



MISCELÁNEOS | MISCELÂNEOS

Fermentario N. 10, Vol. 1 (2016)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Una aproximación a la *Bildung* desde una perspectiva hermenéutica

Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena¹

Resumen

En el presente artículo se busca analizar, explorar y hacer dialogar a autores como Hegel, Schiller, Nietzsche, Gadamer, Derrida, entre otros, a los efectos de repensar la formación, es decir, la educación en la actualidad.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo. Experta Universitaria en Administración de la Educación. UNED, España. Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales. FLACSO, Argentina. Posgrado en Aulas 2.0. Recursos y Entornos Digitales para la Educación Extendida. FLACSO, Uruguay. Posgrado La práctica de la escritura: Dimensiones de la Textualidad. FLACSO, Uruguay. **E-mail:** soledadrodriguezmorena@gmail.com

Evidentemente logramos involucrarnos en el tema no de manera neutral, sino afectados por los diferentes textos y autores. Cabe señalar que al abordarlos fue posible **dar lugar al asombro, a la oportunidad de extrañarse de lo obvio, a la posibilidad de perturbarse con lo naturalizado...** De esta manera, emergió la reflexión, la deliberación, la discusión, dado que, algo nos conmovió, nos provocó, y nos inquietó (Ruiz Barbot, 2009).

Finalmente, en el texto planteamos algunos indicios, huellas o posibilidades de cambio, dado que, nos interesa abrir “puertas” a nuevos “caminos”, animarnos a pensar nuevas formas de educarnos, de formarnos, de rescatar el legado cultural que nos han transmitido, no para aceptarlo intacto e ileso, sino para reconstruirlo, transformarlo, ampliarlo y enriquecerlo...

Palabras clave: *Bildung*, formación, educación, cultura

Abstract

This article seeks to analyse, explore and have authors such as Hegel, Schiller, Nietzsche, Gadamer, Derrida, among others discuss in order to rethink *bildung*, that is to say education today.

Nevertheless we can not get involved in the issue neutrally, but affected by the different texts and authors. It should be noted that as when addressing them, it lead us to astonishment, to the opportunity to wonder the obvious, the possibility of perturbed with nature ... Thus emerged reflection, deliberation, discussion, given that, something moved, triggered and concerned us. (Ruiz Barbot, 2009).

Finally, through the text we suggest some evidence, fingerprints or possibilities for change, since we are interested in opening "doors" to new "roads", in encouraging ourselves to think of new ways to educate, to train our own selves, to rescue the cultural legacy handed down to us, not to accept it intact and uninjured, but to rebuild, transform, expand and enrich...

Key words: *Bildung*, education, culture.

Introducción

[...] volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano. (Skliar, 2007: 12).²

El concepto de *Bildung* fue creado por Johann Gottfried Herder (1784-1803) a los efectos de reformar la educación alemana, que se consideraba obsoleta y rígida, desligada de la vida y de la realidad. Podría afirmarse, que el problema cultural que procura enfrentar la *Bildung* es la barbarización de la vida social alemana debido al avance del nacionalismo militarista y al despliegue unilateral de la razón científica de la Ilustración. (Llinares, s.d.).

Por lo que se refiere a su origen pietista el término conserva un sentido individual (cada uno posee una *Bild* -imagen- divina dentro de sí que debe desarrollar) y por su carácter moderno mantiene un sentido colectivo (es el conjunto de experiencias que dan identidad a un pueblo). **Un ser humano *gebildet* (“formado”) tiene el sentimiento de sí y es capaz de contribuir al desarrollo de su cultura.** (Llinares, s.d.).

Vale recordar que **la educación constituye un proceso de humanización, es decir, de elaboración y formación de capacidades específicas**, no “naturales” (basado en disposiciones naturales). El término alemán *Bildung* da cuenta de una significación espiritual, como se mencionó anteriormente, *Bild* es la “imagen divina” que todo ser humano lleva en sí, y una significación histórica (el proceso de asimilación de las formas culturales). **De este modo, el objetivo de la educación es la configuración consciente de la integridad de los seres humanos en relación con su herencia histórica.**

Así pues, es posible afirmar, que existen diferentes características en diversas propuestas de Formación:

² Los destacados son nuestros.

Hegel: Plantea que la *Bildung* es el elemento esencial del despliegue de la autoconciencia histórica. Su finalidad es la elevación de la conciencia individual a un plano general para suscitar la comprensión inmanente del sentido del devenir. Su meta es el saber conceptual (filosófico) de la realidad. (Hegel, s.d.).

Schiller: Señala que la *Bildung* constituye el proceso de expansión y armonización de las potencias sensibles y configuradoras de los seres humanos. Su finalidad es dar a la existencia una forma bella y digna en una comunidad de seres humanos libres. Su meta ética y estética es alcanzar la “Forma (*Bild*) viva”. (Schiller, s.d.).

Nietzsche: Sostiene que la *Bildung* es la disciplina y el adiestramiento del “Genio”. Su meta es la creación del sentido de la existencia individual y colectiva. (Nietzsche, 1977).

Rastros de Gadamer...

No hay más remedio que admitir que en la comprensión de los textos de estos grandes pensadores se conoce una verdad que no se alcanzaría por otros caminos, aunque esto contradiga al patrón de investigación y progreso con que la ciencia acostumbra a medirse. (Gadamer, 1977: 9).³

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) considera la *Bildung* como uno de los conceptos fundamentales del **humanismo moderno** (junto con los de *sensus communis*, capacidad de juicio y gusto) que ofrecen una alternativa al predominio indeseable del ideal metódico de las ciencias naturales en las ciencias del espíritu (Humanidades). (Gadamer, 1977).

De acuerdo con este autor, lo que significa “conocimiento” en el ámbito histórico se comprende mejor desde la tradición humanística. El concepto de *Bildung* es una fuente de verdad: la humanidad no es un dato, sino que tiene que ser formada de tal manera que el individuo alcance un punto de vista general, que le permita abrirse a lo otro de sí. (Gadamer, 1977).

³ Los destacados son nuestros.

De esta manera, Gadamer recupera el concepto de *Bildung* en el co-texto de un nuevo humanismo que pone el énfasis en la importancia esencial del otro y de lo otro para el conocimiento, para el existir humano y en la concepción del lenguaje como diálogo. Así recoge las enseñanzas de la “Hermenéutica de la Facticidad” de su maestro Heidegger, afirma que el conocimiento de las ciencias naturales constituye una forma deficiente de comprender. Desde su perspectiva “**comprender**” (*Verstehen*) es la forma originaria de **realización del ser humano** como **Poder-Ser** y como **Posibilidad**; “**todo comprender es comprenderse**”. Dicho de otro modo, comprender es colocarse en el acontecer de la tradición, comprender es un proceso de “fusión de horizontes” en el proyecto de un horizonte común. (Gadamer, 1977).

A todo esto, es interesante mencionar que, de acuerdo con Luis Armando Aguilar (2003), a sus 99 años de edad, Gadamer intentó sustentar la tesis de que sólo es posible **aprender por medio de la conversación**. En dicho ensayo el autor aborda algunas de las implicaciones que tiene la hermenéutica filosófica en el ámbito educativo, particularmente cómo contribución a una **formación integral**. En el trabajo mencionado, **Gadamer analiza dos conceptos básicos: educación y formación**.

Así pues se refiere al “**educar-se**” como un verbo reflexivo, que tiene un sentido normativo, dado que, el sujeto debe potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos ajenas. En este contexto, Gadamer señala que la **convivencia** es lo que nos eleva por encima del mundo animal, justamente a través del lenguaje como capacidad de comunicación. En palabras de Aguilar (2003, 2004):

La tesis central de Gadamer puede ser entendida en varios sentidos, que son como niveles de profundidad. **Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros porque somos seres en conversación, en relación con otros, nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar no tanto por lo que logra en los otros sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos.** Hay una razón de fondo para reconocer que los otros ya están presentes en

nuestro educarnos en cualesquiera de nuestras experiencias. **El lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros.** Gadamer cree que la morada del ser humano es el lenguaje. (2003, 2004:12).⁴

Por otra parte, en alemán el término *Bildung* (formación) se encuentra estrechamente vinculado a las ideas de **enseñanza, aprendizaje y competencia personal**; significa asimismo, la **cultura** que posee una persona como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. De esta manera, se refiere tanto al proceso a través del cual se adquiere la cultura como al patrimonio personal del hombre culto (también denominada “educación liberal”), es decir, al conjunto de sus experiencias de aprendizaje. Al respecto Aguilar sostiene:

***Bildung* designa más el resultado del proceso de devenir que el proceso mismo.** “El resultado no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del **proceso interior de formación, y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión**”. **Sus objetivos no son exteriores a ella. La formación no puede ser un verdadero objetivo. Sólo puede ser buscada en el acto reflexivo del educador.** Por eso la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas. Cultivar una disposición es desarrollar algo dado. Así, el ejercicio y cuidado de la misma es un simple medio para lograr un fin. **En la formación uno se apropia por entero aquello en lo que y a través de lo cual se forma. Por eso la formación no puede ser un verdadero objetivo. Todo lo que la formación permite apropiarse forma parte de ella.** Lo incorporado en la formación no es sólo un medio que luego pierde su función. **En la formación todo se guarda.** (2003, 2004:13).⁵

De acuerdo con Gadamer **no se puede “formar para”.** **La persona se puede formar en el diálogo, al dialogar nos formamos;** en la comprensión, porque comprender es un aspecto propio de la formación; en la solidaridad, porque **el individuo formado es capaz de comprender al otro, de encontrarse con él en la comprensión común, de salir de sí, de lograr un entendimiento.**

⁴ Los destacados son nuestros.

⁵ Los destacados son nuestros.

En la formación se establece el tipo de relación que permite el aprendizaje, lo cual, trae consigo sus propios riesgos y supone lo inesperado. El ser humano se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural en virtud de su dimensión espiritual y racional. Al ascender a lo general, lo particular cobra su justa dimensión. El ascenso abarca lo teórico y lo práctico. (Aguilar, 2003, 2004). Gadamer buscó con su filosofía “defender al Otro en su derecho”:

El humanismo de Gadamer invita a aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual. Gadamer llegó a la convicción de que tenía que adoptar una actitud de humildad como principio filosófico fundamental. (Aguilar, 2003, 2004:14).⁶

Según Aguilar (2003, 2004), **comprender, entender, es comprenderse, entenderse en el mundo. Entenderse en el mundo significa entenderse unos con otros, entender al otro. Es la tarea más ardua.** Todos deberíamos aprender que el otro insta la determinación primaria de los límites de nuestro amor propio y de nuestro egocentrismo, comprender constituye un problema moral de alcance universal. **A su vez, es un problema político.** La solidaridad de las diversas culturas y tradiciones se logra lentamente, y requiere que utilicemos la verdadera productividad del lenguaje para entendernos, en lugar de aferrarnos a todos los sistemas de reglas para diferenciar lo verdadero de lo falso. En tal sentido, cuando hablamos, buscamos volvernos comprensibles al otro, de modo que pueda respondernos, convalidarnos o rectificarnos. Lo anteriormente mencionado forma parte de un **diálogo auténtico.** La palabra comienza a ser palabra viva cuando es respuesta concreta a alguien concreto. A saber, Gadamer considera que **la verdadera humanidad del hombre reside en poder hacerse capaz de diálogo.**

⁶ Los destacados son nuestros.

Rastros de Nietzsche...

El hombre que no quiera pertenecer a la masa únicamente necesita dejar de mostrarse acomodaticio consigo mismo; seguir su propia conciencia que le grita: “¡Sé tú mismo! Tú no eres eso que ahora haces, piensas, deseas. (Nietzsche, 1999:1).⁷

Desde la perspectiva nietzscheana el mundo es una interpretación, una descripción. No es tan sólido como consideran los dogmáticos ni tan evanescente como piensan los escépticos. **El mundo no posee un único sentido, sino muchos y todo viviente accede al mundo desde determinada perspectiva.** El filósofo debe interpretar las perspectivas o evaluaciones del mundo, diagramar las posiciones de realidad.

El mundo tiene sentido en función de las perspectivas que establecen las condiciones de conservación y crecimiento para determinadas formas de vida. Las perspectivas que dan sentido al mundo son determinaciones de la **voluntad de poder**, principio ontológico de la posición de valores. Una **“voluntad de poder”** incrementada trasciende la fijeza de las posiciones establecidas y puede así ampliar el campo de lo “real” o el ámbito del mundo. La solución al enigma ontológico es la diferencia diferenciante, la diferencia afirmada en y con el todo: **creación de sentido.** (Nietzsche, 1999).

La respuesta al problema ontológico es la posición de una nueva meta: la generación de un existente capaz de corresponder a la esencia creadora de realidad de la voluntad de poder. Si el hombre histórico se subordina a la perspectiva de la especie (es el hombre “fijado” o reactivo, nihilista), se requiere una transmutación del hombre: una nueva sensibilidad, nuevo pensamiento, un cuerpo poderoso. Para ello es necesario una **“cultura superior”** dirigida al cultivo (adiestramiento y selección) de un ser capaz de asumir la plenitud inocente del devenir. (Nietzsche, 1999).

⁷ Los destacados son nuestros.

A saber, Nietzsche nos lega un pensamiento trágico; realiza una autocrítica radical de la civilización occidental; propone una reorientación cultural planetaria; plantea una concepción afirmativa de la cultura como adiestramiento y selección; da cuenta de una creación conceptual perspectivista en filosofía; y realiza una exploración creativa de diversos medios de expresión filosófica (relato, poema, aforismo, entre otros). (González Medina, 2013).

En la **primera conferencia** de su obra “**Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas**” (1872) Nietzsche señala que el verdadero secreto de la cultura se encuentra en el hecho de que innumerables hombres aspiren a esta y trabajen con vistas a una “**auténtica cultura**” para que un número de personas verdaderamente cultas sea posible. Es muy pequeño el número de personas que posee una auténtica cultura y así debe ser, afirmaba Nietzsche. (Nietzsche, 1977).

Asimismo, este autor plantea la existencia de dos tendencias en su época: **I) Ampliar y difundir la cultura y II) Restringir y debilitar la propia cultura.** (Nietzsche, 1977). En relación a la primera tendencia, Nietzsche señala que, por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible. En este caso, se observa que, el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos más hombres “corrientes” posibles, en el sentido en que se llama “corriente” a una moneda. Cuantos más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ese: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos, de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia. Aquí se evidencia una “alianza” entre inteligencia y posesión, sustentada en esas ideas. Se presenta incluso como una exigencia moral. A partir de la moral aquí triunfante, se necesita indudablemente algo opuesto, es decir, una cultura **rápida**, que capacite a los individuos de prisa para ganar dinero, y, aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen **muchísimo** dinero. La cultura común a todos es precisamente la barbarie. (Nietzsche, 1977).

Respecto a la segunda tendencia, Nietzsche sostiene que esta exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado, en lo que indudablemente llegará a tener increíble maestría. (Nietzsche, 1977).

A su vez, **la división del trabajo en las ciencias** tiende prácticamente hacia el mismo objetivo, al que aspiran aquí y allá conscientemente las religiones, es decir, a una **reducción de la cultura**, o, mejor, a su **aniquilación**. (Nietzsche, 1977).

En el periodismo confluyen las dos tendencias: en él se dan la mano la extensión de la cultura y la reducción de la cultura. El periódico se presenta incluso en lugar de la cultura, y quien abrigue todavía pretensiones culturales, aunque sea como estudioso, se apoya habitualmente en ese viscoso tejido conjuntivo, que establece las articulaciones entre todas las formas de la vida, todas las clases, todas las artes, todas las ciencias. En el periódico culmina la auténtica corriente cultural de nuestra época, del mismo modo que el periodista - esclavo del momento presente- ha llegado a sustituir al gran “genio”, el guía para todas las épocas, el que libera del presente. (Nietzsche, 1977).

En síntesis, es posible afirmar, que Nietzsche realiza una **crítica hacia las instituciones educativas alemanas de su época** (escuela primaria, escuela técnica, instituto de bachillerato y universidad alemana), colocando el énfasis en la **“cultura auténtica”**, aquella que **recupera la antigüedad griega**. En este marco, realiza una fuerte crítica a la pseudocultura de la Alemania de su época.

Influido por Burckhardt, Nietzsche sostiene que **la potencia del Estado es una potencia de dominio y de control histórico, mientras que la Cultura -a diferencia de aquél- es el ámbito de la libertad, de la filosofía, del arte, etc.** Observa una oposición radical entre ambos. (Colli, 1983).

En el planteo de Nietzsche, se observa un proceso de selección y adiestramiento del “Genio”, este es el único capaz de **transformar la cultura**. Señala la necesidad de **formar al “Genio” por oposición a la masa**. En este marco, **coloca el énfasis en recuperar la lengua materna**, dado que, “la base”

del “Genio” está en ser capaz de **crear a partir de un vínculo vivo con esta.** (Colli, 1983).

Desde nuestra perspectiva el planteo de Nietzsche se encuentra vigente hoy en día, dado que, sostiene que la masa no logra alcanzar una “cultura auténtica”, y que a medida que se extiende o se amplía la educación, esta se hace más superficial, es decir, se alcanza simplemente un “barniz” cultural. En tal sentido, en la actualidad, podríamos decir, que asistimos a un vaciamiento de saberes o conocimientos socialmente pertinentes, valiosos y significativos en las diversas instituciones educativas de nuestro país (Educación Inicial y Primaria, Educación Media, Bachillerato, Educación Técnica, Educación Terciaria, Universidad).

Rastros de Derrida...

La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir “es ésta”. De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé” no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo, ni de oscurantismo alguno. **Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada.** (Derrida, 1999: 176, citado por Skliar y Frigerio, s.d.: 20).⁸

Este autor plantea que la vida se recibe a partir de la **herencia cultural.** Desde su perspectiva hay que hacer todo lo necesario por apropiarse de esta herencia. Existe un doble juego: recibir la herencia cultural y, posteriormente, escoger la herencia.

De acuerdo con Derrida (2003), en primer lugar, **hay que saber y saber reafirmar lo que viene “antes de nosotros”** y, que recibimos evidentemente antes de elegirlo, **y comportarnos al respecto como sujetos libres.** En tal sentido, es fundamental hacerlo todo para apropiarse de un pasado que permanece “inapropiable”, ya sea, memoria filosófica, procedencia de una lengua,

⁸ Los destacados son nuestros.

de una cultura, etc. En este marco, **“reafirmar” no es sólo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida.** Al respecto Derrida señala:

No escogerla (porque lo que caracteriza la herencia es ante todo que no se la elige, es ella las que nos elige violentamente), sino escoger, conservarla en vida. En el fondo, la vida, el ser-en-vida, se define acaso por esa tensión interna de la herencia, por esa reinterpretación de la circunstancia del don, hasta de la filiación. **Esa reafirmación que al mismo tiempo continúa e interrumpe se asemeja, por lo menos, a una elección, a una selección, a una decisión.** [...] Comenzando por la palabra “vida”. **Habría que empezar la vida a partir de la herencia, y no a la inversa.** Por lo tanto, habría que partir de esa contradicción formal y aparente entre la pasividad de la recepción y la decisión de decir “sí”, luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente **transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo.** (Derrida y Roudinesco, 2003:12).⁹

El planteo de este filósofo, de alguna manera, nos permite cuestionar nuestra tradición, nuestro legado cultural, por consiguiente, posibilita “desnaturalizar” nuestro legado. En este marco, **la herencia es concebida como un don, pero al mismo tiempo, como una deuda.** La tradición nos interpela, por lo que debemos asumirla como una deuda, como un compromiso. Por ende, **nos exige asumir la responsabilidad, y aportar, crear o construir algo nuevo.**

Si la herencia nos asigna tareas contradictorias (recibir y sin embargo escoger, acoger lo que viene antes que nosotros y sin embargo reinterpretarlo, etc.), es porque da fe de nuestra finitud. Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él. Pero **la misma finitud obliga a escoger, a preferir, a sacrificar, a excluir, a dejar caer. Justamente para responder al llamado que lo precedió, para responderle y para responder de él, tanto en su nombre como en el del otro.** El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de una experiencia de la

⁹ Los destacados son nuestros.

herencia. Incluso antes de decir que uno es responsable de tal herencia, hay que saber que la responsabilidad en general (el “responder de”, el “responder a”, “el responder en su nombre”) ante todo nos es asignada, y, de punta a punta, como una herencia. **Uno es responsable ante lo que lo precede pero también ante lo venidero,** y que por tanto aún está delante de uno. Delante dos veces, delante de lo que debe de una vez por todas, el heredero está doblemente endeudado. (Derrida y Roudinesco, 2003:13-14).

Finalmente, es esencial hacer referencia al concepto de “**deconstrucción**” planteado por Derrida, dado que, este implica el desmontaje de un concepto o de una teoría a través de su análisis, exponiendo así contradicciones y ambigüedades. De esta manera, de acuerdo con Derrida, a partir de dicha “**deconstrucción**” es necesario reinterpretar, reelaborar, reconstruir o reinventar aspectos de nuestra herencia cultural. **Esto da cuenta de la devolución que debemos hacer a la sociedad, del compromiso y la responsabilidad que debemos asumir en la construcción de algo nuevo, algo alternativo.**

La experiencia de una “deconstrucción” nunca ocurre, eso sí, sin amor [...] Comienza por homenajear aquello, aquellos con los que “se las agarra” [...] Entonces, intenta pensar el límite del concepto, hasta padece la experiencia de este exceso, amorosamente se deja exceder [...] **Siempre hay un momento en que declaro, con la mayor sinceridad, la admiración, la deuda, el reconocimiento, la necesidad de ser fiel a la herencia para reinterpretarla y reafirmarla interminablemente.** (Derrida y Roudinesco, 2003: 12, citados por Skliar y Frigerio, s.d.:18).¹⁰

Huellas, señas y deseos de cambios en la actualidad...

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo [...]. (Arendt, 1996: 208).¹¹

¹⁰ Los destacados son nuestros.

¹¹ Los destacados son nuestros.

Debemos admitir que la *Bildung* constituyó todo un **hallazgo o descubrimiento**. Logramos involucrarnos en el tema, evidentemente no de manera neutral, sino afectados por los diferentes textos y autores. Cabe señalar que al abordar los textos y autores mencionados, fue posible **dar lugar al asombro, a la oportunidad de extrañarse de lo obvio, a la posibilidad de perturbarse con lo naturalizado...** De esta manera, emergió la reflexión, la deliberación, la discusión, dado que, algo nos conmovió, nos provocó, nos inquietó, entusiasmó o afectó (Ruiz Barbot, 2009).

Sin dudas, estos diversos planteos en torno a la *Bildung* nos permiten repensar la necesidad de una **genuina autoformación**, de una **verdadera formación continua**, de una **educación personalizada, singularizada**, tan necesaria en los actuales escenarios educativos. Por tanto, a partir de los planteamientos de Gadamer, Hegel, Schiller, Nietzsche, y Derrida, es posible pensar en otra educación, en una educación diferente, en una **auténtica formación**, que apueste al desarrollo integral u holístico del ser humano. En tal sentido, la formación de la autoconciencia debe partir de y volver siempre al cuerpo total: sensibilidad, emociones, imaginación y pensamiento como fuerzas y capacidades del sí mismo en desarrollo...

El abordaje de los textos y autores mencionados genera resonancias, repercusiones y reflexiones que nos permiten acceder a conocimientos más profundos y tomar mayor conciencia sobre nuestra autoformación, sobre nuestro proceso de formación en la institución escolar, en secundaria, en Formación Docente, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, por ejemplo -Universidad de la República-, y actualmente sobre nuestra formación en la Maestría en Educación¹². Y al mismo tiempo sobre nuestras prácticas de enseñanza como profesores en diferentes Institutos de Formación Docente de Montevideo.

¹² Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación. Unidad de Posgrados y Especialización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

No es posible dejar de vincular lo abordado sobre la *Bildung* con la situación de los docentes en nuestro país. Desde nuestra perspectiva, en la actualidad, deberíamos generar modificaciones, alteraciones, verdaderas transformaciones que apuesten a lo siguiente:

[...] tratar a los docentes en tanto intelectuales que trabajan de acuerdo con políticas que les brinden poder individual y colectivo sobre sus condiciones de trabajo, además de salarios acordes a la importancia de su estrato profesional y papel público. Los docentes importan en una sociedad democrática. El grado de devaluación que actualmente sufren sobreexigidos y mal pagados, contribuye a la erosión de las condiciones educativas y de la cultura formativa necesaria para una sociedad democrática viable. (Giroux, 2012: 134).¹³

Al decir de profesores como Martinis (2016), hoy, con muy poco reconocimiento, muchos docentes o educadores en diferentes lugares de la educación pública uruguaya, reeditan y renuevan cada día el esfuerzo por construir un nosotros y ellos, en el que más allá de las complejidades y los conflictos que supone educar, se pueda efectivamente establecer lazos que permitan la circulación de saberes socialmente valiosos y significativos. **Y en este marco, no estaría nada mal si instaláramos con convicción la más importante de las prácticas político-pedagógicas, aquella que supone la autocrítica y la reflexión en cuanto a la responsabilidad que a cada uno nos cabe en la producción de los problemas educativos,** porque no todos somos responsables, no todos tenemos la misma cuota de responsabilidad en los problemas político-educativos de nuestro país. Asimismo, Martinis señala que: **“Un poco de utopía tampoco vendría mal, en el sentido que alguna vez propuso Adorno: “Sin miedo, poder ser de otra manera.”** (Martinis, 2016).¹⁴

¹³ Los destacados son nuestros.

¹⁴ Cita extraída del artículo “Educación y política” de Pablo Martinis en La diaria. Los destacados son nuestros.

Desde nuestra óptica, actualmente, estamos atravesando una "crisis de responsabilidad". En tal sentido, Hannah Arendt, sostenía que la última forma de dominio es la burocracia, el dominio de un complejo sistema de oficinas en donde no cabe hacer responsables a los hombres, ni a uno ni a los mejores, ni a pocos ni a muchos, es el dominio de nadie. (Aguilar Rocha, 2007). Este estado de cosas hace imposible la localización de responsabilidad. En este contexto, como seres humanos, como docentes, debemos tender a "romper" con esa "crisis de responsabilidad" o con esa imposibilidad de localizar la responsabilidad.

Por otra parte, al pensar en el "doble juego" derridiano, en la doble exhortación entre recibir la herencia cultural y, posteriormente, escoger la herencia, es posible vincular lo anteriormente mencionado con la tarea de los docentes en la actualidad, dado que, de acuerdo con Cullen: "[...] **la docencia es, por definición, un compromiso ético-político por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre entre "huellas socio-históricas" y "horizontes emancipadores"**. (2009: 2-3).¹⁵ Y desde esta posición es que apostamos a una educación diferente, alternativa, a una **auténtica formación**, que promueva el desarrollo integral u holístico del ser humano, es decir, que integre lo racional, lo emocional y lo corporal.

Consideramos que a partir de la "**deconstrucción**" planteado por Derrida, es posible mirar nuestras instituciones educativas, nuestras escuelas, liceos, escuelas técnicas, institutos de formación docente, universidades, y observarlas con detenimiento, examinarlas, escudriñarlas a los efectos de conocerlas en profundidad, y posteriormente, escoger qué aspectos de ellas deseamos conservar, atesorar, mantener, y qué aspectos de ellas deseamos destituir, remover, derrocar; por tanto, crear o construir alternativas pedagógicas. Pero para ello, es necesario el amor, como señala Derrida (2003), la convicción, la pasión, el compromiso con la tarea, que es inacabada, ardua y profusa. En tal sentido, podemos imaginar y desear una institución educativa que:

¹⁵ Los destacados son nuestros.

[...] crea una “fractura/ruptura en el tiempo” e induce una “jugada” en el orden social; es sobre un maestro que hace algo con el tiempo, es decir, que hace que los otros olviden el tiempo y, por lo tanto, que hace y da tiempo, de esta manera, podemos ver a la escuela como el lugar preeminente de la emancipación y de la igualdad: la escuela es un sitio donde pueden tener lugar momentos democráticos. [...]. (Masschelein y Simons, 2011: 321).¹⁶

En tal sentido, Masschelein y Simons (2011) sostienen que la escuela iguala, pero no a través del contenido o mediante los conocimientos, o a través de las capacidades que tendrían el efecto de una redistribución social, sino a través de su forma. Al respecto los autores afirman:

Si la escuela cambia las condiciones sociales de los alumnos, entonces, es precisamente porque los saca del mundo (desigual) de la producción (y del mundo desigual de la familia y del orden social) y les ofrece el lujo de un tiempo-espacio igualitario. La escuela redistribuye las ocupaciones dadas en la sociedad y la familia y las transforma separándolas (en el tiempo y en el espacio). (Masschelein y Simons, 2011: 325).¹⁷

Asimismo, para llevar adelante este proceso de “**deconstrucción**” que imaginamos para nuestras instituciones educativas, podemos basarnos en el planteo de Jacques Rancière (2007), cuando señala que **el poder de igualdad es al mismo tiempo de dualidad y de comunidad.** En palabras del autor:

No hay inteligencia allí donde hay agregación, *costura* que liga una mente con otra. **Hay inteligencia cuando cada uno actúa, narra lo que hace y brinda los medios para verificar la realidad de su acción. [...] De esta manera, el maestro ignorante puede *instruir* tanto al sabio como al ignorante: verificando que busque continuamente.** Quien busca siempre encuentra. No necesariamente encuentra lo que busca, mucho menos lo que *se debe* encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que él ya

¹⁶ Los destacados son nuestros.

¹⁷ Los destacados son nuestros.

conoce. [...] **Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar.** [...].

Para verificar esta búsqueda, se necesita saber además qué significa buscar. Y éste es el corazón del método. **Para emancipar a otro es necesario estar emancipado uno mismo. Hay que conocerse a sí mismo como viajero del espíritu, igual a todos los demás viajeros, en cuanto sujeto intelectual que participa de la potencia común de los seres intelectuales.**” (Rancière, 2007: 50-52).¹⁸

Para finalizar, cabe destacar, que los planteos abordados sobre la *Bildung* nos permiten recuperar el **diálogo y la reflexión como ejes transversales**. Al decir de Paulo Freire (1970), **la dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad** debe estar presente en todo momento en la formación, de esta manera, se le da lugar a la “educación liberadora” que rompe totalmente con una “educación bancaria” a la cual hemos estado durante muchos años expuestos. En tal sentido, Freire afirma:

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. [...] Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. [...] Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. (Freire, 1970:100-102).¹⁹

¹⁸ Los destacados son nuestros.

¹⁹ Los destacados son nuestros.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L.A. Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Sinéctica* 23, agosto de 2003-enero de 2004: pp. 11-18.
- Aguilar Rocha, S. (2007). La educación en Hannah Arendt. *A Parte Rei*. 49. *Revista de Filosofía*, enero, 2007: pp. 1-10.
- Arendt, H. (1996). *Entre pasado y presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Colli, G. (1983). *Introducción a Nietzsche*. España: Folios Ediciones, S.A.
Recuperado de: <http://www.olimon.org/uan/colli-nietzsche.pdf>
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Derrida J. y Roudinesco, E. (2003). Escoger su herencia. En: *Y mañana qué...* Buenos Aires: F.C.E. pp. 9-16.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Gadamer H.G. (1977). Formación. En: *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, pp. 38-48.
- Giroux, H. (2012). *La educación y las crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura Editora.

- González Medina, J. A. (2013). El joven Nietzsche y el porvenir de nuestras escuelas. *Revista de Estudiantes de Filosofía*. N° 26 - 27. Colombia, Bogotá: pp. 1-16.
- Hegel, G.W. F. (s.d.). "La formación del individuo". En: *Fenomenología del espíritu*. México, F.C.E., pp. 23-28.
- Llinares, J. B. (s.d.). El concepto de "cultura" en el joven Herder. En: Llinares, J. B. y Sánchez Durá, N. (Eds.). *Ensayos de Filosofía de la Cultura*. Biblioteca Nueva.
- Martinis, P. (2016). Educación y política. *La diaria*. Recuperado de: <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/6/educacion-y-politica/>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2011). El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. En: Simons, M.; Masschelein, J.; y Larrosa, J, Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 304-341). Buenos Aires: Miño Dávila.
- Nietzsche, F. (1999). *De "Schopenhauer como educador"*. Tercera consideración intempestiva. Madrid.
- Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Madrid: Labor.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Ruiz Barbot, Mabela. *Ese viaje que es investigar...* Ponencia presentada en CISEU 2009 - Eje II: ¿Cómo entender los estudios sobre Educación? Mesa 1: Investigación en Educación y en Docencia.

Schiller, F. (s.d.). Cartas I-XII. En: *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar, pp. 9-37.

Skliar, C. y Frigerio, G. (s.d.). *Huellas de Derrida. Ensayos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.

Skliar, C. (2007). *“¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.