resistencia y como opción para la transformación social. Esta conciencia de sí y de la realidad en que se está inmerso, debe emerger de la vida misma y no de cuestiones que responden a una lógica instrumental.

Resignificar la forma en que se asume la interculturalidad implica además reconocer la importancia que tienen los conceptos en la construcción de la propia realidad y en la configuración del contexto social. Posiblemente al identificar la manera en que se construyen los conceptos, se puede tener conciencia del riesgo que se corre al aceptar la atadura a conceptos definidos, sin plantear un distanciamiento respecto de esos contenidos o de esas

¹⁵ «La praxis es la actividad de los hombres con la que estos producen sus realidades históricas y con la que obtienen los recursos para para formarse a sí mismos» (Hincapié, 2016, p. 265).

significaciones que hemos heredado. En el ámbito de las ciencias sociales latinoamericanas, según Zemelman, se ha tomado conciencia de cómo el pensamiento social ha estado atrapado en un conjunto de conceptos que no dan cuenta de la realidad: «Conceptos como Occidente, indio, blanco, [...], son algunos conceptos que hemos heredado de los textos, sin discusión ninguna, y que hemos aplicado como si la realidad fuera homogénea en los distintos países» (2001, p. 6). Pero tal vez no baste con deconstruir la significación que se da a palabras tradicionalmente ligadas a la exclusión; asumir el interculturalismo crítico obliga además a resignificar conceptos como diferencia, diversidad y la idea de interculturalidad, los cuales pierden su sentido de respeto ante el otro y se alejan de la construcción conjunta de una nueva realidad histórica, al conectarse directamente con las necesidades de quienes ya no se basan en la represión, sino en la producción de las diferencias.

Para Walsh (2009) el proyecto educativo intercultural crítico desarrollado en el marco de la escuela pública es una posibilidad de educación que tiende a implosionar —desde la diferencia— en las estructuras tradicionalmente constituidas de poder; como reto educativo y como propuesta intercultural es un ideal por re-conceptualizar y re-fundar las estructuras sociales, epistémicas y de existencia, que ha impuesto históricamente el Estado, con lo cual se busca poner en escena y en una relación equitativa lógica, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Es decir, no se trata solo de una apuesta por la coexistencia entre las diversas etnias, entre culturas, sino también por una convivencia pacífica y en armonía, por un diálogo que instaure unas políticas participativas a largo plazo.

Otro reto para avanzar en la interculturalidad crítica a través de la educación puede ser dejar de percibir la escuela como institución o espacio físico al que se llevan los niños, adolescentes y jóvenes, para brindarles saberes y habilidades en determinadas artes u oficios, a la luz de unos ideales de ser humano o de proyectos antropológicos homogeneizantes impuestos por gobiernos locales o entidades externas; para visualizarla, en palabras de Arendt, como el espacio público donde la dignidad humana se define como acción y discurso en la reunión de seres, «[...] en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita» (1993, p. 221). Es el espacio para la experiencia de mundo al permitir el reconocimiento de la historia en el encuentro intercultural de los distintos miembros de cada comunidad, donde se confrontan los propios saberes y los saberes de otros que también están dispuestos a aparecer de manera explícita, este ejercicio intercultural en el espacio público es primordial para la aceptación y valoración de la vida.

En suma, la educación pública tiene la misión de acercar a todos los ciudadanos, sin ningún tipo de discriminación, al reconocimiento de su condición, de la realidad que compone el propio mundo, humanizar nuevamente el cuerpo, generando conciencia del desacomodamiento, del malestar que causan las pretensiones y necesidades de quienes

establecen las políticas de Estado, de evitar lo que Adorno llama «adaptación» según lo citan Runge y Piñeres: «De manera que para Adorno, la adaptación es la característica de la dominación progresiva de la sociedad moderna y se convierte en el esquema dominante de todas las esferas de la vida. Incluso en su momento de relación con lo cultural y lo social, se vuelve en el pretexto para legitimar el ejercicio de dominación de los hombres sobre los hombres» (2015, p. 266). De este modo, será necesario posibilitar el diálogo entre la escuela y el entorno, orientar a los estudiantes al reconocimiento de sí y permitirles ver que son autores de la realidad en que viven.

A modo de conclusión

Es notoria la forma en que la escuela pública colombiana, desde su origen hasta la actualidad, se instauró como un mecanismo de control social y se pudo posicionar como lugar para la universalización de los valores e ideales del capitalismo, al disfrazar los requisitos mundiales de globalización y progreso económico, tras una fachada de respeto a la diversidad, la formación en competencias y el fortalecimiento del capital humano. Según el discurso imperante capitalista, la prioridad para los países que quieren establecer un proyecto de Estado en vía de desarrollo, es dar continuidad a la formación del tipo de ciudadano que soporta este sistema económico, en el que se emplea a la escuela como técnica que posibilita la normalización de la vida de los individuos, mediante una propuesta educativa que oculta sus intenciones; así lo manifiesta Piñeres (2016) ningún proyecto de formación tiene nada de ingenuo, por el contrario, se configura como una empresa cruel que tiene por tarea confeccionar a la medida el molde de la vida humana. Atendiendo a esto consideramos importante dejar planteado el cuestionamiento: ¿acaso solo queremos personas para incrementar el producto interno bruto del país?

En oposición a lo anterior, por un lado, será oportuno continuar la reflexión sobre la necesidad de hacer visible desde la escuela la problemática social, política y económica; por tanto, se debe pensar en un vínculo de carácter pedagógico que les dé lugar a todas las comunidades en la construcción de su realidad histórica. Por otro lado, el reconocer y respetar la humanidad y la diversidad, implica reconocerse a sí mismo, potenciar fuerzas individuales que puedan configurar fuerzas sociales. Habría que decir también que, para dar lugar a la interculturalidad crítica, se propone atender a la exigencia de deconstruir los conceptos con los cuales se estructuran las narrativas institucionales con relación a la interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Benavides, F. T. (2019). El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial. *Co-herencia*, 16(30), 247-272.
- Benhabib, S. (2000). La paria y su sombra. Sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt. En F. Bilurés, *Hannah Arendt, el orgullo de pensar*. (pp. 97-114). Barcelona: Gedisa.
- Carlos III de España. (1770). *Real Cédula para que se destierren los diferentes idiomas que se usan en estos dominios, y solo se hable el castellano*. Recuperado de:
http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1770/Real_Cedula_para_que_se_destierren_los_diferentes_idiomas_que_se_usan_en_estos_dominios_y.shtml.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'Invención del Otro'. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). Buenos Aires: Clacso.
- Castro-Gómez, S. (2007). ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómadas* (26), 44-55.
- Colombia Aprende. (s. f.). *Generación E: Programa*. Recuperado el 30 de mayo de 2020, de:
<http://edusitios.colombiaprende.edu.co/generacione/#>.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 «Por la cual se expide la Ley General de Educación»*. Recuperado de:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1651 «Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones - Ley de Bilingüismo»*. Recuperado de <https://colomboworld.com/academico/resoluciones/Ley1651de2013-LeydeBilinguismo.pdf>.
- Colombia. Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio políticas culturales*. Bogotá: El Autor.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Guía de fortalecimiento curricular*. Bogotá: El Autor.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Fuego Azul.
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Prax. Saber*, 6(12), 191-207.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional. https://afrocolombia.webnode.es/_files/200000031-ba2d8ba72f/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf.

- Espinosa, M. (2007). Ese indiscreto asunto de la violencia: Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 267-288.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico (G. Morzade, trad.). *Harvard Education Review*, (3).
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13(32), 257-279.
- Hincapié, A. (2018). La falsa vocación de los maestros. *Al Poniente*. Recuperado el 17 de marzo de 2020 de: <https://alponiente.com/la-falsa-vocacion-de-los-maestros/>.
- Kant, I. (1795). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf* (Traducido directamente de Kants Werke, Akademie Textausgabe. Walter de Gruyter, Berlín, 1968, vol. VIII, pp. 343-386, reproducción fotomecánica de la edición de la Königlische Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1912-1913. 6.ª edición), 1998.
- Mallarino Flórez, C., Rueda Ortiz, R., Ramírez Cabanzo, A. B., Bermúdez, M. M., Merchán Díaz, J., Bula Caraballo, G. U. y Arias Gómez, D. H. (2015). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación*. (Libro producto del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional).
- Mallarino Flórez, C. (2017). *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última década del siglo XX en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Misión Internacional de Sabios. (2019). *Informe de la Misión Internacional de Sabios 2019 «Colombia hacia una sociedad del conocimiento». Por la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación*. <https://www.researchgate.net/publication/338052574>.
- Pedraza, Z. (2004). El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. *Revista Iberoamericana*, 4(15), 7-20.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 44-56.
- Piñeres, J. (2016). Antropología e Idealidad: Algunas reflexiones sobre crueldad y superfluidad. En J. Piñeres, A. Hincapié, D. Muñoz y A. Runge, *Modernidad y política: sobre la pregunta antropológica* (pp. 19-42) Medellín: Ediciones Unaula.
- Preciado, P. (2020). Aprendiendo del virus. *El País (España)*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.
- Runge Peña, A. K. y Piñeres, J. D. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, (66), 249-280.

- Rodríguez Amaya, C. (2020). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)* [Tesis doctoral]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, (46), 45-59.
<https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03>.
- Unesco. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>.
- Unesco. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Serie: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>.
- Vasco, C. (2018). Reformas de los currículos escolares en matemáticas en las Américas: el caso colombiano. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 13(17), 223-229.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello; Instituto Internacional de Integración. Recuperado de:
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.
- Walsh, C. (2010b). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Zemelman, H. (2001, noviembre). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En *Conferencia magistral*. Universidad de la Ciudad de México (Vol. 10).
- Zuluaga Garcés, O. L. (1998). *La educación pública en Colombia 1845-1875: Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Medellín; Bogotá: Universidad de Antioquia; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

UNA LECTURA PEDAGÓGICA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

LA ACREDITACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN ANTIOQUIA *

Gloria Stella Pérez Avendaño**

Introducción

Después de quince años de acompañamiento de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín a las escuelas normales superiores (E. N. S.) de Antioquia, y a partir del proceso de reestructuración en el que han vivido diferentes momentos para acreditarse como instituciones de formación inicial de maestros: acreditación previa, acreditación de calidad y desarrollo, verificación de condiciones de calidad del programa de formación complementaria, se emprende una reflexión que hace énfasis en las transformaciones de la fundamentación pedagógica evidenciadas en los documentos institucionales y la memoria de los maestros y directivos, y los hitos que originan estos cambios.

Asumir la formación de maestros exige el compromiso con la fundamentación pedagógica como eje transversal de la gestión institucional en su dimensión formativa y en la relación con los contextos y diferentes tipos de población. Se pretende así indagar cómo se ha venido asumiendo este compromiso a partir de la posición y resignificación argumentada de teorías, enfoques y *modelos* pedagógicos reconocidos en el ámbito nacional e internacional, que guarden coherencia con la filosofía institucional. La fundamentación pedagógica en las E. N. S., se ha considerado como un referente de calidad:

En la medida que se produce en el contexto de la tradición crítica; precisa los principios, conceptos y criterios desde la pedagogía como disciplina fundante; y ofrece las posibilidades para explicar, comprender, analizar críticamente y proyectar la práctica pedagógica de la institución para, de esa manera, mantenerla en permanente dinámica de construcción y desarrollo (Martínez de Dueri, 2000).

* Este capítulo deriva de la investigación «Las escuelas normales superiores en Antioquia: acreditación y formación de maestros», en la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia), en la línea de investigación «Desarrollo humano y contextos educativos».

** Normalista y licenciada en Pedagogía Reeducativa; Especialización en Gestión de Procesos Curriculares; integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP); vicerrectora (E.) de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Ha acompañado a las escuelas normales de Antioquia desde hace 15 años, con la coordinación del convenio entre las escuelas normales superiores y la Universidad de San Buenaventura. ORCID: 0000-0002-2758-497X.

Esta tradición crítica de las E. N. S. se ve condicionada por lineamientos ministeriales que, por un lado, plantean el reconocimiento del maestro como intelectual de la pedagogía, y por otro lado restringe las condiciones académicas para que el maestro trascienda el trabajo en el aula y pueda tener espacios de formación y de conformación de comunidades académicas para fortalecer la reflexión y análisis sistemático del recorrido que desde lo pedagógico ha venido transformando las prácticas pedagógicas y en las E. N. S. La fundamentación pedagógica no puede considerarse solo una condición de calidad, es inherente a la naturaleza de las E. N. S., marca la ruta de formación inicial de maestros desde la lectura crítica y la apropiación del pensamiento de pedagogos clásicos y contemporáneos, como referentes para la construcción del saber pedagógico.

Los cambios que se han generado al interior de las E. N. S. en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), sin una ruta clara que garantice la alineación de los componentes de las áreas de gestión en la naturaleza pedagógica inherente a la formación de maestros, responden más a demandas administrativas para la gestión de calidad, la reglamentación normativa sobre asuntos puntuales —como es el caso del currículo, procesos de evaluación, dinámica escolar de convivencia— y por el cumplimiento de los criterios de calidad para el programa de formación complementaria, sin trascender en la esencia de la fundamentación pedagógica y con ella de las prácticas de los maestros formadores y los maestros en formación.

Otro asunto que describe la problemática es la falta de un trabajo colectivo y articulado en todos los niveles (preescolar, básica primaria y secundaria, media y complementaria), dado que cada vez más se pierden los espacios de encuentro y construcción del saber pedagógico en comunidades académicas, responsabilidad que recae sobre los maestros de programa de formación complementaria. En general, conviene advertir que los cambios se hacen evidentes en la fundamentación pedagógica de las E. N. S., pero estos no dan cuenta de un proceso sistemático, sino que responde a momentos coyunturales, ausentes de un ejercicio investigativo que permita una reflexión contextualizada de la dinámica institucional a partir de una deconstrucción y reconstrucción de las prácticas y experiencias.

Según lo dispuesto en el artículo 133 de la Ley 115 de 1994, «todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores» (Ley 115 1994). Con la acreditación previa, según lo dispuesto por Decreto 3012 de 1997¹, las E. N. S. presentan al Ministerio de Educación un informe que da cuenta de los ajustes a la estructura organizacional —en cuanto a los procesos académicos, administrativos y financieros— que permiten verificar los criterios de calidad para ofrecer el programa de formación inicial de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria.

¹ Desde la acreditación previa se establecen como finalidades de la Escuela Normal el fortalecimiento de la pedagogía como disciplina fundante para la contribución a la formación ética, social y cultural de maestros y maestras, se busca además promover la innovación de prácticas y métodos educativos y de enseñanza que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Con miras al fortalecimiento de la formación inicial de maestros, se plantea una estructura académica de formación y un plan de estudios que vinculen los núcleos del saber pedagógico al enfoque y marco de referencia conceptual de la E. N. S., los núcleos de saber pedagógico que exponen las relaciones entre lo planeado y lo coyuntural de las prácticas educativas como objeto no solo de observación, sino de investigación y de tensión que posibilitan la acumulación de saber pedagógico como soporte para el nuevo conocimiento (Martínez de Dueri *et al.*, 2000)².

Tal como lo plantea el documento de verificación de condiciones de calidad del Ministerio de Educación Nacional, la calidad debe trascender las normas legales, debe sustentarse desde la naturaleza propia de las E. N. S. como un proceso formativo y educativo que permita resignificar la propuesta de formación de maestros respondiendo a las condiciones del contexto y les apueste a los procesos de calidad educativa:

[Lo anterior implica que] en la dinámica propia de las escuelas normales superiores, debe gestarse y mantenerse la conciencia de ofrecer un servicio de calidad en el marco de una autonomía, que garantice la autogestión en la construcción del saber pedagógico y del mejoramiento continuo, como condiciones indispensables para sostener públicamente un nivel de calidad (Gelves y Aguirre, 2010, p. 3)³.

Los principios pedagógicos que soportan la propuesta de formación de maestros son la enseñabilidad, la perfectibilidad, la pedagogía y los contextos que se constituyen en referentes para la construcción de la propuesta curricular y plan de estudios que se orientan hacia el desarrollo de competencias para su ejercicio profesional, soportados en conocimientos de orden teórico y práctico que han sido acumulados a través de la historia y que le permitirán al maestro no solo articular diversos tipos de teorías y modelos alrededor de los temas fundamentales de la pedagogía, sino también articular un conjunto de problemas de la realidad educativa y de la experiencia pedagógica para ser investigados, comprendidos y resignificados.

Es así como, desde el proceso de reestructuración de las E. N. S., el mayor interés y preocupación del Ministerio de Educación es el de fundamentar pedagógicamente la propuesta de formación de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria.

² Los núcleos de saber pedagógico propuestos son la perfectibilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saber, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación, uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información, el dominio de una segunda lengua y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

³ En el año 2008, mediante Decreto 4790, el Ministerio de Educación establece las condiciones de calidad que deben cumplir las escuelas normales superiores, específicamente en lo que se refiere a la organización y al funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria.

La E. N. S. tiene el reto de brindar a los estudiantes un proceso formativo en el que los contenidos, las experiencias que se les brinda, así como las estrategias didácticas empleadas contribuyan al fortalecimiento de los procesos formativos en pos del mejoramiento de los procesos educativos en los diferentes contextos y tipos de población que, en definitiva, propenden por comprender mejor los procesos educativos, identificar la persona y el tipo de sociedad, además del sujeto a educar, y con ello sus demandas ideológico políticas; mediante la reflexión crítica, consolidar la fundamentación pedagógica que permita a maestros formadores y maestros en formación hacer lectura de la realidad, para interpretarla y aportar a la transformación desde los procesos formativos y educativos.

Panorama de las investigaciones en las escuelas normales

A propósito de la formación de maestros, es importante hacer una revisión de algunas investigaciones realizadas por diferentes grupos de investigación e intelectuales que se han interesado en la formación de maestros en las escuelas normales. A continuación, se hace una sinopsis de estas investigaciones.

En el contexto latinoamericano se encontró una investigación que tiene por título: «Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normales» (Mercado, 2007); responde a la problemática de por qué, a pesar de las constantes reformas implementadas en educación básica, los maestros se muestran reticentes a cambiar. En la investigación se plantea que, en los procesos de formación inicial en la E. N. S., los maestros se apropian del sistema de creencias, valores, prácticas y tradiciones que reivindican la idea de ser maestro. En este sentido, una buena parte de la formación inicial se sostiene a partir de prácticas *ritualizadas* que conducen al futuro maestro a mirarse acabado. Así, el maestro se presenta como modelo, arquetipo, paradigma y ejemplo; conforma una cosmovisión en la que lo importante es su imagen más que su formación, lo valioso está en la forma, no en el contenido. El autor plantea *desacralizar* las prácticas ritualizadas para que lleven al futuro maestro a vivirse más como referente, facilitador, acompañante y, sobre todo, como un profesional que requiere mantenerse en formación permanente, solo así será posible cambiar y modificar a futuro la propia práctica docente.

En Venezuela, se encuentra el estudio «Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente» de Olmos de Montañez (2009). El estudio subraya la importancia de (re)considerar a la pedagogía como fundamento y eje curricular en las instituciones venezolanas de educación superior formadoras de docentes en general, y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en particular, en virtud de que la pedagogía es la ciencia que se ocupa de la formación del ser humano. La problemática actual de la formación docente en Venezuela revela un currículum fragmentado, desvinculado tanto teórica como contextualmente; por ello, con este estudio

se pretendió realizar un análisis acerca de la necesidad de que la pedagogía se constituya en fundamento y eje del currículum para formar docentes. Los factores que se tomaron en cuenta para la reconceptualización de la pedagogía como eje fundamental de la formación docente fueron las relaciones entre pedagogía y filosofía, *modelos pedagógicos* y producción de conocimiento, la interdisciplinariedad, pedagogía e historicidad, carácter de la relación sujeto y objeto en la pedagogía y la pedagogía como ciencia que fundamenta la formación docente. El análisis presentado en este estudio se asume como un aporte al currículum para formar docentes en Venezuela.

En el contexto colombiano vale destacar la importancia de los esfuerzos del Grupo de *Historia de la práctica pedagógica* en el proceso de recuperación de la historia de las escuelas normales y en el proceso de reestructuración a partir de la expedición de la Ley 115 de 1994; las investigaciones, procesos de formación y seminarios permanentes en las escuelas normales de Antioquia y del país marcan diferencia en su compromiso por recuperar la pedagogía como el saber fundante en la formación de maestros. El grupo se constituye en 1975, año en que inician las reflexiones sobre el estatuto epistemológico y campo conceptual de la pedagogía. Los productos de investigación que el grupo ha elaborado se constituyen en un aporte invaluable para la formación de intelectuales de la pedagogía en Colombia, desde la constitución del movimiento pedagógico. El grupo ha influido en la orientación de políticas educativas y la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, además ha constituido el Archivo Pedagógico Colombiano.

De los trabajos recabados en esta investigación, es relevante la investigación de Arias Murillo (2010): *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: Segunda mitad del siglo xx*. La investigación busca profundizar sobre cómo emerge la *imagen de hombre* en los programas de formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo xx. Toma como referente algunos de los discursos desde el saber filosófico, antropológico, psicoanalítico, psicológico, económico, sociológico y educativo de la modernidad. Emplea la propuesta arqueológica como metodología para articular la descripción e interpretación que circula en los programas de formación de maestros en Colombia.

Del mismo modo, la investigación titulada *Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente* (Castro, 2010) plantea que lo que ha significado socialmente ser maestro o maestra y su formación en épocas pasadas, son las representaciones que siguen presentes y vigentes en el mundo actual, lo que implica que en las instituciones formadoras de docentes, y en este caso las E. N. S., persiste la imagen de un maestro *carente*, desposeído de conocimientos y de un saber propio. Desde esta perspectiva se construye la imagen de que cualquier persona puede desempeñarse en este *oficio-profesión*, exigiéndosele como requisito de ingreso una gran vocación; vocación que se asemeja a la de un *pastor-educador*.

Loaiza Zuluaga (2011), en «Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo xx», describe hechos significativos de la época, especialmente las reformas, tendencias, condiciones educativas de dichas reformas, problemáticas y situaciones vividas por los maestros. Se parte de la pregunta «¿cuál fue el contexto que caracterizó las escuelas normales, en un periodo marcado por las tensiones políticas y la aplicación de diversas reformas educativas?». Las E. N. S. se acomodan a las propuestas de transformación y diferentes legislaciones. Se reconoce en esta investigación que las décadas de 1960 y 1970 constituyen un periodo caracterizado por alianzas políticas y luchas gremiales ante las reformas *gobiernistas*, especialmente por la imposición de tendencias educativas como la tecnología educativa y la reivindicación y reconocimiento salarial de los docentes.⁴

Otra investigación que centra su objeto de estudio en la formación de maestros es «Un diagnóstico de la formación docente en Colombia» de Calvo, Rendón Lara y Rojas García (2004). Da cuenta de los procesos de formación de los docentes en Colombia, tanto de aquellos que tienen a su cargo la enseñanza básica, como la media y la profesional. Para la realización de este diagnóstico, se requirió el uso de fuentes secundarias, también se analizaron los decretos recientes que marcan el rumbo de la formación de docentes. Entre sus conclusiones se presentan las siguientes: la formación de docentes en Colombia ha sufrido una serie de cambios en la última década. A ella han contribuido los recientes decretos de acreditación, los cuales generaron una dinámica que necesita permanencia para su futura evaluación. En el momento son más de 120 las escuelas normales acreditadas. Este proceso lleva implícita una vinculación con una institución de educación superior, en un intento por crear una *ruta de formación* de maestros que inicie en la normal y que continúa en la licenciatura. Las políticas encaminadas a la mejora de la formación de los futuros docentes, con relación a la pedagogía en el contexto nacional, se define como un campo en el que confluyen varios vectores que provienen de intereses y pugnas del contexto político, cultural y social y que, en su proceso de recontextualización, son apropiados por la dirección educativa estatal para legitimar sus propios procesos de reforma.

La investigación *Sabio o erudito: El maestro de las escuelas normales de Caldas 1963-1978* de Loaiza Zuluaga (2009) presenta un estudio histórico-educativo, que da cuenta de la evolución de las escuelas normales en Caldas; así como del rol de los maestros pertenecientes a estas instituciones en el periodo de estudio, a partir de la identificación de las políticas, modelos y reformas del sistema de formación de maestros para los primeros niveles de formación

⁴ Las reformas planteadas en este periodo tuvieron gran incidencia en las E. N. S., sobre todo en los procesos de enseñanza y las funciones propias de los maestros; además, fue un periodo de grandes disputas lideradas por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), en cuanto al reconocimiento social y económico de la labor del docente, esencialmente a partir de la aplicación de reformas educativas surgidas de políticas internacionales.

en Colombia. Este estudio permitió reconocer la forma en que los maestros debieron comprender las propuestas de transformación y legislación que se plantearon desde las directrices educativas impuestas, resultado de una serie de políticas internacionales en las décadas de 1960 y 1970. Así mismo, permitió la comprensión de lo vivido por los maestros de las escuelas normales respecto a la relación con la comunidad educativa y con la sociedad de su entorno, además de su nivel de formación y el reconocimiento económico de su labor. En otras palabras, esta investigación permitió conocer el desempeño y rol de los maestros en una época marcada por los pactos políticos, la proliferación de los grupos de izquierda y las manifestaciones culturales que afectaron de una u otra manera la vida de las instituciones formadoras de maestros y la manera en la que a sus maestros les tocó vivir la crisis educativa, social, económica y política en los contextos de interacción.

Otra investigación para tener en cuenta como antecedente es el estudio realizado por Valencia Calvo (2005): «Las escuelas normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo xx». En este estudio se presenta la evolución y desarrollo alcanzado por las escuelas normales del departamento de Caldas durante el siglo xx, a nivel educativo, social, político y cultural; se plantean desde una postura crítica los encargos que se le hacen a las escuelas normales y sus actores en la historia, de acuerdo con los momentos coyunturales que han marcado cada época y han afectado directamente la instrucción. El estudio señala además que los procesos de formación en las escuelas normales dependen de los programas de gobierno y de los condicionamientos de tipo clerical, lo que genera la perpetuación de la educación tradicional. En el caso de Manizales, se presenta la importancia de la pedagogía activa en la formación del maestro para lograr cambios en los nuevos referentes educativos que se planteaban para la época, sustentados en el trabajo por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, los centros de interés, las actividades investigativas promovidas en el aula y la modernización del plan de estudios para transformar las prácticas de la enseñanza tradicional; aunque al finalizar el siglo xx cobraran importancia el aprendizaje memorístico y la enseñanza religiosa y moral que habían estado ocultas en las prácticas pedagógicas.

Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal es una investigación desarrollada por el grupo Quehacer Pedagógico de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia (Caldas), con la financiación del Ministerio de Educación Nacional y de la institución (2007). La investigación expresa cómo el concepto de formación que se ha encontrado mediante la investigación, no se asume solo desde los procesos cognitivos, sino que están ligados a procesos como la sana convivencia, el autorreconocimiento, la autodeterminación, la responsabilidad y el autogobierno, es decir, tópicos de formación que tienen que ver con el ser dentro y fuera del escenario escolar. Igualmente señala que, en los diferentes discursos, los relatos y las interpretaciones, la intención es la de generar espacios de reflexión y mejoramiento de los procesos pedagógicos

en la escuela normal. En esta investigación cabe destacar la alusión a una práctica pedagógica formativa que no queda subsumida por las conceptualizaciones del cognitivismo.

La investigación que desarrolló Granados Rivera (2014) en la Escuela Normal Superior de Amagá, *Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2001*, en el programa de Maestría en la línea de Formación de Maestros en la Universidad de Antioquia, analizó las prácticas de enseñanza en la E. N. S. de Amagá, a partir de la pregunta «¿qué prácticas de enseñanza han circulado en la Escuela Normal Superior y cuál ha sido su relación con las reformas educativas implementadas en la institución, en el periodo comprendido entre 1997 y 2012?». La investigación busca comprender los cambios y transformaciones que se han generado en el interior de la escuela a partir de los distintos espacios de reflexión pedagógica, tales como los encuentros de núcleos interdisciplinarios y las jornadas pedagógicas.

Otra investigación por referenciarse, de la Universidad de Antioquia, es *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales superiores*. Llanos Noreña aborda el tema del maestro formado en los ciclos complementarios de las escuelas normales superiores de Medellín, valle de Aburrá y Sopetrán. Las escuelas normales seleccionadas son relevantes, en el sentido que tienen las prácticas pedagógicas en diferentes contextos. Desde una perspectiva histórica, se piensan los procesos vividos entre 1997 y 2008 y las transformaciones a nivel político, económico, social y cultural en las que ha estado inmersa la institución normalista, específicamente a partir de la entrada en vigor del Decreto 3012 de 1997 y luego, en el año 2008, con la llegada del Decreto 4790 (Llanos, 2012).

Por otro lado, en la E. N. S. María Auxiliadora de Copacabana, un grupo de docentes de núcleo de práctica pedagógica, en el año 2003, realiza la investigación *La formación del maestro como sujeto del saber pedagógico* (Castrillón, 2003), a partir de la etnografía escolar y de investigación acción como métodos, presenta como conclusiones: las E. N. S. deben empeñarse en la construcción de un nuevo tejido social donde la pedagogía se constituya en saber fundante que trascienda las técnicas y la productividad y promueva los procesos de humanización y relaciones de solidaridad, se debe rescatar la tradición crítica pedagógica del maestro, desde sus experiencias y escritos, ya que, como un actor social, desde la pedagogía, debe proponer nuevas formas de enseñar y aprender, nuevos lenguajes y preguntas; reflexionando sobre el acto educativo, en los diferentes escenarios, el maestro se debe reconocer como sujeto histórico, crítico, capaz de transformar su práctica a partir de la lectura e interpretación de los diferentes contextos desde los procesos formativos y educativos.

En el mismo contexto de la E. N. S. María Auxiliadora de Copacabana se desarrolla la investigación *Expedición pedagógica por los ciclos complementarios en Colombia*. Esta investigación se realizó con estudiantes del Ciclo Complementario y maestros investigadores que viajaron a diferentes E. N. S. del país, de tal manera que se pretendía presenciar, sentir

y escuchar las diferentes experiencias en favor de la formación del maestro en el país; mediante la expedición se indagó por las concepciones y prácticas de maestros en los Ciclos Complementarios de las escuelas normales superiores de Colombia en la última década y se reconocieron procesos de innovación en la formación inicial de maestros en favor de la infancia y la juventud de nuestro país. Lo más significativo de la expedición pedagógica y del proyecto de investigación fue el reconocimiento de la riqueza pedagógica en la cotidianidad de las instituciones formadoras de maestros, manifestada en las voces de los maestros, coordinadores, rectores y estudiantes que habitan las E. N. S. Además, aportó a la formación de maestros investigadores a través del seminario formativo de investigación, en donde los estudiantes del Ciclo Complementario de la E. N. S. fueron participantes activos en el desarrollo de esta experiencia, y contribuyó a la promoción de reflexiones críticas entre los estudiantes respecto a su quehacer pedagógico, asumiendo de forma consciente los procesos de deconstrucción, reconstrucción e intervención que amerita la cotidianidad de su práctica en la escuela.

En cuanto a la categoría de fundamentación pedagógica se enuncia el trabajo de investigación de Flórez Agudelo, Sucerquia Holguín, Rojas Ríos y Herrera Garcés, titulado *Modelos pedagógicos: una diferencia necesaria* (2012). El trabajo de investigación presenta los modelos pedagógicos expuestos a lo largo de la historia, cuestionando su pertinencia en el proceso de formación de los niños y las niñas del Club Rotario de Envigado; a partir del mismo presenta una nueva propuesta que ayude en el proceso de formación, dando respuesta a las necesidades y demandas requeridas por la sociedad actual. Se plantea una propuesta que recoja un poco de todos los modelos ya existentes y retomando conceptos y definiciones que ayudarán a establecer un propósito de formación que se ajuste a una sociedad carente de valores y en conflictos que afectan a los niños y niñas, pretendiendo así que estos tengan la suficiente autoestima para enfrentar en un futuro no muy lejano todas las adversidades que se les pueda presentar.

La formación: el compromiso con la autodeterminación del ser humano⁵

Para iniciar la reflexión es conveniente presentar los planteamientos de Rousseau, quien considera la naturaleza como origen de todo bien; su ideal educativo es buscar el desarrollo de los hombres como el principal criterio pedagógico, de tal manera que la educación sea la que se adecúe a los hombres, respetando el proceso evolutivo, teniendo como base el respeto de la naturaleza, sin violentar los procesos madurativos; por lo tanto, su interés no es civilizar al hombre y las instituciones. Rousseau busca contraponer el hombre de la

⁵ El concepto de formación se aborda desde los referentes de Jean Jacques Rousseau, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Immanuel Kant, Hans-Georg Gadamer, Paulo Freire, Gilles Ferry y Rudolf Vierhaus.

sociedad de su tiempo al hombre verdadero inspirado en la naturaleza. Todo lo que «procede de las manos del autor es bueno y se degenera en manos del hombre» (Rousseau, 2014, pp. 43); nacemos con sensibilidad y estamos expuestos de manera permanente en relación con las cosas.

Rousseau afirma que al hombre «se le enseñará a vivir, y vivir es obrar; es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentido de nuestra existencia» (Rousseau, 2014, p. 21). Así mismo propone: «el espíritu de estas reglas es dar a los niños más libertad verdadera y menos imperio, dejarles obrar más por sí mismos y hacer que exijan menos de los demás» (Rousseau, 2014, p. 44). La formación no es obra de una disciplina, sino de la disciplina de cada persona. Se puede decir, en consecuencia, que en Rousseau la formación solo tiene sentido desde la libertad, fuera de encierros, cohesiones, disciplina y del aparato físico, la experiencia educativa la sugiere en un ambiente campestre, no sugiere instituciones escolares, métodos, pedagogías y proceso de instrucción.

La educación es opuesta a la instrucción, el objetivo primordial de conocer el hombre y la naturaleza. La educación no solo ha de tener en cuenta los aspectos morales, espirituales y cívicos; se ha de dirigir al hombre en todas sus dimensiones, para ello plantea ideales, valores, utopías, intuiciones, imaginaciones de lo que debería ser la educación en las diferentes etapas, la formación va más allá de ir a la escuela, tener una profesión o estar instruido, la formación ha de despertar la conciencia del hombre. Maestro, pocos razonamientos, aprende a escoger los sitios, los tiempos, las personas, dad luego vuestras las lecciones con ejemplos y estad cierto de su eficacia (Rousseau, 2014, p. 306).

Según el ginebrino, para que el proceso educativo tenga sus efectos, debe ser pensado; el hombre se puede educar en las mejores instituciones, mas esto no garantiza que se ha formado. La formación del sujeto implica decisión, hacerse responsable de sí mismo, ser consciente de los procesos educativos y de la instrucción para transformarla en objetos de pensamiento, el objeto de la educación no es solo instruir sino formar al hombre, al hacer una síntesis del concepto de formación, al respecto plantea Quiceno: en el proceso formativo se ha de tener conciencia de dicho proceso, al tener conciencia de la educación, el hombre se convierte en sujeto de la educación, no un sujeto sujetado sino un sujeto activo, y así mismo agrega: «La formación es el proceso de conversión del educando en sujeto o mejor, en educador, en esa medida es autor de su propia instrucción. Con la formación nos convertimos en pensadores de la educación» (Quiceno, 1996, pp. 86). La formación no puede ser considerada como un procesos secuencial y metódico desde una influencia externa, este es un proceso que solo el sujeto puede dirigir con la ayuda de los otros.

A la luz de los pensamientos de Rousseau, Kant propone el concepto de libertad desde la razón práctica, lo cual presupone la existencia de una libertad que hace al hombre responsable de sus acciones, parafraseando al autor: desde la emancipación del individuo, se convierte en dueño autosuficiente de su propia vida. El concepto de libertad no se refiere a la ausencia de restricciones, característica del ser humano, de no estar determinado por las leyes de la naturaleza, el ser humano debe reflexionar sobre su actuar y decidir, elegir, optar; implica no estar sujeto a ninguna ley que determine su comportamiento, por la naturaleza física o animal, un ser que se inclina hacia la sociabilidad, entonces las decisiones racionales, la voluntad, determinan un nuevo modo de relacionarse en el mundo, lo que exige que se sienta responsable y libre en la acción, autor de la calidad del mundo que lo circunda:

La disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo (Kant, 1983, p. 5).

El hombre debe ser educado, es el único que requiere de este proceso para llegar a ser lo que se dice que es, entendiendo que no solo por la razón se puede realizar su proyecto, sino mediante la reflexión que haga de su existencia. «La naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación» (Kant, 1983, p. 20.) Tanto la formación como la instrucción son procesos lentos, progresivos, difíciles. La educación es concebida como un arte cuya práctica debe ser perfeccionada por muchas generaciones; es decir, se considera que el hombre es lo que la educación hace de él. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre.⁶ Kant asume que solo mediante la intervención de los procesos educativos la persona se constituye en sujeto moral, que implica la libertad del sujeto dueño de su voluntad, comprometido con su existencia y con sentido de humanidad universal:

La educación y la instrucción no han de ser mecánicas, la educación comprende el cuidado y la formación, esta es negativa o sea la disciplina que meramente impide las fallas, positivas o sea la instrucción y la dirección perteneciendo estos a la cultura, la educación comprende disciplina e instrucción (Kant, 1983, p. 31).

La educación es un dispositivo de la naturaleza humana y la escuela asume dentro de la educación la función de enseñar a trabajar, no por autovalidación, sino en el sentido de proceso y proyecto de humanidad, no se trata de amaestrar a los hombres sino más bien de ilustrarlos, el objetivo de la educación es formar las facultades del espíritu, desde

⁶ «El hombre no es sino lo que la educación le hace ser, de ahí que la falta de disciplina de algunos y de instrucción de algunos, les hace también ser malos educadores de sus alumnos» (Kant, 1983, p. 31).

la dimensión física y moral (Kant, 1983, p. 52). En este sentido la pedagogía debe ser conceptualizada y pensada por expertos, donde se despliegue una racionalidad tendiente a que el hombre alcance su destino: la humanidad, desde el estudio de la formación y la investigación científica, tiene dos dimensiones: la discursiva es la primera de ella y alude a una elaboración filosófica, la segunda una dimensión práctica como intervención sobre la humanidad para alcanzar la humanización desde la libertad. En definitiva «el arte de la educación o pedagogía, incita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino» (Kant 1983, p. 35).

Hegel va a retomar la idea kantiana de los deberes para consigo mismo para hablar de «formarse» en el sentido de darse forma, de superar la formación natural; plantea el concepto de «formarse y formación». Para Hegel, el devenir del hombre es una tarea interminable, se es en el camino, como un proceso de ser en el mismo tratar de ser; es decir, la formación es un proceso constante e interminable. Lo que el hombre tiene que ser solo lo alcanza mediante la disciplina de sí mismo, que le permite sacudirse de lo natural para apostarle a la formación, el resultado de la formación es su enriquecimiento espiritual, a partir de un alejarse y apropiarse de sí.

Hegel establece dos modos de formación, los cuales se complementan: el primer modo es la formación práctica y el segundo es la formación teórica. Mientras la formación práctica se refiere a la generalidad, al distanciamiento entre el deseo y las necesidades personales, la formación teórica se da mediante la incorporación del lenguaje y las costumbres. Para Hegel la formación se desarrolla en el proceso de alejarse y distanciarse para ver los objetivos personales, ha de mantenerse abierto hacia otros, el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones de la humanidad.

Gadamer comparte con Hegel la idea que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, la formación en él refiere a la esencia humana, devenir hombre es una tarea permanente:

La formación designa el modo específicamente humano, de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, la autorreflexión es un ejercicio fundamental en los procesos de formación, los resultados de un proceso formativo no se producen al modo de los objetos técnicos, ni responden a objetivos exteriores, sino que surgen de un proceso interior, en la formación nada se pierde dado que uno se apropia totalmente de aquello en lo cual uno se forma (Gadamer, 1975, p. 45).

En Gadamer, el concepto de formación va más allá de la adquisición de habilidades y destrezas en la medida en que el formado puede tomar distancia frente a los poderes fácticos que le pueden dotar de concepciones instrumentalistas a causa de la educación. La formación se orienta al desarrollo de capacidades o talentos que contribuyen a la transformación del hombre, como un incorporar en su propia vida. Es un proceso reflexivo y libre de constante desarrollo y progresión. Siguiendo de nuevo a Gadamer:

La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculada al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre [la interacción con diferentes situaciones proporciona diferentes experiencias que permiten la socialización] Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro (Gadamer, 1975, p. 45).

El objeto de formación se da sobre la base del ideal del hombre que se requiere formar, acorde con el ritmo cambiante de la historia, circunstancia que implica una toma de conciencia ética e histórica que promueva la transformación de la persona y de la sociedad. La formación es concebida como un viaje de ida y vuelta, se constituye en experiencia que transforma, implica salir de sí, pasar de la situación al contexto. Cobra valor en esta mirada la preocupación del proceso formativo y educativo del maestro, enmarcado en su propia historicidad, enfocado a la potencialidad de lo humano y a la valoración de la educación como proceso permanente, en toda la vida y en todos los espacios propios de la cultura. Se trata de una actitud espiritual que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética y que fluye armónicamente en la sensibilidad y el carácter.

Con el fin de ampliar las concepciones sobre formación, desde el contexto francés, se presentan las posturas de Ferry (1990), quien define la formación como el trabajo que es libremente imaginado, deseado y perseguido, el cual no es impuesto por hombre alguno, no se reduce a una acción ejercida por una institución o por un educador, aunque ninguna persona se forma a través de sus propios medios, es necesario tener mediaciones. Formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y en el cual el individuo que se forma adquiere, desarrolla y/o perfecciona sus capacidades. «La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo» (Ferry, 1990, p. 52).

La formación implica un proceso de construcción permanente del sujeto sobre sí mismo; es la posibilidad de incorporar los productos que la cultura pueda ofrecerle. Formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y es también descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, 1990). La formación se constituye en un proyecto de vida desde la autorreflexión, diferente al concepto de formación de un hombre pasivo moldeado por alguien, que trabaja sobre una supuesta materia moldeable.

Con Ferry el proceso formativo no es una acción pasiva de configuración que imprima el formador sobre el formado, es un proceso continuo que implica la convicción en las formas de actuar y un proceso de reflexión permanente que le permita al sujeto transformarse. En términos de Freire la formación no se recibe ni se transmite a otra persona, nadie puede formar a otro, pero nadie se forma solo, sino que se forma en procesos de intercomunicación.

Al respecto se retoman los planteamientos de Rudolf Vierhaus:

El concepto de formación conoció en Alemania una inusitada ampliación que lo ubicó cerca de los conceptos de «espíritu», «cultura», «humanidad» y superó los campos semánticos de «ilustración», «educación», «progreso». En Herder fue formación el concepto central tanto de la meta y la intención de todos quienes trabajan en el mejoramiento de los hombres, como el presupuesto del desarrollo corporal, espiritual e intelectual del hombre (Vierhaus, 2002, p. 15).

La formación no se da por imposición ni por una ley establecida inherente a la naturaleza del objeto, es el fruto del desarrollo de sí mismo; el hombre se forma en sí y para sí y no se convierte en un objeto. El proceso de formación exige el ejercicio de la libertad, trasciende el concepto de ilustración y la formación intelectual mediante la instrucción, la información. El ejercicio de la razón, no pueden ir en contravía de la formación. La *Bildung* se asocia con el concepto de cultura, el hombre culto tiene mayores posibilidades de lograr autonomía, auto determinarse. El hombre debe salirse de sí, asumir el compromiso con su proyecto de vida, responsabilizarse de sus actos, como ciudadano en relación consigo mismo, con los otros, con lo otro.

La formación no es un proceso de moldeamiento a través de influencias externas, es el proceso de humanización y autorrealización constante, como posibilidad y decisión del sujeto de liberarse y desplegar desde el interior sus potencialidades y sensibilidades. La formación como objeto de la pedagogía se refiere al desarrollo individual y la forma particular como cada ser humano se apropia de los elementos de la cultura, involucra tanto el cuerpo como el espíritu del sujeto que se está formando. En términos generales, se podría decir que el término de «educación» contiene un acento más activo: esta es un hacer con una meta definida sobre el otro y para el otro; «formación», por el contrario, se entiende por lo común, más como contenido y resultado de la educación, que lo que puede ser efectuado no solo por la educación, sino lo exigido a sí mismo y resultado de su propio desarrollo (Vierhaus, 2002).

Esta comprensión implica, en el acto educativo, ir más allá de organizar la capacidad cognitiva del sujeto, implica organizar todo su ser; es decir, permitir y posibilitar el despliegue armónico de todas sus dimensiones, es un concepto fundamental de la pedagogía que implica el desarrollo individual del hombre y la forma como se apropia de los elementos de la cultura. La formación «debe ser un proceso emprendido y decidido por el mismo sujeto y realizado de tal modo que le implique un cambio radical en su voluntad y conocimiento» (Bedoya, 1998).

Desde una perspectiva freireana se plantea que, para favorecer el proceso de formación, se requiere del encuentro dialógico e intersubjetivo, el reconocimiento de la otredad desde

el respeto y la tolerancia por la diferencia y la socialización desde la conciencia de ser con otros, la participación de cada sujeto en el proceso de transformación y la autonomía para saber cómo orienta su vida. En este sentido, la formación está relacionada con la creación de procesos reflexivos donde se establece la relación entre la teoría y la práctica, esto hace que se busque una «aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo» (Freire, 1997, p. 93). Formarse, en fin, es entrar en el análisis de la coherencia entre nuestro pensamiento y acción. La formación para Freire, igual que en Gadamer, está cimentada en el diálogo sobre las visiones del mundo desde una relación horizontal, el proceso así concebido exige reconocer a la experiencia del otro:

Lo cual implica estar atentos en los procesos de formación, desde el ámbito personal y social, en medio de las nuevas tendencias hacia la eficacia y eficiencia, en las que prevalece la información sobre la indagación, la reflexión, la crítica y autocrítica, desde esta tendencia hacia lo técnico y lo instrumental, los procesos formativos no se pueden reducir a la implementación de ciertas herramientas conceptuales y procedimentales. Así, Freire diferencia la formación del mero entrenamiento en destrezas. «Cuando optamos por entrenar estamos desterrando la dimensión política que tiene toda acción formativa, y desarrollando una formación de tipo bancario que solo contribuye a la saturación informativa» (Freire 1997).

Principios en la formación de maestros: entre la educabilidad y la formabilidad

En este apartado se presentan las tensiones entre el concepto de formabilidad y la educabilidad, como referentes de la reflexión sobre el cómo se asumen en los lineamientos y apuestas legales (Decretos 3012, 272 y 4790) en los procesos de formación de maestros en Colombia; en ellos la educabilidad se presenta, por un lado, como el núcleo de saber pedagógico, en tanto principio básico que se define desde una concepción pedagogía que reflexiona la enseñanza. Por el otro, un saber que se instala en la escuela dejando de lado las realidades sociales, políticas, culturales y económicas en las que interactúan los sujetos.

Después de la reflexión sucinta en torno a la formación, en aras de confrontar los conceptos de formabilidad y enseñabilidad, se plantea cómo la formación de maestros en Colombia, desde las facultades de educación y en las escuelas normales, asumen el concepto de educabilidad desde el núcleo del saber y en tanto principio pedagógico, y así cuestionar si la formación de maestros trasciende la educabilidad para asumir la formabilidad como el compromiso de humanización del ser humano, posibilitando o no la transformación del maestro, más allá de la instrumentalización para la asimilación de contenidos de la enseñanza.

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad solo la reconocemos en el hombre (Herbart, 1935, p. 6).

Esta definición es la traducción realizada por Luzuriaga, en la que el concepto de formabilidad es reemplazado por educabilidad. Desde la filosofía occidental la educabilidad se ha conceptualizado como la capacidad de la persona de recibir influencias y reaccionar ante ellas para construir su identidad, es un proceso que se logra a partir de la interacción con los demás sujetos, no se puede separar del contexto histórico, la educabilidad hace referencia a la capacidad y potencialidad del ser humano de poderse y dejarse educar; vista así, puede considerarse desde la normatividad.

En el contexto latinoamericano, Freire plantea la educabilidad desde la concepción de la acción educativa como acción política y emancipadora que posibilita transformaciones individuales y colectivas en contextos de opresión e injusticia. Freire considera que el ser humano es fundamentalmente sujeto y no objeto de la educación; los seres humanos se reconocen como seres inacabados, inconclusos y necesitados de una praxis transformadora, La conciencia del inacabamiento y de sus causas sociales, políticas y económicas, posibilitará el camino hacia la liberación y la salida de la injusticia.

Por su parte, López y Tedesco (2002), respecto al concepto de educabilidad, plantean:

El concepto de educabilidad adquiere especial relevancia desde esta perspectiva. Apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos (p. 7).

La educabilidad es reconocida como una condición del ser humano, que lo asume bajo la idea de un ser social *histórico-cultural*, en el que se reconoce la perfectibilidad; las condiciones sociales, políticas y culturales en las que se desarrolla el hombre. De ahí que, al considerarse como un principio en la formación de maestros, remite también a los lineamientos, condiciones culturales, métodos y contenidos escolares para el desarrollo de competencias definidas según los lineamientos, políticas y programas, misión y visión determinados en el proyecto educativo institucional.

Desde la formabilidad el concepto hace alusión a la apertura del ser humano, a su transformación: no se nace determinado sino que se es determinado a lo largo de la vida, desde la lectura que hace la antropología pedagógica (Benner, 1990); y desde la antropología histórica pedagógica se asume, como campo de reflexión sobre el ser humano, que es formable, capacitado y necesitado de educación; pero, además, se pregunta por los aspectos subjetivos y objetivos, capacidades y contenidos culturales que humanizan al hombre. A propósito, plantea Rousseau: el ser humano esquiva toda interpretación cerrada, toda perfectibilidad, como un modo definitivo, el ser humano se manifiesta como un ser en construcción que está influenciado histórica y socialmente.

Este proceso no se puede concebir de manera abstracta, ni como un proceso neutro, ha de asumirse desde una antropología histórico-pedagógica que posibilita una reflexión permanente sobre la realidad social y cultural en la que están inmersos los sujetos que se forman; así la formación y constitución de subjetividades, se reconocen y reflexionan en los diferentes contextos, escenarios familiares, religiosos, sociales, culturales, políticos trascendiendo el contexto de aula y de la escuela y yendo más allá de las políticas y lineamientos planteados por el Estado.

La religión, las creencias, los mitos, los saberes, la ciencia, las fiestas, los rituales, las categorías de hombre y mujer, los comportamientos sexuales, los tipos y condicionamientos de la identidad y de la identidad sexual, las fases de la vida, la niñez... han de ser asumidos de manera crítica por el maestro, a fin de crear conciencia y sentirse sujetos sensibles y comprometidos en la transformación social y cultural por medio de la educación. Así pues, el ser humano tiene que hacer algo de sus disposiciones, por eso, en lugar del concepto de determinación hereditaria, aparece el argumento antropológico pedagógico basado en el concepto de formabilidad: el ser humano debe darse forma a sí mismo —y al entorno—. Y en lugar de la determinación del entorno aparece el concepto pedagógico de «incitación o exhortación a la autoactividad» (Benner, citado por Muñoz y Runge, 2012).

Fundamentación pedagógica para la formación de maestros

La pedagogía, como saber fundante en la formación de maestros, posibilita, entre otros, su desempeño en diferentes contextos: históricos, culturales, políticos, educativos y económicos, que confluyen, muchos de ellos, en las E. N. S., y que son susceptibles de una lectura desde la fundamentación teleológica que comprende y sustenta los proyectos educativos institucionales, al igual que las propuestas curriculares en las que, a su vez, se describa y fundamente la comprensión de los procesos de formación y educación de los maestros. Ello implica indagar por una tradición crítica que dé cuenta de los principios, posibilidades, enfoques, formas de proyectarla en las prácticas pedagógicas.

La pedagogía como soporte de la reflexión por la formación de maestros se concibe, según Flórez, como la «disciplina que desarrolla y sistematiza el saber acerca del cómo de la educación, en el contexto cultural de una formación social particular» (Flórez, 200, p. 21). El maestro, como intelectual de la pedagogía, ha de desarrollar autonomía y pensamiento crítico, reflexivo y contextualizado de sus prácticas, para la comprensión de las diferentes realidades educativas, orientada por una fundamentación epistemológica que le permitan hacer construcciones teóricas para sustentar los procesos de formación y educación en la institución formadora de maestros como referente de transformación social y educativa, asumiendo la pedagogía desde un enfoque interdisciplinario. Lo anterior exige fortalecer su formación desde la historia crítica de la pedagogía, lo cual implica el reconocimiento de las tradiciones, teorías, enfoques y principios, que de manera continua y discontinua se han gestado en los diferentes contextos: históricos, sociales, culturales: «Para dotar al maestro de una especificidad es necesario que se apropie de un saber, de una práctica y de una institución, es decir, permitirle que la pedagogía, la enseñanza y la escuela hagan parte constitutiva de un proyecto particular para su formación» (Martínez de Dueri *et al.*, 2000, p. 26).

Es la reflexión pedagógica la que le permite al maestro pensar y pensarse, para hacer conscientes sus prácticas a fin de orientar los procesos de enseñanza, resignificando su saber específico mediante el diálogo interdisciplinario con las ciencias de la educación y con atención a los conceptos articuladores de la pedagogía: formación, educación, aprendizaje, instrucción, evaluación y relaciones pedagógico-didácticas. Escenario que posibilita estructurar un discurso pedagógico, que permite dotar de significado, coherencia y claridad a la intencionalidad pedagógica que orienta las propuestas formativas en los diferentes contextos educativos.

Freire (1997) afirma que la formación del docente exige un vínculo con la realidad a fin de producir teorías sobre la práctica. Carr y Kemmis (1988) plantean la necesidad de desarrollar competencias en el docente a partir de la articulación y definición de teorías merced de su práctica pedagógica-investigativa por medio de un accionar y reflexionar constantes. De este modo, la pedagogía reflexiona sobre qué enseñar, al tiempo que, como ciencia social e histórica, se modifica y contextualiza a partir de las características, las necesidades y las necesidades sociales en momentos históricos determinados. Vista así, «la pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación reflexionada de un hacer» (Runge, 2013).

Es indispensable profundizar y ahondar en las diferentes comprensiones de la pedagogía en el proceso de formación de maestros, reconociéndolo como intelectual y profesional, que lo proyectan hacia la comprensión y apropiación de las construcciones conceptuales que dan sustento a su práctica pedagógica, asumiendo posturas claras que contribuyan a la construcción de conocimiento pedagógico. El Sistema de Formación de Maestros, lineamientos para la política la formación pedagógica, enuncia que esta:

Deberá estar encaminada, al acercamiento epistemológico, teórico, reflexivo, crítico y constructivo de su corpus conceptual y práctico. Es indispensable posibilitar la apropiación, desarrollo y constitución disciplinar del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el contexto para el aprendizaje, la didáctica, el currículo, la evaluación, la escuela como lugar de socialización y otros temas asociados a la educación (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013, p. 64).

Desde esta concepción, la pedagogía se asocia con las ciencias de la educación con las que establece campos de frontera y diálogo, ello posibilita una formación interdisciplinaria. La formación de maestros desde el subsistema de formación inicial plantea como elementos del perfil:

- Una sólida formación en teoría educativa, pedagógica y didáctica contemporáneas generales y específicas, acordes con la orientación disciplinar particular, como coordinadas fundamentales de las relaciones multidimensionales de la praxis pedagógica.
- La formación pedagógica y los ámbitos disciplinares relacionados con su comprensión, como campo de conocimiento, son de fundamental importancia en el subsistema de formación inicial.
- La identidad profesional del educador está centrada en la enseñanza y a su vez la labor enseñante se dispone desde la comprensión de ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué enseñar?, aspectos de los cuales la pedagogía se hace cargo (MEN, 2013, p. 65).

En el subsistema de formación inicial se ofrecen las bases conceptuales, con cierto grado de profundización sobre la pedagogía, lo cual implica la comprensión y apropiación del corpus conceptual y metodológico y la vinculación entre las teorías y las prácticas pedagógicas, que en síntesis reconceptualiza la pedagogía como fundamento y eje de la formación del docente que permite definir el tipo de persona a formar, desde la determinación de los fines de la educación y la concepción de formación, como proceso de humanización, como lo plantea Flórez (2000), además, desde una concepción interdisciplinaria, permite explicar y relacionar de manera contextual los conceptos articuladores.

Conclusiones

No es el hombre un medio para los intereses del Estado, el Estado se constituye en un medio para que los ciudadanos alcancen su realización a partir de sus intereses e inclinaciones. El deber y derecho del Estado es procurar las condiciones para la formación

intelectual, moral, técnica, favorecer la autoformación, sin tener como premisa solamente los controles; los fines de la educación han de orientarse a la formación del hombre conforme a la naturaleza humana, el fin último de la educación es la formación y para ello la pedagogía aporta la reflexión para orientar los procesos educativos y formativos.

Zuluaga (1999) reconoce en el proceso de reestructuración de las E. N. S. una oportunidad para garantizar la unidad entre experimentación, investigación y enseñanza. Las normales como un campo de experimentación pedagógica. El proyecto convoca a los maestros a escribir y reescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza.

Para Alberto Echeverri, el proceso de acreditación de las escuelas normales puede ser caracterizado como el paso de las hibridaciones conceptuales y metodológicas al entusiasmo y al deseo de enseñar. Esto se evidencia en que los núcleos del saber pedagógico constituyen el eje de la reforma de las escuelas normales superiores, y que los mismos ofrecen una posibilidad de formación y actualización de los docentes. En el proceso de acreditación de las escuelas normales se ha evidenciado ausencia de la tradición crítica en pedagogía, situación que se traduce en la implementación de proyectos y acciones que vienen del exterior y pocas veces son reflexionadas y articuladas a la propuesta institucional con una intencionalidad pedagógica, recontextualizada, reconceptualizada y resignificada, se constituyen en agregados desde el cumplimiento de la normatividad vigente.

El MEN, en el documento de *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores*, plantea:

La tradición crítica es necesaria en la construcción del saber y de la teoría pedagógica, no como historia pasiva obtenida por acumulación, sino como historia vivida en la cotidianidad desde el ejercicio de la reflexión, la argumentación, la investigación y la escritura. Visto así las prácticas pedagógicas han de trascender el uso del manual, el texto, las nuevas tecnologías, las técnicas, reconocimiento de estándares y lineamientos, que no dejan ver las reflexiones pedagógicas y construcción del saber desde la conformación de comunidades académicas, denominadas por Olga Lucia Zuluaga como comunidades de saber pedagógico. «Para dotar al maestro de una especificidad es necesario que se apropie de un saber, de una práctica y de una institución, es decir, permitirle que la pedagogía, la enseñanza y la escuela hagan parte constitutiva de un proyecto particular para su formación» (p. 42).

La elección de una propuesta pedagógica, definida en el proyecto educativo institucional, exige el reconocimiento de los contextos, la comprensión de la realidad y los principios teóricos que soportan los conceptos de formación, educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, sociedad, ser humano, entre otras, acordes con dichas

condiciones, lo mismo que el reconocimiento de las transformaciones e implicaciones que de ellas se derivan, en el quehacer de la institución formadora de maestros. Es importante tener presente que estos conceptos articuladores, asumidos en la propuesta pedagógica, se convierten en espacios de significación, con sólida fundamentación desde la historia crítica de la pedagogía, para evitar la yuxtaposición o implicación de teorías y enfoques pedagógicos.

Se trata, entonces, de crear estructuras conceptuales de referencia, teorías, enfoques y modelos que en sí mismos guarden coherencia con los principios y postulados normativos que determinan a la Escuela Normal Superior; pero que, igualmente, estructuren un discurso cuya lógica permita establecer con claridad la coherencia interna de su significación, la consistencia con las intencionalidades y la pertinencia con el contexto en el que pretende desarrollar su propuesta educativa (Martínez de Dueri *et al.*, 2000, p. 28).

A propósito, el profesor Jesús Alberto Echeverry Sánchez (1996) plantea:

Si queremos que la escuela normal superior pueda apropiarse creadoramente de la complejidad del presente, debemos esperar que forme en su interior un maestro investigador, capaz de instalar en ella un campo pedagógico con potencia de regulación, producción, traducción, prescripción y delimitación del flujo de conceptos, objetos y experiencias que lo afectan procedentes de la sociedad, la cultura y la ciencia (p. 25).

Estos conceptos, como se planteó anteriormente, son: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje, reconocidos como conceptos articuladores de la pedagogía, los cuales están inmersos, no solo en los discursos de las propuestas pedagógicas y didácticas, sino además en la cotidianidad de la escuela, el aula y demás escenarios educativos del contexto; los cuales pueden ser reconocidos y estudiados a partir de la observación, experimentación, conceptualización y teorización. Para lograr la apropiación y reconstrucción de la tradición crítica de la pedagogía, el profesor Echeverry plantea la necesidad de ir a las fuentes primarias de los clásicos, las tradiciones pedagógicas y las ciencias de la educación, porque los manuales e intérpretes de las fuentes primarias son obstáculos para el acceso al conocimiento pedagógico.

Sobre la base de las consideraciones precedentes, se puede concluir la necesidad de reconceptualizar la pedagogía como referente y eje transversal en la formación de docentes. Reconceptualizar la pedagogía como la ciencia cuyo ser y hacer es la relación teoría - práctica, implica entender la relevancia de la reflexión durante la práctica y sobre la

práctica pedagógica (Schön, 1992), para la transformación del docente, de su práctica, de la educación y del contexto. Para ello, es necesario diseñar y desarrollar la práctica profesional (práctica docente o pasantía del docente en formación), desde el inicio hasta el final de la carrera y propugnar la producción de conocimientos y saberes por parte del docente, mediante el enfoque de la enseñanza reflexiva (Zeichner, 1993) teniendo presente que el conocimiento se genera a partir de la relación dialéctica reflexión y acción para crear nuevas acciones (Freire, 1997; Carr y Kemmis, 1988).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Murillo, F. A. (2016). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo xx*.
- Bedoya M., J. I. (1998). *Pedagogía: ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñanza*. Bogotá: Ecoe.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista Educación*, (292), 7-36.
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B. y Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5519>.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castrillón, D., Echeverri, B., Grisales, L., Herrera, G., Medina, R., Olaya, B. y Vélez, M. (2003). *La formación del maestro como sujeto de saber pedagógico*. Copacabana (Colombia): Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Castrillón, D., Echeverri, B., Grisales, L., Herrera, G., Medina, R., Olaya, B. y Vélez, M. (2003). La formación del maestro como sujeto de saber pedagógico. Copacabana (Colombia): *Escuela Normal Superior María Auxiliadora*.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 «Ley General de Educación». *Diario Oficial*, (41.214).
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Documento de acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3012 «Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores»*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 0272 «Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos»*.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Decreto 4790 «Por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones».*
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.* Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Naturaleza y retos de las escuelas normales superiores.* Bogotá: El Ministerio; Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores.
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud, 8(1).*
- Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía, 8(16), 71-105.*
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica.* México: Paidós.
- Florez Agudelo, E. M., Sucerquia Holguín, L. M., Rojas Ríos, V. M. y Garcés Herrera, C. (2012). *Modelos pedagógicos: una diferencia necesaria.* Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1013/1/Modelos_Pedagogicos_Diferencia_Sucerquia_2012.pdf.
- Florez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (17.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Sígueme.
- Gelves, H. y Aguirre, E. (2010). *Orientaciones para la apropiación del Decreto 4790 de 2008.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Granados Rivera, D. J. (2014). *Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2012.* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.
- Herbart, J. F. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación.* Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía.* Madrid: Akal.
- Llanos Noreña (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las escuelas normales superiores* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2009). *Sabio o erudito: el maestro de las escuelas normales de Caldas 1963-1978.* Manizales: Universidad de Caldas.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 7(2), 67-93.*

- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Martínez de Dueri, E. I. et al. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mercado, E. (2007). Ser maestro: Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal. En *Herramientas conceptuales y metodológicas para repensar la formación inicial de los maestros* (pp. 45-99). México: Plaza y Valdés.
- Muñoz, D. y Runge, A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), pp. 75-96.
- Olmos, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. *Paradigma*, 30(1), 7-29.
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de formación. *Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 66-92.
- Quintana Marín, Cadavid Rojas y Aguilar Rosero (2018). *Expedición pedagógica por los ciclos complementarios en Colombia: Miradas a la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores*. Rionegro: I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Santamaría, L. M. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 71-95.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Valencia Calvo, C. H. (2005). Las escuelas normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo xx. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 451-470.
- Vierhaus, R. (2002). *Separata Formación (Bildung)*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.



PRÁCTICAS

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO Y EL PAPEL DEL MAESTRO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA*

José David Ruiz Álvarez**

Introducción

Los seres humanos somos seres sociales. Por pequeño o grande que sea el grupo humano que nos reciba, ya tiene unas construcciones sociales entre las que se encuentran las formas de alimentarse, hablar o de pensar, por ejemplo. La lengua es probablemente la principal construcción social. Los seres humanos, desde antes de nacer, ya están expuestos a esas construcciones sociales, que al final terminan determinando su formación.

Las construcciones sociales no son rígidas. Sus movimientos responden a prácticas de autointeracción social. Aunque haya agentes externos que puedan precipitar o gestar cambios en la sociedad, buena parte de su transformación es debida a dinámicas propias, los movimientos de la misma sociedad.

En este contexto resulta importante y pertinente examinar el papel de la universidad pública en la dinámica social de reconstrucción de lo social. Y más aún, resulta crucial examinar cuál es el papel del docente universitario en estas dinámicas. Teniendo como hipótesis que la educación es uno de los principales agentes que pueden dinamizar las estructuras sociales, entonces el accionar docente podría ser una pieza fundamental en la creación y mantenimiento de dinámicas sociales transformadoras.

Trataremos de demostrar la pertinencia e importancia del papel que puede jugar la universidad en la dinamización de las estructuras sociales. Para esto, en un primer momento, veremos cómo el constructo social determina la formación del sujeto. En el segundo momento examinamos cómo las construcciones sociales imponen un veredicto, un dictamen detallado sobre el sujeto epistemológico, y la relación de la universidad con dicho veredicto. En la tercera sección, mostramos cómo, si bien la universidad juega un papel en determinar el veredicto epistemológico, es también aquella quien puede ayudar a dinamizarlo y redefinirlo. Finalizamos con una reflexión sobre lo que puede hacer el docente universitario por aquellos que no lograron cruzar las puertas de la universidad.

* Reflexiones derivadas del Diplomado en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

** Doctor en Física de Partículas de la Université Claude Bernard (Lyon, Francia). Profesor de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Investigador del experimento CMS del CERN. ORCID: 0000-0002-3306-0363.

Una declaración propia, en forma de manifiesto, antes de entrar a examinar estos temas más en profundidad y en consonancia con ideas expuestas en trabajos de otros autores (Runge Peña, Muñoz Gaviria y Ospina Cruz, 2015):

Si la sociedad se entiende como un sistema que se rige por leyes naturales, es decir, la cultura no es más que biología humana, ¿qué sentido tiene el esfuerzo personal? ¿Podemos en realidad escapar a través de un «sobrenatural humano» al dictamen o veredicto biológico?

Sí y no. Sí, en tanto el dictamen biológico no es determinista, es condicionante o limitante. Y no, porque precisamente por esta limitante no se puede llegar a absolutamente a cualquier resultado. De este modo podríamos entender que la antropología no es sino una rama de la biología. El estudio de las construcciones sociales propias del ser humano, parte de la antropología, es entonces un estudio hacia el esclarecimiento de los mecanismos que les dan origen y los regulan. Y adquiere entonces este estudio un especial cariz naturalista.

Como mencionamos, los mecanismos de transformación social son propios de la sociedad misma y por tanto deben también entenderse del marco del resto de los procesos y construcciones sociales. Reconocer el esfuerzo de fuga de las construcciones sociales dadas, la tensión de reestructuración, como un proceso natural del sistema es vital en el reconocimiento del comportamiento humano como biología.

El sujeto como veredicto social

El yo se establece en primera instancia como un tú (Butler, 2016). Antes de la existencia misma de un yo en la lógica narrativa del sujeto, antes que una persona pueda tan siquiera decir yo, ya existe el tú desde el otro. Ese tú no es único y puede presentarse a través de varias materializaciones. Bien una materialización a través de la naturaleza misma, la naturaleza que es independiente de la narrativa humana. Ese tú «natural» se establece a través de la interacción del cuerpo con la naturaleza. Una prueba de existencia del cuerpo, y posiblemente la mente, como una sombra sobre el suelo, como un lugar seco sobre el piso. El ser precede a su narrativa, si bien para la mente humana puede que dicha narrativa sea el vehículo de puesta en existencia. Ciencias como la física tratan de estudiar precisamente seres de la naturaleza sin tener en cuenta la narrativa que hacemos de ello. Neutralizando, si se quiere, dicha narrativa, y claro desde que algo así sea posible. Mas la narrativa no es suficiente para abarcar completamente el cuerpo, ese primer sujeto que establece la naturaleza, quien sin necesidad de lenguaje sí lo establece y delimita. ¿Será el lenguaje una formación del sujeto mental ejercido por la naturaleza? Pregunta que excede los alcances de la presente disquisición.

Entendemos a la persona como el conjunto físico y psíquico que conforman a un ser humano, y al sujeto, o mejor aún los sujetos, de una persona como un constructo narrativo que establece su función para sí mismo y para los demás.

Otro tú es el que establece un sujeto narrativamente sobre la persona. Es otra persona u otras personas las que construyen en primera instancia un sujeto narrativo sobre cada persona. Ese tú establece un sujeto externo a sí mismo, reconociendo un posible yo en otra persona. Ese tú no es único, será un conglomerado de ideas, de conceptos, de imágenes que constituyen la posible existencia de un sujeto externo a sí mismo. Ese ejercicio del tú persiste inclusive después de la aparición del yo.

Podemos hablar de la convivencia o existencia paralela de varios sujetos de acuerdo a donde se originen. Cada uno de esos sujetos en realidad no tiene que coincidir, naturalmente no tienen por qué coincidir. El uno es una asignación externa mientras que el otro surge de una construcción narrativa interna. De hecho, buena parte de la vida de los sujetos puede girar en torno a la deconstrucción y reconstrucción del yo propio para que coincida con un yo externo y reconocido por otros.

Hablemos entonces de los diferentes sujetos, materializaciones del tú, que existen fuera de la persona. Por ejemplo, podemos hablar de un sujeto económico. Las personas de una sociedad atribuyen constantemente una pertenencia a una clase económica de dicha sociedad a cada una de las personas que la componen. Las expresiones de dicha pertenencia son por ejemplo el vestido, el lugar donde viven en la ciudad, la forma de hablar, y hasta características biológicas como el color del cabello, el tono de piel y la estatura. Podemos pensar dichas expresiones como materializaciones de un sujeto preformado por la sociedad, o como lo inverso, la forma que da la sociedad a una serie de características subyacentes al sujeto. Un ejemplo claro es que las personas que vienen de estratos económicos más deprimidos son irreversiblemente (en términos estadísticos) de menor estatura. El niño que crece en un medio donde no tiene lo necesario para cubrir sus necesidades básicas forzosamente es de una estatura menor a la que podría alcanzar en caso contrario. Podemos entonces pensar que ese sujeto económico es casi una condena de la sociedad misma para con sus miembros. Invariablemente el sujeto respondería al pre-condicionamiento de los sujetos de una sociedad, invariablemente el sujeto responde a la construcción establecida por la sociedad.

Existen diversos estudios clínicos sobre las diferencias estadísticas entre los niños que crecen en situaciones de pobreza con respecto a los que crecen en situaciones económicas más favorables, con mejor acceso a alimentos, salud y educación. Específicamente datos del hospital San Vicente de Paúl de Medellín, de un módulo destinado a recibir a los niños de familias pobres y otro a los niños de familias ricas. Tomando las medidas de la estatura de los niños que llegan a ambos servicios se establece claramente que en términos estadísticos los niños pobres son de menor estatura que los niños ricos (Abad Gómez, 2012). Estos hechos establecen entonces la materialización de la narrativa económica de la sociedad, al menos en Medellín. Sería muy interesante determinar en nuestros días, estudios similares con respecto al estrato socioeconómico que ocupan los niños para ver si las conexiones

entre desarrollo físico y estrato socioeconómico se han perpetuado con el tiempo y también medir el impacto, en centímetros, de tener una situación económica menos favorable. Si la diferencia es tangible en la estatura, ¿por qué no debería tener efectos en el rendimiento escolar, el desarrollo de capacidades, el metabolismo?

Es por tanto palpable la existencia de la sociedad en la que vive una persona en su propia configuración física, en su propia carne y forma. Podríamos entonces entender la sociedad como un veredicto sobre el sujeto (Eribon, 2017), o como aquella que dictamina un veredicto tal que determina desde lo físico hasta lo psicológico, lo cultural, lo epistémico y los diferentes sujetos que pueden conformar el yo. Metafóricamente podríamos pensar a la sociedad como un tribunal al cual cada persona que intenta ingresar dentro de dicha sociedad debe someterse a su juicio para que el tribunal determine su lugar a ocupar en la sociedad, este veredicto determina los sujetos de cada persona. Si bien es difícil determinar una responsabilidad absoluta de este veredicto sobre cada uno de los sujetos, sí podemos identificar un rol en cada uno de ellos y una responsabilidad compartida con diversos factores.

Trascendiendo lo físico, tal vez uno de los sujetos más afectados y delimitados por la sociedad es el sujeto sexual. Lo sexual, la sexualidad, el género, son producto de un conglomerado de ideas, construcciones y preconcepciones todas ellas con un fuerte anclaje en la sociedad y en su hacer (Eribon, 2015). Si bien hay imperativos biológicos como la carga hormonal y la genitalidad, el género y la forma en que una persona establece un yo sexual está completamente coartado y dirigido por el veredicto social. De una forma brutal y hasta mortal en muchos casos para las mujeres, y de formas diversas y despiadadas para los hombres. En algunos casos el veredicto es de carácter vital, no solamente determinando funciones dentro de la sociedad, sino que además puede condenar a la exclusión o a la muerte.

El sujeto epistemológico

Hagamos el mismo ejercicio en otro sentido. Podemos pensar en un sujeto epistemológico. La sociedad puede atribuir a un sujeto la característica de poseedor de un acervo epistemológico, es decir, la sociedad puede reconocer a un sujeto como poseedor de una serie de conocimientos y saberes que le darán una cierta categorización dentro de la sociedad misma. De hecho, la sociedad, representada por el Estado, lo hace constantemente al otorgar títulos. Una persona es dentro de la sociedad bachiller, técnico, tecnólogo, profesional, máster, especialista, doctor. Eso como sujeto de una categoría oficial para el Estado. Sin embargo, la sociedad misma ejecuta dicha categorización también por fuera de los márgenes del Estado. Esta categoría que se le da al sujeto tiene diversas consecuencias. Por ejemplo, su estatus social, la autoridad que tiene su opinión, la forma en que decide hablar o expresarse, entre otros. Muchas veces esa atribución de categoría epistemológica al sujeto está profundamente vinculada al lugar de la persona en otras categorías sociales,

como la económica. Se ejerce entonces esta categoría también como una condena sobre la persona, como una materialización del sujeto preformada por la sociedad de la formación del yo.

Surge como pregunta ¿quién impone dicho sujeto epistemológico a la persona? Ya mencionamos la sociedad como un otro que impone un sujeto que, si bien difuso, existe y se materializa narrativamente. Además, mencionamos también el Estado como emisor de dicha categoría. Por ejemplo, el colegio público determina si una persona es digna o no de la categoría de bachiller. La universidad pública es también un instrumento del Estado para establecer dichas categorías. Si bien la universidad privada puede pensarse como un instrumento puramente categorizador y materializador de componentes socioeconómicos en el plano epistemológico, la universidad pública no cumple solo esa función. O al menos, no debería.

La universidad, en su definición más amplia, es un actor del sistema educativo en la sociedad, encargado de aquello llamado educación superior, que en un primer término se ocupa de especializar a las personas en labores y conocimientos para su desempeño en la sociedad y el sistema productivo (Hoyos Vásquez, 2013). Se entiende la universidad como el conglomerado de instituciones encargadas de ejercer la enseñanza de la educación superior.

En el actual contexto capitalista, la educación al nivel universitario culmina el proceso que comienza en la escuela, dándole un lugar más específico a cada persona dentro del sistema productivo establecido. Es por tanto la universidad una legitimadora del veredicto de la sociedad sobre el individuo. La universidad, sin más, se convierte en un juez adicional que termina de materializar el proceso de construcción del sujeto social.

Pero la educación no solo es una constructora que ejecuta la sentencia de la sociedad sobre la persona. Dado que la educación permite el diálogo de saberes y permea la comunicación entre clases sociales que de otra forma estarían completamente incomunicadas, la educación encuentra naturalmente su fundamento también en un papel de tensión entre el veredicto social y un posible escape del mismo veredicto.

Es también la universidad aquella institución en nuestra sociedad llamada a la *formación*, no solo en los aspectos utilitaristas del trabajo, ni tampoco solo en la ciencia, sino en un conglomerado de frentes que tienen como último propósito la búsqueda de un propio yo (Dörr, 2017). Este concepto es de importancia capital para nuestro entendimiento de la interacción de las personas y sobre cómo se configuran los sujetos desde un plano social. Es la universidad, entonces, la encargada de poner a las personas a dialogar y buscar un propio yo, un sujeto construido por ellas mismas y trascender aquellas imposiciones del medio. Es por lo menos una esencia a la cual la universidad debería hacer eco.

Durante el periodo de tiempo que la persona está en la escuela es más sometido al imperativo de la sociedad, más subyugado y con menos libertad, la universidad se convierte por pura temporalidad en un espacio de exploración de libertad en el último momento de

educación y de ejecución del veredicto social sobre el sujeto. Si en algún momento se puede escapar del veredicto social, es durante la universidad, en términos temporales más que espaciales, cuando el sujeto puede encontrar —tanto por su imperativo biológico como por el diálogo y permeabilidad dadas por la educación— esa oportunidad de escapar, así sea levemente, de dicho veredicto.

Aquí entra la universidad pública como un actor aún más esencial en la fuga de sujetos de su veredicto social. Si bien toda universidad en su categoría de educadora en especialidades permite una fuga, la universidad pública permite además un acceso a horizontes insospechados a aquellos a quienes más duramente juzga la sociedad: las personas provenientes de las clases sociales más pobres.

La universidad pública se piensa precisamente como un ente, como un sujeto en sí mismo, que posibilita la entrada de los sujetos sociales a categorías epistemológicas que de otro modo no podrían acceder. En otras palabras, la universidad pública se configura como un medio de fuga de algunos sujetos a la imposición epistemológica que materializa la sociedad sobre ellos. Y, por tanto, la universidad pública pierde su esencia cuando se convierte solamente en una certificadora o categorizadora de personas.

Es función del maestro materializar la esencia de la universidad pública. Para ello el maestro debe establecer puentes epistemológicos que le permitan a los sujetos acceder a categorías distintas a las que le han sido asignadas por la sociedad. Dichos puentes son herramientas epistemológicas, herramientas de construcción de conocimiento, herramientas de liberación de las ligaduras de sujeción sociales.

Podemos concebir el pensamiento pedagógico dentro de la universidad pública como una reflexión acerca de ese papel de reconfiguración de sujetos epistemológicos. No solo de aquellos que acceden a la universidad para cursar una carrera, un posgrado, sino de la sociedad en general. ¿No traiciona la universidad pública su esencia si no se vuelca a la sociedad que habita para reconfigurar el categorizado epistemológico? ¿No incumple su función si no cuestiona la prisión epistemológica social y no posibilita la movilidad entre las categorías, aún por fuera de la certificación estatal? ¿No dejan de ser los sujetos que se dicen docentes de la universidad pública, si no posibilitan y potencian estas funciones de la universidad? ¿No fallan trágicamente como docentes si no permiten y potencian la movilidad epistemológica de los sujetos de la sociedad?

Como ya hemos establecido, existe para cada persona un sujeto epistemológico, un sujeto económico, un sujeto social, y podríamos definir aún más sujetos. Dichos sujetos están fuertemente relacionados. El desarrollo de cada uno de esos sujetos no es independiente de los demás. La situación económica de una persona puede determinar el acceso que tenga a los diferentes niveles educativos, así como el aprovechamiento de dicho acceso. Podemos comparar una persona de extracción de clase media y una de clase baja, donde ambas han accedido a los mismos estudios en la misma universidad. La primera persona tendrá una

situación económica más cómoda que le permite, por ejemplo, dedicarse completamente a sus estudios, además de tener condiciones de vida donde la comida y el techo están garantizados. Para la segunda persona esto no es necesariamente el caso y probablemente se verá forzado a trabajar mientras estudia para ayudar con la situación económica de su hogar, de sus hermanos o de sus padres. Así, la persona de clase más baja tendrá un imperativo social que no le permitirá educarse de la misma forma y que implica forzosamente una ventaja competitiva para el otro que tiene a su alcance un nivel socioeconómico más cómodo.

Adicionalmente, hay que tener presente que existen imperativos biológicos en el desarrollo del ser humano. El ser humano tiene unas ligaduras que son forzosas y que determinan precisamente parte del curso de dicho desarrollo. Esas ligaduras son el tiempo y el momento. Con el tiempo nos referimos en general a la finitud de la existencia humana. Los seres humanos morimos, y eso impone que el tiempo del que disponemos no es infinito, es limitado. Por otro lado, el momento hace referencia a las circunstancias que rodean un cierto momento del desarrollo del ser humano. El desarrollo humano será diferente para dos personas que tengan diferentes circunstancias en el mismo momento de su vida. La medicina ha mostrado cómo los primeros cinco años son fundamentales en el desarrollo del cerebro. Por tanto, el niño con circunstancias desfavorables para su desarrollo durante el periodo mencionado tendrá una penalización frente al niño que tiene las mejores condiciones.

Surge entonces la pregunta ¿habrá alguna forma de superar los imperativos sociales transformados en imperativos fisiológicos sobre el desarrollo de la persona? o ¿podrán corregirse esas penalizaciones fisiológicas provenientes de las circunstancias socioeconómicas de una persona? Estas preguntas evidentemente escapan a lo que podamos resolver en esta discusión, sin embargo, es crucial tenerlas presentes, y más aún tener presente el hecho de dichas penalizaciones.

El pensamiento pedagógico

¿Podremos entonces desde la universidad pública permitir a las personas acceder a categorías epistemológicas diferentes a las que la sociedad les ha dado acceso?

El pensamiento educativo pedagógico en la actualidad impone retos bastante específicos ligados a las actuales convergencias y divergencias de nuestro sistema político y especialmente económico (Runge Peña, 2012). Y estas particularidades se ven amplificadas por las interacciones internacionales y el sistema macroeconómico de carácter global en el que se suscriben a la fuerza todas las economías del planeta (Zimmerman, 2006). Con estas características, el docente universitario debe encontrarse en un punto donde debe reflexionar conscientemente sobre su papel en este convulso medio y en su relacionamiento como ejecutor de la esencia de la universidad en la sociedad.

La universidad de la actualidad se encuentra en tensión constante entre diversas fuerzas. Se encuentra convocada a encontrar conexiones entre el Estado y el sector productivo en el llamado relacionamiento Estado-empresa-universidad (Malagón Plata, 2016). Este llamado a la universidad, hecho por los sectores oficiales, impone una carga sobre su pertinencia y función. En otras palabras, impone una examinación del *ethos* de la universidad, su justificación y su quehacer. La universidad debe encontrar una nueva versión de sí misma acorde a los nuevos tiempos de globalización bajo las claves del capitalismo, utilitarismo y asomos de despotismo ideológico. En esa idea que exploramos de la universidad como ente, como sujeto, los nuevos tiempos ejecutan sobre ella un veredicto destinado a transformarla en función de dicho veredicto.

La forma de organizarnos socialmente en nuestros tiempos tiene como valor fundamental la competencia. Nos organizamos de acuerdo con las competencias entre los individuos. Inclusive nuestros procesos formativos en la universidad pueden adquirir nombres tan dicentes como «carrera». Desde que ingresamos en las estructuras sociales estamos compitiendo con el otro por una posición social, económica y también epistemológica. Dicha competencia tiene un carácter meramente consumista y acumulativo. Es decir, el sujeto se define por lo que ha logrado acumular en las diferentes facetas de la vida. La cantidad de títulos, la cantidad de dinero, la cantidad de relaciones, todo, o casi todo, es cuidadosamente cuantificado y comparado. También se compete en términos de rapidez: el que haga las cosas primero va ganando. Es fuertemente apreciado que un niño logre hablar antes de que los otros, que sea capaz de hacer una suma antes que el resto, que logre tener relaciones sexuales antes que los niños de la misma edad.

La premura y la acumulación marcan claramente la función que logra cada persona en la sociedad. Si tenemos en cuenta las penalidades intrínsecas impuestas por el tiempo limitado del que disponemos, más el momento específico, podemos darnos cuenta de que el sistema social en el cual nos encontramos se encarga de amplificar las diferencias dadas por el veredicto social. Sirven las penalidades intrínsecas al sistema social para reafirmar el veredicto social, y para ejecutarlo en definitiva. Estas penalidades afirman el veredicto social sobre la persona, poniendo en consecuencia el sujeto. El llegar más rápido y más lejos se establece como regla de medida para los sujetos de una sociedad donde todos no comienzan desde la misma línea, sino que algunos de ellos comienzan a correr desde más atrás, con grilletes en pies y manos, con pesas en sus cuellos y otros comienzan la carrera sin ningún impedimento o hasta con ventaja, la competencia lo único que hace es volver más grande la diferencia entre los participantes al final de la carrera. Una nota adicional: téngase presente que el final de la carrera es el lugar donde comienza la carrera para la progenie. El veredicto, o al menos parte, se hereda, y los hijos sufren las consecuencias de la carrera de los padres.

La legitimación misma del modelo es la culminación del veredicto social. Si bien la sociedad impone un veredicto desde el inicio, el proceso de desarrollo de las personas en la

sociedad reafirma dicho veredicto. Es un modelo estructurado más para cumplir el veredicto que para permitir un cambio. El capitalismo como puro consumismo y acumulación es la herramienta de ejecución del veredicto social.

Para algunos de nosotros es posible acortar la brecha. La universidad pública permite a algunos acceder a estudios que de otra forma no hubieran tenido la oportunidad. El solo hecho del acceso posibilita el cambio, pero no lo garantiza. Se necesita de docentes preocupados y conscientes por aquellos que acceden a la universidad para posibilitar la fuga de su sujeto epistemológico, del veredicto impuesto, y el acceso a un nuevo conjunto de conocimientos.

La universidad entonces, a través de sus docentes, debe pensar y transformarse teniendo en cuenta tanto el contexto temporal como su función legitimadora del veredicto social. En otras palabras, los docentes universitarios, al ejercer su labor como académicos y parte constituyente de la universidad, deberían tener en todo momento presente estas características trascendentales de la función social de la universidad para su accionar. La imposición de la relación de la universidad con el sector privado no debería atravesar todo el quehacer universitario. Si bien la diversidad de la universidad permite que ella pueda tener una relación fecunda y funcional con el sector de producción privado, no hay razón alguna para reemplazar el *ethos* de la universidad por las necesidades del sector económico. Adicionalmente, la universidad encuentra en la sociedad más que un actor con el cual entablar una relación, es en ella y por ella que existe y desempeña sus labores misionales. Aquí entonces deberían los docentes encontrar un eje sobre el cual orbitar y que nunca debería perderse de vista. Los retos sociales deben ser un constante factor transformador de la labor docente y de la planeación universitaria. Es en este último sentido que el docente puede elegir ser un elemento de fuga del veredicto social para los sujetos que tienen la suerte de ingresar a la universidad.

Si bien la discusión ha girado en torno a la universidad de forma abstracta, en el plano real se encontrarán muchas dificultades adicionales. No será igual la situación para un docente de una universidad pública que para otro de una universidad privada. Si bien en la primera la presión del sector económico y gubernamental se hace presente, es en el sector privado es donde estas presiones se encuentran más presentes o más tangibles. Dentro del modelo de mercado del conocimiento, la universidad privada juega un papel fundamental: proveer al sector productivo con personas calificadas que se acomoden lo más apropiadamente a sus necesidades. También es en la universidad privada donde se puede encontrar con mayor claridad la ejecución del veredicto social, ultimando la ascensión a las escalas más altas de la organización social a quienes ya venían recorriendo ese camino. Tiene entonces el docente de la universidad privada mucha menos libertad para pensarse como actor de fuga, y su situación, si así lo decidiese, sería mucho más apremiante.

Es menester de la universidad actual, y de la universidad en manos de sus docentes, criticar y examinar detalladamente el papel de la universidad en la sociedad y de los docentes como actores fundamentales en esa relación. Desde una perspectiva histórica, la universidad está conformada en torno a la formación de la búsqueda de sí mismo, una búsqueda por la propia definición del yo, por la construcción de un sujeto más libre e independiente de los intereses y veredicto social (Pérez Ramírez, 2019).

Pero en la reflexión que nos ocupa, estamos en última instancia más interesados por aquellos rechazados por la universidad, aquellos que no logran siquiera ingresar y cursar estudios a nivel universitario. Son ellos una población en desventaja con respecto al veredicto social, teniendo menos posibilidades de fuga.

Reflexión final: a las puertas de la universidad

Ellos, los parias universitarios, los que querían pero no pudieron, también son sujetos epistemológicos, pero que no tienen la posibilidad de un cambio directo como el que se les ha posibilitado a aquellos que ingresan a cursar estudios en la universidad. Personas más condenadas a sufrir el veredicto epistemológico de la sociedad. Dos problemas se abren, el del sujeto epistemológico estatal, el título, y el del sujeto epistemológico propio. Me ocuparé del segundo.

El docente puede hacer mucho desde la universidad pública por aquellos que no están en la universidad. Por ejemplo, puede en primera instancia compartir su conocimiento a través del discurso, personal o a grupos. Puede publicar en medios masivos, puede visitar colegios, empresas, en fin, hablar con las personas. ¿Qué conocimiento puede compartir? por ejemplo su conocimiento específico. Así sea el conocimiento más abstracto, abre el camino de una exploración más profunda, permite la exposición, posibilita el acceso a conjuntos de conocimientos antes escondidos. Sin embargo, la distribución de conocimiento de un área específica solamente no implica necesariamente que el sujeto pueda escapar de su veredicto epistemológico. El docente debe por tanto entrar en contacto y relación con la sociedad para poder llevar a cabo la esencia de la universidad por fuera de los límites de esta. Adicionalmente el docente universitario también puede accionar.

El cuestionamiento, la duda, la crítica son fundamentales en todo proceso de cambio epistemológico. Aquel que cuestiona puede encontrar respuestas distintas a las que ya tenía. Aquel que critica puede empezar a ver las cosas desde un ángulo distinto y tal vez percatarse de que lo que cree que conoce en realidad no lo conoce, o que lo que conoce de una forma en realidad es de otra. Por ejemplo, el sujeto puede cuestionar su lugar en la sociedad, el sujeto socioeconómico que le ha sido atribuido, y a través de la reflexión de cómo es que dicho sujeto ha llegado a tomar forma, conocer dichos mecanismos y posiblemente

encontrar métodos para cambiar su realidad. Es el acto de criticar, de poner en tela de juicio, el primer paso para la reflexión, y por tanto de generación de conocimiento.

Llegamos entonces a lo que podríamos llamar la autointeracción crítica. El cuestionamiento se constituye en un acto reflexivo, un actuar sobre sí mismo, que posibilita la evolución del sujeto, que posibilita la crisis del sujeto, que permite la transición del sujeto epistemológico a nuevos estados. Una especie de metamorfosis epistemológica. Si bien el yo preexiste al yo narrativo a través del tú, como imposición de los otros; y el sujeto atribuido al yo desde el tú persiste, se resiste, al inicio de la existencia de un yo narrativo, no necesariamente ese yo narrativo se transforma por la acción del tú. La transformación del sujeto epistemológico solo se da por la autointeracción crítica. El tú puede posibilitar la crisis, por ejemplo, a través de la exposición a herramientas o conocimientos que puedan desencadenar la crisis del sujeto. Pero el tú no puede actuar directamente sobre el yo narrativo propio, ese actuar se da solo como interacción del sujeto sobre sí mismo.

Es entonces posibilidad y obligación del docente de la universidad pública jugar ese papel del tú que catapulte la autointeracción crítica. Es papel del docente llevar el conocimiento, los métodos, las reflexiones que considere pertinentes para desestabilizar al sujeto y llamarle la atención sobre el veredicto que le ha sido impuesto. Ese accionar del docente sobre los sujetos es de cierta forma un nuevo veredicto, uno que también es una condena, pero que su efecto es hacer que el sujeto cuestione constantemente los veredictos impuestos por el resto de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Gómez, H. (2012). *Fundamentos éticos de la salud pública*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona: Herder.
- Dörr, O. (2017). La educación como formación (*Bildung*). *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 13(2), 150-155.
- Eribon, D. (2017). *La sociedad como veredicto: Clases, identidades, trayectorias*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Hoyos Vásquez, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Malagón Plata, L. A. (2016). La relación universidad-sociedad: una visión crítica. *Revista Perspectivas Educativas*, 2, 17-50.
- Pérez Ramírez, F. A. (2019). *Crítica ilustrada a la universidad: ¿agotamiento o posibilidad? Pedagogía, Educación y Ciencias Sociales*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.

- Runge Peña, A. K. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber en educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenius, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28.
- Zimmerman, M. (2006). La globalización y el declive de la universidad latinoamericana en el nuevo (des)orden mundial. *Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 26(27), 235-256.

LA EVALUACIÓN Y LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

ANÁLISIS ENTRE LA NOCIÓN DE DISPOSITIVO Y LA EVALUACIÓN COMO FENÓMENO ANTROPOLÓGICO*

Johann Enrique Pérez Angulo**

Introducción

El presente escrito indaga la constitución del sujeto en la evaluación dentro del sistema educativo, desde un análisis de la noción de dispositivo y la evaluación como fenómeno antropológico. Se inquiriere la evaluación desde la noción de dispositivo para situarlo a nivel teórico y conceptual e interpretar por qué el concepto de evaluación es arropado por dicha noción. A su vez, se explora la evaluación como fenómeno antropológico desde donde se proyecta la necesidad de asumir la evaluación como una realidad en cuyo interior fluctúa la subjetividad como territorio existencial, dinámico e histórico del sujeto que en su correlación con el mundo le da sentido a esas realidades que reclaman esa facultad de inagotabilidad, y se precisan dos cuestiones dentro de la noción de dispositivo que se inquiriere en el capítulo, la primera la constituye *el sujeto* que es inherente al proceso evaluativo. La segunda cuestión, la determina *el concepto de verdad* que pulula bajo las realidades que son constituidas como representaciones o relaciones esenciales y no necesariamente experiencias en la evaluación. Dos cuestiones que remiten el estudio de la noción de dispositivo en la evaluación más allá de la simple relación poder-saber, porque la supera y la instaura en la instancia de lo que experimenta el sujeto con el mundo como entramado conceptual e intencional.

De tal manera que entender la evaluación desde la noción de dispositivo la convierte en una paradoja para el sujeto inherente a ella, en la medida en que su punto de intersección sujeto-evaluación supone preguntarse por las capacidades estructurante y de reproducción de ella como dispositivo sobre las realidades fluctuantes en la experiencia educativa; pero, a la vez, supone indagar por la vida humana que se constituye dentro de esas realidades que rompen con el criterio de un qué, porque no es cosa, sino un quién, que edifica la proyección de subjetividad desde esa correlación que no es, meramente, aproximación y valoración externa a las cosas. Todo ello centra el sentido de indagar en la evaluación, no

* El presente capítulo es un avance de investigación de la tesis doctoral titulada: *La constitución del sujeto en la evaluación educativa, una aproximación desde la antropología fenomenológica*.

** Magíster en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas y candidato a doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad San Buenaventura (Medellín). Docente vinculado a la Secretaría de Educación de Antioquia como maestro de Inglés en los niveles de formación complementaria, secundaria y media.

ORCID: 0000-0003-0398-5426.

desde el cuestionamiento por la noción de dispositivo, sino por la noción de sujeto en ella, asumiendo la evaluación como una realidad que es vivida, experimentada y constituida por una vida humana y por lo cual se erige como un fenómeno antropológico. Así, la evaluación no debe ser asumida desde la noción de fuerza reguladora que fabrica la objetividad de lo real desde el contexto educativo hacia lo universal y general, sino en términos de asumirla como fenómeno antropológico, desde las posibilidades de enlaces de sentido en el potencial que posee el ser humano en su vivencia y a partir del cual instaura una nueva relación con el mundo.

La noción de dispositivo en la evaluación

La evaluación es concebida como una parte integral y significativa del proceso de aprendizaje, que concede una valiosa información para la toma de decisiones a lo largo del proceso educativo, que la hace valiosa no solo para el que evalúa, sino también para el sujeto evaluado, es la facultad de informar y el poder de influir de la evaluación (López y Bernal, 2009). En palabras de Tunstall y Gsipp (1996), es el potencial de la evaluación para mejorar el aprendizaje y la enseñanza lo que le ha hecho digna de recibir un fuerte énfasis en el terreno de la educación. Sin embargo, y de acuerdo con estudios sobre las concepciones de la evaluación y su relación con la educación, se ha informado y sugerido que a pesar del interés y el aumento en apelar a la participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, se sigue un sistema dominado por el concepto de la calificación y una perspectiva reduccionista de asumirla, que se centra en la promoción y la clasificación de los estudiantes, pero no en el uso de la evaluación para el aprendizaje o reflexionando en ella para la toma de decisiones desde el sujeto que habita la experiencia evaluativa, lo que plantea una confusión entre lo que representa la evaluación y la noción de calificación (Hargreaves, 2001).

En ese orden de ideas, gran número de las investigaciones que abordan el problema de la evaluación en el contexto educativo la han descrito configurada como un dispositivo cargado de instancias extra-discursivas que emergen a partir de un régimen de condicionamiento para la gestión y autogestión de sujetos. Humberto Quiceno Castrillón, y Martha Lucía Peñaloza, en el trabajo de investigación titulado *El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014*, abordan sistemáticamente la noción de dispositivo en la evaluación en Colombia. Las reflexiones que se presentan en él establecen el cruce de problemas en que se encuentra la evaluación en este país como concepto, estrategia territorial, experiencia de subjetividad y sistema escolar. Los autores establecen como tesis que la evaluación es un dispositivo, una técnica, una estrategia, un sistema, un saber. Por lo tanto, este dispositivo se forma y se construye en determinadas condiciones históricas, geográficas y políticas como sistema de control, con

técnicas de lenguaje y operatividades de conducta que se instalan a través de la escuela en una sociedad. Estos autores sitúan el dispositivo de la evaluación a nivel teórico y conceptual tomando como referencia el nacimiento de la evaluación en Estados Unidos y sus efectos en la cultura europea, se analiza el dispositivo de la evaluación como práctica de saber y de poder en la sociedad colombiana, utilizando para su análisis la producción de los grupos de investigación en el campo de la evaluación. Los autores propusieron *la cartografía* como recurso metodológico para analizar la producción de conocimiento en torno a la evaluación desde 1990 a 2014 y en ella se permitieron ubicar los lugares, los espacios, los tiempos, además los territorios, instituciones, investigadores y producción académica. A partir de esta metodología se analizó la manera como los grupos se relacionaban por su producción e iban estableciendo discursos y prácticas sobre la evaluación.

Se determinó que lo que se evalúa en el sistema educativo es el aprendizaje, el cual constituye una representación, y esta misma representación se usa para ver si se produjo el conocimiento del objeto mental. El resultado es comprobar si hubo o no conocimiento. Sin embargo, se subrayó un segundo sentido de la evaluación, y es la de valorar el hombre, sus actos y sus instintos; pero este segundo sentido trae una connotación de denuncia asociada, y es que en el sistema educativo se establece un mismo patrón para un sujeto con el fin de hacerlo desaparecer como individuo y convertirlo en masa. Este último sentido subrayado en la evaluación delimita una problemática articulada a la noción de dispositivo en ella: La masificación de un «yo» homogeneizado, a través de la administración de la doble relación escuela-Estado y Estado-sociedad, más la estandarización de niveles de producción y eficacia:

La evaluación produce el saber, los dispositivos, las percepciones, los registros de la educación como campo objetivo. Un campo que es mundial y universal y que involucra a todo el mundo y a todos los saberes actuales, la técnica, la moral, la política, la administración, la gestión, la ciencia y la conciencia (Quiceno y Peñaloza, 2014, p. 48).

Lo que significa que se ha *objetivado* a la evaluación a lo largo de la historia, toda vez que se le ha asumido como una fuerza reguladora que fabrica la objetividad de lo real desde el contexto educativo hacia lo universal y general, con la pretensión de excluir la subjetividad como forma de pensamiento o razón individual de un «yo», se cosifica y desdibuja, por lo tanto, al sujeto que hay en ella, siendo asumido por fuera del mundo y no dentro de las realidades, dentro de lo que debiera ser no exterior a las cosas mismas como sujeto que experimenta, que entra en correlación con ese mundo. Al respecto el estudio de Quiceno y Peñaloza sostiene que: «desde el siglo XVII [...] el saber, la verdad, el conocer y la ciencia buscaron la objetividad y la hallaron en la realidad, construida fuera del sujeto, exterior al hombre y a su mente» (2014, p. 48).

Pensar, entonces, la evaluación, no objetivada, sino como fenómeno antropológico, conlleva concebirla bajo un movimiento que represente un cambio de paradigma que no instale de plano tal escisión entre sujeto-objeto y asumir la evaluación dentro de las realidades que se edifican desde el ejercicio de la razón y la lógica de la experiencia, para determinar que el conocer siempre será un acto signíco y conceptual que crea múltiples posibilidades de enlaces de sentido en el potencial que posee el ser humano en su vivencia y a partir del cual instaura una nueva relación con el mundo.

Es decir, que se concibe a un sujeto activo que no solo contempla el mundo, sino que también se ve a sí mismo a través del ejercicio de conciencia como centro de constitución de su ser, a partir del cual dota de sentido al mundo como testigo de sus propias operaciones, de sus propios intereses y procesos. En el marco de esta relación sujeto-evaluación como realidad dinámica, llama la atención las consideraciones que de Hugo Zemelman rescata Antonio Curcu en su artículo «Sujeto, subjetividad y formación en educación» (2008). Este autor concibe la evaluación como proceso importante en la conformación de subjetividades en la escuela, y para ello subraya enfáticamente en su texto las consideraciones de Zemelman para concebir la realidad de la evaluación como dinámica, cuya inagotabilidad se constituye en un proceso histórico permanente donde el sujeto está siempre estando y está siempre siendo. Por lo tanto, la educación, y de manera subsecuente la evaluación, no puede considerar las cosas de la realidad como productos estáticos o pensamientos terminados, sobre todo si se tiene en cuenta que se radicaliza el uso de la evaluación en el sistema educativo como instrumento que reproduce los discursos normativos, y se le confiere una connotación negativa al confundírsele con la noción de calificar para rotular ganadores y perdedores en un proceso.

Es el reclamo por una realidad que ha de ser vivida y dotada de sentido por un sujeto en esa correlación con el mundo que experimenta y vive, problema que ya había sido subrayado más arriba desde la noción de dispositivo en la evaluación por Quiceno y Peñaloza (2014). Comprender esas realidades que constituyen el ejercicio y experiencia educativa, pero que en su multiplicidad de tiempos, espacios e interrelaciones trastocan nuestra subjetividad, lejos de la escisión que se proponía desde el siglo xvii de asumir las realidades por fuera del sujeto:

La educación que se necesita para este tiempo debe constituirse en el lugar de ensanchamiento de la propia capacidad del hombre para entender su mundo, poder pensarlo, no solo explicarlo. En este sentido, debe incorporar una noción de realidad mucho más propia de lo que es la experiencia humana, porque durante mucho tiempo se manejó un concepto de realidad, que más bien provenía de las ciencias puras, particularmente, de la física, con su concepto de realidad objetiva. Realidad posible de traducirse a objetivos medibles (Curcu, 2008, p. 197).

Por ende, Curcu considera desde su investigación que es necesario rescatar la intersubjetividad como contexto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya trascendencia abre las posibilidades para la autoconciencia y la autonomía cognitiva, como elementos relevantes en la construcción del pensamiento crítico-creativo para la transformación del contexto y del sujeto, desde lo interior y lo colectivo, lo que devela la necesidad de una mayor comprensión y análisis de lo que representa la evaluación en el proceso educativo (López y Bernal, 2009). Esto es, entender la realidad desde escenarios como la evaluación que permitan pensarla relacionándose con ella y no asumirla como verdades prefiguradas que deben ser aprendidas para ser cuantificadas o ser sometidas a medición en un sujeto, como producto de las cosas que se quedaron ahí, y que, de paso, vuelven estático al sujeto que las percibe y reducen la facultad de inagotabilidad de esas realidades que, de acuerdo con las consideraciones de Hugo Zemelman, se constituyen en un proceso histórico permanente, en el que el sujeto se encuentra en un ser y estar de lo histórico, lo que implica la posibilidad de pensar desde esa realidad y situarse como sujeto no solo en el mundo, sino ante el mundo.

Desde esta perspectiva, Mónica Borjas, en su texto *La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica* (2014), ofrece una reflexión a partir de la teoría crítica sobre la evaluación en los espacios conceptuales educativos y plantea resignificar la evaluación desde el aporte que hace al reconocimiento del ser. Esta autora plantea relacionar la evaluación del aprendizaje con el enfoque crítico. Para ello, la autora cita a Shirley Grundy (1991) para referenciar dos visiones que fluctúan en el sistema educativo colombiano, una visión educativa que persiste en privilegiar la instrumentalización y otra que propone la humanización de dicha educación. Plantea entonces que la evaluación no es una herramienta o un instrumento; por el contrario, la evaluación es y debe ser una reflexión sistemática de lo que se hace, de su porqué, para qué y cómo. De ahí que la naturaleza de la evaluación estará determinada por las diferentes visiones que el ser humano puede tener frente al mundo. Borjas lo explica a través de un contraste entre la perspectiva técnica, cuyo interés se funda en la comparación en torno a los propósitos que se formulan como escalas determinadas desde las políticas como fuerzas reguladoras, y en contraposición se presenta la concepción de la evaluación desde un enfoque práctico y emancipador, que se relaciona con rutas o caminos de formación desde el reconocimiento de las debilidades y oportunidades de fortaleza en el aprendizaje. Apostando, esta última, por una evaluación que se funda desde la participación y la autorregulación, cuyas decisiones sobre cómo se evalúa y qué se evalúa debe ser un recorrido participativo e histórico.

Ambos autores, Antonio Curcu y Mónica Borjas, desde sus investigaciones aúnan sus voces en concebir la evaluación como proceso importante en la conformación de subjetividades sobre la base de entender que la naturaleza de la evaluación está determinada por las diferentes visiones que el ser humano puede tener frente al mundo desde las posibilidades de

realización, mas no producción en términos de instrumentalizar la realidad. Es un reclamo que apela por el sujeto que vive y se recrea en las realidades que se escenifican, o más bien, se viven en el contexto educativo. Realidades que, ya lo ha advertido Zemelman, no deben ser prefiguradas o estáticas. En ambas voces se subraya la necesidad de romper con el paradigma de los tres elementos que fundamentan la *objetivación* e instrumentalización de la evaluación: un *objeto* a evaluar, como realidad estática o prefigurada; unos *criterios* normatizados que guían y estandarizan la evaluación, y unos *resultados* que se esperan encontrar a través de la medición y la comparación. Se resalta, de plano, la necesidad de asumir la evaluación como una realidad en cuyo interior fluctúa la subjetividad como territorio existencial, dinámico e histórico del sujeto que en su correlación con el mundo le da sentido a esas realidades que reclaman esa facultad de inagotabilidad que se ha resaltado como campo conceptual de lo real en Zemelman y Grundy en ambos estudios, respectivamente.

De tal manera que entender la evaluación desde la noción de dispositivo la convierte en una paradoja para el sujeto inherente a ella, en la medida en que su punto de intersección sujeto-evaluación supone preguntarse por la capacidad estructurante y de reproducción de ella como dispositivo sobre las realidades fluctuantes en la experiencia educativa, modeladas en lo que se acuña como aprendizaje y enseñanza en dicho escenario. Pero, a la vez, supone indagar por la vida humana que se constituye dentro de esas realidades desde las cuales se edifica la proyección de subjetividad y en las que esa correlación que, ya se ha advertido, no es, meramente, aproximación y valoración externa a las cosas.

Ese sistema de acción del que forma parte la evaluación y que involucra gran parte de las relaciones sociales, ratifica su carácter estructurante en el funcionamiento reproductivo de la educación. Otros autores ya han descrito que, como dispositivo, la evaluación opera como mecanismo desde la relación poder-saber. Jacqueline Gysling (2017) lo sitúa como dispositivo de diferenciación, en la medida en que le describe que opera como un dispositivo que va conformando a los sujetos inherentes a ella, a través de las etiquetas que reciben al ser clasificados, y los caminos y oportunidades que se abren o cierran de acuerdo con esa clasificación, en la que no solo es etiquetado quien aprende, sino también quien enseña. Gysling amplía su argumento desde las consideraciones que sustenta Phillippe Perrenoud (2010) en su obra *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, quien juzga que este sistema de acción es el que explica que sea muy difícil cambiar las prácticas de evaluación, en la medida en que los que evalúan piensan que, si cambian la evaluación hacia una que fundamente procesos de aprendizaje y no de selección, se les desestabilizará todo el sistema de enseñanza.

Perrenoud (2010) reflexiona sobre dos cuestiones que es necesario tener en cuenta a la hora de pensar la evaluación desde la noción de dispositivo y que permiten abordar lo paradójico de la evaluación para el sujeto. La primera la constituye el elemento pasional que se deriva o es conducente desde la operatividad de la evaluación, al estigmatizar la

ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros, lo cual determina desde la jerarquización el progreso en la trayectoria escolar y que este autor señala como *registro narcisista* dentro de las relaciones sociales. La segunda tiene que ver con lo añejo del reclamo de transformación que se clama desde la evaluación misma y del ejercicio descriptivo que realiza el autor por determinar las razones por las que esas transformaciones no terminan de encajar en dicha operatividad de la evaluación; sin embargo, desestabilizar esas inercias es posible desde el sentido que las prácticas adquieran desde el reconocimiento de las diferencias y desde la visibilización del sujeto que hace parte de ellas y que las vive como experiencia de su humanidad.

De tal manera que considerar la evaluación como una realidad que es vivida por un sujeto y a partir de la cual se constituye —la realidad que vehiculiza la vida humana— conduce a considerar, subsecuentemente, que las realidades concretas deben ser asumidas desde la intencionalidad y reflexión como actos de conciencia de un ser humano que se hace responsable de sus vivencias y dota de sentido al mundo con el que entra en correlato de su vida, lo que centra el sentido de indagar en la evaluación, no desde el cuestionamiento por la noción de dispositivo, sino por la noción de sujeto en ella, asumiendo la evaluación como una realidad que es vivida, experimentada y constituida por una vida humana, y por lo cual se erige como un fenómeno antropológico.

La evaluación como fenómeno antropológico

Es necesario tener en cuenta que la evaluación circula como un tema al interior del campo conceptual de la pedagogía, entendiendo a esta última como el espacio donde se elucidan los problemas relativos al saber, su construcción y su práctica y sus interrelaciones con la cultura; es decir, la pedagogía entendida como formación, cuya tarea y problema nuclear requiere el carácter constitutivo de sujeto (Vargas Guillén, 2006). Lo cual conduce a la necesidad de revisar el concepto de pedagogía crítica, a partir de la convicción de que la formación es derivada de las condiciones históricas, del contexto social y de las relaciones culturales, de la experiencia del hombre en constitución como sujeto. Al respecto, Émile Durkheim planteó la necesidad de no confundir pedagogía y educación; así que le dio a la pedagogía el compromiso de reflexión, y a la educación, como praxis social, que es el objeto de estudio o materia de la que cavila. Esto es, entender lo pedagógico en un sentido amplio sobre la formación y no reducida exclusivamente a la enseñanza institucional (Betancourt, 2014).

En segunda instancia, el concepto de pedagogía crítica deriva de las distinciones en las dos concepciones de teoría que erige Max Horkheimer en 1937 en el libro de *Teoría crítica*, a partir del cual distingue entre el pensamiento que se limita solo a describir el mundo tal y como es, por lo que, en consecuencia, el sujeto termina siendo un mecanismo pasivo en

el proceso de construcción del conocimiento, esto es la teoría tradicional; en contraste con la propuesta crítica, donde la realidad es asumida como un proceso que surge de la praxis social, lo cual significa que el sujeto y el objeto del conocimiento se configuran socialmente en una interacción entre la teoría y la práctica. Desde aquí, es claro que Horkheimer entabla un puente entre la propuesta crítica y el concepto de pedagogía al concebir una sociedad que se emancipa gracias a sujetos que razonan, en constante construcción crítica de su emancipación, reclamando que las energías a formar deben estar concentradas en «hacer progresar la facultad de pensar», a través no solamente de un proceso lógico, sino al mismo tiempo de un proceso histórico concreto, donde se transforman tanto la estructura social y el sujeto así como se transforma el papel del pensamiento (Horkheimer, 2003).

Considerando este puente que establece Horkheimer, y la advertencia que previamente se había establecido en esta investigación, del riesgo que se corre al ignorar el estatuto del ser humano en la evaluación –toda vez que se cosifica tanto a la evaluación como al sujeto que se constituye como una inherencia a esta–, se fundamenta, entonces, la validez del ser humano que habita la evaluación, que a través de y en ella dota de sentido el mundo y se constituye en el dinamismo de las realidades de sus vivencias, donde no se debe olvidar que esas realidades son compartidas y proyectadas como mundo vital en interacción con *los otros*. Lo que representa para esta investigación un doble movimiento teórico desde el presupuesto de concebir al sujeto que se constituye en la evaluación. El primer movimiento radica en considerar los postulados de la fenomenología trascendental de Edmund Husserl como fuente de reflexión científico-filosófica que se remonta hacia las estructuras de la experiencia humana en cuanto sentido de lo vivido, como evidencia básica que se tiene sobre el mundo, desde la perspectiva pedagógica de la formación como ámbito determinante en la constitución del sujeto como *yo*, que en su correlación con el mundo se ve y se constituye a sí mismo desde *los otros*. Y el segundo, lo constituye el considerar los planteamientos de esa base fenomenológica en la descripción conceptual de la antropología fenomenológica como un campo de aplicación que ella permite y que establece una perspectiva metodológica para el presente estudio.

A partir de la obra fenomenológica de Edmund Husserl es posible exponer el problema de lo humano dentro de los postulados de la fenomenología trascendental, interrogando no solo la constitución del sentido a través de las estructuras intencionales y trascendentales de la conciencia, sino cómo el sentido de lo humano constituye relevancia para asumir problemas cotidianos que, a la postre, resultan ser vectores de la subjetividad y la intersubjetividad, como lo es la evaluación, desde el ser humano que cobra sentido y que se descubre inherente en esa correlación con el mundo y no desde la determinación ontológica de nuestra esencia. A la luz del pensamiento de Edmund Husserl el ser humano no solo es *bios*, ni solo *ser en el mundo*, sino que constituye y es constituido por el sentido con el que dota el mundo desde la intencionalidad, asumida como forma operacional de la conciencia, la cual no es definida

dentro del pensamiento husserliano como un órgano –razón por la que dista Husserl de M. Heidegger– pero que hace que el ser humano sea definido como estructura intencional (López, 2015). De ahí que, en términos de la fenomenología en Husserl, lo trascendental esté determinado por cómo en el sujeto se lleva a cabo la correlación intencional entre las objetividades y la conciencia, en tanto experiencias trascendentes desde la existencia y/o vida humana; esto es, vivencias fecundadas de sentido en y por un *yo*.

De tal manera que el propósito de la fenomenología es el estudio del darse los objetos a través de la operatividad intencional de la conciencia. No se trata de un sujeto centrado en sí, ni de una conciencia y un yo como regiones absolutas de las que todo depende. Su objeto es lo que se da y su modo de darse, además de la subjetividad donde se da. Por lo tanto, constituye toda base metodológica que permite aclarar en ella el sentido, cuya pretensión es esa, aclararlo o restituirlo, en términos del significado que las «cosas» reclaman tener. Es desde la búsqueda de la verdad en los fenómenos, a través de los cuales el sujeto significa al mundo en ese correlato que vivencia y lo termina de constituir en su responsabilidad de «yo» que ha de trascenderse a sí mismo en el flujo de sus vivencias, un «yo» que constituye y es constituido en su subjetividad. Su tema es correspondiente a la constitución de sentido, que necesariamente conlleva la constitución de un *yo* sin el cual no hay mundo, porque es a través de la intencionalidad que opera en su conciencia que se permite el correlato con las cosas u objetos. En el libro segundo de *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (2005), Husserl explica la polaridad *yo-objeto* donde cada uno posee una identidad y origen radicalmente diferentes pero correlativos. Además, concibe la trascendencia de un *yo puro* que asume como un *yo* dado, de absoluta indubitabilidad, como el «*sum cogitans*».

Así, la conciliación entre realidad y sujeto en el ámbito pedagógico desde la evaluación queda abierta desde la fenomenología trascendental, teniendo como telón de fondo las tensiones que han cruzado el concepto mismo de la fenomenología husserliana pero que permiten develar otra perspectiva de la evaluación y del sujeto inherente a ella, y que podría responder ante el problema básico, pero recurrente, de la instrumentalización de la evaluación en la educación, y posicionarnos en dos campos subsecuentes como lo son la subjetividad y la intersubjetividad como vectores en la evaluación que se erige como fenómeno antropológico. De tal forma que desde ella se asume el problema fenomenológico, antropológico y pedagógico de un ser humano que abandona su correlato ingenuo con el mundo, y a través de la actitud trascendental fenomenológica se constituye y es constituyente al situarse con sentido en el mundo, en términos de la experiencia trascendental fenomenológica de esa correlación hombre-mundo y que puede ser rastreable, o no pensada, desde la evaluación como fundamento antropológico en la pedagogía.

Al respecto, Harry P. Reeder (2011) define la fenomenología como un movimiento filosófico basado en una metodología cuya tentativa de conformar una visión reflexiva y

descriptiva de la evidencia vivida (los fenómenos y la vivencia) apunta a una reflexión científica-filosófica que busca verdades objetivas desde las acciones intencionales subjetivas. Reeder considera que la fenomenología se remonta hacia las estructuras de la experiencia humana en cuanto sentido de lo vivido, como evidencia básica que se tiene sobre el mundo, lo que la hace un terreno de reflexión teórica necesaria para entender las instancias de constitución del sujeto que persigue este estudio en la evaluación como fenómeno antropológico y en los términos de formación que reclama y proyecta toda reflexión pedagógica.

Para este autor el término básico de la fenomenología es *evidencia*, en el que juegan papel fundamental los métodos de *reducción* y de descripción fenomenológica, los cuales «aislan, examinan y, luego, describen detalladamente las estructuras de la experiencia, más que de explicar por qué las cosas aparecen como aparecen» (Reeder, 2011, p. 24). Reeder explica que mientras el idealismo trata de reducir todas las experiencias al *ego*, y el realismo al *objeto*, la fenomenología destaca la intencionalidad como una estructura de la experiencia consciente que cruza a ambos polos *ego-objeto* y los hace irreductibles uno en relación con el otro, lo que dimensiona la no aceptación de los objetos, de manera ingenua y pasiva, sin las funciones constitutivas de la conciencia, lo que supedita a una crítica de la verdad y certeza de los presupuestos de las realidades desde el cuestionamiento fenomenológico de tales presupuestos. La validación y actualización del mundo desde la correlación intencional y la donación de sentido.

Reeder retoma a Husserl para afirmar el fundamento según el cual las cosas tienen características universales o «eidéticas» que le permiten al sujeto significarlas y llenarlas de sentido, gracias a la *reducción eidética* se pueden descubrir las características universales del experimentar, dotando de sentido lo que se experimenta, y que desde el ejercicio de la experiencia evaluativa en el ámbito de la pedagogía aún pueden estar estas experiencias inadvertidas, o —en medio de la cotidianidad de lo educativo— inexploradas, relegando el discurso del concepto de la evaluación a lo sumamente instrumental, y de ahí la recurrencia con la que se le asocia esta noción a la de dispositivo. Ello confirmaría que la evaluación no debe ser asumida desde la noción de fuerza reguladora que fabrica la objetividad de lo real desde el contexto educativo hacia lo universal y general, sino en términos de fenómeno antropológico, desde las posibilidades de enlaces de sentido en el potencial que posee el ser humano en su vivencia y a partir del cual instaura una nueva relación con el mundo.

Husserl habla de fijar la mente del «actuar», del constituirse el *ego*, y esa constitución puede ser pasiva o activa, lo cual refiere a la representación de estructuras de sentido, lo que va a permitir diferenciar el *ego en el mundo* del *ego trascendental*. De ahí que sea posible determinar que la fenomenología describe las experiencias vividas y el sujeto es un correlato intencional de toda experiencia. Es este el fundamento que nos permite asumirla como instancia desde donde reflexionar sobre lo humano en la evaluación, como campo de acción en la reflexión pedagógica. De tal modo que sujeto y evaluación constituyen dos

asuntos centrales en el escenario de la pedagogía, como espacios de sentido y propicios para la interpretación reflexiva del mundo, a la cual la fenomenología entra a aportar desde esta noción de sujeto y como la que permite asumir la evaluación en términos de fenómeno antropológico. Al respecto, hay que considerar que ninguna realidad concreta puede entenderse sin la presencia de un sujeto, y que para establecer una lectura de esa realidad hay que abordar el movimiento constituyente de los sujetos que la experimentan y la dotan de sentido. Desde esta perspectiva, se asume la noción de la evaluación como una realidad en cuyo interior fluctúa la subjetividad como territorio existencial del sujeto, la cual, en su conjunto de condiciones sociales e históricas, cargadas de construcciones simbólicas e imaginarias, dinamiza para el sujeto la producción de sentido y el actuar sobre la realidad, además de sus definiciones identitarias.

El sujeto como vida de toma de conciencia reafirma la cimentación de la fenomenología, en su sentido trascendental, como análisis intencional de fundamentos últimos, como *filosofía primera*, donde el ser humano solo es auténticamente hombre si en él la razón constituye su realización, su fuerza y no su renuncia (López, 2015, p. 107). Es la asunción de la conciencia humana bajo la premisa de ser concebida no como finita sino como un fluir que no termina, lo que determina una manera distinta de presuponer el acercamiento al conocimiento no como dado y estático sino *constituible* y constitutivo desde la equivalencia y correlación con el sujeto que le aborda como experiencia intencional y vivencia de actos constituyentes en un mundo objetivo. Razón por lo cual se matiza el punto de intersección evaluación-sujeto en términos de un fenómeno antropológico y no, unívocamente, instrumental.

La reducción, explica Reeder (2011) reinterpretando los planteamientos de Husserl, se caracteriza en términos de dos etapas: a) *epojé* y b) *reducción eidética*, elementos que Husserl asumió como un todo en un método unitario y no como ejecuciones independientes en las que el sujeto «en lugar de vivir en la actitud natural del realismo ingenuo cotidiano, ve su experiencia como correlato de su propia subjetividad» (Reeder, 2011, p. 63). Lo cual reafirma, una vez más, que se instaura la necesidad de que la evaluación se piense y se efectúe desde el sujeto que aprende, vive, lo real, no desde la reducción del todo a lo verificable y lo preciso. Supone indagar por la vida humana que se constituye dentro de esas realidades que no es, meramente, aproximación y valoración externa a las realidades que, a su vez, plantean una disyuntiva entre lo que se adquiere pasivamente con sus presunciones dogmáticas de verdad o desde las posibilidades de enlaces de sentido en el potencial que posee el ser humano en su vivencia y a partir del cual instaura una nueva relación con el mundo.

Por lo tanto, Reeder (2011) asegura que la *reducción* en la fenomenología constituye un método para enfocarse en la subjetividad que ignoramos la mayor parte del tiempo en nuestra *implicación* en y con el mundo. Para ello recuerda que en el segundo tomo de la obra *Investigaciones lógicas*, Husserl describe la *reducción eidética* como el asumir los objetos desde la correlación sujeto-mundo, a partir de dos enfoques o perspectivas: la individual

de ese objeto —descripción de lo que lo constituye— y la universal (esencia) que lo conecta o transpola a una cadena de categorías que encuentran eco en la conciencia de la subjetividad que las experimenta o vive. Al respecto, Marc Richir (2017) establece que la reducción eidética expuesta por Husserl constituye la suspensión de la positividad de la realidad mundana, en donde la fenomenología como metodología descriptiva opera en todo tipo de experiencia humana posible: «La fenomenología no es otra cosa que la filosofía transmutada en método de descripción de lo que ocurre en la experiencia» (p. 27). En este punto, Reeder considera que es necesario resaltar que Husserl determina que la experiencia no es una imagen mental, y que a la descripción de sus aspectos objetivos Husserl les llama descripción *noemática*, y descripción *noética* a la descripción que se enfoca sobre los aspectos subjetivos o de contribución del *ego* a la experiencia intencional de un objeto. Pero este objeto responde a ser una parte del mundo intersubjetivo porque se experimenta el mundo compartido con otros y esos «otros» no se pueden cortar de la experiencia que se vive de un objeto.

Es la asunción de la conciencia humana bajo la premisa de ser concebida, no como finita, sino como un fluir que no termina, lo que determina una manera distinta de presuponer el acercamiento al conocimiento y, por ende, la evaluación, no como *objeto* (instrumento) dado y estático, sino *constituible* y constitutivo desde la equivalencia y correlación con el sujeto que le aborda como experiencia intencional y vivencia de actos constituyentes en un mundo objetivo. Se concibe en ella a un sujeto que constituye la validez del mundo y su sentido; que, a su vez, es un sujeto psico-físico que es constituido en ese mundo.

Implicación pedagógica de la correlación hombre-mundo en la evaluación

La fenomenología describe las experiencias vividas y el sujeto es un correlato intencional de toda experiencia, desde este fundamento se prevé el punto de intersección sujeto-evaluación desde el seno de la actitud fenomenológica, y los modos de donación de sentido en esa correlación con el mundo, desde donde se reconducen las experiencias que están en la base de las realidades que fluctúan el ámbito pedagógico y en el cual se extiende la experiencia fenomenológica con la *reducción* como transmutación del acto empírico en acto fenomenológico, hecho por el cual las realidades y los objetos incorporados al tiempo y espacio objetivo pasan a ser *plexos*¹ motivados de experiencias que son constitutivas de subjetividades, así como también constituidas desde el fluir de la conciencia de quien o quienes la experimentan, sumamente matizado por los juicios, las expectativas, los intereses, frustraciones, recuerdos o ilusiones del sujeto o los sujetos que entran en correlación con el mundo.

¹ Javier San Martín ofrece el término urdimbre como traducción castellana al utilizado por Husserl de *Bewußtseinszusammenhänge*. Véase *Problemas fundamentales de la fenomenología* (1994, p. 29).

Experiencias de vida que significan y que han dotado a un sujeto y cuya carga categorial le permiten significar y dotar de sentido al mundo con el que se relaciona. Los sentidos y los comportamientos que se actualizan están determinados por los anteriores, el sentido de mundo y de nuestro yo en el mismo se nos da pasivamente por preexistencias que son immanentes a nuestro yo, como bases pre-predicativas que permiten tomar posición en la correlación con el mundo: «sin una base pre-predicativa –que contiene tanto la voz de los otros como la experiencia subjetiva de mundo– se carecería de contenidos para poder tomar posiciones sobre el entorno (mundo, *Umwelt*) y sobre nosotros mismos dentro de él (sujeto[s])» (Vargas Guillén, 2006, p. 170). Sumado a ello, y de acuerdo con Husserl, el profesor Andrés Felipe López López explica que este proceso teleológico que oscila entre la constitución de subjetividades inherentes a esa correlación con el mundo y las donaciones de sentido y actualizaciones de esas subjetividades desde la interrelación con el otro o los otros, en ámbitos de la intersubjetividad, están determinadas por las experiencias que se corresponden a niveles bio-psíquicos y percepciones, sensaciones o instintos sedimentados desde el vientre materno:

En ambos niveles, esto es, la gestación y el nacimiento, el ser humano es un *pre-ego*, una unidad de afecciones, de asociaciones primarias e instintos innatos corporales y biofísicos. Desde tal temporalidad dependiente de la mónada madre, hasta la madurez psíquica, hay un proceso de auto-temporalización, de «individuación» que se puede entender como conciencia de tiempo inmanente [...] refiere al origen del *factum* del ego, al contacto primordial con el mundo y con la historia que lo preceden, dada en la forma de la tradición y de la cultura (López López, 2017, p. 45)

Entendidas, de tal manera, las constituciones trascendentales como proceso que va desde lo prenatal hasta la intersubjetividad y a partir de lo que encarna lo humano y la constitución de trascendencia del *yo* en su correlación con el mundo y *los otros*, se supedita, entonces, el acto de conocer y las aproximaciones a la realidad (material de conciencia) y en el que se asignan juicios predicativos y actos judicativos en medio de esa inter-donación de sentido, a una ética y cuestionamiento por la verdad sobre esas realidades y objetos sobre los que se asignan esos actos de conocer, como intencionalidad *dóxica*. Lo que determina, sin lugar a duda, una dimensión de lo que representa en sí la facticidad de evaluar y, por ende, la evaluación como concepto desde el ámbito de la pedagogía y la formación como su objeto central. Cuestión que, consecuentemente, remiten el estudio del concepto de evaluación más allá de la simple relación poder-saber, en términos de instrumentalización o cosificación, porque la supera y la instauro en la instancia de lo que experimenta el sujeto, que la vivencia y se correlaciona desde ella con el mundo como entramado conceptual e intencional.

Al respecto, el filósofo español Miguel García Baró (2008, citado por López López, 2015) ha subrayado que el sujeto jamás queda el mismo después de conocer, aunque sea lo más insignificante del mundo. Esta consideración de García Baró nos remite a dos condiciones del concepto de conciencia en la fenomenología, una como fuente de sentido, determinada por sus actos intencionales y categoriales en las vivencias que experimentamos como seres humanos; y la otra, como posibilidad *subjetivante* que nos constituye en nuestra correlación de vida con el mundo. De tal forma que la vida humana se desarrolla desde las correlaciones intencionales y concluye en la realización de la verdad como responsabilidad racional y apremio de nuestras actualizaciones de subjetivación en y con el mundo.

De ahí, el fundamento que la pedagogía entendida como formación, cuya tarea y problema nuclear requiere el carácter constitutivo de sujeto. La pedagogía como región donde la voluntad humana se corresponde con la voluntad racional, pero que se encuentra vehiculizada por las fuerzas de verdad y certeza como valores del ser humano para conducirse por la vía de plenificación de sus potencias racionales, como despliegue de la subjetividad, amparado en la actualización y resignificación intersubjetiva, como percepciones de vida de un *yo* que se valida y se recrea entre las percepciones de otros *yo*, donde los objetos y esas realidades que fluctúan el conocimiento operan en la conciencia de cada sujeto desde la consistencia de una verdad que adquiere validez en los tipos de experiencia, de acuerdo al principio lógico de la correlación hombre-mundo: el hombre *es* por su doble posibilidad material e identitaria de afectar al mundo; y el mundo *es* por su doble posibilidad objetiva de construir y ser constituido por el hombre.

Conclusiones

La correspondencia que resulta entre los textos y autores aquí referenciados y que describen la correlación hombre-mundo, y que de plano evidencia una implicación pedagógica en el concepto de evaluación desde el presupuesto de considerar al sujeto que es inherente a ella, devela la necesidad de ahondar desde la antropología fenomenológica en la noción de ese sujeto que se constituye y constituye al mundo desde sus vivencias. Este trabajo es abonado por la fenomenología trascendental, en términos de la experiencia humana, de un sujeto que habita el mundo y se correlaciona con él, dotándolo de sentido a través de vivencias intencionales. Se trata de rastrear de fondo cada uno de los elementos de la fenomenología trascendental y cómo se articulan a las cuestiones que este estudio se propone y elabora. Lo que ha de posibilitar el concebir al sujeto que se describe desde la *paradoja de la subjetividad*, en tanto que es vida humana que se constituye en su interacción con el mundo, con lo *otro* o los *otros*, no sometido a las necesidades inmediatas, superando su condición material y biológica, como correlato de su vida trascendental y a partir de la

cual constituye su mundo u otros, considerando el concepto de intersubjetividad como experiencia constituyente.

Se concibe, entonces, la evaluación que se erige como fenómeno antropológico. Desde ella se asume el problema fenomenológico, antropológico y pedagógico de un ser humano que abandona su correlato ingenuo con el mundo y a través de la actitud trascendental fenomenológica se constituye y es constituyente al situarse con sentido en el mundo. Se entiende, entonces, que se debe asumir para este propósito a la fenomenología como escenario desde donde se describen las experiencias vividas y el sujeto es un correlato intencional de toda experiencia. En términos de la experiencia trascendental fenomenológica de esa correlación hombre-mundo el ser humano es definido desde la fenomenología como estructura intencional y el propósito de la fenomenología es el estudio del darse los objetos a través de la operatividad intencional de la conciencia, porque es a través de la intencionalidad que opera en su conciencia que se permite el correlato con las cosas u objetos.

La fenomenología se remonta hacia las estructuras de la experiencia humana en cuanto sentido de lo vivido, lo que supedita a una crítica de la verdad y certeza de los presupuestos de las realidades desde el cuestionamiento fenomenológico, toda vez que asume la intencionalidad como una estructura de la experiencia consciente que cruza a ambos polos *ego-objeto*, lo que dimensiona la no aceptación de los objetos de manera ingenua y pasiva, sin las funciones constitutivas de la conciencia. Husserl abordó el problema de la intencionalidad, la constitución trascendental y la verdad desde la fenomenología, teniendo en cuenta que el interés de esta es el mundo en sí como correlato de las vidas que saben de él, la lucha por desencadenarse de todos los supuestos, porque prima el acceder a la vida por la vivencia de la vida misma. Desde este marco fenomenológico, el contenido de la verdad, que Husserl resaltó en sus obras como bien que debe ser buscado a través de la vida del ser humano en la inteligibilidad del universo, viene a estar supeditado por la capacidad de imponer la crítica al conocimiento, donde el acto y el contenido del juicio resultan ser nutridos por la evidencia y el cuestionamiento de la relación entre lo real y lo ideal operado desde el ejercicio de la razón. Consecuentemente, la evaluación no debe ser asumida como fuerza reguladora que fabrica la objetividad de lo real desde el contexto educativo hacia lo universal y general, sino como fenómeno antropológico, desde las posibilidades de enlaces de sentido en el potencial que posee el ser humano en su vivencia y a partir del cual instaura una nueva relación con el mundo.

El hombre *es* por su doble posibilidad material e identitaria de afectar al mundo; y el mundo *es* por su doble posibilidad objetiva de construir y ser constituido por el hombre. Empero, la contribución del *ego* a la experiencia intencional de un objeto responde a ser una parte que se transpola al mundo intersubjetivo porque se experimenta el mundo compartido con otros que no se pueden cortar de la experiencia que se vive de un objeto. Se asume, por lo tanto, la noción de la evaluación como una realidad en cuyo interior fluctúa

la subjetividad como territorio existencial del sujeto, matizada por su carácter simbólico, histórico y social y su naturaleza vinculante a otro u otros, concibiéndola dinámica, no estática. Lo que determina, sin lugar a duda, una dimensión de lo que representa en sí la facticidad de evaluar y, por ende, la evaluación como concepto desde el ámbito de la pedagogía. Lo que centra el sentido de indagar en la evaluación, no desde el cuestionamiento por la noción de dispositivo, sino por la noción de sujeto en ella, asumiendo la evaluación como una realidad que es vivida, experimentada y constituida por una vida humana y por lo cual se erige como un fenómeno antropológico.

De tal manera que entender la evaluación desde la noción de dispositivo la convierte en una paradoja para el sujeto inherente a ella, en la medida en que su punto de intersección sujeto-evaluación supone preguntarse por las capacidades estructurante y de reproducción de ella como dispositivo sobre las realidades fluctuantes en la experiencia educativa; pero, a la vez, supone indagar por la vida humana que se constituye desde esa correlación que no es, meramente, aproximación y valoración externa a las cosas. Se vislumbra, entonces, un trasfondo de dos movimientos constituyentes desde el terreno fenomenológico: el primero es la voz en la reducción trascendental con la que se erige el sujeto que se constituye en su correlación con el mundo; y el segundo es el mirarse en ese encuentro con el otro, escuchando la voz que constituye al otro, pero que también le constituye y le afecta como experiencia social intersubjetiva, donde se aborda el movimiento constituyente de los sujetos que experimentan su realidad y la dotan de sentido, en una correlación que no solo viene a ser con el mundo, sino con el *otro* o *los otros*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancourt, J. H. (2014). Una acercamiento epistemológico y metodológico a la lectura antropológica, histórica y pedagógica del concepto de sujeto, en la obra de Hugo Zemelman. *En Clave Social*, 3(2), 30-36.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35- 45.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 195-216.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Holanda.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

- Horkheimer, M. (2003). Teoría tradicional y teoría crítica. En M. Horkheimer, *Teoría crítica* (pp. 223-271). Buenos Aires: Amorrortu.
- Husserl, E. (2014). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México: Investigaciones Filosóficas/ Fondo de Cultura Económica.
- López López, A. F. (2015). *Vida humana fenomenológica: Cuatro estudios sobre Edmund Husserl*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.
- López López, A. F. (2017). *Psicología pura de la primera infancia y las experiencias fundantes. Dos meditaciones fenomenológicas y una disertación lírica sobre la educación*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.
- López, A. y Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 55-70.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. L. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *Pedagogía y Saberes*(41), 45-61.
- Reeder, H. P. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- Richir, M. (2017). Metafísica y fenomenología: prolegómenos a una antropología fenomenológica. En V. Medina Rendón (Comp.), *Antropología y fenomenología: Antropología filosófica y filosofía social* (pp. 13-40). México: CEMIF.
- San Martín, J. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza.
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389-404.
- Vargas Guillén, G. (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. De los límites de la detranscendentalización. *Polémicas: Revista Colombiana de Educación*, (50), 162-173.

LA GESTIÓN DIRECTIVA

UNA MIRADA EN CLAVE A UN DIÁLOGO ENTRE PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA*

Milton Harold Pajoy Córdoba**

Initium ut esset homo creatus est.

[Para que un comienzo se hiciera fue creado el hombre]

(San Agustín)

Introducción

Joseph. M. Bochenski, en su opúsculo *Introducción al pensamiento filosófico* (1991), sostiene que la filosofía obedece o corresponde al ser del hombre en sus diferentes dimensiones. Por otra parte, y en perspectiva de Hannah Arendt (1996), las nuevas generaciones de una sociedad no solo necesitan ser orientadas para que puedan enfrentar el futuro, sino también es menester que sean guiadas a través de la educación, porque solo así, puede ser posible una sociedad civilizada. El surgimiento de nuevas generaciones, en Arendt, es lo que haría vigente la educación, ya que la transformación de una sociedad acontece a causa de la concepción y vivencia de una educación como actividad elemental y necesaria de la sociedad humana, «la cual no se mantiene nunca tal como es, sino que se renueva continuamente por el nacimiento, por la llegada de nuevos seres humanos» (Mèlich, 2012, p. 76).

Ahora bien, frente a lo ya mencionado por Arendt y por Bochenski, la centralidad del hombre en la educación y en la filosofía, otorga entonces una licencia que permite la posibilidad de entablar un diálogo entre pedagogía y filosofía.

Es por esto que el presente capítulo se presenta como una apuesta filosófica y pedagógica, ya que no obedece a un diálogo que se limita a una reflexión inicua, dedicada, por ejemplo, al análisis de normativas que preestablecen lo que debe acontecer en la escuela, en la tarea

* El presente capítulo es el resultado de un proceso de repensar el trabajo de grado en la Especialización de Dirección y Gestión Educativa, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Trabajo que contó con la valiosa presencia académica del profesor Alexander Hincapié García, a quien en cierta manera obedecen estos renglones.

** Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Especialización en Dirección y Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura (Medellín, Colombia). Estudiante de Maestría en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), y estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura (Bogotá, Colombia). ORCID: 0000-0001-7983-3918. Correo electrónico: pajoy_22@hotmail.com

de analizar modelos pedagógicos, o a un análisis sobre educación, agotado ya, en una *doxa* que no trasciende la realidad humana, social, cultural y política. «Esta, propuesta pretende constituir un diálogo abierto que visualiza a la pedagogía y la educación más allá de la linealidad de la acción a la que ha sido reducida en la escuela» (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 197).

Por lo tanto, en una primera parte de este capítulo, se pone en escena una narrativa que comprende la gestión directiva bajo el prisma de una pedagogía que visualiza el saber como lugar «ampio y abierto del conocimiento y donde se localizan discursos de muy diferentes niveles» (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 78).

Ir más allá de la linealidad de la acción implica entonces que la pedagogía, al reflexionar frente al saber, busca la riqueza del *logos* que se expresa en la universalidad de la razón humana. Sin embargo, sacar la pedagogía del contexto de la linealidad de la acción, de la teoría y de la metodología, para trasponerla a un plano epistemológico, «no significa que se deje de pensar la escuela, sino que, desde esta perspectiva planteada, el concepto de escuela ya no sería la finalidad que enmarcaría las conceptualizaciones y la ruta que trazaría el entorno de la enseñanza» (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 63).

Por ende, al fijar al hombre como centro y fin, la educación pasa a entenderse principalmente desde «la cotidianidad de la vida —el *Lebenswelt*—» (Mèlich, 1997, pp. 71-73). Esto significa una formación que, en el aula de clase, representa una educación como antinomia de una forma de adoctrinamiento y lo apodíctico de una acción que convierte a la escuela en el centro donde se «formen sujetos capaces de admitir la realidad de lo otro y del Otro» (Mèlich, 1997, p. 135).

Una educación, que cuestione todo absolutismo epistemológico, como también todo *ethos* cultural de dominación, de racionalidad endogámica; sea el aula aquel lugar donde se supere aquella educación que pareciera estar condenada, como lo menciona Garcés (2018), a ser el archivo cultural de Occidente y dar paso a una que recoja las costumbres y culturas de los pueblos.

En perspectiva, se entiende a la gestión administrativa o al directivo docente como aquel pedagogo que funge en su *praxis*, como actor que «desenmascara las formas de control social de producción del discurso» (Mèlich, 2012, p. 50). Es decir, la actitud pedagógica del directivo docente es ante todo la práctica del arte de la crítica, de la transmisión crítica, pues al ser este el timón de la escuela, recae en sus manos la transformación de los sujetos a través de la formación. En esta medida, el ejercicio del directivo docente se comprende según un modelo antropológico que «fundamenta una *Bildung* en torno de la totalidad del hombre en un proceso reflexivo que aglutina todas sus vivencias» (Koselleck, 2012, p. 61).

Ahora bien, la comprensión del hombre desde el humanismo semita en la mirada filosófica de Enrique Dussel y también desde la narrativa de Alain Badiou, principalmente, es, en un segundo momento de este capítulo, una apuesta por una comprensión del hombre, y por ende de la existencia humana, distinta a la concepción occidental que por tradición

se encuentra enmarcada en una dualidad de alma y cuerpo. Sin embargo, este dualismo ha sido históricamente negativo, no solo por ser eurocéntrico, sino también porque agota toda interpretación del hombre y no permite sacar toda riqueza que identifica a la humanidad (Hincapié *et al.*, 2019).

Ciertamente la narrativa, más allá de presentar una simple actitud reaccionaria, y por ende pasiva, frente al eurocentrismo, se perfila en una actitud activa que hace énfasis en una presencia o realidad futura, de algo que aún no es, por eso pretende hacer hincapié en una ausencia o carencia en el presente, pues la concepción dualista sobre el hombre, en especial la idea de alma, que ha creado una vida interior y en la cual se ha construido en gran parte el *ethos* cultural de Occidente, ha potenciado un hombre que esconde la cabeza en el polvo de las cosas celestes para no llevar en alto la cabeza en una vida terrena que crea el sentido de la vida.

Resulta difícil la realización de la comprensión de lo otro y del Otro en la realidad, pues a este homúnculo de hombre, ensimismado en una vida metafísica, le resulta difícil, por no decir imposible, mirar la materialidad de la vida (Hincapié *et al.*, 2019).

Finalmente, y para cerrar la introducción, el presente capítulo pretende ser un buen aporte que contribuya a potenciar una reflexión filosófica y pedagógica que permita cuestionar lo preestablecido, y hacer frente a una acción de búsqueda de nuevos pensamientos en el ámbito educativo, creando escenarios donde emerjan conceptualizaciones distintas, donde el discurso de la educación y la pedagogía adquiera una nueva forma de poder, de comprender las distintas realidades que no se mueven en el terreno de lo lineal, ni de las demandas estructurales que desconocen las exigencias sociales que allí residen. Que sea un escenario, donde otros encuentren la inspiración para liberarse del mismo discurso (Zuluaga *et al.*, 2003).

Pues, la educación es y siempre será una gran oportunidad para plantear preguntas sobre sus fines, ya que no está justificada de ante mano por diagnósticos posmodernos y ajenos a una sociedad construida en el contexto de la diferencia colonial y la colonialidad del poder, un baremo con el cual generalmente se le mide y se le estipula (Garcés, 2018).

La gestión directiva, más allá de la linealidad de la acción

Según Bernardo Blejamar (2005), la gestión de la escuela es principalmente una responsabilidad del rector, porque es quien está a cargo de lo que allí acontece; en consecuencia, se convierte en el sujeto que se «transforma en el diseñador de situaciones con el fin de que todos los actores operen despegando su máximo potencial en término de competencias y emocionalidad» (Blejamar, 2005, p. 25).

Por ende, el directivo docente es el eje principal que hace posible que las cosas sucedan en la totalidad de la escuela, junto con su equipo de trabajo: coordinación, responsable del área,

docentes responsables del aula y demás comunidad educativa en general. Sin embargo, asumir la responsabilidad de ser el diseñador de situaciones no indica que su papel se quede diluido en el trabajo conjunto, sino que el hacer que las cosas sucedan indica o refiere a un directivo docente capaz de liderar donde las ideas se transformen en actos, y la planeación mute en acciones eficaces, esto es, velar para que su cometido sea cumplido y tener la sabiduría para que la gestión se confronte con lo real y con los resultados que se pretenden alcanzar.

En analogía con la mesa del rey Arturo y sus caballeros, para Blejamar, aquel lugar de madera simboliza la utopía de un buen líder, y por qué no, la de un directivo docente, pues en ella encuentra el espacio donde se cristaliza el diálogo, donde se da una actitud de apertura hacia los demás, de escucha y sigilo, que no violenta las voluntades, criterios y trabajos de los miembros de una comunidad laboral.

Ciertamente, en la perspectiva de Blejamar (2005), el verbo «liderar» queda en un estado dinámico, pues al ser el directivo docente el que asume el rol de lo que acontece en la escuela, dicho vocablo indica especialmente una acción que no comienza ni termina con él, aunque recaiga en sus hombros toda la responsabilidad, sino, al ser el verbo dinámico, es decir abierto, la *praxis* del directivo, constituye una acción que se enfrenta no solamente a una labor administrativa, sino también, a diferentes niveles de liderazgo, bien sea pedagógico, educativo, ejecutivo, cultural y político.

Comprender el verbo «liderar» en una actitud pedagógica que trasciende la linealidad de la acción se traduce en un liderazgo educativo, porque logra crear en la escuela y en el aula espacios suficientes para que el saber acontezca. Dicho de otra manera y aplicando las características del verbo, «el liderazgo educativo» se vuelve emancipador, por ejemplo, frente una pedagogía anquilosada en un vasto currículum bibliográfico sobre la enseñanza como mera práctica (pues no es solamente didáctica), y escaza más bien de reflexiones epistemológicas donde sea considerada como una categoría susceptible de ser reubicada y dotada de un nuevo sentido que permita la transformación de los seres humanos en el aula.

Faltaría, por lo tanto, un viraje en lo pedagógico, que permita la existencia de la posibilidad de un campo de reflexión sistemático, un campo que sea adverso a la prevalencia de una concepción predominante en la educación que gira en torno a un diseño que la agrupa como un saber pedagógico. Luego, ese saber pedagógico reduce la escuela como única institución particular para la enseñanza, y finalmente la figura del maestro que aparece también, como único soporte del saber (Zuluaga *et al.*, 2003).

Bajo esta lógica, lo pedagógico es concebido con relación a una visión lineal de maestro-alumno, alumno-maestro, que, anquilosados en las cuatro paredes de un aula, reúnen el prospecto de una educación que enajena el saber y una formación que funge a espaldas de la singularidad de la vida, del *Lebenswelt* (Mèlich, 1997).

Ahora bien, aquí entra el concepto de liderazgo ejecutivo, que se comprende bajo las mismas lógicas del liderazgo, pero constituye la configuración de una gestión directiva en

un papel de conector entre todos los elementos que hacen parte de la comunidad escolar, sobre todo porque, cuando hay deficiencias en la ‘buena ejecución’ de lo administrativo, estas obedecen en gran medida a que sean las causas de una educación de baja calidad, dada por las carencias de capacidades profesionales necesarias, tanto gerenciales y de liderazgo, que no permiten la buena gestión de los recursos humanos, financieros y pedagógicos.

Por otra parte, el liderazgo cultural se refiere a la transformación de la escuela como un lugar privilegiado donde los valores culturales de una sociedad son sigilosamente cuidados. En perspectiva, Piñeres en *Lo humano como ideal regulativo: imaginación antropológica cultural, formación y antropología negativa* (2017), respaldado en Hegel, indica en la discusión que plantea acerca de la cultura, y en ella los procesos que determinan la formación, que a través de la escuela se reconoce el desarrollo cultural del mundo como si fuese trazado en una silueta. Sin embargo, la relevancia de su acotación, en este caso, está mediada por la afirmación que hace sobre la formación del individuo singular que, a su vez, constituye la de un individuo universal. Ante esta situación, Piñeres plantea la formación como un suceso que se da en una lógica de ascenso a lo general, a lo universal, pero al mismo tiempo esa universalidad se sostiene en la realidad de un sujeto singular que expresa la cultura en su especificidad histórica de individuo concreto.

Según Piñeres, «la escuela queda determinada en una realidad particular como si fuese una pequeña pieza de un engranaje histórico cultural, aun así, su crítica frente al ideal antropológico, tal actitud, es vital para poder ampliar los modos normativos y culturales de la humanidad» (Piñeres *et al.*, 2016, p. 20). Descentralizar la humanidad de un hombre universal a una persona concreta significa que toda persona, bien sea en su etnia, cultura, saber o lenguaje, puede ocupar a cabalidad un lugar como miembro de una humanidad. Pero, «curiosamente, y a pesar de las buenas intenciones de los que se aferran a una concepción firme y coherente, lo humano ocupa el lugar de una idealidad, funciona, si se quiere decir, como un ideal negativo, cruel y despiadado» (Piñeres *et al.*, 2016, p. 20).

La pregunta por el hombre no solo constituye un quehacer educativo por el hecho de plantearse los interrogantes acerca del hombre que se debe formar, sino que este mismo cuestionamiento es también un asunto político, pues es desde la escuela desde donde emergen los ciudadanos que formarán en el mañana una nueva sociedad. En consecuencia, los párrafos que corresponden en gran medida a la segunda parte de este capítulo obedecerán al interés de una búsqueda para encontrar nuevos horizontes de comprensión sobre el hombre, ante todo una apuesta por una mirada desde la singularidad de lo humano que enriquece la pluralidad, y en esa medida, pensar el ideal de hombre desde la escuela, ya que la sola pregunta por el mismo, es en sí un acto político.

Ciertamente, aunque el profesor Piñeres (2016) esboza que lo humano es un ideal negativo, cruel y despiadado, debido a que históricamente todo aquello considerado

humano fue y es el resultado de un constructo teórico que confunde la naturaleza con esencia humana.

Vista así, toda educación es un proceso de transformación antropológica medio del cual los hombres son convertidos en humanos según las normas culturales vigentes y, por supuesto, acuerdo con los requerimientos de las instituciones sociales y estatales. En suma, todo proceso formativo supone no solo su propio proyecto antropológico, sino que, al tratarse del empeño por realizar ideales, ese proyecto no tiene nada de ingenuo, todo lo contrario, se configura como una empresa cruel, una empresa que tiene por tarea confeccionar y, en ello, cortar a la medida la vida humana. Sin duda, esto significa que quien no cabe en las normas que solicitan una existencia «correcta» no puede ser reconocido completamente como humano, pero también significa que muchos de los rasgos que no constituyen, y que para nosotros hacen parte de todo aquello que nos define, deben ser suprimidos porque ponen en duda las normas que no regulan lo que el ser humano deber ser y, por ello, ponen en peligro nuestra propia existencia (Piñeres *et al.*, 2016, p. 25-26).

Por esta razón, tal teorización no solo es alimentada por los discursos vehemente de las humanidades, sino que también es tremendamente excluyente, porque cosifica la vida humana. Sin embargo, aunque la postura del profesor Piñeres es un ímproba fuerte ante lo antropológico, plantea la imperiosa necesidad de buscar nuevas concepciones, se mencionó anteriormente antropológicas, que permitan una percepción y comprensión distinta de la vida humana.

Un diálogo entre la filosofía y la pedagogía debe buscar esos nuevos horizontes de comprensión que postulen a la gestión directiva como artífice de un cambio en la educación. Esto empieza desde una nueva concepción de lo antropológico, de un hombre que se construye y se nutre bajo la tutoría del saber, la enseñanza y en la escuela. En últimas, exige de él un liderazgo político. Por ende, preguntarse especialmente por el sujeto que emerge o se configura en la escuela es en este caso, como lo menciona Piñeres (2016), la pregunta por el ser humano y hace parte del fenómeno total de la pedagogía.

En consecuencia, no solo se entiende en su razón de ser, a un ser humano sin educación o una educación sin ser humano, sino que también, coloca al directivo docente como ideal de pedagogo, pues debe ser aquel faro que ayuda a salir del aturdimiento en el cual habitualmente se agita el hombre y que no le permite encontrarse a sí mismo. Es por ello que la pertinencia de su liderazgo —dado, por ejemplo, en los procesos de aprendizaje—, y al ser el maestro el primer agente que impacta directamente a los estudiantes en su proceso de adquirir nuevos conocimientos, se hace necesario ese ideal de maestro que veía Nietzsche en Schopenhauer. «*como aquel que ayuda a liberarse de sí mismo*» (Nietzsche 1999).

En búsqueda de nuevas comprensiones sobre el hombre

Al develar el pensamiento de Enrique Dussel se puede encontrar una alternativa primordial de concebir lo antropológico. La pertinencia entonces de su pensamiento en esta búsqueda, se da, en su propuesta de la de-colonialidad. Porque en ella no solo plantea la urgencia de debatir epistemológicamente y de superar toda clase de racionalización eurocéntrica tan nociva y mezquina históricamente para la humanidad. Sino que también, su pensamiento, que se fundamenta sustancialmente en el humanismo semita, aparece en su apuesta filosófica, histórica y teológica, una alternativa de un razonar distinto al baremo europeo. Sin embargo, llama la atención en su pensamiento una visión ontológica sobre el hombre, con la que edifica la categoría del Otro, columna vertebral de su epistemología, y con la que, además, vence la visión antropológica más preponderante en Occidente: «El dualismo de alma y cuerpo» (Searle, 2006, pp. 24-26).¹

No obstante, una antropología dualista —en una tradición que parte desde los griegos, cuya concepción se comprende principalmente en la filosofía y la razón—, es la causa para que el existir del hombre se haya entendido más desde la reflexión filosófica y no desde la misma materialidad de la vida de un sujeto singular. Por ello, para Dussel, el «*Dasein*», es un razonamiento dialéctico que implica una reducción ontológica del «ser», pues el hecho de anteponer primero el «*das*» antes que el «ser» genera una inversión del «ser» a una dimensión conceptual de «ente». Así, desde esta conceptualización, el hombre y todo lo humano queda puesto en una entidad teórica donde al ser conceptualizado el «ser» o el hombre como mero «ente», se generaliza el sujeto, quedando eliminada toda posibilidad de ser, en cuanto «ser particular». Pero, sobre todo, partir de esta concepción, «es aceptar la sola existencia de un Él, eliminando la posibilidad de un Tú que es de donde nace la alteridad» (Dussel, 1973, p. 183).

Distinto al planteamiento que teoriza y cosifica lo humano, el mundo semita no se encuentra trastocado por la hegemonía de la razón, ni la filosofía, ni el dualismo. En la estructura de los términos hebreos: *néfesh*, *basar*, *rúaj* —carne, sangre y espíritu—, Dussel

¹ J. Searle (2006) refiere que el problema mente-cuerpo gira en torno a la manera como se han comprendido las relaciones entre lo mental y lo físico. La manera de entender cómo algo que es perteneciente al cuerpo puede causar algún suceso en la mente y cómo algo que es perteneciente a la mente puede causar algo en el cuerpo. Este problema, legado a partir de René Descartes, por ser el primero en afirmar que existían dos sustancias en el universo: una finita —la materia (*res extensa* porque su característica principal es tener extensión en el espacio)— y otra infinita —el alma o la mente (*res cogitans* porque su principal característica es el pensamiento)—. Esta postura de las dos sustancias separadas entre sí, se conocería posteriormente como «dualismo». En consecuencia, gran parte de la filosofía de la mente posterior a Descartes se ha ocupado de este problema, que es, a pesar de todos los progresos realizados en el campo de la filosofía y de manera especial en filosofía de la mente, una de las principales cuestiones de la filosofía contemporánea. Por tal razón, después de la distinción que hizo Descartes, se ha estado permanentemente en la tarea de reevaluar y revisar la relación existente entre mente y cerebro.

(1969) ofrece la fundamentación de la materialidad de la vida que se expresa en una vida humana que se caracteriza por pensar, llorar, reír, sentir hambre, frío, calor, sed, necesidades básicas que reflejan la existencia de la vida común; un mundo de la vida singular que no acontece solamente en el curso de un tiempo cronológico, sino también en un tiempo subjetivo, propio de la individualidad del ser humano que no se describe ni se define en una teoría, ya que la existencia humana es ante todo un *kairós*, «sin duda porque las personas hacen sus vidas, pero sobre todo la padecen, debido a una vida que no es tanto lo que se hace, sino más bien lo que le sucede. O mejor, la vida es lo que uno hace con lo que sucede» (Mèlich, 2012, p. 19).

Según Wolff (1975) estos verbos semasiológicos, son entonces un puente que permite interpretar la antropología semita y sacar a la luz la riqueza expresiva con la que se pueda describe el hombre. Sobre todo, «constituyen un buen medio para la comprensión existencial del ser humano, sea cual sea, sin dogmatización de lo antropológico» (Dussel, 1973, p. 180). La imagen de un Otro cubierto de carnalidad hace del hombre semita un rostro interpelante, no un «yo» metafísico al que refiere el «*das-ente*», sino un «*sein*», que más allá de una belleza estética marca una diferencia sustancial entre una antropológica dualista y una realidad material de la vida para reivindicar a un hombre que asiste, no simplemente eyectado al mundo, sino como un Ser que acontece siempre en trayecto. «Estar en trayecto significa estar en un trayecto concreto, inscrito en una tradición, en un tiempo y en un espacio vivido. Por eso la identidad humana es esencialmente móvil» (Mèlich, 2012, p. 35).

Por lo tanto, la ontología antropológica pensada y desarrollada desde el semitismo por Enrique Dussel, constituye un filosofar alejado de cualquier sistema de ideas que pretenden ser claro y distinto donde todo encaja, aquellos sistemas que seducen por su absolutismo racional, pero que a menudo representan una lógica descarnada, porque no tratan de la existencia finita y moral a la que está sometido el ser humano. Al contrario, Dussel, a través de la semántica de los verbos hebreos, «propone pensar a partir del hombre de carne y hueso, que nace, sufre y muere, sobre todo muere» (Mèlich, 2012, p. 13). De un Otro, al que constantemente, en la cotidianidad de la realidad humana, es violentado, explotado, excluido, aniquilado.

Es decir, un Otro-singular, no solo es distinto al homúnculo occidental que se ha comprendido desde el dualismo, sino también, a ese hombre universalizado en una categoría que contiene todo lo humano, una categoría, que disipa en la generalidad lo singular del existir de la persona y ha hecho del ser humano de hoy un acontecer como cifra de una estadística a causa de la rapidez de un valor supremo dado por un mundo tecnológico, «mayoritariamente capitalista, de consumo, donde no hay lugar para la ética, para la donación del Otro, para la gratitud, y al mismo tiempo para la esperanza que cree que el mal y la muerte tienen la última palabra» (Mèlich, 2012, p. 105).

Ahora bien, en otras palabras, el término «globalización», según Pilar Carrera y Eduardo Luque (2016) fue popularizado hacia el siglo XIX principalmente por los sociólogos Augusto Comte y Herbert Spencer, sin embargo, respecto a dicho concepto, lo consideran la epidermis de una Europa que concibe a su *ethos* ánfora de toda civilización. En consecuencia, bajo esta bucólica, la Europa moderna pudo justificarse en su expansión, sintiendo la imperiosa necesidad de crear un mundo único; demasiada benevolencia, fue la causa, para que aquellos, como Spencer y Comte, no reflexionaran acerca del desastre de dicha carcunda (Carrera y Luque, 2016).

Por lo tanto, este ideal civilizatorio, no solo es el constitutivo de un filosofar insistente de autores como Marx, que van a racionalizar frente a los hechos del acontecer moderno, sino que también constituye el espacio epistémico en el cual Enrique Dussel encuentra el hálito para «manifestar a nivel general, el malestar en la cultura originados por los procesos modernos de racionalización» (Castro, 1996, p. 153) que justificación el *logos* europeo como única forma de razón universal, en una realidad que desconoce la existencia cultural, histórica, étnica y saberes de otros pueblos.

De igual manera, en la lectura que elabora Alain Badiou (2004) sobre la generalización de la vida humana, cuando advierte sobre la absolutización de la existencia humana en la categoría universal de hombre, ese mismo hombre que es el referente para la ONU, Unicef, Unesco; por ende, objeto de sus inspiradas catequesis, en una *doxa* llena de parafernalia en pro de una inquebrantable dignidad humana y en defensa de unos derechos universales que se amparan en una ética también universal. No obstante, este hombre, tan relevante en su ser y persona para tan beatas instituciones, ha sido y es el más violentado, vulnerado, perseguido, exiliado, en un hecho que genera perplejidad, porque acontece casualmente ante la hemiplejía de una mirada cómplice y una actitud pasiva de estas mismas instituciones cuya existencia obedece a priori, al ser el hombre su paradigma.

Badiou (2004), que elabora un nuevo hito de estudio en relación con la ética, como parte de la filosofía, su prosa es precisamente un llamado a la concientización frente a un discurso ético occidental con base en la dignidad humana, un discurso que se pregona desde el ágora de las instalaciones de dichas instituciones, pero que tan solo es una incipiente catequesis de una anfibología que oculta los intereses económicos de los países potencia que patrocinan el sostenimiento de sus suntuosas estructuras, como también, detrás del paradigma de la dignidad humana y la majestuosidad de unos derechos universales. Esto es tan solo el reflejo de una ética que no abarca a la humanidad entera, respetando por igual a todas las culturas, etnias, razas y costumbres. Sino, antes bien, constituye una ética universal de un hombre blanco europeo que se impone como estandarte de civilización, de lo humanamente correcto, de lo bueno.

Por consiguiente, violentar o ir en contra de este designio es una sentencia para ser visualizado en el ámbito de la barbaridad y de inferioridad humana, un señalamiento que

justifica cualquier acción, aunque violenta o injustificada, pero dicha acción encuentra regocijo en los supuestos valores de la civilización, de democracia, de libertad, de ética, de dignidad. «Sé como yo, y respetaré tu diferencia» (Badiou, 2004, p. 51).

La narrativa de Badiou plantea entonces salir de esta dimensión universal en la que ha sido atrapado lo humano, especialmente el «*sein*» de la persona singular. Por ello, propone una mirada de lo humano en su particularidad histórica, social, cultural y étnica. Es decir, su postura filosófica se aleja de una ética general o absoluta para configurar una ética de las verdades, que, según él, ampara a un ser humano que es distinto en todos los rincones de la tierra; un ser que es vital y no pasivo, subjetivo, pero apelable a la razón humana. «En efecto, no hay un solo Sujeto, sino tanto como verdades, y tantos tipos subjetivos como procedimientos de verdad» (Badiou, 2004, p. 55). Ciertamente, no es un relativismo ético, sino una invitación a un diálogo abierto y sincero con toda la humanidad, sin distinción o categorización alguna, a un diálogo ético sin etiquetas.

Ahora bien, al contrastar el pensamiento de Badiou y Dussel, la narrativa adquiere un carácter fuerte, es lo valioso, porque, como bien dice el mismo Badiou en el prefacio de la edición griega de su *Ética* (2004), es una cólera teórica. En el ensayo sobre la conciencia del mal, después de todo dice: «La obra de Platón, ¿no nació acaso, en gran parte, de una cólera en contra de los sofistas?» (Badiou, 2004, p. 11). Así, para Badiou como para Dussel, sus posturas apuntan hacia una cólera que busca enaltecer, rescatar y liberar la singularidad de la vida humana; trascender a ese Otro lleno de carnalidad, para separarlo de la dogmatización y absolutización de la humanidad hecha por la institucionalidad, que habla de la dignidad humana y de los derechos mediante la categoría universal de hombre, e ir más allá de todo moralismo ético sostenido en una epistemología de un hombre blanco europeo, una ética que además se ha planteado como ley universal.

Por ende, en ambos autores se puede considerar que, en su intención filosófica, existe la construcción de un proyecto que cuestiona el poder hegemónico y la reclusión de la ética al beneficio del Mal. A su vez se visualiza en ellos una propuesta alejada de toda tradición europea que conserva y exige los derechos de la creación, de la invención del pensamiento, de la política y la emancipación del hombre mediante el advenimiento y acontecimiento que inaugura nuevas verdades. Porque «el Mal es el proceso de un simulacro de verdad. Es, en su esencia, terror dirigido a todos bajo un nombre inventado por él» (Badiou, 2004, p. 112). Es decir, la ética que por tradición se ha mantenido en Occidente no solo es descarnada, sino también basada en la debilidad humana y en una concepción de Mal que se ha impuesto como verdad absoluta mediante el terror, la violencia y la aniquilación histórica del Otro.

Tanto Badiou como Dussel trascienden la tradición para pensar a un ser humano, no a lo nietzscheano, ubicado más allá del bien y del mal, no, porque «ninguna vida, ninguna potencia natural, podrá estar más allá del bien y del mal. Por ende, es necesario decir en este punto, que toda vida, incluyendo la del animal humano, está más acá del Bien y

del Mal» (Badiou, 2004, p. 91). A partir de lo anterior, en los dos autores, aparece una nueva narrativa que refresca el discurso ético, como bien diría Mèlich (2012), refiere a un deseo que anhela un futuro en el que el verdugo no triunfe definitivamente sobre la víctima inocente, en el que ni el mal ni la muerte tengan la última palabra.

Recopilando, aunque pueda ser un poco complejo y problemático, lo dicho como alternativa frente a una concepción sobre el ser humano distinta a la del hombre eurocéntrico, y sobre la vida misma; por lo confuso, tal vez, de una escritura que da la sensación de no haber un orden lógico entre las ideas que se plasman y el objeto del título que identifica este capítulo. Aun así, como se ha mencionado, ante una constante que remarca la vitalidad de la educación en la vida del hombre, de la cultura y de la sociedad, es menester, pensar una pedagogía y una educación como parte primordial de una reflexión antagónica a todo baremo preestablecido, sobre todo, aquellas narrativas que han construido históricamente todo un andamiaje frente al ser humano.

Sin esta reflexión —y nuevo viraje, sobre todo—, frente aquel que es singular, es seguir enriqueciendo esa bibliografía teórica (Zuluaga *et al.*, 2003), que hace de la educación y de la pedagogía una discusión estéril, un campo en estío que nada fructifica la reflexión epistemológica, como tampoco se convierte en el cierzo que se necesita para superar una educación prístina y endogámica a la que, por ejemplo, en Colombia, Garcés (2018) denomina criollo-mestiza.

Por lo tanto, pensar el ser humano desde la perspectiva que nos ofrece Enrique Dussel y otra parte la de Badiou, no solamente refleja un interés filosófico de renovar el discurso y refrescar la teoría, sino también proponer que estas interpretaciones representan para la educación un nuevo paradigma, porque presentan un reto a la construcción y potenciación de un nuevo hombre. Implica, inclusive, desde lo político, una nueva mirada, donde no acontece como un ciudadano de una sociedad de clases, sino como un ser que está en el mundo en una convivencia armoniosa, hasta con las otras especies, una mirada que trasciende a una democracia capitalista que ha convertido la vida humana y a la tierra en un objeto de explotación mercantil.

Finalmente, al presentarse al ser humano como el centro de esta reflexión, pone a la ética y toda reflexión que de ella emane, como eje central de cualquier discurso, bien sea educativo, pedagógico o político, como se ha mencionado en estos últimos renglones. Un giro en la concepción del hombre, implica, replantear y elaborar nuevas conceptualizaciones que se distancien de las miradas tradicionales de la ética, y poder superar así, la barbaridad de considerar a los seres humanos como si fueran de primera o segunda categoría, de considerar a los pueblos, centro o periferia, civilización o barbarie.

Conclusiones

Forment (1992), apoyado en el pensamiento de Tomás de Aquino, sostiene que todas las profesiones se distinguen por sus actos relativos a los demás. Esta posición no solo indica la función social de las profesiones, sino también la razón por la cual todas las profesiones están supeditadas a la ética. Es decir, al ser el hombre el referente de sus actos y al ser él el paradigma de la ética, esta realidad hace que todo lo que refiera al ser humano sea necesariamente un axioma ético. Por ende, la presente narrativa no es una discusión al margen de lo ético y más cuando se plantea una reivindicación de lo humano, donde la educación, además, cumple con un papel relevante.

Por eso, la discusión ante la gestión directiva no debe —y no está limitada, a la mera racionalidad de la teoría frente a lo administrativo— suscribirse solamente en términos técnicos, sin hacer hincapié frente a lo ético. No hay mayor trascendencia ni diferencia entre un liderazgo pedagógico y un liderazgo empresarial. Pues, como bien se ha expuesto, el papel de la educación, y por ende el del directivo docente, está mediado no solamente por el currículo o la norma, sino, en una acción que se desarrolla y acontece a priori, ante un ser humano.

Se comprende entonces que no hay educación sin un ser humano singular y de igual manera no hay ser humano sin educación, «dentro de los planteamientos de una antropología pedagógica de orientación filosófica (fenomenológica existencial) que se estudia al ser humano como una pregunta o cuestionamiento abierto, como un ser no determinado» (Piñeres *et al.*, 2016, p. 118). No obstante, no se está ante el panorama de un sueño antropológico donde el hombre es un dogma y, por ende, «adormece a la filosofía bajo las ilusiones de un nuevo sueño» (Piñeres, 2017, p. 151); no es el caso de los renglones de esta poesis, haber centrado una discusión ante el sujeto instrumental de las ciencias sociales, que reproducen un ideal de humanidad, abstracto y metafísico, sino el de visualizar, una emancipación epistémica y antropológica, de un ser humano que se entiende desde la singularidad de la vida y no desde un sujeto teórico y universal.

Por consiguiente, el pedagogo, que se representa en el directivo docente y en el maestro, y con las habilidades que los distinguen, desde una normatividad ética adquiere también un nuevo matiz en su lenguaje, que permite no confundirse con un carácter mercantil y capitalista que restringe y reduce la labor del maestro a una práctica del hacer, sino, más desde la perspectiva que propone Martha Nussbaum (2012) sobre el «enfoque de las capacidades» que refiere a los talentos internos de las personas así como también sociales. Es decir, en una cercanía más ética, porque hace referencia a las habilidades del ser de cada persona, y no al concepto estrecho de producción que identifica la conceptualización de las competencias. En una lógica donde la pedagogía queda reducida, también, de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica y menos desde la perspectiva de la cualificación del hacer (Echeverría, 2015, p. 206).

En perspectiva, la educación aún está en deuda, a causa de unas instituciones formadoras de docentes que se quedaron reducidas a una formación profesionalizante, y la profesión docente a un quehacer de calidad aplicacionista (Echeverría, 2015, p. 205). Por tal razón, no solo prevalece lo que por tradición se ha preestablecido en el saber, sino también la falta de una pedagogía propia y con carácter científico, donde el enseñar bien implica una profunda conciencia ante uno oficio que no se limita a la acción de transmitir conocimiento, sino el de una responsabilidad que entiende la pedagogía como el lugar donde la historia, la cultura, la política y aspectos de la realidad social de un pueblo forman parte de su acervo.

Como bien sostiene Echeverría (2015), Colombia es un país donde pululan y proliferan constantemente concepciones diferentes, curiosas y hasta irritantes de pedagogía. Por lo tanto, existe en el ambiente pedagógico de todo, por doquier y en todo momento, de igual manera sucede con la educación. El hecho que no exista una comunidad de discusión más o menos consolidada que permita la existencia de una institucionalización y reconocimiento de un campo disciplinar con su experiencia, su autoridad científica y sus profesionales. «Debido a ello, cualquiera se arroga para así el derecho de hablar sobre asuntos pedagógicos sin reconocer unas tradiciones, sin sustentar pedagógicamente su lugar de enunciación, sin tener claridad conceptual y sin reconocer una historia de la problematización en el campo» (Echeverría, 2015, p. 204).

Por tal razón, al mirar el ser y la naturaleza de la gestión escolar y pedagógica, en un diálogo entre la pedagogía y la filosofía, la discusión queda al margen de cualquier oficio esotérico enfocado más en el hacer. El desarrollo de este capítulo obedece entonces al interés de contribuir a la concepción pedagógica que entiende su campo como el lugar donde las disciplinas y saberes convergen. Así, los interrogantes planteados deben ser también los mismos para las facultades, pues no deben ser un ítem, sino una constante de reflexión en aquel lugar donde el maestro emerge. Pues un pedagogo no es aquel que, en la mirada cotidiana de las ciencias sociales, «es el sujeto que, de manera prescriptiva, les indica a los otros como enseñar. En consecuencia, la pedagogía deviene una disciplina menor, un campo carente de importancia que, con frecuencia, no despierta más que el desinterés de las otras ciencias sociales» (Piñeres, 2017, p. 21).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Atehortúa, A. G. (2004). *La universidad franciscana: evangelización y posmodernidad*. Medellín : Universidad de San Buenaventura.
- Badiou, A. (2004). *La ética: ensayo sobre la conciencia del mal*. México: Herder.
https://herder.com.mx/sites/default/files/topic_files/etica_badiou_herder_muestra.pdf.

- Bochenski, J. M. (1991). *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.
- Blejamar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castro, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrera P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos: Las escuelas según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita*. Buenos Aires: Eudeba. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120130104720/Semita.pdf>.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/22.Para_una_Etica_II.pdf
- Echeverría, J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Forment, E. (1992). Homenaje a S. Rábade. *Anales del seminario de metafísica: Revista UCM*, Vol 24.
- Garcés, J. (2018). Educación, interculturalidad, colonialidad y fines de la educación. *Kénosis: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(9), 21-39. Recuperado de: <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/119/161>
- Hincapié García, A. et al. (2019). *Pedagogía, educación y ciencias sociales. Reflexiones de los maestros de Medellín (Antioquia)*. Medellín: Bonaventuriana.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos: Estudio sobre semántica y gramática del lenguaje político social*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C. (1997). *Del extraño cómplice de la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador: Tercera consideración intempestiva* (L. Moreno Claros, trad.). Madrid: Valdemar.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Piñeres, J. (2017). *Lo humano como ideal regulativo: Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Fondo Editorial FCSH. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9429/1/Pi%c3%b1eresJuan_2017_HumanoIdealRegulativo.pdf
- Piñeres, J., Hincapié, A., Muñoz, D. y Runge Peña, A. K. (2016). *Modernidad y política sobre la pregunta antropológica*. Medellín: Unaula.
- Searle, J. (2004) *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Velázquez Fontebillada, N. V. (2017). Procedimientos para la gestión del director escolar en la dirección institucional del proceso de enseñanza aprendizaje. *Conrado*, 14(62), 84-90.
- Wolff, H. (1975). *Antropología del Antiguo Testamento*. Salamanca: Sígueme.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

REPRESENTACIONES DE LOS CUERPOS INFANTILES UNIFORMADOS EN EL ESCENARIO ESCOLAR*

Angélica María Morales Arias**

Beatriz Elena Arias Vanegas***

Introducción

El capítulo que se presenta a continuación surge como producto de investigación en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación. El trabajo en mención planteó como objetivo general conocer las representaciones acerca del cuerpo y el uniforme que tienen los niños de preescolar y educación básica de instituciones educativas de la comuna 12 en la ciudad de Medellín, y como objetivos específicos interpretar las formas de representación acerca del cuerpo y el uniforme que construyen los niños, así como conocer los dispositivos del entorno social que dan significado a la construcción de las representaciones acerca del cuerpo y el uniforme.

El tema de la investigación de las representaciones sociales surge con Moscovici (1961), generando en el mundo de las ciencias sociales no solo controversia sino descreimiento y rechazo, especialmente por la influencia positivista de la ciencia en su momento; sin embargo, hoy son innegables los aportes que la teoría de las representaciones sociales han hecho a las ciencias sociales, así como los avances en la elaboración del concepto al desarrollo de la teoría, porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción (Araya, 2002).

Sin embargo, este concepto de representaciones sociales (RS) deviene de los planteamientos de Durkheim sobre la construcción social de la realidad, igualmente, tiene en cuenta la construcción que hace Schütz (1932/1993) al sociologizar los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl y desarrollar su teoría de la importancia de

* El presente capítulo de libro surge como producto del proceso de formación de maestría en la cual se desarrolló una investigación denominada «Representaciones de los cuerpos infantiles uniformados en el escenario escolar».

** Magíster en Educación. Diseñadora de vestuario de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Profesora asociada de la Universidad de San Buenaventura y la I. U. Salazar y Herrera (Medellín, Colombia). ORCID: 0000-0002-8879-5105. Correo electrónico: angelica.morales@usbmed.edu.co.

*** Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Manizales-Cinde (Caldas, Colombia). Estudios de maestría en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Especialista en Gerencia de la Educación. Licenciada en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje; psicóloga educativa. Profesora titular de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). ORCID: 0000-0003-0432-8532. Correo electrónico: beatriz.elena@usbmed.edu.co.

los significados sociales (Ritzer, 1997). Esta forma de construcción social de la realidad, planteada por Schütz y Berger y Luckmann, tiene una relación estrecha con la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas (Araya, 2002).

En este sentido, las personas dan significado a la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone (Araya, 2002). Así, el mundo de la vida y su cotidianidad se da por establecido como realidad, es decir, son los significados y el sentido común que lo constituye lo que se presenta como la «realidad por excelencia», logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas.

Se asume en este ejercicio investigativo la infancia como una categoría relacional en la que se pone en juego el poder, «relación que se devela históricamente en las prácticas (discursivas o no) y en las luchas que la atraviesan. La infancia no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal sino una construcción histórica y relacional» (Arias, 2016, p. 4). Esta mirada, de acuerdo con el pensamiento foucaultiano, afirma que la infancia como sujeto no es un sujeto soberano ni mucho menos un sujeto autónomo, libre y singular. Por el contrario, afirma que se trata de un sujeto que es influenciado social, política, cultural e históricamente (Arias, 2016). Es un sujeto producido y sujetado al orden dominador, por lo tanto, todas las operaciones de subjetivación que transforman los seres humanos en sujetos constituyen sus representaciones de realidad (Osorno, Calle, Giraldo, Álvarez y Arias, 2018). En esas operaciones entra, en un primer momento, la sociedad disciplinaria: la sociedad de los instrumentos de dominación y control, que ejercen las instituciones de encierro como los asilos, orfanatos, hospicios y la cárcel. Y también entran aquí dos pilares en la conformación de la subjetividad infantil, como son la familia y la escuela, así como los dispositivos que esta última determina para dominar los cuerpos, como el uniforme (Osorno *et al.*, 2018)

De acuerdo con lo anterior, realizar un estudio sobre representaciones desde los niños es una manera de reconocer en sus voces sus conocimientos, experiencias y representaciones del mundo como aporte a la construcción del conocimiento sociocultural. Las representaciones sociales de los niños nos permiten comprender cuáles son los núcleos de significación y cuáles son los dispositivos del entorno social que este grupo tiene de su cuerpo y el uniforme, y como lo dice Abric (2001), estas representaciones son «tanto el producto como el proceso de una actividad mental a través de la cual un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica» (p. 13). Por eso los niños y niñas construyen ideas que irán moldeando de acuerdo a su experiencia con el entorno.

Para Abric (2001), las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, sino una organización de signos que funcionan como un sistema de interpretación de la realidad

que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, pues determinan su comportamiento y orienta las relaciones sociales; a través de este tipo de estudio comprendemos las construcciones simbólicas que los niños hacen de su cuerpo, que porta un uniforme, qué significa, cómo se ve, cómo se siente y cómo se mueve ese cuerpo en relación con los otros, en un espacio determinado.

Por otro lado, las representaciones sociales de los niños permiten un acercamiento a la subjetividad de los sentimientos, recuerdos y vivencias, que determinan los comportamientos y las opiniones en este tipo de grupo o individuos; apoyándonos en el arte y el juego, podemos analizar las diferentes expresiones de la participación voluntaria que tienen los niños en la investigación (Glockner, 2007).

Para poder conocer cómo los niños construyen las representaciones de su cuerpo, cómo representan sus uniformes y cuáles son los núcleos de significación y configuración de sus representaciones, se creó un escenario lúdico mediante el cual, a través de un taller artístico diseñado a modo «*reality*», en el que los niños diseñaron su propio uniforme, hablaron de sus cuerpos y de las instituciones. Para el análisis de la información que surge del trabajo de los niños en el taller lúdico, se tuvieron en cuenta dos procesos básicos para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo esta misma modifica lo social; con este tipo de análisis se responde a los objetivos específicos con relación a la objetivación y el anclaje de dichas representaciones.

Los dos procesos hacen referencia a la elaboración y al funcionamiento de una representación social con el fin de mostrar la interdependencia entre lo subjetivo de la representación y los elementos del contexto social que influyen en ella. Es necesario aclarar que para Moscovici este proceso es sumamente complejo, aun así, para este trabajo se esquematizó la información recogida en los talleres teniendo en cuenta, para el proceso de objetivación, seleccionar y descontextualizar los elementos, luego conformar un núcleo figurativo, y finalmente encontrar entre la producción de los niños su naturalización; es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla de manera más clara. Es esta naturalización de las imágenes que realizan los niños y significados acerca de sus cuerpos, vestidos, uniformes y contextos lo que da cuerpo teórico a la representación. La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material (Mora, 2002). De esta manera, la presentación que se hace de las representaciones infantiles acerca del cuerpo y el uniforme tienen una instancia cognoscitiva, la provisión de índices y de significantes que cada niño recibe, emite y toma en el ciclo de sus comunicaciones básicas, y que pueden ser dimensionadas en el lenguaje (Moscovici, 1961). Finalmente, estas significaciones dan cuenta de las representaciones de cuerpo y de uniforme. Fue un proceso que se inició con la formulación de diversos interrogantes, la relación entre la institución y el uniforme, el uniforme y sus cuerpos, la libertad, la

movilidad, la flexibilidad, adaptabilidad, las relaciones con los otros, la influencia de los otros sobre sí mismos, las marcas o huellas que los otros dejan en sí.

A manera de discusión

El cuerpo

Se caracteriza por su función genética, su desarrollo y sus vivencias, como una cartografía que va trazando las diferentes etapas de la vida. El cuerpo como territorio, va escribiendo nuestra historia en la piel, por medio de símbolos y signos, como los miedos, angustias, tristezas, alegrías y placeres, que con el tiempo dibuja el imparable fluir de la existencia. Es a la vez un hábitat cargado de olores, texturas y secreciones, pero también de gestos heredados, que generan una conexión entre el mundo exterior y el mundo interior, que puede llenarse y vaciarse, inhalar y exhalar, dar, recibir, sentir y expresar, es la continuidad entre el sujeto y el mundo circundante (Saltzman, 2004).

Este hábitat reacciona a estímulos, despertando todos sus sentidos, siente miedo, se excita, se despliega de placer, se impregna de aromas, sonidos, afectos y deseos, equipara lo que lo conforta o lo que le agrade. La cartografía corporal registra la herencia, la actividad física, la vida emocional, el ámbito y la nutrición que sirve como combustible que ingiere y administra el cuerpo para desarrollarse continuamente (Saltzman, 2004), y que en el curso de la vida infantil se vuelve sustancial y necesaria, con el fin de fortalecer las acciones de flexibilidad, movilidad y adaptabilidad.

El cuerpo de los niños está en constante movimiento, saltan, corren, se agachan, escalan y se desplazan, se adaptan a los diferentes espacios desde la exploración; por esta razón, estos cuerpos pequeños quieren ser vestidos de acuerdo con esa necesidad de movimientos y actividades. Se observa en los dibujos que realizaron los niños cómo muestran sus cuerpos vestidos como una segunda piel, como transparencia de sí mismos desnudos y vestidos que se dejan ver, pero que se dejan mover, sentir, comunicar. Para Saltzman (2004) «las articulaciones y los ángulos de apertura y direccionalidad exigen pensar la morfología del vestido según las actividades de los niños, para evitar tensiones o impedimentos en cuanto al desenvolvimiento natural del cuerpo» (p. 30). El niño reconoce en su cuerpo esa posibilidad de abrirse, comunicar y comunicar-se.

En consecuencia, esa cartografía corporal de los niños que registra la herencia de movimientos, lenguaje, gestos, alimentación, solo le da sentido a un conjunto de datos simbólicos propios del grupo y del contexto social del cual el cuerpo pertenece, por eso no se habla de una naturalización de esa cartografía fisiológica, sino de los contextos familiares, sociales, culturales e institucionales que van moldeando el cuerpo, la representación en los cuerpos de las mallas que separan los espacios de juego en la escuela, están representados en

sus cuerpos vestidos con mallas, y como lo dice Turner (1989), «el cuerpo es la característica más próxima e inmediata de mi yo social, un rasgo necesario de mi situación social y de mi identidad personal, y a la vez un aspecto de mi alienación personal en el ambiente natural» (p. 33).

Las representaciones que hacen los niños acerca del cuerpo dan cuenta de su condición como sujetos históricos que habitan en un entorno que se transforma culturalmente, pero en el cual sigue existiendo un desequilibrio económico y social que deja marcas en sus cuerpos desnutridos, pálidos, con cicatrices enigmáticas de las que no se habla. Son estas condiciones las que dan su matiz más importante a la cartografía de los cuerpos infantiles que revive la idea del menor, del adulto pequeño; sus cuerpos vestidos uniformemente los adultizan y los vinculan institucionalmente, preparándolos para la vida laboral, pero también les abren la posibilidad de pertenecer en el mundo cuando se representan vestidos con símbolos de instituciones deportivas, ídolos y otro tipo de alienaciones del mercado, cartografías corporales marcadas por la intrusión constante de los medios de comunicación que generan implicaciones en su cuerpo, en su tiempo libre, en la forma de aprender y de relacionarse.

El reconocimiento de derechos confirmado en un marco legislativo amplio como la Ley 1098 de 2006, Documento Conpes 109 de 2006, Ley 1804 de 2016, Acuerdo 058 de 2011 de Medellín, no alcanza a cubrir su estado de minusvalía. A través del juego y el taller artístico como un espacio para crear mundos llenos de colores, el niño encuentra el escenario propicio para expresar la importancia de las normas en contradicción con sus expresiones de diversidad y singularidad, resistiéndose al poder y la homogenización que tiene el uniforme y la institución sobre ellos.

En este sentido, el juego no solo es preponderante para el desarrollo infantil porque es un acto natural, también les ayuda con el desarrollo de actividades y destrezas, es un reflejo de su entorno, es placentero y genera felicidad en ellos y les ayuda en la construcción de relaciones con los otros cuando el juego es colectivo. Para el niño, «actividades como correr, saltar, trepar, lo divierten y fortifican sus músculos; por eso, también cuando se arrastra, se estira, alcanza objetos, pateo y explora con el cuerpo, aprende a usarlo y a ubicarlo correctamente en el espacio» (Meneses y Monge, 2001)

Por eso el juego en los niños es vital, porque ayuda a un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad, y es efectivo cuando se hace con los otros y en un medio que les garantiza seguridad. Los niños que habitan esta comunidad viven el día a día cargados de emociones, disputas familiares, luchas por la supervivencia, es aquí donde el juego es un instrumento de sensibilidad estética que les permite representar las ideas que tienen de su vida social, expresarlas por medio de sentimientos, emociones, letras, colores, formas y texturas que se convierten en símbolos y abren la oportunidad de elaborar mundos significativos.

Institucionalización del cuerpo

Cuando el cuerpo empieza a pertenecer a esos grupos sociales anteriormente mencionados, se despoja de sus características como cuerpo individual y empieza a ser controlado por las instituciones. En el caso de las escuelas, el cuerpo de los niños se transforma, y su estructura simbólica, como sus movimientos, sonidos, desplazamientos, deseos, miedos, olores, empiezan a identificar a estos grupos sociales, es el primer efecto del poder, y como lo dice Foucault (1979), «nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder» (p. 105).

En las instituciones educativas el cuerpo infantil es un cuerpo sin voz, un cuerpo acallado, silenciado y estructuralmente controlado, la educación moderna no considera la necesidad y el deseo de los niños de jugar y moverse constantemente; las disciplinas modernas, transformadas en discursos teóricos que fundamentan las áreas de conocimiento obligatorias (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1994), focalizan en el cuerpo escasas dos horas semanales para el ejercicio, el juego o la lúdica, tiempo que pueden sacrificarse cuando sea necesario para dar cumplimiento a las demandas que exigen las evaluaciones de calidad determinadas por el Ministerio de Educación y las propias instituciones en áreas como las matemáticas, ciencias naturales y lenguaje; esta asimetría en la relación de las diferentes áreas obligatorias da cuenta del desequilibrio que niega la integralidad de la formación.

En los espacios académicos la estructura simbólica tiene sus expresiones institucionales, como la presentación corporal ante la presencia del rector o el docente, el comportamiento del cuerpo en los descansos, salidas y entradas a la escuela, la postura del cuerpo en un acto cultural o en los salones o cuando está sentado en el escritorio, el uso de prendas con ciertos colores y escudos que empiezan a marcar el cuerpo, la postura, y solo se debe escuchar la voz del maestro en las aulas, «a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas’» (Foucault, 2002, p. 126).

Estas disciplinas institucionalizan y controlan el cuerpo infantil, convirtiéndolo en un cuerpo sumiso, un cuerpo perfeccionado, o como lo dice Foucault (2002), «un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado (...). un cuerpo que queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones» (p. 125), que lo alejan de la rebeldía.

El uniforme como herramienta de unificación de los cuerpos

El uniforme es considerado parte fundamental de la institución educativa, aunque no es exclusivo de ella, desde su implementación en la escuela colombiana a finales del siglo

xix ha funcionado como símbolo de austeridad y de homogeneidad, cambiando el cuerpo de sus portadores por cuerpos colectivos unificados, normalizados, limpios y sacralizados (Bautista, 2017); los cuerpos uniformados se alejan de su singularidad en el mundo y aparecen anónimos, encerrados en una imagen corporativa a través de la cual se promueve la marca de las instituciones, que va estampada o bordada y que corresponde, no al individuo sino a la institución; en este sentido, el uniforme responde al interés de mercado y el alumno es el medio para hacerlo. Al negar las particularidades del individuo, este se produce en siluetas y materiales textiles que inmovilizan, estandarizan y restan unicidad a los cuerpos. Sin embargo, el uniforme juega también un papel importante en los individuos y las instituciones, inmunizando el cuerpo del mundo exterior; en las instituciones elimina las diferencias entre estratos sociales y la peculiaridad de cada cuerpo, logrando así disminuir la discriminación escolar.

Pero hay otras formas de uniformidad que vienen del mercado de fantasía, representadas en princesas o súper héroes, vendiendo la imagen de un cuerpo irreal, vestido con lujo y ocultando las miserias de la pobreza. El uniforme actúa como un símbolo de neutralidad que evita que los estudiantes entren en conflicto al generar comparaciones de sus prendas y las marcas que portan.

El uniforme es un dispositivo de sujeción del individuo con la institución, el cuerpo uniformado representa la institución ante la sociedad, no al individuo. Los niños son preparados para un contexto que también se uniforma de acuerdo con los roles; Heath y Potter (2005) afirman que «la clásica mentalidad contracultural mantiene que el propósito del Estado burocrático es ‘concienciar’ al individuo, asignándole un papel o función que identifica el lugar que ocupa en el sistema» (p. 190). A pesar de que el uniforme inmuniza el cuerpo de la alienación del mercado, también va introduciendo a los niños a un sistema industrializado donde son uniformados, hoy los sujetos representan a las instituciones y se vinculan con ellas de tal manera que escuelas, hospitales, grupos religiosos, militares y económicos normalizan y controlan los cuerpos a partir del uniforme.

García (2001) afirma que, dependiendo de las condiciones económicas particulares, las razones que se aducen para fundamentar la obligatoriedad del uniforme son variadas: tanto padres como maestros justifican el uniforme porque a través de él se honra el compromiso adquirido con la educación de los niños, se genera equidad en el grupo y disminuye a las familias el costo del vestuario de sus hijos, por otra parte, hay quienes consideran la uniformidad como estética escolar que representa el cumplimiento de la normatividad, la obediencia y la sumisión de los cuerpos.

En este sentido se destaca el esfuerzo por socavar el poder del cuerpo como objeto y fuente de significado y, en vez de ello, demostrar los modos en los que el cuerpo es construido dentro de prácticas de disciplinamiento particulares y redes de poder institucional; el uniforme es una estructura rígida que convierte el cuerpo en un objeto de

los otros, los infantes en pequeños cuerpos vestidos con trajes de adultos y para los adultos, que de acuerdo con Goffman (2006), pueden llegar a resaltar un estatus o a estigmatizar una clase.

Un ejemplo cercano se observa en la uniformidad de los cuerpos de niños pequeños representando la bandera de un programa de atención integral y de una política de Estado; un asunto como estos sugiere la intencionalidad de ver la infancia como una herramienta de mercado ideológico, de juego político, convirtiendo los cuerpos de los niños y niñas en vallas publicitarias y herramientas del mercado político.

De esta manera el uniforme es considerado como un símbolo legítimo de pertenencia a un grupo, permite a los miembros diferenciarse del resto de las instituciones y del resto de la sociedad en su conjunto. Impone un conformismo corporativo que elimina todo símbolo externo de estatus, privilegio o posesión (Heath y Potter, 2005); su importancia no va tanto en las prendas sino en los signos y representaciones que este tiene en la sociedad, marcando los cuerpos de sus portadores para poder ser identificados, no como individuos, sino como una institución.

Se puede decir que históricamente la palabra uniforme se empezó a utilizar en el tiempo de los romanos, cuando el ejército buscó la manera de diferenciarse de sus enemigos, ya que en las guerras se estaba corriendo el riesgo de atacarse entre ellos mismos; es así entonces que logran crear un código en el vestuario, conformado por una túnica, una armadura, una capa, sandalias, casco, jabalina, daga y un escudo que era el signo y símbolo de la representación del grupo (Hollander, 2003).

Por otro lado, para Dussel (2000), la idea de uniformar a los niños viene de los siglos XVII y XVIII. En esta época se intentó equiparar el vestuario de las diferentes castas y sectores sociales entre adultos y niños; este tipo de vestuario adquirió importancia como parte de los procesos de modernización en las escuelas. Un testimonio que se conserva es el de John Williams Stearns, quien en una carta escrita a su familia entre 1875 y 1877 relata que cuando constituyó la escuela normal de Tucumán tuvo que cambiar las pautas de vestuario de los alumnos, la mayoría de los niños que eran pobres, iban desnudos y los pocos que habían de clase media iban sin lavarse y vestidos con ropa vieja. Igualmente, en las escuelas francesas se adoptó un uniforme para igualar las diferencias sociales de los alumnos, donde se usaba un blusón negro, azul y gris.

Es así que, por medio de esta vestimenta, las instituciones buscan identificarse y diferenciarse de los demás grupos, marcando el cuerpo de sus portadores, logran homogenizar sus códigos representativos ante la sociedad, creando un sentido de pertenencia y un «respeto» hacia una institución, pero «las connotaciones de jerarquía, orden y control son frecuentes a la hora de describir la participación del uniforme en la construcción de una idea de cuerpo, el cuerpo normalizado por las instituciones» (Fernández, 2013, p. 72).

Al analizar las construcciones simbólicas que los niños hacen de sus cuerpos uniformados surgen significaciones como las siguientes:

Desestructura creativa del cuerpo

Los niños leen una realidad que desde su cotidianidad escolar la van naturalizando, hablan de un cuerpo simbólicamente institucionalizado, con unas formas de control que han interiorizado, describen un cuerpo colectivo, que se debe mover, desplazar y sonar de acuerdo a los horarios, espacios y normas establecidas, para ellos todas estas acciones son normales cuando su cuerpo habita una escuela; pero en el momento en que representan su cuerpo en un dibujo, se evidencia una simbolización reprimida, donde plasman lo que les incomoda, lo que desean y lo que los atraviesa desde lo social, abren la puerta de la imaginación y simbolizan un cuerpo desestructurado, abierto y atravesado por el mundo exterior, por lo que dicta el mercado y los medios de comunicación, que habita un espacio sin muros, que está en contacto con la naturaleza, lleno de colores y diferentes formas, donde el cuerpo se puede comunicar y expresar sin temor al tiempo, ni a la norma, son representaciones que los niños simbolizan desde sus configuraciones de sentido, para expresar realmente cómo ven ellos sus cuerpos.

Pictórica de libertad

Por medio de una provocación artística, los niños y niñas experimentan una estética diferente de su cuerpo, ubican su mirada hacia adentro, donde identifican lo que les afecta y les traspasa al cuerpo. Foucault (1996) lo llama «el cuidado de sí»: «Se refiere a una práctica, a una actividad real, que se desarrolla en el cotidiano del sujeto, en relación con las actividades que desarrolla, a las relaciones que mantiene, y a las formas de entenderlas» (Farina, 2005, p. 46). Estas afectaciones las representa por medio de la piel, ya sea mostrándola en su mayoría del cuerpo o convirtiendo una prenda de vestir en su segunda piel que va ceñida al cuerpo; representan un cuerpo sin envolturas, sin amarres que se despoja de la normatividad que leen en su cotidianidad escolar.

Desde la desnudez logran expresar esa libertad anhelada, representan su propia naturaleza que no está cargada de normas sociales y culturales, donde pueden mover su cuerpo sin que ninguna prenda de vestir limite sus movimientos, dejan libres sus extremidades superiores e inferiores para poder correr, saltar y sentarse cómodamente. Todos los seres vivos nacen desnudos, y el ser humano no es la excepción, pero somos los únicos que minutos después de haber nacido nos visten por protección al ambiente, por pudor y por figuración sobre un estatus y posición social, (Fernández, 1998).

Por eso, en la representación que hacen de su cuerpo se evidencia la necesidad de conectarse con ese mundo exterior y poderlo hacer sin limitaciones, ni normas, tener la posibilidad de exponer-se sin la necesidad de verlo como algo erótico, sino como la estructura que permite explorar y percibir ese espacio que habitan, un espacio donde el cuerpo pueda hacer sonidos y moverse sin el temor de ser callados o inmovilizados, y que por medio de los lúdico ese cuerpo se conecta con los otros.

Por otro lado, esa libertad que anhela su cuerpo, también la expresan por medio de una prenda de vestir traslúcida que va ceñida al cuerpo, son siluetas que van recreando las líneas anatómicas del cuerpo, sin cortes, ni amarres, son siluetas de una pieza que le permite al cuerpo la flexibilidad para moverse, correr, saltar, agacharse y arrastrarse, se acopla poéticamente con las articulaciones. Saltzman (2004) nos dice que el vestido cubre y descubre al cuerpo, insinuando, acentuando u ocultando sus formas. Crea una nueva piel, que, así como califica el cuerpo, lo habilita o inhabilita para adaptarse a las diferentes circunstancias y condiciones del medio ambiente. Por todo esto, el vestido puede ser experimentado como lastre o teatralidad, como protección, impedimento, armadura o levedad (p. 10).

En la lectura que los niños hacen de su realidad, expresan que cuando están con el uniforme de gala en actividades donde su cuerpo salta o se desplaza, sienten un poco de incomodidad; en el caso de los niños, el cuerpo permanece rígido en las extremidades inferiores, porque la prenda es un yin, que limita los movimientos, y en el caso de las niñas, utilizan el *jumper*, su postura se vuelve más rígida y prevenida tratando que la falda cubra la cadera y los pies, evitando que estas tengan contacto con el piso. Con el uniforme de educación física expresan que se sienten cómodos y tranquilos, ya que su cuerpo puede moverse sin ninguna limitación.

Pese a que con el uniforme de gala su cuerpo se siente incómodo, ellos expresan que les gusta, pero se contradicen cuando representan en sus dibujos siluetas de una sola pieza pegada a la piel, como una forma de simbolizar que no están de acuerdo con esas limitaciones que tiene el cuerpo con su uniforme; crean esas siluetas para poder lograr esa libertad deseada, desestructuran la imagen corporal normalizada, le cambian los gestos rígidos por gestos alegres y tranquilos, su corporalidad inmóvil por una más expresiva que les permite comunicar lo que sienten y lo que perciben. La expresión corporal creativa es importante porque proporciona placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio, y a través de las artes puede expresar sus sentimientos, por eso ese cuerpo lo ubican en espacios abiertos, coloridos, divertidos y que están en contacto con lo que les permea del mundo exterior y con la naturaleza.

Son poéticas de un espacio que construyen a partir de una narración colectiva, donde describen un lugar muy grande con muchos salones de colores (rosado, fucsia y verde) que no sean cerrados y que tengan el espacio suficiente para todos. Se lo imaginan con

sillas y tableros de colores, que relajan y dan serenidad, pero también representan en estos espacios otros deseos que cubren carencias básicas, por ejemplo, espacios para el restaurante escolar con muy buena comida. Las representaciones del espacio institucional marcado por símbolos patrios, pero también los símbolos de los equipos de fútbol favoritos simbolizan el poder de la institucionalidad del Estado, la norma y la adhesión cultural a actividades sociales que incitan a la masificación.

Cuerpos atravesados por los «mass media»

Al final del siglo xx la categoría de infancia cobra nuevos significados, se robustece a partir de los discursos del mercado y una estética de moda, la revista de *Publicidad y Mercadeo*, en su artículo sobre «Power kids», afirma que la ropa de los niños se ha convertido en un atractivo segmento en la industria textil. Según cifras de 2014, la categoría infantil movió más de un billón de pesos en ese año, y se espera un franco crecimiento en esta categoría. La experiencia de compra, el márketing sensorial y la toma de decisiones de los niños han transformado las estrategias de mercadeo (Pérez, Parra, Sánchez y Torres, 2015, p. 19).

Los grandes expertos en márketing, de acuerdo con los estudios de Wilensky y Pérez en 2015, dicen que ahora los niños tienen un 80 % de toma de decisión de compra contra un 20 % de los padres, y que esto se ha logrado gracias a las nuevas tecnologías y los cambios globales en el mercado. Los niños toman las decisiones a partir de intereses que se dan por medio de Internet, programas de televisión, personajes animados y juegos interactivos; de este modo distintas empresas textiles han firmado alianzas para obtener licencias de grandes marcas como Disney o de equipos de fútbol internacional y nacional, para influenciar más la compra. La estrategia de márketing que implementan es por medio de un juego entre lo sensorial y la experiencia, llamado márketing sensorial, esa experiencia de compra influye en la determinación de los niños, donde las marcas convierten sus puntos de venta en parques de diversión, juguetes que captan la atención, colores llamativos, olores dulces, que se ven reflejados en los altos niveles de fidelidad y enganche entre el consumidor y la marca. El secreto está en la experiencia (Pérez, Parra, Sánchez y Torres, 2015).

Pero realmente no son los niños y niñas los que tienen ese poder de decisión en el mercado, son los medios de comunicación y las estrategias del márketing experiencial los que manipulan estratégicamente sus mentes; todos los días vemos nuevos superhéroes, hadas y princesas que enganchan a los niños y niñas, todos estos personajes son puestos en los lugares que ellos recorren de la casa al colegio, en sus comidas favoritas y en la ropa, nos les dejan opción para elegir, porque en todos estos objetos publicitarios van a encontrar esos personajes, que entran en las mentes infantiles a través de los medios de comunicación.

Como consecuencia, al representar los niños y niñas su cuerpo, se ve reflejada la influencia que han tenido los medios de comunicación sobre su cuerpo; ya el uniforme

escolar no es inmune a todos estos dispositivos sociales que viven en su cotidianidad, porque en sus configuraciones desean que el cuerpo se cubra, con los vestidos de las princesas en el caso de las niñas, o el uniforme del equipo de fútbol favorito en el caso de los niños, desean que su cuerpo tenga los poderes, la fuerza y la magia que tienen estos personajes, buscan quién los represente ante una sociedad que cambia velozmente, y cada día los niños y niñas tienen más acceso a la información con los dispositivos digitales; los medios de comunicación contaminan visualmente para manipular sus decisiones y gustos, convirtiéndose a su vez en dispositivos de anclaje a sus configuraciones sobre el cuerpo.

El disciplinamiento de los cuerpos

La educación moderna incluye como tarea fundamental la normalización de los sujetos (Naradowski, 1994). De hecho, la infancia se solventaba entre las demandas de protección y las de barbarie y ociosidad que solían y suelen recaer tanto sobre las nuevas generaciones como en las de sus padres; en este sentido la educación se entiende como los procesos de normalización y disciplinamiento de los cuerpos y la homogeneización de los grupos (Grinberg, 2013).

Dussel (2000), Sarmiento y Bello (2008) y otros líderes educativos se referían a esos procesos de civilización y educación que se deberían aplicar en la población criolla o impura que había dejado la colonización española, y es donde la biopolítica y la educación se enlazan de una manera particular, empezando a hablar sobre la higienización, educación sexual y manuales urbanos en las escuelas. La normalización y la disciplina en la infancia caracterizan la homogenización de los dispositivos de control (Cachón, 2010).

La escuela surge entonces como un espacio social en el que se troquela el cuerpo, como la instancia en la cual los niños se normalizan, regulándose en su encuentro con otros y otras, con quienes comparten no solo el tiempo y el espacio, sino las posibilidades y las imposibilidades de su corporalidad, determinadas por la edad, el género, la clase social, la etnia y la cultura a la que se adscribe, el propósito de la normalización corporal es el aprendizaje, así vemos que la profesora se limita a domar el cuerpo caprichoso de los niños, con el fin de apaciguar sus movimientos y captar su atención sin que se asocie el castigo al aprendizaje (Cachón, 2010).

Inmunización y deshumanización

El uniforme como símbolo legítimo de una institución y portador de normatividades tiene un efecto inmunizador sobre quienes lo usan, elimina las diferencias entre estratos sociales y la peculiaridad de cada cuerpo, actúa como un escudo contra la esclavitud generada por el mercado, específicamente por la moda, vendiendo la imagen de un cuerpo irreal que genera un estatus en la sociedad.

Fernández (2013) nos dice que un cuerpo uniformado es un cuerpo que se libera de las fauces satánicas de la moda que lo lanza hacia el consumo permanente de bienes, lo rescata de la discriminación de los medios, de la distinción de clases, la cual requiere una alta «inversión» económica, de tener que decidir cada mañana cómo presentarse al mudo, de la tensión entre lo individual y lo social, de la apreciación de cuerpos «perfectos»; por eso, «la supresión del uniforme no produce problemas de disciplina, sino un desmesurado aumento del consumismo» (Heath y Potter, 2005, p. 191).

Pero, por otro lado, el uniforme, al alejar los cuerpos del mundo exterior y del consumo, los encierra en la imagen corporativa propia de las instituciones, volviendo los cuerpos como objetos anónimos homogenizados, eliminando la individualidad para obtener solo una forma de representación institucional.

Un efecto de la homogenización representada en cuerpos uniformados es la deshumanización, porque «una uniformidad externa acaba por producir inevitablemente una uniformidad interna. Si aceptamos que nos impongan una manera de vestir, estaremos aceptando una manera de ser condicionada desde el exterior» (Heath y Potter, 2005, p. 189), un condicionamiento ligado a un nombre, a un logo, a unos colores, a una misión y una visión, que se llevan puestos en cuerpos convertidos en vallas publicitarias.

Conclusiones

Este ejercicio de investigación permitió conocer algunas de las representaciones que los niños hacen sobre su cuerpo y sobre el uniforme que les imponen en las instituciones, pero no solamente del contexto escolar, muchos de los niños participantes (niños y niñas), recrearon sus uniformes con detalles de sus equipos de fútbol favoritos, como una forma de pertenecer a ese grupo social que los acoge y los identifica. Pero no es solo el fútbol en que se inspira la unidad, también son los héroes que les venden los medios publicitarios a través de historias fantásticas, la película del momento, la representación de una imagen de príncipe o princesa que resuelve de manera imaginaria los conflictos que en la realidad tienen que enfrentar.

Esta forma de representación que tienen los niños de las instituciones naturaliza en las formas históricas de representación de la infancia. Los niños que se educan hoy en las instituciones son atravesados por diferentes dispositivos del mercado que no son tenidos en cuenta a la hora de diseñar los espacios donde van a aprender, como tampoco en las praxis propias de la tarea formativa, ni en la forma de vestir; vivimos en una sociedad donde el que gobierna es el mercado y los medios de comunicación, con diferentes dispositivos de infantilización de masas, que crean espacios y momentos donde los adultos tienen la posibilidad de volver a ser niños, en mundos mágicos creados por la publicidad, un ejemplo es todo lo que crea Disney en sus parques, donde todos volvemos a ser niños, pero el propósito principal es el consumo.

Es por eso que, al comprender las representaciones que acerca del cuerpo y el uniforme tienen los niños, se evidencian todos los símbolos que absorben de la lectura de su contexto, símbolos e iconos de los medios de comunicación que ellos van naturalizando, porque los ven y los leen en todos los espacios de su vida cotidiana, y que ya han atravesado los muros de las instituciones escolares, donde el uniforme ya no es un inmunizador de la información externa de consumo, pero sí un símbolo que sigue marcando la diferencia ante otras instituciones.

Las representaciones de los cuerpos infantiles uniformados generan unidades de significación que dan sentido a las nuevas formas de cómo los niños representan su cuerpo y la institucionalización de las normas, atravesados por los medios, donde ya se ha pasado la frontera del mundo de los adultos, el niño se adultiza no solo porque se vista como un adulto, sino porque a través de los medios pueden atravesar la frontera de lo prohibido. Representan un cuerpo que se puede mover libremente sin que nada los limite a jugar y compartir con los otros, pero a su vez son cuerpos ajenos interpretando princesas, superhéroes o ídolos del mercado del deseo; cuerpos que se defienden de su condición social envueltos en un uniforme para demostrarle a la sociedad a cuál institución pertenecen; es decir, sus cuerpos se representan en pluriformas cargadas de historias de su vida cotidiana escolar, escondidos en la imagen corporativa de la institución, en los ídolos del momento y el mercado de fantasías.

Por eso hay que repensar la infancia, los espacios donde van a aprender, en el vestuario que los representa, porque estamos en una sociedad donde ha desaparecido el papel importante de los adultos y se le ha descargado la responsabilidad a los niños, pero tampoco reconocemos esta nueva infancia que los adultos han creado, una infancia que tienen al alcance de sus manos toda la información, por medio de los dispositivos tecnológicos que les permiten estar actualizados de lo que pasa mundialmente, es una sociedad donde el cuerpo infantil es adultizado mientras que el del adulto se ha infantilizado, las imágenes muestran a los niños vestidos igual que sus padres, pero también puede interpretarse el deseo de los padres de asumir la vida sin la responsabilidad del adulto, sin hacerse cargo de sí y de lo que vive con los otros. ¿Qué es lo que realmente está pasando en la sociedad que no le damos su lugar a cada sujeto? ¿Por qué ya no identificamos las diferencias entre estos dos cuerpos, el del niño y el adulto? ¿Qué es lo que genera que adultos y niños se vistan igual? ¿Cómo se están educando y cómo están aprendiendo estas nuevas infancias construidas por los adultos?

Crear que el tiempo de los niños es el que los adultos piensan que es, o que el mundo de los niños es el que el adulto cree que es, o la pretensión de que su pensamiento sea como el adulto dice, son ideas equivocadas que los adultos están construyendo de la infancia, porque ni ellos saben con claridad cuál es su papel en la sociedad, por eso los niños y niñas hacen lecturas de un contexto creado por los adultos y representan su cuerpo y el uniforme de las vivencias manipuladas por los adultos por medio del mercado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (C. J. Dacosta y P. F. Flores, trads.). México: Coyoacán.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arias, B. (2016). Análisis crítico al concepto de infancia como sujeto de derechos. *Memorias de la II Bienal Internacional de Infancias y Juventudes*. Manizales: Cinde.
- Bautista, A. A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis y Saber: Revista de Investigación Pedagógica*, 8(18), 35-56. <https://www.doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7247>.
- Cachón, K. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar, un análisis desde la sociología del cuerpo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Documento Conpes Social 109, Política Pública Nacional de Primera Infancia, «Colombia por la Primera Infancia»*. Recuperado en marzo de 2012, de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 «Por la cual se expide la Ley General de Educación»*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2016a). *El sentido de la educación inicial*. Bogotá: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Ley 1804 «Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones»*. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%202002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>.
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: Una revisión de la escuela moderna en América Latina. *X Jornadas de LOGSE. «La escuela y sus agentes ante la exclusión social»*. Granada, España.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda: Una visión sociológica*. Barcelona: Paidós.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Fernández, P. (1998). 205 argumentos y observaciones a favor de la desnudez. *Naturist*.
- Fernández, S. C. (2013). *De vestidos y cuerpo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela y U. F. Álvarez, trads.) Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. (A. Garzón del Camino, trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, S. C. (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas*, (14), 124-139.
- Glockner, F.V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Tramas*, (28), 67-83.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grinberg, S. M. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 77-98.
- Heath, J. y Potter, A. (2005). *Rebelarse vende: El negocio de la contracultura*. Bogotá: Taurus.
- Hollander, A. (2003, 10 de febrero). Men in tights: Why guys in uniform get girls. *The New Republic*, 33-36.
- Medellín. Concejo Municipal. (2011). *Acuerdo 058 «Política de buen comienzo»*. Recuperado de <https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/documentos/497-acuerdo-058-de-2011/file>.
- Meneses, M. M. y Monge, A. M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2). Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. M. Finetti, trad.). Buenos Aires: Huemul.
- Naradowski, M. (1994). *Un cuerpo para la institución escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Osorno, D. L., Calle, L. A., Giraldo, J. J., Álvarez, L. y Arias, B. E. (2018). Análisis crítico del discurso de los referentes técnicos de educación inicial y de las prácticas de los agentes educativos de primera infancia de Coredi en el medio rural. En E. P. Arango, Zuleta y F. A. Pérez Ramírez (Eds.), *Educación y territorios* (pp. 283-348). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/334>.
- Pérez, E., Parra, A., Sánchez, D. y Torres, M. D. (2015). El mercado de los pequeños gigantes. *Publicidad y Mercadeo*, 36(418), 19-21.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Saltzman, A. (2004). *El cuerpo diseñado: Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.

- Sarmiento, A., y Bello, M. P. (2008) *Proyecto de Innovación Pedagógica: El lenguaje del cuerpo y la comunicación como espacio para la convivencia*. Bogotá: Institución Educativa Distrital Toberín; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Schütz, A. (1932/1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

FORMACIÓN DEL SUJETO MODERNO EN LA REVISTA *MITO**

Carolina Jiménez Lalinde**

Introducción

Al iniciar mi vida académica, y desde muy pequeña, comenzó mi inquietud por conocer sobre la historia del mundo, al ingresar a la licenciatura en educación, comenzó mi inclinación por entender la historia de la educación; en ese momento no configuraba bien una idea, pero siempre me llamaron la atención los fenómenos ocurridos a través de los años y su influencia en un contexto determinado y en el futuro. Finalizando mi Licenciatura me uní al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), de la Universidad de San Buenaventura; desde allí fijé mi curiosidad por los fenómenos educativos, comencé a leer sobre el contexto político y educativo en Colombia entre los años 1914 y 1940 y cómo personas que habían estudiado en Europa hicieron el intento de implementar nuevas corrientes pedagógicas en nuestro contexto, una vez se habían instruido con ideas revolucionarias de grandes intelectuales, llegaron a Colombia a implementar métodos educativos diferentes, buscaron cambiar la realidad existente, llegando así a la construcción de una reforma educativa.

Así es como surge mi inquietud por la raíz de algunas ideas modernas tales como, la *pedagogía activa* en su corriente experiencial, y por esto llegué a conocer sobre la apertura del Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá, para finalmente rastrear el primer jardín preescolar que se abrió en el país. El descubrir tantas ideas a través de manuscritos y documentos, me llevó a interesarme por los fenómenos políticos, educativos y cómo la modernidad afecta los ideales conservadores de una época específica en el país. Con esas expectativas ingreso a la Maestría en Ciencias de la Educación, específicamente a la línea de Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos, con la asesoría del profesor Alexander Hincapié, y así se configura un trabajo por medio del cual se propiciará la posibilidad de continuar estudiando los fenómenos históricos. Todo esto me remite a la revista *Mito* de

* Este capítulo se deriva del trabajo de grado *En búsqueda del sujeto moderno: Un análisis del ideal de formación de la revista «Mito»*, de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia), que fue asesorado por el profesor Alexander Hincapié García. Adscrito al Grupo de Investigación (GIDEP). Línea de investigación en Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos.

** Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Especialista en Estudios Políticos de la Universidad Eafit (Medellín, Colombia). Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura. Rectora del Colegio Jorge Robledo del Valle de San Nicolás (Rionegro, Antioquia, Colombia).

ORCID: 0000-0001-7604-4868. Correo electrónico: carojimelali@gmail.com.

la que, por su carácter liberal y moderno, me atraen sus aportes académicos y denuncias sociales, entre los años 1955 a 1962; desde ahí me incliné por el estudio de diversos fenómenos, tales como la influencia política en la academia y el tipo de ser humano que se proponía formar dicha revista, de ahí que procedí a acopiar y clasificar los diferentes aportes con los que contribuyó la revista al país por medio de sus contenidos, proponiéndome al estudio detallado sobre sus tributos pedagógicos al contexto colombiano.

El primer número de la revista *Mito*, revista bimestral de cultura, aparece en mayo de 1955. Fundada y dirigida por Jorge Gaitán Durán y Hernando Valencia Goelkel, desde dicha fecha, siete años y 42 ediciones, fueron suficientes para que tal publicación sea considerada como una de las contribuciones más significativas al proceso de consolidación y formación cultural en Colombia. Esta revista surge como el propósito de reevaluar la perspectiva del investigador colombiano ante la sociedad, mediante una visión europea en plena mitad del siglo xx. Una revista que pretende interpretar el contexto colombiano a nivel artístico y literario, además de unirlo con la dura realidad de la vida colombiana de la época, es así como, según el diario *El Tiempo*: «*Mito* aspira a ser un medio de expresión para la literatura y el pensamiento colombiano. Promete traducir textos inéditos de autores modernos y publicar testimonios sobre la vida cotidiana del pueblo colombiano» (*El Tiempo*, 1999, p. 1).

Su enfoque especial, la ubica como una de las revistas de la época, encaminadas a asumir la necesidad de diseminar nuevas formas de pensar y de asumir la modernidad. Las ideas están orientadas con una visión cosmopolita que no tenía nada que ver con la realidad colombiana (beligerante, dogmática y tradicionalista); antes del surgimiento de *Mito*, la inteligencia, sensibilidad, praxis política y literaria del país, estaban regidas por una actividad emotiva y espontánea, no reflexiva, obsesivamente fiel a la tradición española y vagamente cosmopolita, decididamente católica y conservadora, todo esto inmerso en la modalidad característica y existente en nuestra filosofía mental, la necesidad de neutralizar e imponer entrañables creencias y fanáticas posturas ideológicas. Este tradicional actuar estaría poniendo en evidencia las características de ese momento histórico y su relación con la sociedad y la cultura.

La revista intenta orientar el pensamiento de la sociedad de mediados de los años cincuenta del siglo pasado, y para este propósito se debía contar con un profundo conocimiento de dos esferas de relaciones: las internas y las internacionales. En lo interno se torna necesario cuestionar las prácticas sociales y culturales, en tanto que, en lo internacional, se deben orientar las prácticas de formación con las corrientes del pensamiento europeo. Es así como con el surgimiento de la revista no solo se enmarca una época histórica, sino que nos obliga a emprender una reflexión sobre las modalidades de formación que se han orientado desde lo cultural en relación, por ejemplo, con la emotividad, la tradición y la discusión.

Acercamiento al contexto histórico, cultural, político y vida social de Latinoamérica y Colombia, entre los años 1955 y 1962

En este capítulo se explicará el contexto histórico, cultural, político y la vida social, en primera instancia de Latinoamérica y posteriormente de Colombia entre los años 1955 y 1962. En principio, se relacionará lo ocurrido en el contexto político antes del surgimiento de la revista, luego se explicará el fenómeno de las ciudades masificadas como antecedente en la vida industrializada y parte fundamental del contexto histórico de la época, para llegar al contexto local con una descripción histórica, en la que se procede a relatar la vida y el acontecer político, describiendo fenómenos como el Bogotazo, y luego explicar cómo los intelectuales Jorge Gaitán Durán y Hernando Valencia Goelkel, después de haber vivido y estudiado en Europa llegan a Colombia con pretensiones de una verdadera revolución por medio del texto escrito, es decir fundar la revista *Mito*, poniendo de manifiesto su preocupación por los fenómenos sociales ocurridos en el contexto nacional e internacional, además de sentar una posición de tendencia liberal y crítica a través de los temas tratados en la revista en cuestión; en síntesis, este capítulo se ocupa de lo político.

Contexto mundial y latinoamericano

Pocos años antes y años después de la segunda Guerra Mundial, en 1930-1950, no fueron fáciles en el contexto mundial, la estructura económica estaba resentida y no había forma de recuperarse de manera viable, tales sucesos fueron los que unificaron el devenir latinoamericano, ya que cada nación debió concertar las relaciones que mantenía, ceñirse a las circunstancias que asignaba el ámbito internacional, un medio pesimista en el que los países con mayor poder pujaban para proteger sus intereses. Desde allí se comenzó a observar una escasez tanto en el sector rural como en el urbano, llegando a ocasionar la muerte de seres humanos por hambre y falta de recursos. De repente tenemos un mundo mucho más poblado en el que las personas estaban dispuestas a pertenecer a una vida en comunidad y a participar en la vida colectiva. Desde ahí se empezaron a masificar las ciudades:

Entre los pasos que dieron, uno muy importante fue ajustar cada uno sus relaciones con los países de su periferia, en los que vendían productos manufacturados y compraban materias primas. Las ventas se retrajeron y los precios se desbarrancaron. El pánico multiplicó los efectos del nuevo plan y a las consecuencias económicas de la crisis se sumaron los efectos sociales y políticos (Romero, 1999, p. 386).

El mundo cayó en una crisis económica en la que los precios bajaron y las ventas cayeron, se inició una crisis de efectos incalculables; los países más poderosos decidieron

actuar de manera drástica para salvarse, la forma fue ajustar las relaciones con los países que producían o ajustar sus economías a nivel interno, para suplir la necesidad de las importaciones, procediendo a surgir una demanda de trabajo en las ciudades, desatando una migración de la población rural hacia las ciudades; no obstante, los índices de demanda de empleo permanecían superiores a los de las vacantes.

Las ciudades en masa, sociedades inmigrantes y normalizadas

El fenómeno de Latinoamérica seguía de cerca a países como los de Europa y a Estados Unidos; sin embargo, adquirió características sociales y culturales distintas: en las ciudades se empezaron a formar grupos diferentes a las estructuras tradicionales, las cuales se denominaron «masas». Uno de los motivos que más atrajo la atención de los campesinos para dejar el campo hacia las ciudades eran las novedades de la metrópoli, la gran ciudad con sus medios masivos de comunicación: periódicos, revistas, radio, cine y televisión, en los que se registraba la dinámica del paisaje citadino, la cual suscitaba admiración y sorpresa, la urbe inquietaba con sus luces, reverberaba de vida, infinidad de negocios, empresas demandantes de empleados y personal de servicio para suplir las urgencias de la vida urbana. Desde ahí se empieza a observar un salto hacia la industrialización, iniciando las primeras fábricas con infraestructuras gigantes y mega-espacios que demandaban servicios públicos de calidad, tales como energía, agua, comunicaciones y transporte. En las ciudades el inmigrante rural podía encontrar trabajo y un mejor futuro, además de poder aspirar a mejores salarios y posibilidades de ascenso mediante una preparación técnica o profesional pertinente.

El trabajo en la ciudad se tornaba más interesante cuando era en masa, debido a que brindaba la posibilidad de mayor interacción social e intercambio de ideas, se comentaba con los compañeros y se iniciaban extensas quejas patronales a través de los primeros sindicatos, ofreciéndole al individuo una extensa vida social, lo mismo que el derecho a participar y exigir igualdad de condiciones en términos laborales. Tal como lo describió el autor José Luis Romero, los trabajadores vivían un ambiente urbano tentador, lleno de alegría, bullicio, lugares a donde ir, había viviendas, servicios públicos, la posibilidad de tener una nevera y a la larga un televisor, entre otros electrodomésticos; todas estas ventajas le ofrecía la ciudad al inmigrante, el cual se acercaba con la esperanza de progreso y la ilusión de una vida mejor con mayores comodidades (1999, p. 387)

La migración urbana transformó la forma y tamaño de las urbes, los que vivían en ellas se quejaban de «todo lo que se disfrutaba antes y lo distintas que están las cosas ahora», sobre todo en lo apacibles. De un momento a otro las ciudades se tornaron ruidosas, atestadas de infraestructuras gigantescas, señalando a los «invasores sociales» como quienes las habían desfigurado y las habían convertido en unos monstruos sociales.

Es así como José Luis Romero (1999) describe el fenómeno de la vida en la ciudad como:

Focos de concentración de fuerzas, las ciudades ejercieron cada vez más influencia sobre la región y el país. Y en las ciudades adquirieron cada vez más influencia las masas, esas formaciones sociales que las tipifican desde que se produjo la explosión urbana. Ciertamente, la explosión urbana ha desencadenado una revolución, latente y perceptible (p. 399).

Paulatinamente, en las localidades donde se originó la mayor afluencia de gente fue donde se desencadenaron revoluciones y la conmoción más profunda, se empezó a notar que los cambios en la población no solo harían parte de un fenómeno cuantitativo sino cualitativo. Empezó a surgir una sociedad compuesta por clases y grupos articulados de élites, en la que la vida transcurría con normas y modelos de comportamientos preestablecidos frente a otro grupo integrado por los inmigrantes consistentes de personas empobrecidas por factores de desplazamiento social entre otros, que llegaban a la ciudad y mediante sus actividades de trabajo, socialización y demás acciones tendientes en pro de una supervivencia y asimilación del nuevo contexto, establecían vínculos particulares en sus procesos interactivos al interior de su nuevo entorno, bien sea compartiendo experiencias y desarrollando actividades grupales o colectivas, igualmente generando nuevos lazos de amistad e incluso familiares a partir de relaciones sentimentales surgidas en el nuevo entorno, adicionalmente, emprendiendo determinado quehacer al interior de la nueva comunidad como fuente de empleo y de supervivencia directa; el solo hecho de compartir un espacio no era suficiente para estar normalizados, los convertía en una pequeña sociedad (dentro de la gran ciudad), precaria y anómica, instalada como grupo marginal transgresor de las normas, reglas y protocolos ciudadanos.

Es así como la sociedad normalizada —o sea la «gran sociedad» no se refiere a su tamaño, sino a la alta capacidad de riqueza y poder— visualizaba al grupo de inmigrantes, o pequeña sociedad, la cual se refiere a una comunidad inmersa socialmente, con limitaciones económicas a pesar de ser incluso más numerosa que la anterior, que se iba infiltrando como un conjunto homogéneo y se establecía ante la otra colectividad; cuando alguno de los miembros de la sociedad inmigrante aparecía fuera de los lugares permitidos, la sociedad normalizada los observaba con curiosidad, los reconocía como diferentes, como personas carentes de educación y cultura urbana propicias, procedían a ejercer normas de manera irracional, era una fuerza ajena que ataca y carece de freno, se les observaba en las calles como grupos compactos, distantes de las reglas de urbanidad, apoderándose de bienes ajenos o destruyendo a su contraparte, la sociedad normalizada. Naturalmente este efecto fue intenso porque un nuevo grupo transgredía las normas existentes, ignorándolas de manera procaz y desafiante.

A su vez la sociedad normalizada estigmatizó y asumió como enemigos a estos inmigrantes, cerrando las puertas y posibilidades de acercamiento e integración con ellos, es así como se empieza a alejar la sociedad normalizada de la comprensión del fenómeno insólito a nivel social que estaba sucediendo y se empieza a observar un comportamiento específico de estas sociedades, como bien lo describía José Luis Romero (1999):

Así quedó al descubierto que la masa no era una clase sino un semillero del que saldrían los que lograban el ascenso social y en el que quedarían los que, al no lograrlo, consolidarían su permanencia en las clases populares, acaso descendiendo algún peldaño en la escala (p. 409).

En algunas ciudades la masa provocó fenómenos inusitados que revelaron la intensidad de sus ideas, querían provocar desequilibrios en la sociedad normalizada imponiendo su forma de pensar y sus desacuerdos con el orden establecido; tal fue el caso de Bogotá, donde la masa se rebeló y, según descripción de Romero (1999),

La masa llenó las calles con protestas con motivo del asesinato del caudillo Jorge Eliécer Gaitán, esto asombró a la comunidad normalizada, ya que no salió a protegerlo sino a vengar su muerte y el ímpetu fue alto, la colectividad habitual descubrió que la masa llenaba la ciudad, que no solo correspondía a los sujetos de ruana sino también a otros influidos de ideas liberales que no estaban de acuerdo con lo que estaba ocurriendo, era una sociedad marginal llegados de áreas rurales, inmigrantes ordinarios, dándole así a la nueva masa un comportamiento característico de agresividad contra la ciudad (pp. 411-412).

El 9 de abril fue ultimado Gaitán cerca a la salida de su oficina, él era un reconocido personaje del partido liberal, sería candidato único del partido y el llamado a acabar con los desequilibrios de la sociedad normalizada; tras la muerte del caudillo estallaron en la capital intensos motines masivos de protesta, los cuales configuraron lo que se denominó «el Bogotazo», este nombre alude particularmente a lo ocurrido en Bogotá, sin embargo, los disturbios sobrevinieron en toda la nación como ilustra la narración de Bushnell (2007):

Con manifestaciones de violencia no solamente en grandes ciudades sino también en muchas poblaciones de mayoría liberal, El puertotejadazo es ilustrativo. En la población vallecaucana de Puerto Tejada, sobre el río Cauca, furibundos liberales asesinaron a algunos conservadores notables, los decapitaron y posteriormente jugaron fútbol con sus cabezas en la plaza del pueblo (pp. 288-289).

La mayor parte de las protestas ocurrieron en Bogotá, la cual quedó semidestruida, hubo saqueos y cientos de personas perdieron la vida; en forma paulatina, la fuerza pública restituyó el orden en la capital colombiana. Se especulaba que los conservadores urdieron dicho atentado para eludir enfrentar a un líder rival de tanta acogida; lo tomaban como alguien capaz de darle un giro a la política del país, esta teoría la repiten constantemente liberales y personas de la izquierda colombiana. Sin embargo, la ola de violencia que azotó a Colombia tuvo una pausa temporal, debido a que el partido liberal accedió a ser partícipe del gobierno bajo la figura de una alianza que permaneció un año, vencido este plazo aumentaron los incidentes, propagándose en proporciones excesivas a demás territorios de Colombia, que fueron objeto de una conflagración civil que duraría hasta la década de 1960.

En los Llanos Orientales y en otras zonas brotaron grupos guerrilleros liberales que hostigaban a las autoridades gubernamentales y a sus adeptos protegiendo a los liberales. En el lado oficial brigadas paramilitares del gobierno denominadas como «chulavitas» y «pájaros», asesinaban y asaltaban con cierta impunidad. En general, consistió de una situación dramática en la que fallecieron de 100 000 a 200 000 ciudadanos. Sin embargo, nunca se escuchó hablar de lucha de diferentes facciones del mismo partido, la lucha era entre partidos, por lo tanto, se atribuye como principal factor de violencia en Colombia para dicho periodo a la rivalidad bipartidista entre liberales y conservadores.

Otro aspecto que impactó lo político fue cuando el gobierno declaró que todos los indignados eran liberales, como protesta a la habitual unión entre Iglesia y conservadores. De otro lado, la Segunda Guerra Mundial había llevado a un cierre temporal de las misiones de protestantes estadounidenses en el oriente de Asia, generando un incremento de sus actividades en otros países, entre ellos Colombia. Cuando Laureano Gómez llegó al poder, las autoridades procedieron a tomar medidas para limitar las actividades de protesta, negando el acceso a la radio. No obstante ello, Bushnell (2007) describe el siguiente fenómeno aparentemente paradójico:

El número de muertos aumentó, pero también lo hizo el índice del producto interno bruto, a una tasa de 5 % anual entre 1945 y 1955. La producción industrial creció aún más notoriamente durante el período, el 9 % anual. Hubo cierto incremento de las inversiones extranjeras en las manufacturas, aunque el sector industrial continuó siendo predominante en la propiedad colombiana (p. 295).

Así, se aprecia que el crecimiento económico, de manera paradójica, aumentó casi al punto de un récord para Colombia, arribando el proceso a su punto más alto durante la guerra de Corea, momento en que el precio del café alcanzó su máximo, con una cotización superior al dólar por libra. Sin embargo, tal crecimiento económico como el que tuvo lugar durante dicho periodo, aportó poco para combatir la repartición patrimonial inequitativa en Colombia.

A propósito de este fenómeno, en el *Informe de desarrollo humano para Colombia* del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 1998), se subraya que para tener una idea del «efecto de la pobreza y de la desigualdad», se debe recurrir al cálculo del índice de desarrollo humano (IDH), que depende del desarrollo económico, pues el desarrollo humano no se ha reflejado, al menos en Colombia, en la medida del crecimiento económico; ante tal escenario, Diego Yepes (1992) propone que el desarrollo humano es una resultante genérica de la intervención de indicadores como «la esperanza de vida y los ingresos *per cápita*, con un indicador de respeto a la vida». En la cimentación de este estándar se debe tener en cuenta información como la realidad situacional en «violaciones del derecho fundamental a la vida y a la integridad personal», lo que se debe afectar también por «los delitos, las muertes violentas relacionadas con hechos políticos, desapariciones, torturas, secuestros, asesinatos de ‘limpieza social’ y muertes en acciones bélicas» (Yepes, 1992). Con todos los aspectos anteriormente enunciados se evidencia que en Colombia existía una gran desigualdad en términos sociales, laborales y económicos.

En 1996 se propuso el índice de pobreza de capacidad (IPC), índice de pobreza multidimensional, conformado desde la «definición de pobreza centrada en el ser humano», asumida como carencias en diversas instancias críticas. El IPC depende de estándares que expresan la proporción de población con carencias fundamentales del desarrollo: «poder llevar una vida libre de morbilidad evitable, estar informado y educado y estar bien alimentado». El IPC, no obstante, no refleja niveles promedio como lo hace el IDH, aquel más bien mide «la falta de capacidad de la gente». En forma complementaria, el índice de pobreza humana (IPH) parte del antecedente que la pobreza no solo consiste de «la falta de bienestar material, sino por la negación de oportunidades para llevar una vida digna». Es así como la estrechez económica no se puede circunscribir a la única amplitud del ingreso económico. «La pobreza de vida y oportunidades es de carácter multidimensional»; debido a ello, «el índice de pobreza se calcula en forma desagregada» (Colombia. Departamento Nacional de Planeación, 1998).

Desde una óptica complementaria, el Banco de la República, en nota editorial, señala que el desarrollo en educación en Colombia hasta mediados del siglo XIX era lánguido, incluso en las postrimerías de los cuarenta registraba estándares muy inferiores de alfabetismo; lo que más influyó al respecto fue la imposibilidad y enemistad de los partidos políticos para pactar vías favorables de resolución a esta problemática durante la centuria precedente, lo cual se tornó crónico con las guerras civiles y recursos nacionales exiguos. Ello originó que Colombia, a inicios de la siguiente centuria (del 1900), se ubicara como una de las naciones más atrasadas del planeta en el campo educativo; en este periodo, con el 66 % de población mayor de edad iletrada del país, era una de las más críticas en Latinoamérica, frente a un 46 % de Argentina y 56 % de Chile; con un 3,5 % de educandos colombianos registrados en nivel elemental, frente al 8,4 % de Argentina, Costa Rica (6,1 %) y Chile (5,3 %).

Desde 1950 hasta promediando 1970 los indicadores educativos se incrementaron en forma inusitada, tanto en número de alumnos matriculados en primaria y secundaria como el de profesores y centros pedagógicos (Colombia. Banco de la República, 2019, p. 2)

Los mismos factores citados como determinantes para la crisis educativa, también incidieron, para la misma época, de manera negativa en otros aspectos de gran relevancia como índices de cubrimiento de la población en servicios de salud, servicios públicos, empleabilidad, equidad social, entre otros aspectos de calidad de vida digna que el Estado debe garantizar para la totalidad de su población de manera justa y democrática.

El anterior panorama, arroja luces para entender la paradoja de un PIB creciente y unos hechos de violencia alarmantes que sumían a Colombia en una situación caótica, simplemente el crecimiento económico solo era usufructuado por unos pocos que ostentaban el poder económico y la riqueza, en cambio, el pueblo raso, que era y es la mayoría de colombianos, era el que padecía la deficiencia en la tasa de desarrollo humano, enfrentando las limitantes de recursos, carencias en alimentación, salud y demás satisfactores de las necesidades básicas; además, esa gran masa era la que ponía los muertos y las víctimas en esa guerra para la cual carecían de explicación alguna.

Llegada de Mito al contexto la época

La historia se remonta a inicios de 1955 cuando Jorge Gaitán Durán procede a regentar los destinos de *Mito*; después de vivir en Europa por largos periodos llega a Colombia intentando crear una revista, secundado por Hernando Valencia Goelkel. Ellos proyectaban una revista de carácter moderno, la cual expondría la realidad del mundo y en especial la colombiana, ellos pensaban que al «poner las palabras en cuestión» esta revista intentaría aportar al proceso político, cultural y familiar del país. Nace inspirada en la revista francesa *Les Temps Modernes* de Jean-Paul Sartre, Simone Beauvoir y Maurice Merleau-Ponty.

Durante este apartado se intentará mostrar cómo la revista propuso artículos sobre política e intentó denunciar la realidad de los partidos en la época. Según concepto de María Emma Wills Obregón, del Centro Nacional de Memoria Histórica (2002, p. 115), los vectores de la guerra en Colombia son: campesinos carentes de representante político, disgregación de la sociedad en el contexto de una comunidad fragmentada y coyunturas inicuas entre provincias y capital.

Tras la «persecución política» eran latentes diferentes problemas. En la confrontación de antipatías viscerales entre liberales y conservadores, se tejía un país en agitación entre agresiones leves habituales y la rapiña del poder entre integrantes incluso de un mismo partido, que se tornaban críticas con las segregaciones raciales y étnicas, las evoluciones en funciones y perfiles femeninos (Meertens, 1995, pp. 36-49), las insurrecciones antijerárquicas y descréditos sociales, lo mismo que «el despojo “vertical” y “horizontal” de

la tierra. Luego de transitar por el asesinato de un liberal en pleno Congreso, la declaración de un pulso de poder entre Legislativo y Ejecutivo, el cierre del Congreso en 1949» (Ayala, 2003, p. 10).

La elección de Laureano Gómez como presidente conservador en su calidad de candidato único, la «conservatización de la policía» y la aparición de tropas de milicias liberales en los Llanos, hicieron a Colombia sumergirse en un nefasto periodo de terror que se suscitó con ímpetu excesivo en determinadas zonas, atizada por diferentes conflictos aislados, complejos como los rencores no olvidados, una desobediencia general imprecisa carente de liderazgo ni coordinación adecuados, y una voracidad por posesiones patrimoniales, por empleos como funcionarios gubernamentales y sus compensaciones económicas tanto a nivel provincial como departamental y nacional. Los hechos de intimidación femenina y su colaboración en las milicias con funciones domésticas generaron procesos participativos nacionales desde la Guerra de los Mil Días, ocasionando que se involucrara en dicho conflicto, en forma paulatina, la mayoría de la población, con cada cual enfrentando roles diversos según su capacidad de aporte y competencias al respecto.

«Durante la Violencia se atacaba en mayor medida a la población civil, y por primera vez las víctimas se distribuían sistemáticamente en ambos sexos» (Meertens, 1995, p. 40). El ataque a las damas y las leyendas que los violentos escribieron sobre los cuerpos de las mujeres ajusticiadas, manejaban tanto un simbolismo intimidatorio como de dejar constancia del mensaje de «No dejar ni la semilla del enemigo». Este tipo de manifestaciones violentas enfermizas son plasmadas por el escritor Manuel Mejía Vallejo, quien comenta que concibió su novela *El día señalado* a partir el rechazo al odio de esa misma época de la violencia, plasmando escenas como la del gallo vivo, que fue introducido en el vientre de una madre, viva, «porque en el vientre llevaba ‘la mala semilla’».

A propósito de los anteriores escenarios, manchados de muestras de fanatismo visceral, en la revista *Mito* se señala: «El honor intelectual se determina entonces por el grado de adhesión a un fanatismo cualquiera, de derecha o de izquierda, y por la capacidad de servicio con ciega y violenta obstinación» (*Mito*, 1955-1956, p. 65). Este texto denuncia que la política, ya sea de izquierda o de derecha, se convierte en fanática y está al servicio de la violencia y la obstinación. Expresa que toda manifestación de violencia y coerción queda justificada en términos políticos, además nos lleva a pensar lo político como la justificación de cualquier afirmación de violencia y crímenes.

Teniendo en cuenta el anterior contexto, los mandos castrenses, liderados por el general Gustavo Rojas Pinilla, fueron designados para tomar el mando gubernamental de índole neutral, con el fin de controlar la situación de hostilidad crónica imperante que se extendía por las zonas rurales. En libro titulado *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*, sus autores Michael J. LaRosa y Germán R. Mejía (2014) narran cómo durante la dictadura de Rojas Pinilla se efectuó la injerencia gubernamental en el ámbito laboral; adicionalmente, concretó

proyectos de alto calado para el desarrollo de la infraestructura nacional. Contribuyó en la construcción del aeródromo El Dorado de Bogotá, lo mismo que la sede del Ministerio de Defensa y Hospital Militar; se plegó íntegramente al sistema de libertad comercial respaldado por las altas autoridades y sus colaboradores. Sin embargo, fue afectado por los precios decadentes del café, y su inclinación por el ordenamiento del ámbito del trabajo atemorizó a los actores sociales más moderados hasta 1957, cuando cesó su régimen con una protesta masiva en todo el territorio colombiano, asumiendo una comisión militar el poder hasta las votaciones de 1958. En conclusión, es de notar que en el siglo xx el ala militar solo ha asumido el mando gubernamental en una única ocasión, ocurrida durante este periodo en alusión.

A diferencia de los argentinos, los chilenos o los brasileños, los colombianos han mostrado aversión a la dictadura militar, indicios de la dificultad de Rojas con la gobernabilidad fue el conocimiento generalizado de que «algo andaba mal con ese gobierno que nadie eligió». Los colombianos prefieren mandatos civiles para su gobierno (LaRosa y Mejía, 2014, p. 137).

Por tanto, el régimen se fue debilitando por manejos exagerados represivos en contra de «los estudiantes en junio de 1954, la declaración de ilegalidad del Partido Comunista, el cierre de los periódicos liberales *El Tiempo* y *El Espectador*». Este tipo de sucesos son tratados por la revista *Mito* bajo reflexiones del siguiente tenor:

La defensa del poder puede llevarse a cabo sin ninguna limitación ética. El crimen político, individual o colectivo, queda justificado. La violencia, la coerción, la reducción mecánica de la conciencia hostil y adversaria, quedan justificadas. De ahí que... el dictador «elimine» metafísicamente la ambigüedad de la historia para poder avanzar, desembarazado, a través de ella (*Mito*, 1955-1956, p. 64).

Lo histórico se muestra como una unión de diferentes teoremas donde triunfa la ambigüedad, el dictador continúa por la historia avanzando desembarazado, olvidándose de ella, sin escrúpulos o dudas aparentes para poder lograr sus objetivos. Este fragmento nos habla de cómo los políticos ignoran lo histórico para poder avanzar a través del tiempo y lograr los objetivos. También se refiere a lo ambiguo y lo violento de la historia.

El Frente Nacional como supuesto fin de las confrontaciones

A manera de mecanismo de alternativa estipulada entre los dos únicos partidos políticos con poder en la época, se dio luz verde al «Frente Nacional», un convenio que aspiraba a «terminar definitivamente las confrontaciones armadas entre partidos y afianzar el campo

de resolución de los conflictos sociales y políticos por otras vías», para este caso particular, se dio el mecanismo de la asunción alterna del poder entre ambos partidos en conflicto (1999, p. 1)

Con el Frente Nacional, las cabezas jerárquicas de la política nacional acordaron distribuirse el mando de manera intermitente a lo largo de 16 años (1958-1974). El desempeño económico durante este ciclo, el analista Marco Palacios lo detalla como «la edad dorada de los ‘pactos de caballeros’ entre el alto gobierno y organizaciones como la Andi, Fenalco, Asobancaria y la SAC». La unión entre las agremiaciones que protegían a los caficultores, ganaderos, comerciantes, industriales y banqueros, entre otros, es prueba de la estabilidad sociopolítica (2003, p. 215).

Las devaluaciones de la moneda hacen que los Estados Unidos mire a Colombia con buenas perspectivas para negociar durante la Guerra Fría, que se fraguó aún más con la rebelión insurgente en Cuba de 1959, originando que el sistema económico colombiano se plegara por completo al sistema económico capitalista liderado por los propósitos librecambistas de los Estados Unidos; ello ocasionó que el presidente Kennedy tomara a Colombia como un aliado clave para su diseño de integración americana denominado «Alianza para el Progreso». Colombia era una nación con estabilidad económica y con una vocación de sistema de gobierno democrático; con la venida de Kennedy a Colombia, ubica a este país como aliado estratégico en el contexto orbital. El pacto del «Frente Nacional» circunscribía un proyecto económico de mediano plazo, con énfasis en el fomento industrial, con el fin de salir del rol de pasar de país proveedor de materias primas a ser oferente de manufacturas a nivel externo; en dicho periodo la producción en Colombia se desarrolló en ciudades como Bogotá, la Costa Caribe, Cali y Medellín, abordando incluso el ensamble de automotores para la oferta nacional.

Sin embargo, el problema social rural no cedía en la década del cincuenta y sesenta. Algunos campesinos intentan conservar sus tierras agrupándose en facciones insurgentes (como las Farc), otros campesinos reacios a unirse a ellos huyen hacia las grandes ciudades erigiendo lo que ahora son los barrios de invasión (LaRosa y Mejía, 2014). Por su parte, el acontecimiento político de la conformación del Frente Nacional, lo registra César Augusto Ayala D. (1999), en artículo titulado «Frente Nacional: acuerdo bipartidista y alternación en el poder», afirmando que el Frente Nacional surge en medio de presiones políticas severas como desenlace a la estrategia transitoria militar de gobierno (1953-1958), como recurso inmediato de las dos facciones políticas antagonistas de costumbre para culminar con la falta de autoridad y gobernabilidad de Colombia para aquellas calendas acompañada por el conflicto sociopolítico durante la décadas del cuarenta y cincuenta. El Frente Nacional nace tras una suerte de acomodamientos previos al referendo del año 1957, y con base en modificaciones postreras instauraron la legalización legislativa de ambas doctrinas políticas

convencionales como los elegidos para asumir el poder alternadamente en Colombia desde 1958 hasta 1974.

Al principio, el «Frente Nacional» no abarcó la generalidad de las dos facciones políticas. Únicamente quienes apoyaban a Lleras, lo mismo que los seguidores de Laureano Gómez en el conservatismo, eran los favorecidos. Las demás tendencias históricas no formaban parte del pacto. Estaban supeditadas a efectuarlo gracias a los resultados que pudieran obtener en las urnas desalojando a las originales. Son claros ejemplos de ello el caso del alzamiento del optimismo venciendo al laureanismo en las elecciones de 1960, por su parte, las aspiraciones del Movimiento Revolucionario Liberal (MRL) eran apoderarse de la agrupación del liberalismo y ser los voceros al interior de la alianza.

El Frente Nacional dinamizó el acontecer político del país, pero con supresión de otros actores. Ello provocó una reacción opositora. Los diferentes gobiernos del Frente Nacional no solo eran excluyentes sino con aptitudes egoístas, constreñidas e individualistas en el manejo del poder, completamente alejados de diálogos bipartidistas unificadores; además, extinguiendo otras alternativas discrepantes opuestas al modelo liberal de desarrollo; permitiéndole a la oposición su participación solo en el poder legislativo, ajenos a los demás entes estatales. Ello impidió la conformación de un sistema pluripartidista de gran utilidad para aportar al desarrollo político de Colombia, a pesar de que coexistían con dos sectores bastante diversos entre sí como era el Movimiento Revolucionario Liberal (tanto en su tendencia laxa que retornaba al partido liberal como la radical que aspiraba a ser una facción autónoma); la Alianza Nacional Popular (Anapo), la que a pesar de ganar elecciones, no se le asignaban sus conquistas políticas; el Movimiento Democrático Nacional (MDN), que agrupaba los impulsos soberanos de toda naturaleza; la Democracia Cristiana, proveniente de un grupo de conservadores para fomentar autónomamente las ideas de los partidos «demócrata-cristianos» tanto de Europa como de Latinoamérica; el Frente Unido, con propósitos de confederación de la izquierda radical colombiana; el Partido Comunista; los bandos guerrilleros del Ejército de Liberación Nacional (ELN), y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) en el momento que poseían ideales políticos auténticos con ciertos visos altruistas aparentes, entre otros.

El proyecto del Frente Nacional básicamente favoreció al liberalismo, que logra imponer al conservatismo el tema de los nuevos tiempos, ya que estos últimos proceden a copiarles como alternativa vigente de permanencia en el ámbito político; sin embargo, el liberalismo al fin de cuentas no terminó de convencer íntegramente al común del pueblo colombiano. Probablemente el Frente Nacional fue una solución a la violencia aludida que involucra a ambos partidos, pero generó males peores como «violencia social, represión selectiva, exclusión, desintegración, corrupción, un país a medio camino y un pueblo desilusionado» (Ayala, 2003, p. 5).

En lo atinente a la posición adoptada por la revista *Mito* con respecto a la figura política del Frente Nacional, se antoja un tanto paradójica y, en tal sentido, Víctor Kawakami (2016) en su artículo «Acerca de la genealogía editorial de la revista *Mito*», deja consignada la incertidumbre al respecto, argumentando que en el caso de Colombia debía «comprometerse contra el totalitarismo, el extremismo partidista, la violencia en sí»; no obstante las intenciones preliminares de independencia de criterio y autonomía de pensamiento de Gaitán Durán y su grupo con respecto al contexto colombiano, posteriormente Gaitán Durán participaría en el grupo MRL, divergente del Frente Nacional bajo la tutoría de López Michelsen, con lo cual estaría alineándose con un partido político específico, lo que le confería cierta inclinación por una tendencia política en particular y, por tanto, le reducía la imparcialidad y firmeza de juicio en caso de llegar a asumir alguna posición particular que le pudiera comprometer con su nuevo aliado.

Otra circunstancia, según Víctor Kawakami (2016), da cuenta de la posición adoptada por Gaitán Durán como seguidor confeso de socialista rebelde, protector de revoluciones de orden comunitario, con la esperanza puesta en una reestructuración de la naturaleza de la propiedad de las tierras destinadas a la actividad agrícola como alternativa resolutive esencial para la situación conflictiva establecida en Colombia. No obstante ser un ideólogo justificador de los movimientos guerrilleros colombianos, también los señalaba críticamente en aspectos que no compartía los mismos puntos de vista de ellos; así mismo, comulgaba con la Revolución cubana en sus inicios y señaló la falencia ideológica fundamental del surgimiento del Frente Nacional de Alberto Lleras. Sin embargo, desde 1958 una fracción representativa del grupo relacionado con la revista *Mito*, específicamente Eduardo Cote Lamus y Pedro Gómez, respaldaron manifiestamente al Frente Nacional, como «la única forma en que el país evitaría someterse a regímenes dictatoriales»; a la postre, debido a los vicios políticos y clientelistas mezquinos, el Frente Nacional involucró cierta forma de dictadura bipartidista acarreado secuelas políticas calamitosas (Kawakami, 2016, pp. 11-28).

Para finalizar, la revista propone una renovación de los políticos y los partidos en general para lograr finalizar con la anarquía y terminar con los odios; afirma que los partidos están en absoluta incapacidad histórica y se deben transformar fundamentalmente, los partidos se ven como cuerpos envejecidos e inadecuados, para plantearse y resolver los nuevos problemas que surgen con un mundo saturado de conflictos en el que existen nuevas soluciones y organizaciones sociales, económicas e institucionales.

De esta manera, se puede ver cómo la revista pone de manifiesto la situación real de los partidos políticos, a los que define como hordas primitivas, todos conservadores con banderas de diferente color, además denuncia que el partido liberal es el doble de burgués del conservador. Enuncia que, si existe división, no se tendrá una real democracia. Sugiere que lo ideal es que existan partidos para el pueblo, por el pueblo y del pueblo. Además de que resalta la labor fundamental de los partidos políticos, cual es brindar bienestar al

pueblo y seguridad en los órdenes económicos, social, cultural y político; por medio de la revolución se logrará la transformación de las clases sociales.

A manera de observaciones sobre lo escrito, se puede concluir lo siguiente sobre la revista *Mito*:

- El acto de pensar la historia se expresa así en una intachable descripción de causas y efectos.
- La violencia se halla implícita en la raíz providencial de ese absoluto histórico.
- Colombia es tierra de continuos contrastes y de choques de fuerzas contrapuestas.
- Las causas del nueve de abril, que en su concepto tuvo dos desarrollos diferentes, el uno el del campo, hijo del xix, y el otro el de las ciudades, hijo del siglo xx, traducido en el estallido del problema social y la lucha de clases.

Las palabras en estado de servicio, función pedagógica de la revista en la vida social de la época. Llegada de *Mito* al contexto de la época

El primer número la revista *Mito* se publicó el 10 de mayo de 1955 y contó con textos como: «Diálogo entre un sacerdote y un moribundo», del Marqués de Sade, traducido por Jorge Gaitán Durán, «La hojarasca» de Gabriel García Márquez, entre otros. Este y muchos otros textos publicados durante el tiempo de edición de sus diferentes tirajes, denotaron varias intenciones e expectativas que manejaban sus creadores desde antes de iniciar sus primeras publicaciones, en primera instancia la revista pretendía, mostrar poesía, literatura, política, y la dura realidad del país mediante testimonios de la vida cotidiana, además de pretender ilustrar a los lectores acerca de las situaciones y características históricas del contexto en el que se hallaban.

Referentes históricos y función pedagógica de la revista Mito

La función pedagógica es una actividad específica que se fundamenta en un conocimiento especializado, que permite establecer hechos y generar decisiones, es el ejercicio de unas tareas cuya realización involucra el conocimiento de la educación. La labor de la función pedagógica consiste en concretar hechos que se desarrollan en el campo educativo, y constituyen decisiones en torno a relaciones educativas, trata de satisfacer la necesidad social de la Ilustración; la aceptación social de la función pedagógica no deviene de la valoración social del ámbito en el que se despliega la función educativa, sino que se encarga de remediar inconvenientes que se plantean en el ámbito educativo (Tourrián, 1987).

En el caso de la revista, su función pedagógica se refiere específicamente a lo que quiso lograr con la población en los años 1955 a 1962, una función pedagógica que no se presentó de manera explícita sino más bien «escondida» y se caracterizó por su posición crítica frente

a las realidades del contexto colombiano de la época. La revista quiso poner en cuestión las palabras para lograr que, al mostrar dos realidades tan contrarias, los lectores entendieran el peso de lo que ocurría en nuestro país en la época.

Mito pretende dirigir la atención de los lectores a realidades o descripciones de situaciones concretas de la vida del país, además de intentar poner el lenguaje al servicio del hombre moderno, de modo que le permita expresarse con manejo apropiado del idioma y la expresión de la problemática humana, social o estética; los lectores deberán plegarse a su propio criterio, la revista se compromete a ofrecer la descripción imparcial de situaciones concretas de la realidad colombiana.

En síntesis, se observa que la revista expresa explícitamente su intención de mostrar realidades estéticas y humanas, de poner a la luz pública situaciones, buscando generar tensiones y a la vez, a través de estas, se manejan intenciones formativas para con la sociedad moderna. A propósito de ello, Gaitán y Valencia (1955) señalan:

Sería la oportunidad de estudiar la alienación del hombre contemporáneo. Por ahora nos limitaremos a poner en estado de servicio una herramienta eficaz: las palabras. Intentamos presentar textos en donde el lenguaje haya sido llevado a su máxima densidad o su máxima tensión, más exactamente, en donde aparezca una problemática estética a una problemática humana. Los lectores deberán escoger ellos mismos. Sospechamos de la ineptitud de las soluciones hechas. Por eso nos circunscribiremos a ofrecer materiales de trabajo y describir situaciones concretas (Gaitán y Valencia, 1955, p. 3).

La editorial de la primera edición despliega las diversas expectativas del proyecto que ya es una realidad: Inicialmente, versar sobre la expresión literaria al interior de un entorno comunitario y formativo: «Las palabras también están en situación. Sería vano exigirles una posición unívoca, ideal». Posteriormente, proponer un reenfoque y reinención de la literatura, tanto en lo técnico como en lo artístico y social: «Intentaremos presentar textos en donde el lenguaje haya sido llevado a su máxima densidad o a su máxima tensión, más exactamente, en donde aparezca una problemática estética o una problemática humana». Y, luego, buscar generar una opción de comunicación alterna: «Pretendemos hablar y discutir con gentes de todas las opiniones y de todas las creencias. Esta será nuestra libertad».

A través de todas sus ediciones, *Mito* evidenció acontecimientos de gran trascendencia para la realidad sociopolítica y cultural de Colombia. El último número se editó en junio de 1962, en el que, entre otros artículos ilustrativos de la actualidad sociopolítica y cultural de entonces, se ocupó del análisis de una extensa gama de obras de tendencia nadaísta.

Durante su relativamente corta existencia, *Mito* aterrizó a la realidad el acontecer artístico y cultural colombiano, y develó las distorsiones del desempeño habitual de la

sociedad. Por simple lógica, es obvio deducir que, tanto debido a la naturaleza de la función pedagógica de la revista *Mito*, como por su rol de señalamiento y denuncia pública de las anomalías e injusticias, lo mismo que por sus principios éticos y filosóficos en pro de la verdad y las corrientes de pensamiento abierto, rebelde e incisivo, propias de sus directores y autores colaboradores, la revista desde un principio se perfiló con una crítica antagonista severa, lo mismo que fue objeto de una oposición agresiva e intolerancia inabordable, que propugnaban por eliminar de raíz a dicho medio de gran incomodidad y desagradable inconveniencia para los sectores anárquicos enquistados en el poder, es así como en su tiraje número 16, bajo el título «'Mito' y el Ambiente Colombiano», se publica la denuncia respectiva por medio del siguiente texto:

En los tres años de actividad de MITO, los testimonios que se han publicado son de autenticidad, solidez y precisión incontrovertibles (...) ejercemos pues nuestra libertad con el máximo de calidad ética y cultural. Sin embargo, desde los primeros números hasta hoy, se han intentado acabar con la revista o al menos desacreditarla. Primero hubo gestiones ante la dictadura para que MITO fuera clausurada (...), luego se quiso ahogar económicamente a nuestra revista o se nos impuso la singular censura silenciosa con que algunos de nuestros más conspicuos periódicos «defienden» la libertad de expresión. Nunca nos han perdonado nuestra independencia absoluta. MITO en cuanto a entidad, no admite jefes o imposiciones de ninguna clase. Ahora las armas que se utilizan contra nosotros son la intriga, la delación pública y privada, los complots torpes de politicastos y gacetilleros de ínfima categoría, los chismes y chistes de vulgaridad apenas comparable a su estupidez (...). Ninguna pequeñez nos apartará de nuestra línea de conducta que hemos mantenido hasta hoy (*Mito*, n.º 4, 1955, p. 280).

El impacto positivo y buena acogida de la revista *Mito* en cumplimiento de su función pedagógica de la vida social de entonces, se ve reflejado en las numerosas cartas escritas por parte de sus lectores a los directores de dicho medio; una muestra de ello, es el testimonio de uno de sus lectores publicado en «correspondencia» en el ejemplar número 4, con el título «*Mito*, revista de las clases moribundas» bajo los siguientes términos entre sus apartes:

Señores directores: No podemos negarlo: MITO es una hazaña editorial, aun cuando sus directores tengan suficiente dinero para emprenderla y correr el riesgo de un fracaso que no afectaría sino levemente la fortuna personal de cada uno de ellos; es un empeño difícil, así cuente con la acogida calurosa de cada uno de sus grupos intelectuales y de una vasta porción de la clase social que empieza a verse reflejada en la revista (...) en un país que padece la desgracia de tener que acomodarse a

las perspectivas culturales que le impone una clase terrateniente y provinciana y una burguesía comercial sin los rasgos espirituales ni los objetivos históricos que, en el pasado, hicieron de una ella una fuerza revolucionaria (...) lo que Téllez ha señalado como mal colombiano, corresponde a los contenidos y a las formas de cultura congelada y deformada de burgueses y terratenientes nacionales, pero no a la cultura democrática y revolucionaria del pueblo, oprimida y casi asfixiada por la otra, mas lo bastante viva aún para renacer y desarrollarse al más leve descuido de sus enemigos (...) MITO se niega a «interrumpir su diálogo con el hombre» y pretende «hablar y discurrir con gentes de todas las opiniones y todas las creencias». Hasta ahora ha publicado páginas de grandes escritores y anuncia otras igualmente densas y brillantes (*Mito*, núm. 4, 1955, p. 281).

El contexto histórico-cultural y aspectos políticos imperantes durante el nacimiento y existencia de la revista *Mito* se presenta enmarcado por los últimos dos años de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), distinguido por la intervención del gobierno en cuestiones del trabajo, lo mismo que un abordaje de obras de infraestructura de gran magnitud. El régimen es destituido en 1957 a raíz de una huelga nacional en medio de un ambiente caldeado por censuras de prensa y radio, siendo remplazado por Junta Militar como gobierno de transición hasta las elecciones de 1958, cuando entra en vigencia el «Frente Nacional»

La función pedagógica de la revista continúa manifestándose a manera de comentario con respecto al derecho a la libertad de expresión a propósito de las censuras de prensa del régimen de Rojas Pinilla. La revista *Mito* (1955), en nota del cuarto número (octubre–noviembre), titulada «Libertad de Expresión», el Comité de Dirección –no aparecen firmas particulares– se manifiesta opuesta de las primeras medidas de censura a los periódicos nacionales *El Tiempo*, *El Espectador* y *El Siglo*, por medio del siguiente texto:

Clara y terminantemente manifestamos nuestro descuerdo con toda medida que limite la libertad de expresión [...]. Nos parece erróneo darle a la libertad de expresión un contenido exclusivamente político, como nuestra peculiar atmósfera a veces lo quiere hacer creer [...]. No nos engañemos, la cultura y la libertad son indivisibles, vano resulta reivindicarlas en el plano político, y olvidarlas o negarlas en el social o económico o religioso o literario. La libertad de expresión será total o no será de ninguna manera (*Mito*, n.º 4, 1955, p. 275).

La funcionalidad pedagógica de la revista *Mito* continúa en proceso de alta representatividad, abordando una Ilustración de gran utilidad, en apoyo categórico y decidido a la verdad como la virtud determinante del comportamiento social diáfano y

honesto para «quien quiere hoy día combatir la mentira y la ignorancia y escribir la verdad», la revista registra en artículo de su edición 21, titulado «Cinco dificultades para quien escribe la verdad», como transcripción de texto escrito por Bertold Brecht (1934) para ser difundido en la Alemania de Hitler, siendo publicado, ilegalmente, por la revista *Unsere Zeit*, en París; en su parte introductoria procede a enumerar cada una de las dificultades aludidas, siendo ellas las siguientes:

Debe tener el *coraje* de escribir la verdad, aunque en todas partes esta sea sofocada; la *sagacidad* de reconocerla, aunque en todas partes esta sea desfigurada; el *arte* de hacerla manejable como un arma; el *juicio* de escoger a aquellos en cuyas manos será más eficaz; la *astucia* de propagarla entre estos (*Mito*, núm. 21, 1958, p. 209).

A renglón seguido advierte sobre sus opciones de uso asertivo, afirmando que «Tales dificultades son grandes para aquellos que escriben bajo el fascismo, pero existen también para aquellos que han sido desterrados o han debido huir, y son válidas hasta para aquellos que escriben en los países de la libertad burguesa» (*Mito*, núm. 21, 1958, p. 209).

Desde una perspectiva alterna, la revista *Mito*, en cumplimiento con su función pedagógica, aborda en su número 25, en texto titulado «La responsabilidad de los intelectuales ante la violencia», el tema de la violencia como un síndrome imperante e ineludible durante su momento histórico y que aún continúa vigente con mayor envergadura y complejidad que entonces.

Como mecanismo más eficaz de diagnóstico y tratamiento respectivo, opta por la participación de escritores y pensadores con interdisciplinariedad, principios éticos y filosóficos diversos, con amplitud holgada en tendencias doctrinarias y políticas, con el fin de desarrollar una intervención integral en el asunto, tanto con diferentes puntos de vista y diversidad de criterios como posiciones indiscriminadas antagónicas, e incluso posturas complementarias, para diagnosticar y someter al juicio de la razón multifacética e incluyente con esmerado respeto por la diferencia, el manejo de tan delicado problema de orden crónico a nivel social e incluso individual. Ello con el objeto de auscultar y hallar puntos de encuentro y coincidencia para poder conocer —y «conocer es destruir», según premisa asumida por la mencionada revista en cuestión— «con el fin de aportar pautas adecuadas para el tratamiento juicioso y resolutivo de tan grave situación contraria a una convivencia pacífica, constructiva, sana y armónica en Colombia» (*Mito*, n.º 25, 1959, p. 40).

Funcionalidad académica de la revista Mito en el arte y la cultura

En lo referente a la funcionalidad académica que la revista *Mito* desempeñó en forma comprometida con respecto al arte y la cultura, en tal sentido, son dignos de mención varios artículos que se ocupan de estos asuntos producto del espíritu y la inspiración humana:

En la edición número 4, el comentarista y colaborador de la revista Hernando Salcedo (1955) realiza una exaltación del ballet *Petroushka* del compositor Igor Stravinski (1911), argumentando cómo una pieza musical que fue concebida netamente para ser bailada, a través del tiempo terminó siendo escuchada en las salas de concierto, debido a que su «evolucionadísimo carácter programático tiene el poder descriptivo en su radiante orquestación, que sin necesidad de ver el ballet todos comprendemos su historia», agregando que gracias al maestro Olaf Roots y a la Orquesta Sinfónica nacional, en Colombia se pudo asistir a la oportunidad privilegiada del disfrute de obras musicales como la acá señalada (*Mito*, n.º 4, 1955, p. 275).

En este mismo número e igual sección, replica un párrafo dedicado al escritor Thomas Mann, escrito por Jorge Eliécer Gil, de quien señala que delegó a escritores contemporáneos como Proust o Joyce «las tentadoras aventuras de la técnica», reservándose para sí «la técnica de la novela naturalista y tradicional» (*Mito*, n.º 4, 1955, p. 275).

Por su parte, en la edición número 5 de la revista *Mito*, su cofundador Hernando Valencia Goelkel (1956), en columna titulada «La exposición de Lucy Tejada», se ocupa de exponer sobre la pintora colombiana, de cuya obra pictórica afirma «ha habido siempre una inflexible base de tranquila sabiduría, de seguridad transconceptual en su imagen de lo que debe ser su propia obra, lo cual no hacía lícito presumir transformaciones espectaculares», con respecto a su temática, señala es propia de la cotidianidad de su entorno con intenciones diáfanas y desprevenidas «sin mensaje» (*Mito*, n.º 5, 1956, p. 380).

En tanto en su edición número 16, en el texto con llamado «Primer Festival de Teatro» la revista *Mito* resalta la presentación del primer evento de tal carácter que se realizaba en Colombia, específicamente en el Teatro Colón de Bogotá, con la participación tanto de grupos escénicos nacionales como internacionales y dándole cabida indiscriminada a propuestas nacientes, al lado de otras de trayectoria y experiencia comprobadas, como primer paso significativo en el fomento de las artes escénicas del país y anunciando para el próximo número la publicación de estudios efectuados por Hernando Salcedo y Francisco Norden sobre los primeros pasos del teatro en Colombia (*Mito*, n.º 16, 1957, p. 300).

Desde una perspectiva complementaria, la revista *Mito* en su número 30, en artículo titulado «Alejandro Obregón», le dedica unos generosos renglones a este famoso artista del pincel y el óleo, colombiano nacido en Barcelona, realizando previamente una nota introductoria en la que deja constancia de la falta de identidad en un estilo pictórico netamente colombiano que le caracterice debido a las expresiones artísticas aisladas que se presentan en el país. Bajo el mismo formato de autonomía aislada, Alejandro Obregón conservó desde un principio su fidelidad a su propio estilo, caracterizado por una expresión figurativa de los objetos simples cotidianos, plasmados con formas míticas, cuyos trazos les aportan características de fantasía poética colmadas de motivos y coloridos estéticos de alta elaboración y rigor personalizado, fiel a su estilo singular y novedoso, digno de un

comentario con palabras loables como los calificativos asignados en este texto, afirmando que mientras muchos pintores han cultivado y desarrollado sus propios estilos conservando su esencia particular, pasando «como un alud sobre las cosas», Obregón solo le limita a deformarlas «con amorosa solicitud» (*Mito*, n.º 30, 1958, p. 300).

Las diferentes ediciones de *Mito*, se centraron en temas de índole cultural y artístico, haciendo referencia a obras de literatura de contenidos socialmente ilustrativos, además, ocupándose del análisis y crítica especializada de algunos pintores y sus trabajos estéticos más representativos, igualmente, del arte musical y la danza como el ballet, de la poesía, del teatro y artes escénicas en general, publicación de artículos y columnas de connotados escritores colaboradores de la revista; todo ello, entrelazado con la denuncia social y política, cuestionando la mentalidad provinciana, el atraso educativo y la desorientación social del pueblo raso colombiano.

La revista *Mito*, puso a disposición del pueblo colombiano y demostró un conocimiento profundo de dos esferas y tendencias de modos de relaciones sociales: Las relaciones internas y las relaciones internacionales. Con respecto a lo eminentemente interno, se tornaba necesario revisar y reevaluar algunas prácticas sociales y culturales obsoletas o disfuncionales y en cuanto al ámbito internacional pretendía orientar y formar mediante estrategias pedagógicas, disponiendo como recursos referentes, determinadas corrientes del pensamiento europeo, susceptibles de adaptabilidad acorde con el contexto colombiano, ya de por sí, de cierta forma familiarizado éste con aquel influjo por efectos del sincretismo antes mencionado.

Para finalizar y a modo de conclusión la revista *Mito*, fue concebida y generada en Colombia, por Jorge Gaitán y Hernando Valencia Goelkel, con el objetivo de aportar para orientar el pensamiento de la sociedad colombiana de mediados del siglo xx, asumiendo como referente importante el momento evolutivo y cultura europea, ya que dicho continente gozaba de la ventaja de ser la meca de los países colonizadores del mundo y, por ende, disfruta de la continuidad ininterrumpida de su progreso tanto de carácter humanístico como científico y económico, en cambio Latinoamérica, como pueblo particularmente especial que hace parte de América, el continente colonizado, apenas si se hallaba atravesando su proceso post independista del siglo xix, tratando de reponerse de la destrucción infalible y violenta de su patrimonio cultural nativo, lo mismo que de la sustracción, exfoliación y explotación desmedida y esclavizante de sus riquezas entre otros recursos naturales, además de la pérdida absoluta de su propia identidad y creencias ancestrales, para mediados del siglo xx, se hallaba tratando de entender una soberanía territorial criolla, por medio de sistemas de gobierno, relaciones políticas y religión ajenas con las que no se identifica, pues fueron impuestas por el colono usurpador con características étnicas e idiosincrasia completamente diferentes y opuestas a las autóctonas latinoamericanas. No obstante, para dicho momento histórico de aparición y existencia de la revista, en un medio forzosamente

sincrético en un principio y posteriormente lo es por mero esnobismo y primeros rasgos globalizantes, eran de mucha utilidad y pertinentemente procedentes, los avances en cuanto a conocimientos y cultura que habían logrado los países del viejo continente, como bitácora guía de la nueva sociedad latinoamericana con autonomía criolla «infantil» y apenas atravesando por el proceso de «hacer uso de su propia conciencia soberana».

Mito se enfocó en forma comprometida con la historia, a partir del relato real y manejo objetivo de la historia sociopolítica colombiana, mediante estudios y tratados sobre la época de la violencia, lo mismo que versando sobre periodos gubernamentales representativos de la época y acontecimientos políticos de gran magnitud como la dictadura militar del general Gustavo Rojas Pinilla, la junta militar de transición y la figura constitucional del Frente Nacional bipartidista, deteniéndose en el recuento y análisis de los logros y desaciertos de mayor impacto, en este sentido, contribuyó con una comprensión integral del panorama general de la historia colombiana y a modelar de manera conveniente las ideas del pensamiento sociopolítico y cultural del pueblo colombiano de mediados y finales del siglo xx.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala Diago, C. A. (2003). El cierre del Congreso de 1949. *Credencial Historia*, (162). Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-162/el-cierre-del-congreso-de-1949>.
- Ayala Diago, C. A. (1999). Frente Nacional: Acuerdo bipartidista y alternación del poder. *Credencial Historia*, (119). Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-119/frente-nacional-acuerdo-bipartidista>.
- Bushnell, D. (2007). *Colombia: Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2002). *¡Basta ya!: Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: El Centro. Recuperado de: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (1998). *Informe de Desarrollo Humano para Colombia: 1998*. Bogotá: Tercer Mundo; El Departamento; PNUD.
- Kawakami, V. (2016). Acerca de la genealogía editorial de la revista *Mito*. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 18(1), 11-28. <https://doi.org/10.15446/lthc.v18n1.54677>.
- LaRosa, M. J. y Mejía, G. R. (2014). *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Bogotá: Ministerio de Cultura; Pontificia Universidad Javeriana; Universidad del Rosario. Recuperado de: https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10560/Historia_concisa_digital.pdf

- Meertens, D. (1995). Mujer y violencia en los conflictos rurales. *Análisis Político*, (24), 36-50.
Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75676>.
- Palacios, M. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia, 1875-1994*. Bogotá: Norma.
- Revista *Mito*, Revista Bimestral de Cultura (1955- 1956). Gaitán, J. y Valencia, G. H. Números 1 al 42. Copias en posesión de la Biblioteca de la Universidad de Antioquia.
- Romero, J. L. (1999). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la educación: La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

El presente libro es resultado de la investigación «Perspectivas pedagógicas de investigación doctoral» (n.º de proyecto 745), adscrito al grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER); avalado y financiado por el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDi), de la Universidad Católica de Oriente.

