La teoría de *Bildung*: el retorno a una educación centrada en la persona

Dr. Fernando Murillo
Editor

DUC IN ALTUM
UA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE
MÁS UNIVERSIDAD

Dykinson, S.L.

La teoría de *Bildung*: el retorno a una educación centrada en la persona

Dr. Fernando Murillo
Editor

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares
y aprobado por nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, abril de 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-956-417-090-9

Maquetación:
Ediciones Universidad Autónoma de Chile
http://ediciones.uautonoma.cl
ediciones@uautonoma.cl

Índice

Descripción

Agradecimientos. 9

Prefacio

Introducción
Repensar lo educativo desde Humboldt y la noción de *Bildung*
Dr. Fernando Murillo (Ed.) 13

Capítulo 1
La teoría de *Bildung* [*Theorie der Bildung des Menschen*]
Wilhelm von Humboldt 25

Capítulo 2
Bildung, Ausbildung, Halbbildung, Unbildung: variaciones sobre la teoría humboldtiana de la formación
Carlos Willatt 31

Capítulo 3
Educación literaria y *Bildung*
Jaime Galgani 55

Capítulo 4
Del *Bildung* al propósito: una pedagogía con gusto a trascendente
Patricia Imbarack 75

Capítulo 5
El oficio de educar. Una mirada desde la teoría de *Bildung* de Wilhem von Humboldt
Leandro Pérez 93

Capítulo 6
Humboldt y Newman sobre libertad académica: aplicaciones y tensiones desde las experiencias universitarias estadounidense y chilena
Enzo Solari y Andrés Bernasconi..... 109

Capítulo 7
Bildung: una aproximación experiencial
Dr. Rodrigo Fuentealba 137

Descripción

Esta antología titulada *La teoría de Bildung: el retorno a una educación centrada en la persona* tiene como punto central de referencia la traducción del ensayo de Wilhelm von Humboldt «La teoría de *Bildung*» (*Theorie der Bildung des Menschen*), de 1794.

Tanto en Europa como en Norteamérica existe un creciente convencimiento de que la noción de educación que representa el concepto de *Bildung* ofrece inusitadas posibilidades para comprender nuestro presente educativo de manera más profunda y sistemática. Asimismo, se le reconoce como un posible antídoto frente a las también crecientes políticas de estandarización, politización y tecnologización de los procesos educativos.

Esta antología trae la discusión de *Bildung* al contexto iberoamericano, reuniendo el trabajo de siete educadores que comentan el texto central de Humboldt desde perspectivas teóricas y prácticas, enfocándose en las implicancias que ven en el concepto de *Bildung* para la educación en nuestra época.

De esta manera, el volumen pone a disposición de estudiantes de pedagogía, humanidades y ciencias sociales, así como también investigadores y legisladores en dichas áreas, un texto clásico y fundante de singular valor para pensar procesos educativos en términos más humanos y centrados en la persona. Y entrega, a su vez, las interpretaciones, desafíos y posibilidades que levantan los autores desde sus respectivos trasfondos profesionales, contribuyendo en la posibilidad de repensar y renovar compromisos, políticas, prácticas y líneas de investigación en el campo educacional.

Agradecimientos

Agradezco de manera especial a Norm Friesen y a Karsten Kenklies, por familiarizarme con Humboldt y el concepto de *Bildung*, con quienes hemos sostenido una generosa relación de amistad, estudio y colaboración desde el año 2014.

A mis estudiantes de posgrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con los que trabajamos la primera versión de mi traducción del fragmento de *Bildung*, y a través de quienes pude ir ajustando la edición de la traducción, por medio de nuestra lectura conjunta. Este libro fue pensando originalmente para ustedes.

A Rodrigo Fuentealba, por su amistad generosa, conversación estimulante y constantes cuidados.

Al diligente trabajo del equipo de Ediciones Universidad Autónoma de Chile en la publicación de este libro.

Agradezco profundamente a cada uno de los autores de esta antología, por aceptar de manera generosa, valiente y creativa el desafío de enfrentarse a un texto casi completamente desconocido en el contexto chileno y, a partir de ahí, señalar nuevas lecturas y posibilidades para nuestra educación.

Fernando Murillo M.

Prefacio

La idea central de este pequeño libro surgió originalmente desde mi actividad de docencia y la necesidad de producir un material de estudio para mis estudiantes de posgrado en torno a una historia intelectual de la educación y del currículum. Para esta tarea, y para impulsar nuevas comprensiones y posibilidades para nuestra educación, me pareció que rescatar el concepto de *Bildung* era de crucial importancia.

En mi interés por introducir las ideas de Wilhelm von Humboldt, y desde ahí dibujar una genealogía de las ideas que sostienen lo que hoy entedemos por un currículum reconceptualista, hice mi propia traducción de *Theorie der Bildung des Menschen*, al considerarlo un texto fundante. Desde su producción original, en 1794, el texto no había sido traducido al castellano ni usado de manera sistemática en el estudio de la pedagogía, al menos en Chile. Fui utilizando mi traducción con los estudiantes, haciendo ejercicios de lectura en profundidad (línea por línea), y a partir del uso con ellos fui haciendo ajustes a la traducción para mejorar su facilidad de lectura, pero siempre intentando mantener una cierta fidelidad al estilo de escritura y argumentación propia del 1700, y de Humboldt en particular.

Esa traducción fue publicada en 2022 junto a una breve introducción en la que explico el significado del término *Bildung* y delineo aspectos básicos de la historia de cómo llegó a teorizarse en el campo educacional, a partir de sus orígenes teológicos.

Algo que nunca dejó de llamarme la atención al trabajar este texto con los estudiantes es que, aunque estuviera escrito hace tanto tiempo, les parecía interpretar e interpelar con agudeza nuestro presente.

Es así que me pareció importante reunir a un grupo de académicos de distintas áreas de la educación para discutir la teoría de *Bildung* (que es el texto central y referencial de esta antología) e identificar las implicancias que esta noción de educación tiene para nuestros días desde las diversas perspectivas de sus áreas de experticia. Así, este libro está pensado como un material de estudio tanto para investigadores como para estudiantes del campo de la educación, para incentivar sus propias visiones y modos en que *Bildung* interpela sus creencias, prácticas y contextos educativos.

Introducción

Repensar lo educativo desde Humboldt y la noción de *Bildung*

Dr. Fernando Murillo (Ed.)

El destino de una nación, su apogeo y su destrucción, depende casi completamente de la educación que se le confiere a su juventud.
Wilhelm Rein (1893)

El propósito de este libro es el de reintroducir la noción de *Bildung* como eje central en el imaginario educacional hispanohablante y, en particular, en el contexto chileno. Digo «reintroducir» pues, como ya he demostrado en trabajos anteriores (Murillo, 2019; 2022), si bien el término puede parecer hoy desconocido o novedoso, la noción de educación que encierra el concepto fue alguna vez el espíritu con el que se forjó el sistema educacional chileno.

Así, esta publicación no busca presentar una discusión definitiva y exhaustiva de la noción de educación como *Bildung*, sino más bien mostrar sus manifestaciones en aspectos concretos del campo educacional. De esta manera, el texto espera, además de mostrar el modo en que *Bildung* se puede visualizar en nuestras prácticas pedagógicas, también pretende apuntar a las posibles nuevas formas de imbuir nuestros actos educativos de sustancia formativa de manera intencional.

Desde esta perspectiva, la noción de *Bildung* descrita en estas páginas representa también un punto de partida importante para la consolidación y desarrollo del naciente campo de los estudios curriculares en el mundo hispanoamericano, aportando un sustento histórico, teórico y práctico robusto para el estudio de la educación y la proyección de acciones presentes y futuras en el ámbito educacional.

El concepto de *Bildung* es relevante hoy por al menos dos razones. La primera de ellas es que trae de vuelta la discusión sobre lo que significa ser educado, en todo el sentido de la palabra. Aquí uno podría hacerse la pregunta ¿es la obtención de grados académicos sinónimo de educación? Nuestra renuencia a aceptar esa equivalencia se funda en que reconocemos que hablar de educación supone, o debería suponer, considerar aspectos de humanidad que transcienden la certificación de supuestas competencias en un diploma. Y la investigación lo avala: ya en 2012 Käthe Schneider reporta los resultados de una investigación sobre la sociología de *Bildung* en que devela que hoy en día no existe una correlación entre la obtención de certificados académicos y la demostración real de capacidades y competencias. Así, la pregunta sobre lo que implica ser una persona educada sigue abierta.

La segunda razón, y quizás la más importante, es que el concepto de *Bildung* devuelve a la discusión educativa el sustrato humano en que los esfuerzos pedagógicos cobran sentido: el interés y la pregunta por la persona que educa y la que se educa. Se trata de una preocupación que en círculos más especializados se conoce como una antropología filosófica. ¿Qué implica reconocer al hombre como sujeto inacabado, en constante necesidad de desarrollo y perfección?, ¿qué podría significar tener la tarea de adquirir humanidad, como señala Humboldt?, ¿no basta acaso con nacer en la especie humana para poder desarrollar natural y plenamente nuestras capacidades?, ¿o se requiere de la mediación de alguien más para corregir, para alentar, para enseñar?, ¿cuáles son los límites de lo humano y, por ende, de la educación?

La pregunta por la noción de ser humano resulta central para una comprensión compleja de la educación, una que —en clave *Bildung*— permita actuar con tacto pedagógico y que ayude como antídoto ante visiones instrumentales, ideologizantes e ingenieriles sobre la educación. Es también una pregunta que, paradójicamente

en nuestro tiempo, es de vital importancia puesto que la subjetividad y nuestra propia humanidad han sido hoy cooptadas como campo de lucha ideológica, en un ambiente en que parece imperar la supremacía de la autopercepción y la negación de la realidad objetiva. La multiplicación *ad infinitum* de identidades y subgrupos que luchan por imponer su reconocimiento y sus modos de comportamiento ha tenido además otro efecto secundario: el deterioro del lazo social que sostenía al sujeto, dejando al sujeto individual en un creciente estado de soledad, en una relación antagónica con el mundo que le antecede y en una ansiedad desoladora respecto al futuro imaginado. De ahí que abordar estas preguntas con referentes serios y de manera sistemática es hoy de vital importancia y de urgencia existencial para recobrar una compresión de la educación y de lo curricular como espacios de verdadera reconstrucción subjetiva.

En el título de este libro se encuentran tres palabras que pueden ser utilizadas como claves exegéticas para navegar su contenido: educación, retorno y persona. Estas dan cuenta del énfasis temático del conjunto de ensayos (educación y persona), y de la actitud metodológica con que se abordan los temas (retorno), al considerar las implicancias que el breve fragmento que Wilhelm von Humboldt escribe en 1794 pueda tener para nuestros días. Comencemos entonces con un breve comentario sobre cada una.

Educación

Toda práctica educativa es, en sí misma, un acto de fe. Fe en una posibilidad de cambio. Cambio en uno mismo y en otro. Pero como sabemos, la fe requiere virtud y la virtud conocimiento.[1] En este caso, accionar la fe que moviliza un acto educativo con sentido requiere de un hábito de estudio que ponga sobre la mesa algunos supuestos básicos y fundantes para todo educador o profesional que tome decisiones en el trabajo con personas: ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?, ¿qué significa que una persona sea «educada»?

En el discurso actual la educación parece reducirse en gran medida al binomio enseñanza-aprendizaje, conteniendo en si una

1 2 Pedro 1:5

multiplicidad de derivadas (didácticas específicas, neurociencias, política, etc.). En este binomio impera, la mayor parte del tiempo, un interés instrumental en el procedimiento para obtener algún resultado esperado, una lógica de medios para alcanzar un fin (para algunos ese fin puede ser comprender el funcionamiento de la mitocondria mientras que para otros puede ser la revolución social). El contenido es diferente, pero la lógica instrumental es la misma. En ambos casos, el gran ausente es el interés en el individuo que existe subjetivamente.

Afortunadamente, existen otros abordajes que apelan de manera más integrada al sujeto y a su experiencia. El concepto de *Bildung* es un buen ejemplo de este tipo de abordaje, pues define la educación como el proceso de cultivo del ser interior (con todo lo que ello implica), en contraste con una visión de educación entendida como un mero proceso instruccional. La educación aparece entonces no solo como un asunto de enseñanza-aprendizaje, sino que también como una práctica de estudio, el que se entiende como un proceso autoiniciado y autosostenido de enriquecimiento espiritual.[2] Es por ello que Immanuel Kant, fiel representante de una compresión de la educación como *Bildung*, enfatiza desde el inicio de sus cátedras sobre pedagogía (1803), la necesidad de diferenciar los distintos procesos que configuran el fenómeno educativo, poniéndolos además en un orden jerárquico. Para él, la educación del hombre requiere en primer lugar cuidados (pues nacemos en estado de indefensión), luego crianza (en la adquisición de modales), luego instrucción (como guía escolar) y, por último, *Bildung*, el propósito final (el sujeto verdaderamente formado, cultivado y refinado). Aquí es donde cobra importancia la autonomía del sujeto para hacerse cargo de sí mismo, pudiendo diferenciar hasta qué punto sus orígenes o experiencias pasadas lo condicionan y hasta qué punto puede determinar el rumbo futuro de su proyecto vital.

La posición principal que quiero afirmar en este libro es que todas las facetas de lo educativo (cuidados, crianza, instrucción, formación), junto a todas sus derivadas y posibles expresiones requieren un propósito superior que las unifique y que otorgue sentido y orden a sus esfuerzos. *Bildung* es, a mi juicio, la noción indicada para ello.

2 Ver, por ejemplo, McClintock (1971).

Así, uno de los desafíos que tenemos hoy en día es volver a pensar el acto educativo de manera integrada: ya no de manera aislada entre conocimiento disciplinar, por un lado, lo didáctico por otro, y lo mismo entre política educativa y lo ético. Lo que necesitamos hoy es pensar la educación de manera sistemática, integrada, incorporando todas las dimensiones que conforman el ser humano. El concepto de educación que expresa la noción de *Bildung* nos permite precisamente eso.

Retorno

¿Qué podría haber en una mirada filosófica e idealista de los años 1700 sobre educación que los abordajes empíricos, tecnológicos, políticos e instrumentales no logran ver?

Este libro representa, en términos metodológicos, un ejercicio de retorno a las fuentes, un *ressourcement*, como lo llamarían los teólogos de la *nouvelle théologie* francesa.

Este movimiento hacia atrás parte de la sospecha de que, al pensar la educación, hemos olvidado algo de valor en el camino. Que en algún momento equivocamos el camino. Que nos dimos cuenta de que es necesario oír a la sabiduría de otros que, en otra época, pensaron con detenimiento y reverencia sobre cosas realmente importantes y que resultan trascendentes, como las vicisitudes existenciales que nos acompañan a causa de nuestra condición humana.

Este movimiento de retorno a *Bildung* puede resultar contraintuitivo, pues normalmente cuando pensamos en innovación y progreso pensamos en lo último, lo más actual y cercano a nuestro tiempo presente. Pero cuando se trata de asuntos importantes, aquellos de peso para nuestra existencia, la historia nos recuerda que las mejores posibilidades para nuestro futuro no están delante nuestro: en realidad están detrás. De ahí la importancia de volver la mirada sobre nuestros pasos y ver de qué manera otros que recorrieron el camino antes de nosotros dilucidaron asuntos vitales para nuestra humanidad, a menudo con herramientas bastante más adecuadas que aquellas en boga actualmente. Esas herramientas, como la teología, la filosofía, el arte, la historia, eran usadas en una perspectiva que no escinde las dimensiones de la experiencia humana, sino que las reconoce como

integradas. ¡Que distintas podrían ser nuestras políticas y prácticas educativas si fuesen pensadas desde esa integración!

Es en este ejercicio de retorno hacia la noción de educación como *Bildung* que resulta posible replantearnos desde una mirada sistémica las preguntas más existenciales de la experiencia educativa: ¿Quién soy? ¿Qué tipo de persona estoy siendo? ¿Cuál es el propósito de mi existencia? ¿Qué estoy llamado a aportar en la vida de otros?, o como preguntaría Humboldt, ¿Qué huellas estoy dejando en el mundo por medio de mi trayecto vital? Estas son preguntas sobre el sentido y propósito, pero que también apuntan a corolarios prácticos respecto a cómo educar y educarse.

Es por esto que los abordajes exclusivamente técnicos no son suficientes ni adecuados para dar cuenta de una educación completa, pues se enfocan en procesos o estructuras dejando fuera a la persona. Se apresuran a responder el «cómo», saltándose las preguntas más difíciles respecto al ser humano, preguntas relacionadas al «qué», al «para qué» y al «para quién». Esta convicción es la que lleva al educador Wilhelm Rein (1893) a afirmar «Que vano es esperar por tiempos mejores si el hombre mismo no mejora primero». La historia nos recuerda una y otra vez que la esperanza de un mejor porvenir para la humanidad no viene por el acceso a más información, a mejores tecnologías, a mejores técnicas de transmisión de conocimiento, ni por políticas inflamadas de utopías y colectivismos, sino por un ejercicio permanente de mejora personal. Sin este interés en la persona humana, en un sentido de reverencia por el llamado y vocación a educar, y sin la disciplina y amor por estudiar las fuentes primarias que otorgan sentido a la labor, no podemos hablar de un formador, sino a lo sumo de un instructor, algo que un programa de inteligencia artificial podría reemplazar fácilmente. Y que quizás debería.

Queremos volver a prestar oído a las tradiciones que pensaron al ser humano desde perspectivas amplias e integradas para, desde allí, volver a pensar nuestro presente, desde ese movimiento del retorno.[3]

3 En esta idea de retorno, el profeta Jeremías aconseja: «Paraos en los caminos, y mirad, y preguntad por las sendas antiguas, cuál sea el buen camino, y andad por él, y hallaréis descanso para vuestras almas» (Jeremías 6:16).

Humboldt es un excelente punto de partida en nuestro interés por volver a las fuentes humanizadoras detrás del concepto de *Bildung*.

Persona

Uno de los aspectos más fundamentales de la teoría de *Bildung* es su reconocimiento de que la educación es un proceso cuyo fin en sí mismo es la formación de la persona. De esta manera, una educación concebida como *Bildung* representa un retorno a la valoración de la dignidad de la persona humana, la que viene dada por una antropología filosófica de patente raigambre cristiana. Esta raigambre se visualiza en al menos dos aspectos: la visión de hombre como inacabado (creado con capacidades en potencia, pero con la necesidad y responsabilidad de desarrollo), y el reconocimiento de su trascendencia (tanto en su posibilidad de ir más allá de sus propias capacidades actuales en el mundo material, como en su paso a la vida después de esta).

Quizás uno de los pasajes del texto en que Humboldt refiere de manera más clara a la centralidad de la persona y como razón de ser del acto educativo es cuando señala:

> Es la tarea más fundamental de nuestra existencia el alcanzar tanta sustancia como sea posible para el concepto de humanidad en nuestra persona, tanto en el lapso de nuestra vida como más allá de ella, por medio de los rastros que dejamos en nuestra actividad vital (p.17).

Este pasaje, aunque muy breve, contiene pistas importantes para comprender la profundidad del concepto de *Bildung* en relación con la persona. Lo primero que salta a la vista es que los rasgos más personalizados de nuestra humanidad son algo que requiere desarrollo. Es lo que está a la base de la paradoja que plantea *Bildung* al invitarnos a «llegar a ser quien realmente somos». En su origen teológico, el término *Bildung* apuntaba precisamente a esta idea. La raíz *Bild* (imagen) refiere a que, si bien somos creados por Dios, llegamos a ser quien realmente somos en la medida en que llegamos a ser como él, creciendo a la imagen y semejanza de Cristo.

Otro aspecto interesante es que, al considerar el ciclo vital completo del ser humano (desde su formación temprana hasta su muerte), el

concepto de *Bildung* reconoce la totalidad de la experiencia humana, con todo lo que ello implica: nuestro sufrimiento, goce, esperanza, sentido estético. Es por esto que en la teorización de una educación en clave *Bildung* algunos de los temas recurrentes que encontramos son nociones como «relación pedagógica», «influencia pedagógica», «interioridad», «temporalidad», «cultivo del ser interior», «goce estético», «responsabilidad», y, en general, el valor de la «experiencia» y lo «autobiográfico». Así, *Bildung* es una invitación a personalizar los procesos, políticas y prácticas educativas.

Sin embargo, no siempre estamos conscientes de lo que implica formar (y formarse) como persona. Jacques Lacan —el psicoanalista reconocido por su retorno a Freud—, en su conferencia de Roma de 1974, advirtió que, aunque la mayoría de los profesores tienen un título profesional que los certifica para enseñar, solo muy pocos comprenden lo que implica formar una persona. La advertencia de Lacan no es infundada, pues llegar a ser una persona no es un fenómeno automático. Aunque el ser humano existe desde el primer instante de la fecundación, nuestra expresión como persona singular (llegar a ser la persona que somos) es algo que requiere de la influencia de otros y trabajo personal. Es por esto que para Kant el proceso educativo está compuesto por cuidados, en primera instancia, luego crianza, después instrucción, para en su conjunto componer *Bildung* en el sujeto.

Precisamente porque se trata de un proceso cultural y no natural (como sucede con los animales), el proceso de formación de la persona está también sujeto a riesgos importantes. Un proceso de formación puede fallar y terminar de manera trágica. Romano Guardini, sacerdote y filósofo personalista, ya advertía en un ensayo de 1957 que la cultura no es un proceso siempre incremental y positivo, sino que supone un riesgo tanto para la persona en formación como para el colectivo social que configuran individuos mal educados. Una educación que se torna política se pervierte en adoctrinamiento. Y cuando el proceso formativo se vuelve solo instruccional, se pone en riesgo la singularidad del sujeto, la expresión única de su humanidad, y su vocación de ser más. Ejemplos de estos trágicos errores abundan en la literatura y en nuestra historia reciente. De ahí que educar —formar— requiere conocimiento, interés, valoración de la tradición, reverencia, orientación moral y sentido de vocación.

Así, la noción de *Bildung* que nos trae Humboldt representa la posibilidad de un cambio radical en educación (entendido en su raíz latina: *radis*, volver a la raíz), como respuesta a un clima político y cultural que, utilizando términos como diversidad e inclusión, lo que realmente han logrado es poner en peligro las condiciones y posibilidades reales para la dignidad del sujeto, su libre desarrollo y la capacidad de construir una vida plena. *Bildung* es una invitación a volver a valorar la búsqueda de la verdad, lo bello, lo perfecto, lo moral. Es por esto que Rein, el autor citado en el epígrafe, es tan enfático al advertir que el destino de una nación, su apogeo o su destrucción, depende de la educación que se le imparte a sus jóvenes.

Frente a las crecientes demandas que luchan por nuestra atención en el mundo educacional, la formación de la persona (en tanto un «yo» frente al mundo) requiere en ocasiones de lo contrario al estímulo constante y la demanda de respuestas: requiere de un elemento contemplativo, como lo llamaría Guardini (1963). Es lo que algunos han llamado un «currículum pobre», vale decir, un currículum enfocado, libre de distracciones, de accesorios, y que permita momentos de conexión entre el saber académico y la propia experiencia. En ausencia de estos espacios es que experimentamos situaciones como la que el propio Humboldt diagnostica en su texto: que vemos mucho progreso técnico a nuestro alrededor, pero muy poco progreso en nosotros mismos, en nuestra propia humanidad. Es así que una experiencia formativa (currículum) orientado por *Bildung* es una que ofrece las condiciones para el desarrollo de poderes internos como disciplina, paciencia, resistencia, y para el desarrollo de capacidades para intervenir y trabajar en el mundo.

Es frente a estas demandas de una educación como *Bildung* que una de las preguntas ineludibles para todo formador y para todo estudiante es ¿Qué tipo de persona estoy siendo? ¿Qué debo mantener y que debo cambiar para dejar huellas verdaderamente aportadoras tras mi paso por el mundo?

Los capítulos contenidos en este libro interpretan el texto referencial de Humboldt para ayudarnos a repensar lo educativo en nuestro tiempo a partir de estas y otras preguntas. Pero para ello debemos comenzar por el principio. Un primer paso en este proceso es comprender el concepto central de nuestra discusión —*Bildung*—

desde una perspectiva etimológica e histórica. Carlos Willatt se encarga de desarrollar una detallada conceptualización, aclarando su significado a partir de un despeje de aquello que no es *Bildung*. En su capítulo, Willatt ofrece además una serie de variaciones conceptuales que permiten dimensionar la profundidad y alcance de la noción de *Bildung* y los modos en que puede interpelar nuestras prácticas actuales.

Una de las aristas que interpela la noción de *Bildung* es la de la experiencia vivida, una que es considerada tanto desde su sopesamiento reflexivo (en términos de su significado e implicancias), como desde un punto de vista estético. De allí que surge toda una tradición literaria conocida como *Bildungsroman*, que trata fundamentalmente de historias de vida y desarrollo personal.

Por su parte, Jaime Galgani ahonda en esta temática mostrando que la educación literaria, más allá de sus aspectos técnicos, en en sí misma un camino formativo orientado a la transformación del sujeto. Abordando la tradición de *Bildungsroman* como «narrativas del ser», Galgani ofrece además una mirada que reconoce la educación literaria como un proceso profundamente relacional, en que texto y lector se funden en una experiencia que puede integrar diálogo, descubrimiento de la otredad, goce estético, y —de manera importante— desarrollo del espíritu.

Este aspecto espiritual de la formación es desarrollado por Patricia Imbarack, quien destaca la necesidad de una educación que considere la trascendencia. Una fuerza movilizadora tanto del propio proceso personal de formación, como del acto docente, se encuentra en contar con un sentido de propósito. Para Imbarack, uno de los modos en que este sentido orientado a la trascendencia se concretiza en la escuela es por medio del desarrollo de una práctica reflexiva que incorpore como centro la pregunta del «para qué», a modo de movilizar y focalizar los esfuerzos y recursos. Trabajar este sentido de propósito podría incidir, además, en una serie de indicadores de interés para la institución escolar, como son las tasas de retención, promoción, etc.

Esta orientación hacia un sentido de propósito no se genera, por supuesto, de un día para otro. Requiere de un trabajo anterior, algo que en el sistema educativo debiera comenzar con la formación inicial del profesrado como parte de su ethos profesional. Para Leandro Pérez, la formación y transformación personal no es solo para los

alumnos, sino algo que debe comenzar por quien forma. No se puede dar lo que no se tiene. Es por ello que Pérez nos invita a reconocer este elemento de autoformación en la medida que ocurre en el propio ejercicio del oficio docente. Es en el ejercicio de educar y educarse en que nos enfrentamos a una serie de deleites, frustraciones, y, por supuesto, momentos de crisis. Pero *Bildung* representa un modo de trabajar productivamente a través de tales procesos.

Las instituciones formadoras no están exentas de las tensiones propias de la experiencia de los individuos que las componen. Además de ello, las instituciones formadoras se encuentran mediadas por un entorno político, legal y cultural, que en gran medida interpela los proyectos institucionales y condiciona sus prácticas. Es por esto que, considerando la experiencia y el legado teórico-práctico de Wilhelm von Humboldt en torno a la dirección universitaria, Enzo Solari y Andrés Bernasconi retornan a su filosofía universitaria para preguntarse de qué modos se puede interpretar e interpelar el contexto universitario actual. El punto focal de su discusión se encuentra en un aspecto que Humboldt defendió con fuerza: la libertad académica. Para esto, Solari y Bernasconi desarrollan una lectura yuxtaponiendo a Humboldt con otro autor que también marcó con fuerza una visión formadora centrada en la persona: el cardenal John Henry Newman. A partir de esta lectura, abren nuevas preguntas, perspectivas e inspiración para pensar una universidad centrada en la integralidad, desde un marco que posibilite su actuar independiente.

La formación en integridad es algo que, por supuesto, se vive en primera persona. Hemos visto que *Bildung* es un proceso personal e intrasferible. Es por esto que en el último capítulo hemos querido dejar el registro de una entrevista personal con Rodrigo Fuentealba, a modo de explorar desde la perspectiva de la experiencia vivida, los modos en que una formación integral se vivencian a lo largo de un trayecto vital personal, pero también a nivel profesional, desde la experiencia de dirigir una facultad de educación y varias carreras de formación de profesores. Vemos ejemplificada en la historia de Rodrigo la manera en que estudio académico, goce estético, religión y creencias sobre el ordenamiento social se entretejen en la experiencia de cultivo personal y en el modelamiento de un acercamiento particular al currículum y el delineamiento de procesos formativos de futuros profesionales.

Referencias

McClintock, R. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teachers College Record*, *73*(2), 1-33. https://doi.org/10.1177/016146817107300201

Murillo, F. (2019) La figura de Humboldt en la historia intelectual de la educación en Chile. *Revista Chilena de Historia y Geografía*, *179*, 85-101.

Murillo, F. (2022) *La Teoría de Bildung de Wilhelm von Humboldt (circa 1794). Cuadernos de Historia, N. 57*. Universidad de Chile.

Rein, W. (2008). *Outlines of pedagogics*. Bibliobazaar.

Schneider, K. (2012) *Becoming Oneself: Dimensions of Bildung and the Facilitation of Personality Development.* Springer.

Capítulo 1

La teoría de *Bildung* [*Theorie der Bildung des Menschen*]

Wilhelm von Humboldt

Traducción de Dr. Fernando Murillo

I.

Sería un trabajo substancial y exquisito el intentar describir las facultades particulares que los distintos campos del conocimiento humano requieren para expandirse de manera exitosa; el espíritu apropiado en el que estas deben ser trabajadas y las relaciones en las que deben ser puestas para lograr, en su conjunto, el desarrollo de la humanidad. El matemático, el naturalista, el artista, e incluso el filósofo, normalmente comienzan su trabajo sin saber la real naturaleza de este, y sin ver su total extensión; en verdad, solo unos pocos logran alcanzar este posicionamiento más elevado y esta visión más universal. En una peor posición aún se encuentra la persona que no elige un solo campo de manera exclusiva, sino que desea tomar de todos un poco pensando que beneficia su propia educación. En el bochorno de tal opción y en la falta de habilidad para usar cualquiera de esos campos más allá de los estrechos límites de su propio beneficio, tarde o temprano esta persona terminará rindiéndose a la suerte del

azar, y utilizando lo que sea que pueda conseguir solo para fines inferiores, o como un mero juguete para matar el tiempo. He aquí una de las razones principales por la frecuente, mas no injustificada queja, de que el saber se vuelve inútil y que el cultivo de la mente parezca infructuoso; que muchos adelantos se logran a nuestro alrededor pero que tan poco mejora dentro de nosotros, y que se ha abandonado el desarrollo más general y más inmediatamente útil de principios a favor de una educación más altamente científica que solo resulta apropiada para unos pocos.

En el punto de convergencia de todos los tipos de actividad se encuentra el hombre quien, en la ausencia de un propósito o intención propia, solo desea fortalecer y elevar los poderes de su naturaleza y asegurar valor y permanencia para su ser. Sin embargo, a causa de que el poder requiere de un objeto en el cual ser ejercido, y la forma pura o pensamiento requiere un material en el cual, al ser expresada, pueda perdurar, asimismo, también el hombre requiere de un mundo fuera de sí mismo. De allí surge su empeño por expandir la esfera de su conocimiento y su actividad, en que incluso sin estar claramente consciente de ello, no se halla particularmente preocupado por lo que obtiene del primero o por lo que logra fuera de si por medio de lo segundo, sino que solo por el perfeccionamiento y la elevación interior, o al menos con la satisfacción de la inquietud interior que lo consume. En términos puros y en su intención final, el pensamiento no es más que el intento de la mente por resultar comprensible a sí misma, mientras que la acción es un intento de la voluntad para llegar a ser libre e independiente en sí misma. La totalidad de la actividad externa del ser humano no es sino una lucha contra la futilidad. Simplemente a causa de que su acción y su pensamiento no son posibles sino por medio de un tercer elemento, su poder de imaginar y trabajar en algo que se caracteriza por ser no-humano, es decir, mundo, el hombre intenta aprehender tanto mundo como le sea posible y atarlo lo más cerca a él como le sea posible.

Es la tarea fundamental de nuestra existencia el alcanzar tanta sustancia como sea posible para el concepto de humanidad en nuestra persona, tanto en el lapso de nuestra vida como más allá de ella, por medio de los rastros que dejamos en nuestra actividad vital. Esto solo puede realizarse por medio de la vinculación del ser con el mundo para alcanzar una interacción más general, animada y libre. Solo esta

es la vara con la que cada rama del conocimiento humano puede ser juzgada. En cada caso, la única senda verdadera es aquella por la que el ojo es capaz de seguir un progreso sostenido hacia el propósito final y, solo aquí puede buscarse el secreto (*arcanum*) que anima y hace fructificar las cosas que de otro modo permanecerían eternamente inertes y vanas.

A primera vista, la unión del ser con el mundo puede parecer no solo una expresión incomprensible, sino que también una idea extravagante. Al mirarla con mayor detención, sin embargo, esta suspicacia se desvanecerá y se llegará a ver que una vez que se logra percibir el verdadero empeño del espíritu humano (encarnando tanto su gran vitalidad como en su más grande impotencia), resulta imposible contentarse con algo menos que eso.

¿Qué es lo que demandamos de una nación, de una época, de la humanidad completa, si pretende causar respeto y admiración? Demandamos que el *Bildung*, la sabiduría y la virtud, tan poderosa y universalmente propagadas como sea posible, prevalezcan bajo su protección, que aumente su valor interior a tal punto que el concepto de humanidad, si surge de su ejemplo, sea de una sustancia digna y valiosa. Y la demanda no termina ahí. Se espera que el hombre deje una impresión visible de su valor sobre las constituciones que forma e incluso sobre la naturaleza inanimada a su alrededor, que pueda soplar su virtud y su fortaleza sobre su descendencia (a tal punto de fuerza y dominancia deben eestas permear su ser). Pues soolo de esta manera los méritos adquiridos pueden ser perpetuados, y sin eestos, sin el pensamiento reconfortante de una cierta consecuencia en el ennoblecimiento y *Bildung*, la existencia humana sería más pasajera que la existencia de una flor que, luego de marchitarse, tiene al menos la certeza de dejar tras de sí el germen de su semejanza.

Aunque todas estas demandas están limitadas al ser interior del hombre, su naturaleza lo impulsa constantemente hacia objetos externos, y aquí es crucial que no se pierda en esta alienación, sino al contrario, que siempre pueda reflejar de vuelta a su interior la luz clarificadora y la calidez reconfortante de todo aquello que emprende fuera de sí mismo. Con este fin, debe acercar la masa de objetos a sí mismo, imprimir la forma de su espíritu sobre este material y crear una semejanza mayor entre ambos. La perfecta unidad y la

interacción constante están contenidas dentro de él; por consiguiente, debe transferir ambas a la naturaleza. En su interior residen distintas facultades para representar el mismo objeto en diversos ropajes: a veces como un concepto de la razón, a veces como una imagen de la imaginación, a veces como una intuición de los sentidos. Usando todas estas, como tantas otras herramientas, debe intentar comprender la naturaleza, no tanto para familiarizarse con ella desde distintos ángulos, sino que por medio de esa diversidad de vistas, fortalecer su propio poder interno, del que tales vistas son diferenciados solo en forma. Pero es precisamente esta unidad y universalidad que define el concepto del mundo, un concepto que abarca tanto la diversidad de formas en las que los objetos externos tocan nuestros sentidos, como la existencia independiente por medio de la cual estos objetos influencian nuestros sentimientos. Puesto que solo el mundo contiene toda la diversidad concebible y posee tal completa independencia que contrarresta la obstinación de nuestra voluntad con las leyes de la naturaleza y con las decisiones del destino.

Lo que más necesita el hombre, por tanto, es simplemente un objeto que haga posible la interacción entre su receptividad y su autactividad. Pero para que este objeto sea suficiente para ocupar la totalidad de su ser en su fuerza y unidad máxima, entonces debe ser el objeto por excelencia, el mundo, o al menos (porque solo esto es correcto) ser considerado como tal. El hombre busca la omnipotencia solo para escapar de la diversidad dispersa y confusa. Para evitar perderse de forma vacía e infructuosa en el infinito, crea un círculo singular, visible de una sola mirada desde cualquier punto. Para conectar la imagen del propósito último a cada paso que toma hacia delante, busca transformar los conocimientos y acciones dispersas en un sistema cerrado, la mera investigación en indagación de *Bildung*, el mero activismo inquieto en actividad sensata.

II.

Todo esto sería vigorosamente promovido por un estudio como el mencionado anteriormente. Determinado a observar y comparar los múltiples tipos de actividad humana, en las direcciones que le dan al espíritu y las exigencias que le imponen, conduciría directamente

al punto de convergencia que todas las cosas deben alcanzar para que nos afecten. Bajo su guía, nuestra observación se refugiaría de la infinidad de objetos en el círculo más estrecho de nuestras facultades y en sus múltiples interacciones; la imagen de nuestra actividad, que de otro modo solo vemos en fragmentos y en sus éxitos externos, se nos revela aquí como en un espejo que simultáneamente ilumina y concentra lo que refleja, en relación directa con nuestra formación [*Bildung*] interior.

Al mismo tiempo, sin embargo, la persona que persigue una sola tarea aprenderá de allí a hacer su trabajo en su espíritu apropiado y con conciencia de su significatividad mayor. Ya no querrá desarrollar conocimiento o herramientas solo para el uso de los hombres, y no se contentará con extender una sola parte de su *Bildung*; sabe cuál es el propósito dispuesto delante de él; logra ver que, si actúa de manera correctamente, su tarea le dará a su espíritu una nueva y adecuada visión de mundo y, por lo tanto, una nueva y adecuada autodeterminación, de modo que pueda alcanzar una mayor medida de *Bildung* desde su propia perspectiva; es esto lo que se esfuerza en alcanzar. Sin embargo, como trabaja solo por el poder y su perfección, podrá encontrar satisfacción únicamenste cuando exprese su propio poder de manera plena en su trabajo. Pero ahora, el ideal se vuelve mayor cuando el resultado se mide por el esfuerzo que fue necesario para llegar a él, que cuando se mide el objeto que debe representar. Siempre el genio tiene solo la satisfacción del impulso interior que lo consume. El escultor, por ejemplo, en realidad no desea presentar la imagen de un dios, sino expresar y hacer presente la totalidad de su imaginación plástica en esa figura. Cada ocupación en la vida tiene su propia actitud intelectual característica y es en ella que se encuentra el espíritu verdadero de su perfección, solamente allí se encuentra el espíritu genuino de su completitud. Siempre hay diversas maneras externas de llevar a cabo cualquier ocupación de la vida, pero solo esta actitud intelectual puede determinar la que se seleccione, y si se podrá encontrar en ella un menor o mayor grado de satisfacción.

El procedimiento de nuestra mente, particularmente en sus efectos más misteriosos, solo puede ser desentrañado por una profunda reflexión e incesante observación sobre sí mismo. Pero incluso esto logra muy poco, a menos que al mismo tiempo se le ponga atención a la diferencia entre las mentes y a las diversas maneras en las

que el mundo se refleja en los distintos individuos. El trabajo que describo, por lo tanto, tendría que representar esta diversidad y no debiera invisibilizar a nadie que se haya distinguido en algún campo y a través de quien tal campo ha adquirido una nueva forma y un concepto más amplio. Estas personas debieran ser representadas en su completa individualidad, mostrando toda la influencia que su tiempo y su nación han tenido sobre ellos. De este modo, uno no solamente haría una revisión de las diversas maneras en que cada tema puede ser trabajado, sino que también la secuencia en la que cada uno ha surgido gradualmente de otro. Sin embargo, y debido a que esta secuencia es interrumpida constantemente por la influencia del carácter nacional, por el periodo y por circunstancias externas en general, esto daría como resultado dos series diferentes con una influencia mutua constante: una que comprende los cambios que cualquier actividad intelectual adquiere gradualmente en su proceder, y la otra que comprende los cambios que experimenta la naturaleza humana en naciones y tiempos particulares, ambos como un todo, como también en términos generales por medio de las ocupaciones en que se encarga; en ambas se verán las desviaciones en que individuos genios de pronto alteran la ininterrumpida progresión natural, y de manera sorpresiva logran lanzar su nación o su tiempo hacia otras direcciones que ofrecen nuevas perspectivas.

Solo al proceder paso a paso y, finalmente, lograr una visión de la totalidad del conjunto es que podemos comprender de forma más completa el proceso por medio del cual la formación del hombre se las arregla para progresar de manera constante y perdurar, sin caer en la degradación de la monotonía en la cual la naturaleza física pasa por medio de las mismas transformaciones una y otra vez, sin producir nunca algo nuevo.

Capítulo 2

Bildung, Ausbildung, Halbbildung, Unbildung: variaciones sobre la teoría humboldtiana de la formación

Carlos Willatt
Universidad Autónoma de Chile

Introducción

La tarea de comentar el fragmento *Theorie der Bildung des Menschen* de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) para lectores en lengua castellana no está en ningún caso exenta de desafíos. Esto se debe no solo a las obvias dificultades que plantea la traducción de un texto fragmentario en alemán del siglo XVIII, escrito por un erudito y pensador más conocido como hombre de Estado, diplomático, reformador de la política educativa prusiana y lingüista, que como teórico de la educación moderna. También resulta difícil referirse al concepto central del pensamiento humboldtiano, a saber, el concepto de *Bildung*, sin caer en simplificaciones o interpretaciones puramente idiosincráticas que no consideran el trasfondo de la

tradición educativa de la que Humboldt es deudor. Si bien en países como Chile la influencia alemana —o más bien prusiana— en la configuración del sistema educativo nacional fue decisiva durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX (Alarcón, 2016; Murillo, 2019), dicho proceso de transferencia cultural y política parece hoy en día casi anecdótico, por lo que sería aventurado suponer algún grado de familiaridad de los lectores contemporáneos con la figura de Humboldt y su obra.[4]

En vista de estos desafíos, en este capítulo me propongo explorar dos caminos de aproximación al texto en cuestión. Un primer camino consiste en preguntar directamente por el significado del término alemán *Bildung*, remitiendo a su origen etimológico y dando cuenta de su devenir histórico y sus posibles interpretaciones en el marco de la tradición educativa alemana. Si tomamos este camino lo que nos interesa es, ante todo, una determinación «positiva» del concepto, su definición, es decir: comprender qué quiere decir Humboldt cuando habla de *Bildung*. Un segundo camino, en sentido opuesto aunque complementario al primero, nos conduce a la pregunta por aquello que «no es *Bildung*». Se trata de un camino *ex negativo*, indirecto, que busca ganar una comprensión de la complejidad que entraña el concepto indagando fenómenos que, si bien están relacionados con él, difieren de aquello que designa en el contexto del fragmento. Este camino nos permite abordar el planteamiento humboldtiano de *Bildung* mediante sus variaciones, las que se manifiestan en al menos tres términos emparentados: *Ausbildung*, *Halbbildung* y *Unbildung*. Estos términos, que a primera vista pueden parecer crípticos, nos ayudarán a dilucidar en qué sentido el pensamiento de *Bildung* no se inicia ni termina con Humboldt, y por qué vale pena estudiarlo para enfrentar las derivas de la educación actual.

El capítulo se divide en cinco partes. El primer apartado ofrece una escueta revisión del concepto de *Bildung* en la tradición alemana. El segundo apartado indica, sin pretensión de completitud, algunos hitos

4 La misma suerte corre la obra del pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841), figura central para el periodo de la reforma alemana del sistema educativo en Chile (1883-1920), impulsada y coordinada por el político e intelectual chileno Valentín Letelier (1852-1919). Mientras en las últimas décadas ha ocurrido una suerte de redescubrimiento de las teorías educativas de Humboldt y Herbart en Alemania, en Chile existe un incipiente interés en los aportes de estos autores, en todo caso, de tipo más historiográfico que pedagógico.

relevantes en la trayectoria vital e intelectual de Humboldt. El tercer apartado se concentra en exponer *grosso modo* la teoría humboldtiana de la formación, destacando dos líneas de interpretación habituales del fragmento en cuestión. El fin de esta exposición es aportar algunas orientaciones generales para el estudio del concepto en y a partir de Humboldt. En el cuarto apartado se abordan los términos alemanes *Ausbildung, Halbbildung* y *Unbildung,* que permiten comprender *Bildung* desde lo que no es. Finalmente, se presentan algunos aspectos críticos que animan los debates actuales en torno a *Bildung.*

La tradición de *Bildung*

Una consideración preliminar que debemos hacer al abordar el concepto de *Bildung* dice relación con la constatación de que no existe, hasta hoy, una definición estándar y compartida del mismo, ni en la tradición educativa alemana ni en sus diversas recepciones en los discursos pedagógicos a nivel internacional. *Bildung* es un concepto ecléctico, en permanente revisión y disputa. Por este motivo, todo intento de definición debe hacerse cargo de las evidentes contradicciones, incoherencias y opacidades en el devenir histórico del concepto, lo que, en cualquier caso, no implica negar su valor para el pensamiento educativo contemporáneo.

El término *Bildung* proviene del antiguo alto alemán (*althochdeutsch*), que es la forma escrita y hablada más antigua del idioma alemán desarrollada aproximadamente entre 750 y 1050 d. C. Los primeros registros del término, cuya matriz lingüística comprende las expresiones *bilidon* y *bildunga,* dan cuenta de que este fue utilizado inicialmente en un doble sentido corporal-sensual y material: por un lado, en referencia a los términos *Bild* (imagen), *Abbild* (reproducción, copia, reflejo) *y Bildnis* (retrato), y por otro, a la figura (*Gebilde*) o forma (*Gestalt*) (Lichtenstein, 1966). No obstante, suele atribuirse al místico dominico Meister Eckhart (1260-1328) su uso en un sentido propiamente filosófico, especulativo y espiritual, con el que se inaugura la tradición de pensamiento de la que Humboldt es en parte heredero. En sus escritos Eckhart formula el concepto *Bildung* estableciendo correspondencias entre los conceptos latinos de *imago* y *forma, imitatio* y *formatio,* intentando comprender racionalmente el

mensaje de salvación del Evangelio mediante la razón.[5] Desde su perspectiva, *Bildung* debe entenderse como un proceso trascendente en el que la imagen divina se *forma* en el ser humano, de modo que éste último se *transforma* a imagen y semejanza de Dios y a causa de él. Es decir, según Eckhart el ser humano no ha de formarse a sí mismo de manera antojadiza, sino que más bien ha de volverse hacia Dios para poder experimentar una verdadera transformación.

Ahora bien, la comprensión de *Bildung* en un sentido similar al que Humboldt nos propone en su fragmento solo fue posible con el paso del tiempo, a partir de interpretaciones que abandonaron parcialmente el origen místico-religioso del término y acentuaron su dimensión creadora o productiva, aunque sin desechar completamente el ímpetu espiritual (*geistig*) que le es propio. En efecto, durante el Renacimiento en Europa, el concepto de *Bildung* comienza un complejo proceso de secularización, que va incorporando nuevas miradas respecto del ser humano y su lugar en el mundo, transitando desde una filosofía de la naturaleza enfocada en la formación de la vida orgánica hacia una filosofía del espíritu y de la formación del individuo humano y de la humanidad. En este tránsito se transfiere la expresión de autorreferencialidad[6] del proceso formativo que le dará su sentido como formación de sí mismo (Witte, 2003). Con el surgimiento del humanismo renacentista europeo en los siglos XV y XVI de nuestra era, fuertemente influenciado por el humanismo greco-romano de la Antigüedad Clásica, el ser humano comienza a adquirir consciencia de sí como actor histórico y autor de su propio destino. Además, sus logros científicos y técnicos le van entregando una sensación inaudita de soberanía. Ya no es la formación a imagen y semejanza de Dios sino la formación de sí mismo, *Bildung* como *Selbstbildung*, el que se erige como ideal de un proceso formativo integral —esto es, corporal, mental, espiritual— orientado a desplegar el potencial de una

5 A diferencia de la mística alemana que busca la unidad con Dios a través de prácticas meditativas, Eckhart sigue el camino racional vinculando la doctrina teológica del *imago dei* con la doctrina neoplatónica de la emanación, remitiendo, entre otras fuentes, al relato bíblico de la creación (Génesis 1:26) y a la segunda carta de Pablo a los Corintios (2 Corintios 3:18).

6 En el planteamiento vitalista del médico y naturalista alemán Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) los términos *Bildung* (formación), *Bildungstrieb* (impulso formativo) y *Bildungskraft* (fuerza formativa) dan cuenta de un principio epigenético y de un proceso de autoorganización de los organismos. Esto se hace evidente en la expresión «algo se forma» (*es bildet sich etwas*) que utiliza el pronombre reflexivo «se» (sich).

individualidad consciente y emancipada. *Bildung* llega a ser entendido como una vía de escape de la barbarie hacia la civilización, desde la sujeción ciega a dogmas impuestos hacia la autonomía y el dominio sensible y reflexivo de sí mismo. Este ideal formativo encontró su mejor aliado en la dedicación del ser humano a toda actividad que lo hace volverse sobre sí mismo en términos de autoconocimiento, trabajo y cultivo de su carácter individual. De ahí la importancia de, por ejemplo, estudiar culturas y lenguas antiguas, más allá de su utilidad en contextos prácticos de la vida cotidiana. Así pues, la figura y la obra de Wilhelm von Humboldt se proyecta desde esta tradición.

Algunos antecedes biográficos

Wilhelm von Humboldt nació el 22 de junio de 1767 en Potsdam, en el seno de una familia acomodada y noble proveniente de Pomerania. Su abuelo, Hans Paul Humboldt, llegó a ser capitán del ejército prusiano y, por sus méritos, fue elevado a la nobleza a petición propia en 1738. Su padre fue el oficial prusiano Alexander Georg von Humboldt y su madre, Marie-Elisabeth Colomb, provenía de una familia de comerciantes y artesanos de origen hugonote. Wilhelm nació cinco años después de la publicación del *Emilio* y el *Contrato social* de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), obras que influyeron fuertemente en su desarrollo intelectual. Falleció el 8 de abril de 1835, apenas un año y dos meses después que Friedrich Schleiermacher (1768-1834), teólogo protestante, filósofo y pedagogo alemán con quien trabajó estrechamente en la reforma escolar prusiana y en la definición de los planes de estudio propuestos en dicha reforma.

Al igual que muchos aristócratas de su época que participaron en reformas del sistema educativo estatal, nunca asistió a una escuela pública. Sus padres no escatimaron en recursos propios para brindarle una educación completa e integral en el hogar. Él y su hermano Alexander, célebre científico y naturalista, recibieron durante su infancia clases particulares del pedagogo, escritor y lingüista Joachim Heinrich Campe (1746-1818), un exponente de la Ilustración democrática en Alemania y editor de la *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* entre 1785 y 1792, la primera enciclopedia pedagógica moderna. Entre 1777 y 1788 también

tuvieron como profesor particular al pedagogo y político Gottlob Johann Christian Kunth (1757-1829), quien los instruye en historia, alemán, matemáticas, latín, griego y francés. La preparación para los estudios universitarios estuvo a cargo de otros docentes especialistas: el economista Christian Wilhelm von Dohn (1751-1820), el jurista Ernst Ferdinand Klein (1743-1810) y el filósofo Johann Jakob Engel (1741-1802). Entre 1787 y 1788 Wilhelm estudia derecho, primero en Frankurt an der Oder y luego en la Universidad de Gotinga. En esta última institución Humboldt asiste a clases magistrales de eminentes eruditos de la época, como el físico Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799), el historiador August Ludwig von Schlözer (1735-1809) y el filólogo Christian Gottlob Heyne (1729-1812). En este periodo Humboldt conoce también al escritor Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819) y al naturalista Georg Forster (1754-1794), con quien entabla una duradera amistad.

Después de haber concluido sus estudios de derecho en Frankfurt an der Oder y Gotinga en apenas cuatro semestres, Humboldt emprende con veintiún años un viaje formativo (*Bildungsreise*) con su antiguo profesor Campe por Bélgica, Francia y Suiza. En su paso por París en 1789, Humboldt es testigo privilegiado de los acontecimientos de la Revolución Francesa, a los que se refiere con cierta distancia en su diario de vida y en algunas cartas. Esta experiencia marcó fuertemente su trayectoria intelectual y dio origen, entre otras cosas, a sus primeras investigaciones académicas vinculadas a la pregunta acerca de las consecuencias de la Revolución Francesa para Prusia. Concluido este viaje, en 1791, contrae matrimonio con Caroline von Dacheröden (1766-1829), miembro de una antigua familia noble de Turingia, con quien tuvo ocho hijos (tres de ellos murieron tempranamente). Wilhelm y Caroline llevaron un matrimonio poco convencional, con ciertas libertades, y en varias ocasiones vivieron separados durante algunos años. Debido a las actividades profesionales de Wilhelm, la familia Humboldt vivió por periodos en París, Roma y Viena, así como en otras ciudades alemanas. Solo a partir de 1819, Wilhelm y Caroline volvieron a residir juntos en el castillo familiar en Tegel, en las cercanías de Berlín. A través de Caroline y durante sus visitas a Weimar y Jena, Wilhelm conoce y entabla amistad con figuras centrales de la cultura europea como Friedrich Schiller (1759-1805),

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) y Johann Gottfried Herder (1744-1803).

En 1790 Humboldt es nombrado funcionario prusiano y trabaja en el Departamento de Asuntos Exteriores. Recibe el título de consejero de Legación y se convierte en abogado en la Corte y el Tribunal Superior de Justicia de Berlín (*Kammergericht*). Sin embargo, al cabo de un año Humboldt abandona este trabajo para dedicarse intensamente al estudio del clasicismo y a la escritura. En 1792 publica los tratados políticos *Ideas sobre la organización del Estado suscitadas por la nueva Constitución francesa* (*Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Konstitution veranlasst*) e *Ideas para un intento de determinar los límites de la efectividad del Estado (Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*). Ambos estudios tienen como trasfondo las reflexiones de Humboldt en torno a la Revolución Francesa, y el último pone particular énfasis en la cuestión del poder del Estado en la configuración del orden social. Entre 1793 y 1794 Humboldt trabaja en la elaboración de su teoría de *Bildung*, de la cual solo se ha conservado el fragmento editado y publicado póstumamente por Albert Lietzmann en 1903, y cuya nueva traducción al castellano se presenta en este libro. Entre 1793 y 1807 redacta y publica distintos estudios y artículos sobre historia antigua. En el periodo entre 1796 y 1798 elabora un plan para una antropología comparada, escribe un tratado sobre el siglo XVIII y un borrador programático sobre el espíritu de la humanidad, así como un estudio dedicado a la obra *Hermann y Dorothea* de Goethe. A partir de 1795 realiza estudios sobre el lenguaje en el marco de dos viajes a España entre los años 1799 y 1801 y también en 1812. Producto de estos viajes Humboldt realiza importantes contribuciones a la filosofía del lenguaje, a la lingüística comparada y en particular al estudio del euskera.[7]

Por otra parte, los escritos sobre política y reforma educativa datan del periodo previo a 1812. Un hito importante al respecto es el nombramiento de Humboldt como director de la sección de Culto y de Educación Pública (*Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts*) del Ministerio del Interior del Gobierno de Prusia, el 20 de febrero de 1809. Sin embargo, el 29 de abril de 1810 Humboldt

7 Durante su vida Humboldt llega a estudiar decenas de lenguas de cuatro continentes (Europa, América, Asia y Oceanía).

presenta su renuncia a este cargo para ser enviado como ministro plenipotenciario al Congreso de Viena.[8] Vinculados a su actividad en el Ministerio del Interior de Prusia se encuentran documentos sobre planes escolares, reportes para el Rey Friedrich Wilhelm III, planes para el establecimiento de delegaciones científicas así como solicitudes para la fundación de la Universidad de Berlín —conocida desde 1949 como Humboldt-Universität zu Berlin—, institución que entró en funcionamiento el año 1810. En las décadas posteriores a su actividad como reformador del sistema educativo prusiano, y con la tranquilidad material y económica otorgada por su patrimonio familiar, Humboldt se abocó a la escritura de memorandos políticos, un tratado sobre historiografía y algunos estudios sobre la antigüedad india y la lingüística.

Como se puede apreciar a partir de esta breve reconstrucción de hitos, Humboldt fue una persona prolífica y multifacética que dejó una obra extensa, aunque en vida solo publicó pequeños artículos políticos y filosóficos y tres libros: el ya mencionado *Über Goethes Hermann und Dorothea* (1798), una traducción del *Agamenón* de Esquilo (1816) y el tratado histórico-lingüístico *Prüfung der Untersuchungen über die Urbewohner Hispaniens vermittelst der Vaskischen Sprache* (1821).[9] Humboldt logró abarcar ámbitos tan heterogéneos como las ciencias políticas, la historia y los estudios antiguos, la filosofía del lenguaje y la lingüística comparada, la literatura, la estética, la antropología, la etnología y la pedagogía. Y a pesar de que sus escritos no conforman un sistema, sí es posible, como plantea Benner (2003), constatar un cierto núcleo sistemático en el pensamiento humboldtiano. Este núcleo se expresa en la búsqueda permanente de una fundamentación de la teoría moderna de la formación individual y social del ser humano. Así, Humboldt se hace un lugar en la tradición de *Bildung*, reformulando el sentido de este concepto de acuerdo a la época en la que le tocó vivir, pero también para un futuro insospechado.

8 Recordemos que el Congreso de Viena fue de carácter internacional y tuvo como objetivo el restablecimiento de las fronteras europeas y la reorganización política del continente tras la derrota de Napoleón Bonaparte, a fin de evitar nuevos conflictos bélicos.

9 Examen de las investigaciones sobre los habitantes originarios de Hispania mediante el vascuence.

La teoría humboldtiana de la formación

En el fragmento *Theorie der Bildung des Menschen* Humboldt propone una figura teórica simple y concisa para abordar la formación humana o *Bildung*, entendida en el sentido de un complejo y cambiante proceso de relaciones —necesarias y contingentes—, mediante las que el ser humano se vincula con el mundo, con los otros y consigo mismo. Se trata de la figura de la interacción o acción recíproca entre el yo y el mundo (*Wechselwirkung von Ich und Welt*), que, por su generalidad e indeterminación, ha sido objeto de diversas líneas de interpretación. Dentro de dichas líneas cabe destacar al menos dos, por su influencia en la reflexión contemporánea sobre la formación en la tradición educativa alemana y en los debates pedagógicos a nivel internacional. La primera puede ser denominada heurísticamente como *praxeológica*, ya que se enfoca en el carácter procesual de la formación y en la pregunta por las posibilidades y los límites de la acción en virtud del despliegue de fuerzas constitutivas de la praxis humana. Por su parte, la segunda línea puede ser descrita como *teleológica* —del griego *τέλος* (fin, objetivo, propósito, meta)—, puesto que enfatiza la pregunta por la finalidad o el propósito del proceso formativo. Si bien ambas líneas de interpretación destacan la centralidad de la noción de fuerza (*Kraft*) planteada por Humboldt, difieren en su manera de abordar y comprender el alcance de la misma. A continuación, expondremos brevemente sus implicancias.

Interpretación praxeológica

Esta línea de interpretación surge de la afirmación de Humboldt referida al lugar central del ser humano en todos los tipos de actividad. Aunque a primera vista parezca una afirmación extremadamente antropocéntrica, con ella Humboldt no pretende declarar al ser humano como medida de todas las cosas, ni tampoco reducir el mundo a un mero material o sustrato de la actividad humana. Humboldt sugiere más bien que el ser humano no es ajeno a los efectos de su propia actividad. Esto ocurre mediante una fuerza (*Kraft*) en él que se despliega, sin tener ninguna finalidad específica:

> En el punto de convergencia de todos los tipos de actividad se encuentra el ser humano [Mensch] quien, en la ausencia de un propósito o intención propia, solo desea fortalecer y elevar las fuerzas [Kräfte] de su naturaleza y asegurar valor y permanencia para su ser. (p. 26 en esta edición).

Con la noción de fuerza[10] Humboldt también apunta a que el ser humano, a pesar de estar en el centro toda actividad, no existe de manera aislada ni se basta a sí mismo en su actividad:

> A causa de que la fuerza [Kraft] requiere de un objeto en el cual ser ejercida, y la forma pura o pensamiento requiere un material en el cual, al ser expresada, pueda perdurar, así también el ser humano requiere de un mundo fuera de sí mismo (p. 26 en esta edición).

En otras palabras, toda actividad humana solo es posible en relación a algo distinto del ser humano mismo. Como acota Humboldt, toda actividad humana depende de lo «no-humano, es decir, mundo» (p. 26 en esta edición). En este sentido, las fuerzas humanas no se expresan como cualidades individuales dadas en sí mismas. Estas no son independientes de su efectividad y de algo que les ofrezca su resistencia.

A la luz de las citas referidas anteriormente algunos estudiosos de la obra de Humboldt sugieren que la noción de fuerza no debe interpretarse ni de manera sustancialista ni tampoco teleológica. Esto quiere decir que la fuerza no sería una disposición humana (*Anlage*) que se despliega conforme a un fin natural determinado dado de antemano. Así pues, mientras Clemens Menze señala que la fuerza no sería otra cosa que una «energía fundante que acompaña la acción» (Menze, 1965, p. 98; traducción propia), Dietrich Benner sostiene que la fuerza aludida por Humboldt remite a una situación existencial de indeterminación (*Unbestimmtheit*) del ser humano, y a

10 En esta y en otras citas del fragmento sobre *Bildung* traduzco los términos alemanes *Mensch* por «ser humano», y *Kraft* por «fuerza», a fin de destacar la apertura propia del lenguaje humboldtiano que ha marcado la lectura de los estudios alemanes de la obra de Humboldt. Con esto difiero de la traducción inglesa presentada por Gillian Horton-Krüger en Humboldt (2010/1793), y que ha sido tomada como referencia para la presente edición castellana.

la necesidad que tiene de determinarse a sí mismo en función de la praxis individual y social (Benner, 2003). En otras palabras, las fuerzas permean toda la existencia humana tanto en el sentido de energías vitales que movilizan al ser humano como de facultades intelectuales como la imaginación (*Einbildungskraft*) y el pensamiento (*Denkkraft*) que permiten su determinación. Esta línea de interpretación de la fuerza es plausible si se toman en cuenta otros pasajes del fragmento humboldtiano, por ejemplo, aquel en el que Humboldt refiere a la «vinculación del yo [*Ich*] con el mundo para alcanzar la interacción más general, más animada y libre» (p. 26 en esta edición). Este pasaje plantea que la finalidad del proceso de formación no es otra que la interacción misma, lo que sugiere que dicho proceso no se detiene en un punto o estadio formativo específico. En tanto finalidad de *Bildung*, la interacción deja abierto el proceso formativo para que sigan aconteciendo más interacciones entre el sujeto y el mundo.

Este último punto nos lleva a comprender el proceso formativo en términos de movimiento, como *Bildungsbewegung*, idea compartida por otros pensadores modernos.[11] El movimiento del proceso formativo exige una entrega y dedicación (*Hingabe*) al mundo en su inefabilidad, en cuya experiencia emergen una multiplicidad de perspectivas. Por ello el ser humano «intenta aprehender tanto mundo como le sea posible y atarlo lo más cerca de él como le sea posible». Al mismo tiempo, Humboldt advierte que es crucial que en su experiencia del mundo el ser humano sea capaz de retornar siempre a sí mismo, que «no se pierda en esta alienación [*Entfremdung*], sino al contrario, que siempre pueda reflejar de vuelta a su interior la luz clarificadora y la calidez reconfortante de todo aquello que emprende fuera de sí mismo» (p. 27 en esta edición). Al respecto, es importante recalcar que la alienación, la salida del sujeto al mundo y la consiguiente pérdida temporal de su identidad, es un momento constitutivo e inevitable del proceso formativo, condición de posibilidad de nuevas interacciones.

11 Hegel es uno de los pensadores que insiste en esta idea con mayor elocuencia. *Bildung* es para Hegel aquel movimiento dialéctico y continuo en el que el espíritu (*Geist*) se forma y adquiere consciencia de sí mismo, pasando por momentos de contradicción, diferenciación y alienación que se expresan en objetivaciones a nivel individual y social y en todos los ámbitos históricos y culturales.

Interpretación teleológica

La segunda línea de interpretación asume que el «ennoblecimiento» (*Veredlung*), la «compleción» o «perfección» (*Vollendung*) y la «totalidad» (*Ganzheit*) son efectos explícitos de la fuerza formativa humana. En este sentido, se podría decir que estas nociones representan el punto de llegada, el fin y el reposo del movimiento de *Bildung*. Esta interpretación encuentra respaldo en distintos pasajes del fragmento, aunque particularmente en uno en el que Humboldt afirma que solo

> al proceder paso a paso y, finalmente, lograr una visión de la totalidad del conjunto es que podemos comprender de forma más completa el proceso por medio del cual la formación del ser humano se las arregla para progresar de manera constante y perdurar (p. 30 en esta edición).

Al respecto, es preciso señalar que en su escrito sobre los límites de la efectividad del Estado, redactado en la misma época que el fragmento sobre *Bildung*, Humboldt refuerza esta perspectiva al sostener que:

> El verdadero fin del ser humano —no el que le señalan las inclinaciones variables, sino el que le prescribe la eternamente inmutable razón— es la más elevada y proporcionada formación posible de sus fuerzas como un todo (Humboldt, 2009, p. 14).

La referencia a este pasaje permite mostrar con mayor claridad un aspecto que la línea de interpretación praxeológica antes mencionada considera problemático en el fragmento humboldtiano: una visión esencialista del ser humano. En efecto, aquí Humboldt deriva el propósito de la existencia humana de una comprensión de la razón como una facultad «eternamente inmutable», es decir, que no está sujeta al devenir histórico. Si bien esta comprensión es propia de la época y el contexto intelectual en el que Humboldt vivió y escribió su obra —bajo una evidente influencia kantiana—, a la luz de los debates contemporáneos en torno a los tipos de racionalidad y su crítica ya no es posible afirmar con tanta seguridad la inmutabilidad y la ahistoricidad de la razón (Welsch, 1996).

Por otra parte, se podría pensar que Humboldt entiende el proceso de formación en un sentido eminentemente individual, como expresión de las capacidades y la voluntad de un sujeto que trabaja arduamente

su carácter para conseguir la elevación y el despliegue proporcional de sus fuerzas. No obstante, la formación de dichas fuerzas es incompleta, y acaso fútil, si permanece en el plano individual. Este aspecto, no expuesto con tanta claridad en el fragmento, es explicitado por Humboldt en su *Plan de una antropología comparada*:

> Pues solo socialmente [*gesellschaftlich*] puede la humanidad alcanzar su más alta cima, y precisa de la unión de muchos no meramente para producir obras más grandes y más duraderas por el mero aumento de las fuerzas, sino también sobre todo para mostrar su naturaleza en su verdadera riqueza y en toda su extensión por una mayor multiplicidad de las disposiciones. […] el ideal de la humanidad presenta tantas y múltiples formas como sean conciliables entre sí. De ahí que este no pueda manifestarse sino en la totalidad de los individuos (Humboldt, 2022, p. 117).

Con este énfasis Humboldt se distancia de toda lectura individualista de su concepto de *Bildung*, sugiriendo más bien la existencia de una pluralidad de visiones del mundo (*Weltansichten*), individuales y colectivas, conducentes a la formación más elevada y proporcional de las fuerzas. Lo social no es para Humboldt una totalidad abstracta y aditiva —la mera suma de partes individuales homogéneas e intercambiables—, sino una totalidad concreta y heterogénea en la que cada expresión individual tiene su lugar. Esta perspectiva social sobre la formación es profundizada en los escritos tardíos sobre el lenguaje, en los que surge una premisa fundamental del pensamiento antropológico humboldtiano: «el ser humano es solo ser humano a través del lenguaje» (Humboldt, 1991, p. 44). Esto quiere decir que el lenguaje es constitutivo del ser humano en tanto ser social que vive y se «exterioriza» hacia el mundo y hacia una comunidad de hablantes. El ser humano no solo está existencialmente condicionado por el lenguaje, sino que él mismo, en su actuar, transforma libre y creativamente su condición lingüística.

Ahora bien, las dos líneas de interpretación expuestas anteriormente, aunque están en tensión, no son necesariamente excluyentes. Por esta razón el concepto humboldtiano de *Bildung* sigue siendo atractivo y también depositario de las más disímiles esperanzas y utopías educativas. Por lo demás, la referencia al lenguaje es relevante para ambas líneas de interpretación, ya que permite concretizar, por un

lado, los modos en que las interacciones entre el yo y el mundo se dan en la experiencia, a saber, en tanto relaciones entre el lenguaje y el pensamiento (interpretación praxeológica). Por otro lado, la premisa de que el ser humano solo es a través del lenguaje permite orientar el debate en torno a la pregunta por la relación entre los medios y los fines de la *Bildung* (interpretación teleológica). En efecto, si el fin de *Bildung* queda definido como la consecución de la más elevada y proporcionada formación de fuerzas, surge la pregunta acerca de los medios que harían posible dicha formación. Y por muy noble y legítimo que pueda ser tal fin o propósito, no es suficiente su enunciación para encauzar los procesos formativos que conducen a él. Precisamente en este punto es donde la teoría humboldtiana del lenguaje y de la formación del lenguaje (*Sprachbildung*) emergen como un complemento necesario de la teoría de *Bildung*.[12]

Un tema con variaciones

En este apartado tomamos el segundo camino anunciado en la introducción de este capítulo, que nos conduce a la pregunta por aquello que *no* es *Bildung*. Una revisión de los términos alemanes *Ausbildung*, *Halbbildung* y *Unbildung*, nos permitirá abordar el concepto de *Bildung* desde ámbitos que se definen por su referencia a él.

Entre formación y capacitación

La traducción del término alemán *Bildung* por «formación» tiene, como toda traducción, ventajas y desventajas. Como vimos en el apartado sobre la tradición de la *Bildung*, el origen del término está vinculado con las expresiones latinas *forma* y *formatio*, que quedan incorporadas en el término castellano formación. De ahí la pertinencia de hablar de formación o formación de sí mismo para referirse a *Bildung* y *Selbstbildung* respectivamente. No obstante, el término formación tiende a perder su referencia específica a la *Bildung* cuando

12 La introducción al primer tomo del estudio sobre el idioma Kawi o javanés antiguo, titulado *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts* (1836), puede ser considerada como un texto que expone de manera condensada la teoría humboldtiana del lenguaje.

es utilizado también como traducción del término alemán *Ausbildung*, que difiere de *Bildung*. En efecto, mientras *Bildung* se puede entender —por ejemplo, desde la interpretación praxeológica del fragmento humboldtiano— como un proceso formativo abierto, ilimitado en sus tiempos y contenidos —se intenta abarcar tanto mundo como sea posible— y «libre» de cualquier propósito que no sea la interacción continua entre el sujeto y el mundo, la *Ausbildung* remite a un proceso de formación «cerrado», a una instrucción limitada en el tiempo y en los contenidos y acotada a un fin práctico. Así, por ejemplo, en el mundo germanoparlante se dice que alguien realiza una *Ausbildung* para aprender algún oficio (panadero, carpintero, zapatero, etc.) o cuando inicia una carrera de formación técnica. En este contexto se suele utilizar el término «Azubi» (*Auszubildender*) para referirse al aprendiz que está involucrado en dicho proceso formativo. En cambio, en el ámbito de la educación formal y la certificación académica, *Bildung* suele estar asociada a la formación universitaria en el sentido en que Humboldt y otros pensadores la han concebido.[13]

En todo caso, la relación entre *Bildung* y *Ausbildung* no es reducible a un simple ordenamiento de jerarquía u oposición, como se tiende a pensar cuando se sostiene la «superioridad» de la formación universitaria frente a la formación técnica. Ambos procesos formativos, *Ausbildung* y *Bildung*, están interrelacionados y son constitutivos de los sistemas educativos modernos. Para precisar el sentido del término formación y recuperar su vínculo con la tradición de *Bildung*, tal vez sea de ayuda distinguir entre formación y capacitación, esta última entendida como *Ausbildung* (Maturana y Nisis, 1997).

De la seudoformación a la incultura

Si existe algún diagnóstico que se repite una y otra vez, casi sin importar la época, el tipo de sociedad, la cultura o el sistema político, es aquel que dice relación con una crisis de la educación. Humboldt mismo inicia su texto sobre *Bildung* sugiriendo que la división del trabajo y la especialización de los saberes conduce a una experiencia

13 El modelo humboldtiano de educación superior, al que no nos referiremos en detalle en este capítulo, se basa en la idea de formación integral presente en el concepto de *Bildung* y busca la estrecha vinculación entre la investigación (*Forschung)* y la enseñanza (*Lehre*).

fragmentaria del mundo. Esta experiencia estaría a la base de una crisis en la que «el saber se vuelve inútil», haciendo que «el trabajo del espíritu parezca infructuoso» frente a «una educación más altamente científica que solo resulta apropiada para unos pocos» (p. 26 en esta edición). Pero, como vimos anteriormente, mediante el concepto de *Bildung* Humboldt propone la figura de la «interacción del yo y el mundo» que permite repensar la formación humana de manera integral y no fragmentaria. Una consecuencia central de este planteamiento se aprecia en la insistencia de Humboldt en la unidad del sistema educativo.[14] Así, el concepto humboldtiano de *Bildung* introduce una dimensión crítica que pervive en la tradición educativa occidental.

Considerando este potencial crítico del concepto de *Bildung*, el filósofo alemán Theodor Adorno (1903-1969), uno de los principales representantes de la Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, reintroduce el concepto de *Halbbildung*[15] o seudoformación para describir el declive de la educación de su época, el cual no puede ser revertido solo con reformas educativas. En su texto titulado *Theorie der Halbbildung*, publicado casi una década después del término de la Segunda Guerra Mundial, Adorno constata que «ella sola [*Bildung*; C. W.] no garantiza una sociedad razonable» (Adorno, 1972, p. 147) y por ello ha devenido en «seudoformación socializada» (Adorno, 1972, p. 142). Por muy problemático y precario que pueda parecer el concepto de *Bildung*, Adorno recurre a él como punto de partida para su crítica a la educación de postguerra, señalando que dicho concepto «carece de toda otra posibilidad de sobrevivir fuera de la autorreflexión crítica

14 A diferencia de muchos reformadores de su época proclives a la diferenciación de las escuelas en distintos tipos, por ejemplo, algunas más orientadas al saber aplicado y a la vida práctica como las *Realschulen* y otras al saber teórico y la erudición como las *Gelehrtenschulen*, Humboldt fue un firme defensor de la escuela unitaria (*Einheitsschule*), cuyo propósito era la formación general (*allgemeine Bildung*) y no especializada. La unidad de la escuela no solo era de objeto, sino también de método. Además, Humboldt plantea que existen solo tres estadios de la enseñanza que culminan en la formación a través de la ciencia (*Bildung durch Wissenschaft*): elemental (*Elementarunterricht*), escolar (*Schulunterricht*) y universitario (*Universitätsunterricht*) (Humboldt, 2022).

15 El concepto de *Halbbildung* aparece ya en 1818 en Alemania y es utilizado, entre otros, por el pedagogo y filósofo Friedrich Paulsen (1846-1908), impulsor del neohumanismo, como concepto de contraste a la *Bildung*, para dar cuenta de un proceso formativo inconcluso y problemático.

sobre la seudoformación, en la que se ha convertido necesariamente» (Adorno, 1972, p. 174).

Adorno atribuye la degeneración de la formación en seudoformación al carácter ambivalente de la propia formación, o más precisamente, de la formación entendida como «apropiación subjetiva» de la cultura (Adorno, 1972, p. 143). La formación como apropiación subjetiva de la cultura es ambivalente porque, por una parte, ofrece la posibilidad de un cultivo personal en el sentido de una formación plena (*Vollbildung*) en contraposición a la seudoformación o formación a medias (*Halbbildung*). Por otra parte, la apropiación de la cultura como un «bien» implica un momento de cosificación (*Verdinglichung*). Es decir, la apropiación subjetiva también puede significar la pura posesión de la cultura tradicional, una apropiación sin entrega ni dedicación a lo apropiado, que reduce los bienes culturales a meras mercancías que sirven para asegurar un estatus y un lugar de distinción en la sociedad. Así, la formación se convierte en un símbolo de estatus que solo se consigue ignorando el potencial de los objetos culturales. Según Adorno las llamadas «clases medias acomodadas» son expresión viva de esta apropiación fallida, ya que tienen acceso y poseen los sustratos de la formación y la cultura, los valores y las obras culturales, pero no extraen consecuencias de ello. En otras palabras, la formación degenera en seudoformación mediante la neutralización de la apropiación en pura posesión. En un plano pedagógico, esto lleva a definir la formación en última instancia como una cualificación, como productos de cualificación (certificados, títulos) intercambiables que circulan en la «industria cultural» (Adorno y Horkheimer, 1998) de una sociedad basada en el intercambio de mercancías y sujeta a los vaivenes del mercado.

En este contexto Adorno sostiene que una posible vía de escape a esta tendencia a la seudoformación puede encontrarse en la relación activa del hombre con la naturaleza:

> Sería preciso apuntar hacia una situación que ni jurase la cultura, conservando sus restos, ni acabase con ella, sino que estuviera incluso por encima de la contraposición entre formación cultural y su ausencia, entre cultura y naturaleza; pero tal cosa requiere que no solamente se quebrante la absolutización de la cultura, sino asimismo que no se hipostasíe (Adorno, 1972, p. 173).

Al igual que Humboldt, Adorno cree que el modo en que el hombre se apropia de la naturaleza para sí, la transforma y la remodela, es constitutivo del concepto de *Bildung*. En este sentido, el problema de la formación es para Adorno ante todo un problema del trabajo y de su organización en relaciones de producción sociales. El ser humano es el *animal laborans*, el ser que se produce a sí mismo mediante el trabajo. Nos «apropiamos» de las cosas trabajando para materializar fines. Y solo en el ámbito de este quehacer adquirimos una imagen (*Bild*) realista de nosotros mismos, como seres de trabajo destinados a la producción cultural. Para conocerse a sí mismo es preciso mirar lo que se hace y se produce. Sin embargo, tal autoconocimiento en el trabajo de la cultura no es un simple reflejo de la acción, sino también el registro de los déficits de la conciencia. En otras palabras, la autocomprensión también supone experiencias problemáticas con la naturaleza captada de forma laboral, a saber, cuando la finalidad del trabajo se independiza frente a los trabajadores y da lugar a estructuras sociales en las que estos últimos no son capaces de verse a sí mismos.

Radicalizando el planteamiento de Adorno, a inicios del siglo XXI el filósofo austríaco Konrad Paul Liessmann propone el concepto de *Unbildung*, que bien puede ser traducido al castellano como «incultura», en el sentido de una falta de cultivo de sí mismo. De manera provocadora y polémica Liessmann sostiene:

> La idea de *Bildung* en todos sus aspectos ha dejado de cumplir una función normativa o reguladora. Simplemente ha desaparecido. El espíritu alienado, que en opinión de Adorno aún se agitaba en las piezas de las antiguas pretensiones formativas que habían degenerado en mercancías educativas, se ha convertido en una aclamada falta de espíritu» (Liessmann, 2015, p. 70; traducción propia).

Lo interesante en la tesis de Liessmann es que la incultura no significa ni ausencia de conocimiento ni estupidez. Lo que ocurre en la época de la «sociedad del conocimiento» es que hay un manejo del conocimiento más allá de cualquier idea de formación: el conocimiento solo es útil como información, pero ya no como posibilidad de «penetrar en el mundo» (Liessmann, 2015, p. 29), de intentar comprenderlo. Liessmann observa el fenómeno de la incultura

en distintos ámbitos: en la aplicación de pruebas estandarizadas al estilo PISA, en la elaboración de rankings académicos, en las reformas universitarias del tipo Bolonia, pero también en la cultura popular, en los concursos televisivos con el formato *¿Quién quiere ser millonario?*, donde la «cultura general» es reducida a la posesión de información en el momento preciso.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo intenté explorar dos caminos de aproximación al texto de Humboldt sobre *Bildung*. El primer camino, más convencional, nos permitió exponer algunos aspectos relevantes de la tradición de *Bildung* y demarcar el lugar que ocupa la obra de Humboldt en ella. También pudimos abordar en términos generales dos líneas habituales de interpretación del fragmento humboldtiano: una orientada a la relación entre formación y acción humana (praxeológica), y otra focalizada en el propósito del proceso formativo (teleológica). Por su parte, el segundo camino fue concebido como una aproximación indirecta al concepto *Bildung*, tomando en consideración tres términos que surgen como variaciones de él. La escueta tematización de los términos *Ausbildung, Halbbildung* y *Unbildung* debería haber dejado en claro que la historia del concepto aún se sigue escribiendo. Esto se observa no solo en las recientes investigaciones sobre la figura de Humboldt y su obra, ya sea para desmitificarla (Tenorth, 2018) o para rehabilitarla en función de ámbitos poco conocidos (Brinkmann *et al.*, 2023). También es posible constatar la vigencia del concepto en virtud de los debates que han surgido en las últimas décadas más allá del planteamiento de Humboldt.

A modo de resumen, y sin pretensión de completitud, se pueden mencionar dos aspectos críticos que animan las reflexiones actuales sobre *Bildung*:

Manifestación empírica: desde la década de 1960 se investiga si el concepto de *Bildung* tiene una correspondencia como fenómeno empírico. Al respecto, algunos autores sostienen que, debido a su origen primordialmente filosófico, el concepto no puede ser operacionalizado sin más en el sentido de los métodos empíricos positivos, es decir, no se puede traducir en descripciones concretas que permitan someter

lo que se quiere decir con él a procedimientos exactos de observación o medición. No obstante, también hay autores que plantean que una de las características de *Bildung* es precisamente que se sustrae a toda verificación empírica, por lo que su función conceptual consistiría más bien en señalar espacios de posibilidad en la experiencia formativa.

Carga normativa: se ha cuestionado que el concepto de *Bildung* no solo transporta una determinada imagen del ser humano (*Menschenbild*), propia de la época en que fue acuñado, sino también expectativas de perfección, unidad y totalidad, así como visiones utópicas que no son realizables. Con esto el concepto se distanciaría de la «realidad educativa» y no pasaría de ser, en el mejor de los casos, un ideal regulativo.

Considerando estos aspectos la lectura del texto humboldtiano presentado en este libro podría, en primera instancia, conducir a la búsqueda de un concepto equivalente o un sustituto. No obstante, si se toman en serio los dos caminos para una comprensión del concepto de *Bildung* expuestos en este capítulo, podrá evitarse la tentación de identificar este concepto con otros conceptos habituales tales como aprendizaje, socialización, cualificación, competencia u alfabetización. Más pertinente parece ser la alternativa de embarcarse en un proceso de redefinición del concepto y de su significado, considerando las condiciones y los desafíos educativos del presente. Este es precisamente el caso en los debates actuales en el mundo germanoparlante, donde el concepto es constantemente reclamado desde distintas veredas teóricas y empíricas. De ahí que hablar, por ejemplo, de la investigación de *Bildung* o *Bildungsforschung* hoy en día sea una tarea peliaguda que precisa establecer, cada vez y con claridad, qué se está entendiendo por dicho concepto. Haciendo eco y variación de la tradición educativa alemana, en los discursos educativos internacionales *Bildung* se ha ido convirtiendo en sinónimo de resistencia a la instrumentalización política y a los procesos globales de estandarización de la educación (Horlacher, 2016); también se ha redescubierto como un concepto clave para una rehabilitación de la subjetividad en los procesos formativos contemporáneos (Pinar, 2011); y se ha trabajado como un concepto que pone en primer plano la libertad constitutiva de distintas formas de experiencia intelectual y estética del mundo (Willatt, 2019). Cada una de estas aproximaciones es, con mayor o menor notoriedad, deudora de los aportes de Humboldt y de otros pensadores de *Bildung*.

Otro asunto importante a examinar en torno al concepto de *Bildung* y su vigencia tiene que ver con su relación con la enseñanza o, dicho en términos más generales, con la praxis pedagógica en tanto intervención intencionada sobre procesos formativos individuales. Como sugiere Benner (2015), en el propio campo semántico alemán suele pensarse *Bildung* en relación al concepto de *Erziehung*, que puede ser traducido como crianza, instrucción o enseñanza según el contexto de uso. Frente a esta relación los educadores y pedagogos alemanes han mostrado históricamente sus aversiones y preferencias específicas en contra o a favor de uno u otro concepto. Así, por ejemplo, en el siglo XX es posible encontrar posiciones pedagógicas tan disímiles y controversiales como las de Peter Petersen y Heinz-Joachim Heydorn. Petersen buscó una conexión entre la enseñanza y la formación, aunque precisando las diferencias entre ambos procesos. Mientras la enseñanza se vincula con aquellos procesos educativos en los que se introduce a los jóvenes en las formas de vida comunitaria de las generaciones adultas, la formación apunta —en un sentido clásicamente humboldtiano— al despliegue de la individualidad y a la libre interacción entre el sujeto y el mundo (Petersen, 1924). Por su parte, Heydorn, en el espíritu crítico de la Escuela de Frankfurt, considera que la enseñanza (*Erziehung*) es una práctica ideológica a través de la cual una sociedad intenta reafirmarse y reproducirse a sí misma (Heydorn, 1970). Por ello, deposita sus esperanzas en *Bildung* en tanto proceso emancipador capaz de superar la contradicción entre la formación y la dominación (*Herrschaft*), liberando al sujeto de la opresión social. Otra manera tradicional de ver la relación entre enseñanza y formación remite a la dimensión temporal y experiencial de estas prácticas y procesos, donde la enseñanza es concebida como propedéutica o preparación para la formación, sobre todo si esta última se entiende como formación de sí mismo. Ya sea a partir de estas u otras posiciones, la relación entre la praxis pedagógica y la formación sigue siendo desafiante y no hay fórmula que pueda redimir a educadores y pedagogos de tener que decidir, una y otra vez, cómo hacer más probable *Bildung*.

Cualquier sea el camino o aproximación que se adopte, el estudio de la teoría de *Bildung* en castellano representa una excelente oportunidad para entrar en los debates señalados y aportar perspectivas originales;

y quién sabe, también para abrir nuevos e insospechados horizontes formativos a nivel individual y social.

Referencias

Adorno, T. (1972). Teoría de la seudocultura. En *Filosofía y superstición* (pp. 141-174). Alianza.

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Alarcón, C. (2016). Educación, ¿para qué? Nacimiento y ocaso del ideal de la educación general en el marco de la reforma alemana en Chile (1883-1920). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, 5*, 96-131.

Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Juventa.

Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(4), 481-496.

Brinkmann, M., Kipf, S. y Mattig, R. (2023). *Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung.* Beltz Juventa.

Heydorn, H.-J. (2004/1970). Erziehung. En *Werke. Band 2* (pp. 267-288). Büchse der Pandora.

Horlacher, R. (2016). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*. Routledge.

Humboldt, W. (2009). *Los límites de la acción del Estado*. Tecnos.

Humboldt, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Reclam.

Humboldt, W. (1991). Sobre el estudio comparado de las lenguas en relación con las diversas épocas de su evolución. En *Escritos sobre el lenguaje* (pp. 33-59). Península.

Humboldt, W. (2022). El plan escolar de Königsberg y el plan escolar lituano. En *Escritos sobre formación y lenguaje* (pp. 209-232). Guillermo Escolar Editor S. L.

Humboldt, W. (2010). Theory of Bildung. En I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (pp. 57-61). Routledge.

Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Echkhart bis Hegel*. Quelle & Meyer.

Liessmann, K. (2015). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Piper.

Maturana. H. y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Ediciones Dolmen.

Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. A. Henn-Verlag.

Murillo, F. (2019). La figura de Humboldt en la historia intelectual de la educación en Chile. *Revista Chilena de Historia y Geografía, 179*, 85-101.

Petersen, P. (1924). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. de Gruyter.

Pinar, W. (2011). *The Character of Curriculum Studies. Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. Palgrave Macmillan.

Tenorth, H. E. (2018). *Wilhelm von Humoldt. Bildungspolitik und Universitätsreform*. Ferdinand Schöningh.

Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Suhrkamp.

Willatt, C. (2019). Ästhetische Erfahrung und Bildung – eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische Neubetrachtung. □http://doi.org/10.18452/20823"http://doi.org/10.18452/20823.

Witte, E. (2003). 'Bildung' und 'Imagination'. Einige historische und systematische Überlegungen. En T. Dewender y T. Welt (Eds.), *Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie* (pp. 317-340). K. G. Saur.

Capítulo 3

Educación literaria y *Bildung*

Jaime Galgani
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

El presupuesto principal en que se basa este capítulo es que la educación literaria constituye un camino formativo más cercano al concepto de *Bildung* que al de *Erziehung*, puesto que *Bildung* se relaciona con la formación entendida como «autorrealización del sujeto, para su transformación desde adentro, debido a que forja la libertad desde la razón, la sensibilidad y la voluntad, en la interrelación con otros y sus contextos socioculturales específicos» (Saavedra, 2017, p.200), mientras que *Erziehung* alude, más bien, a la idea de «adiestramiento en ciertos conocimientos y habilidades» (Saavedra, 2017, p.200). Si bien a menudo se usa esta segunda dimensión educativa en forma peyorativa, aquí no haremos tal juicio, sino que simplemente se planteará que la educación literaria —al menos de acuerdo a su fin último— no pretende producir tipo alguno de ejercitación o adiestramiento para cualquier fin que se pueda considerar válido: interpretación textual o producción escritural, desoyendo la creencia de que la enseñanza de la literatura responde a móviles centrados en los contenidos y al servicio de la historia, o morales al servicio de la educación y la religión, o técnico-prácticos en la línea del desarrollo de habilidades

lecto-escriturales. Tampoco se despreciarán los aspectos formales relacionados con la educación literaria como es el caso de la historia de la literatura, el conocimiento de los géneros y sus hibridaciones, revisión del canon universal y local, etc.

La cuestión fundamental es un tratamiento del énfasis que se debe otorgar a la formación literaria como una escuela relacional entre la persona y el texto —tanto el que producen otros como el propio— en una dinámica que integra placer, goce estético, diálogo, descubrimiento de la alteridad y desarrollo del mundo espiritual.

Lo literario

Para comenzar, parece necesario establecer un breve acercamiento o, al menos, un marco, sobre el escurridizo concepto llamado «literatura». Quizás sea que, a causa de las múltiples apreciaciones sobre su naturaleza, también ha habido distintas modalidades de educación literaria. A fin de cuentas, la literatura es la materia que todos desprecian por considerarla superflua, irreal, fantástica, alejada de lo concreto, etc., pero que todos terminan usando según el modo que les acomode más. Los políticos la usan para edulcorar y poner broche de oro a sus discursos, los predicadores para dar belleza a sus sermones, los educadores para moralizar con sus fábulas y alegorías, los historiadores para fundamentar no pocas de sus fantasías sobre la verdad histórica, y los «científicos» para jugar con ella creando narrativas que nacen cuando la teoría clásica sobre el tiempo y el espacio pierde piso, o cuando la revolución de las ciencias abre la posibilidad de imaginar mundos paralelos, multiversos, universos infinitos, túneles intergalácticos, etc. Sin descartar que cualquiera de esos usos pueda tener relación con la literatura, es necesario acordar en dos puntos: i) que, así como se dice que la filosofía fue la sierva de la teología en la Edad Media, habría que proclamar que la literatura ha sido la sierva de cuanto discurso se ha atrevido a emitir poder alguno (político, religioso, educativo, histórico, científico) y que, a pesar de tal servicio, cuando la literatura misma se vuelve contra ellos para cuestionarlos, los muy ingratos prefieren relegarla al trastero de la humanidad, acallando a sus creadores, quemando sus libros o prohibiendo sus publicaciones, y ii) que, además de todas

las funciones mencionadas, la naturaleza de la literatura siempre supone un «más allá» sobre el cual conviene pronunciarse. Quizás, solo con instalar esta problemática en las aulas escolares estemos dando el primer paso en la línea de la auténtica formación (*Bildung*) en la ciencia literaria.

Con todo, en forma provisoria, para definir «literatura» o «lo literario» se recurrirá a la aproximación de Eagleton, quien descarta la utilidad de la distinción entre «hecho» y «ficción» o entre lo «histórico» y lo «artístico», puesto que hay quienes consideran ficción ciertos textos que fueron escritos como históricos y, al revés, se lees como históricos algunas obras que suponen una actitud mítica hacia la verdad (por ejemplo, la lectura del *Génesis* por parte de un fundamentalista será distinta de la que hace un exegeta apoyado en una determinada hermenéutica). Para superar esta cuestión, Eagleton recurre al formalismo ruso (Shklovsky, Jakobson, Tynyanov, Eichenbaum y Tomashevsky), que puso el acento de la distinción no en el contenido del discurso sino en el uso del lenguaje empleado. Así, no es lo «ficticio» o lo «verdadero» de un hecho lo que determina lo literario, sino que el lenguaje usado para ello. Lo que interesa a los formalistas es «preocuparse de la forma en que los textos literarios realmente funcionan» (Eagleton, 1998, p.4). De este modo, «la obra literaria no era ni vehículo ideológico, ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental: era un hecho material cuyo funcionamiento puede analizarse como se examina el de una máquina» (Eagleton, 1998, p.4).

El problema de este segundo acercamiento es que la experiencia sugiere que es imposible diferenciar un cierto «lenguaje literario», entendido como un conjunto de mecanismos que apuntan a la expresión connotativa, de un «lenguaje cotidiano», el que no pocas veces está lleno de recursos retóricos calificados como «literarios». Por otra parte, aunque hay ciertas palabras consideradas «muy poéticas», su poeticidad depende mucho de cuándo se las diga o de cómo se las escuche. Pongo por ejemplo, la expresión *nevermore* (nunca más). Para quienes conocemos el inmenso dramatismo que ese breve estribillo contiene, sabemos muy bien que, si una madre le dice a su hijo «nunca más te doy permiso para salir de noche», ahí no hay más que un lenguaje familiar, lejano a la fatal sentencia del cuervo de Poe. Y también sabemos que, en el Chile de los noventa, la expresión «nunca más» sugiere un alto compromiso

de carácter social y político con respecto a la violación de derechos humanos durante la dictadura. Y lo mismo que se dice con respecto a algunas expresiones se puede pensar de textos completos que alguna vez fueron considerados informativos y ahora literarios (cantares de gesta, crónicas viajeras, diarios de vida, etc.).

De este modo, la riqueza que ofrece la maleabilidad del lenguaje al asumir distintas significaciones en diversos contextos, se transforma en dificultad al intentar etiquetar definitivamente un determinado lenguaje como «literario».

Llegado a este punto, Eagleton plantea el meollo de su propuesta:

> En este sentido puede considerarse la literatura no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, desde *Beowulf* hasta Virginia Woolf, sino como las diferentes formas en que la gente *se relaciona* con lo escrito. No hay absolutamente nada que constituya la «esencia» misma de la literatura. Cualquier texto puede leerse con «afán pragmático», suponiendo que en esto consista el leer algo como literatura; asimismo, cualquier texto puede ser leído «poéticamente» (Eagleton, 1998, p.7).

No se trata de asustar a nadie validando un cierto relativismo con respecto a la canonización de las obras que la humanidad ha considerado «gran literatura». Se trata de observar que, al cabo de los años, grandes obras filosóficas o religiosas pueden pasar a ser literarias (los salmos bíblicos, por ejemplo) y grandes obras literarias pueden llegar a perder el aprecio como tales. Quizás esto podría ayudar a comprender por qué hay quienes que, hoy por hoy, no consideran literarios los larguísimos relatos bélicos de *La Ilíada* ni admiran la abstrusa invención barroca en su versión culteranista. El aporte de Eagleton consiste en sacar lo literario de su nivel objetual (no hay objetos literarios por sí mismos), en primer lugar, o de su nivel formal (no hay lenguaje definitivamente literario), en segundo lugar, para llevarlo a un nivel relacional, estableciendo que lo que hace que lo literario sea tal es la relación que el lector establece con un texto determinado.

Mímesis

Un entendimiento difundido pero incorrecto del concepto de *mímesis* iguala la imitación aristotélica con el realismo artístico y, como tal, supone y enseña que se trata del arte como «copia» de lo «real». Tal error proviene de una sustitución básica del concepto de «naturaleza» por el de «realidad», asumiendo como tal lo palpable, lo visible, lo verificable. Se hace necesario, entonces, recorrer brevemente la historia del término en cuestión para profundizar más tarde en sus ventajas para la educación literaria.

El profesor Giovanni Gutiérrez señala que «*mímesis* aparece junto a las primeras fiestas agrarias que los antiguos griegos realizaban para agradecer a sus dioses por la fecundidad de la tierra y la cosecha obtenida en los campos» (2016, p. 98). En tales ocasiones, se consumía un vino muy fuerte con la finalidad de «llegar a sentir la presencia de las deidades honradas» (p. 98). Tal efecto, en algunos casos, llegaba a expresarse como una posesión delirante en que «el ser poseso fue denominado *mimós* y su experiencia extática respectiva fue designada *mímesis*» (p. 98), un término que sugiere el concepto de «encarnación». En tal sentido, el *mimós* llegaba a convertirse en el dios mismo al que encarnaba.

Interesante es la alusión que Gutiérrez hace al «Himmo a Apolo Delio» (Homero, s. VII a. C.) que relata que, en la isla de Delos, unas doncellas realizaban un culto a Apolo en los siguientes términos:

> Las muchachas, luego de honrar con alabanzas a Apolo, a Leto y a la certera flechadora Artemisa, entonan himnos evocando las hazañas del pasado, y pueden mimetizar la voz y las actitudes de todos los hombres, al punto de confundir al oyente sobre quién realmente se encuentra hablando. (Cit. por Gutiérrez, 2016, p.99)

La imitación aludida por Homero, a la par que dada en un contexto religioso, señala un alto componente dramático y de representación, y, como en el caso del *mimós*, incluso de encarnación. De algún modo, el arte *mimético* supone un capacidad de anular la propia identidad subjetiva para dejar que «otra voz» hable. El *mimós* es, al mismo tiempo, un *médium*, uno que tiene el don de la absoluta transparencia del yo, cuestión que está al principio de las artes escénicas. Para el caso

que aquí interesa, la *mímesis* propia del arte literario consistiría en esa capacidad discursiva de permitir que, a través del velo de las palabras, se asome nítidamente la imagen de las acciones, las personas e, incluso, los paisajes aludidos. De algún modo, la voz narrativa es un préstamo que resulta más verosímil en la medida que las relaciones hechas parezcan absolutamente creíbles, aunque provengan del ámbito de los acontecimientos pasados o del mundo de los acontecimientos ficticios. Ciertamente, la ficción también responde a un juego con la naturaleza, puesto que, más allá de la *mímesis* con respecto a lo presumiblemente real, establecido el pacto narrativo con el lector, la voz prestada pretende revelar la visión de un mundo cuyas reglas de funcionamiento son tan estables como lo son los de los llamados relatos realistas. En el fondo, todo relato o imita la naturaleza o —tras suponer un cambio en sus reglas de funcionamiento (personas que vuelan, por ejemplo, o hadas que transforman calabazas en carrozas)— describen verosímilmente el funcionamiento de esa otra naturaleza.[16]

Para seguir en este razonamiento, conviene observar las diferencias que hay entre el relato histórico y el literario. Aristóteles en su *Poética* distingue entre la historia y la poesía en los siguientes términos:

> De lo que hemos dicho se desprende que la tarea del poeta es describir no lo que le ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que no es posible como lo probable o necesario. La distinción entre el historiador y el poeta no consiste en que uno escriba en prosa y el otro en verso; se podrá trasladar al verso la obra de Heródoto y ella seguirá siendo una clase de historia. La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido y el otro, lo que podría haber acontecido (Aristóteles, 1974, cap. IX).

16 Conservaremos la distinción entre relatos realistas y de ficción para efectos metodológicos sin entrar en la discusión sobre la posibilidad efectiva del relato realista, toda vez que, tras el desarrollo de las corrientes de la sospecha, nos es difícil creer que pueda ser posible que exista algún relato en que el «autor» pueda desprenderse totalmente de sí como para entrar límpidamente en la «realidad» y hacer un retrato puro e incuestionable sobre ella. No obstante ese planteamiento, sí es posible establecer una suerte de convencionalidad sobre el concepto de naturaleza y su relación con la experiencia. Al menos sirve como herramienta que permite, a quien se forma tanto en escritura como en lectura literaria, distinguir entre aquella voz que habla de lo que es distinto de sí (lo otro) de lo que corresponde a su subjetividad, y, por cierto, es muy útil para dialogar sobre las posibilidades de construcción del sujeto a través de la escritura literaria, cuestión fundamental para abordar la novela de formación (*Bildungsroman*).

El hecho de que la poesía puede recurrir a todos los sucesos que la imaginación pudiera concebir y que pudieran ciertamente «haber ocurrido» revela la clave del acontecimiento literario y la apertura al acontecimiento literario ficcional. Como se solía antiguamente, al regresar de vacaciones, puedes invitar a una estudiante del aula escolar a escribir sobre un hecho interesante de su último verano. Supongamos que relata su experiencia remando botes en un lago determinado. Después de tal acontecimiento, puedes invitarla a que imagine alternativas a esa diversión. Probablemente narrará una actividad diferente (nadar, correr en la playa, etc.). Invítala a dar un salto más y hazla imaginar la misma escena del remo pero en donde se ve no como la niña que rema, sino como un ave que la acompaña sobrevolando su navegación. Que intente describir cómo se ve a sí misma desde la mirada de un ave. De aquí pueden salir muchas alternativas: que aquella ave represente una vida complementaria y paralela a la que ella vive, que sea el ave la que narre a sus compañeras de bandada el espectáculo de una niña que remaba un bote, etc. Todo esto es trabajo de la «poesía» entendida en sentido amplio, es decir, de la narración no solo de lo que ocurrió sino de lo que «pudo haber ocurrido» o de lo que, presumiblemente, ocurría en forma simultánea. Podrías dar otro paso más: invita a esa estudiante a imaginar que no hubiera salido de casa aquella tarde y, en cambio, se hubiera quedado en su cuarto escribiendo un cuento sobre una niña que se describe narrando un paseo en bote y un ave que la acompaña sobrevolándola. O, más aún, puedes retorcer tanto el relato hasta el punto de hacer que aquella niña que rema su bote encuentra, en una orilla, una botella que contiene una página que cuenta la historia de una niña que salió a remar en bote y era acompañada por un ave. Este tipo de creación literaria permite la posibilidad de la ficción hasta llegar a la máxima expresión de su desarrollo, es decir, la generación de mundos que funcionan perfectamente, organizando, lo que Borges llamó «un jardín de senderos que se bifurcan», o sea, un laberinto de tiempo, un relato que contiene todos los relatos posibles de ser escritos porque se refieren a todas las cosas que podrían haberse narrado. Tal propósito no lo puede buscar ni conseguir un historiador que está sujeto al límite de la descripción de solamente aquello que sucedió; es, por tanto, privilegio exclusivo de la creación literaria.

Escribir con intencionalidades estéticas para realizar algo que pueda ser considerado literatura es crear mundos posibles en tanto nuevas alternativas de existencia; significa experimentar, en el proceso creativo, otras dimensiones de la «realidad real», la cual puede resultar más vívida, enriquecida, una vez es narrada o poetizada, pues el primer contacto con los acontecimientos siempre es limitada en sus contingencias (Saavedra, 2017, p. 199).

Si la literatura puede permitirse discrepar de la «historia» echando a correr la imaginación sobre cualquier alternativa a lo que «realmente sucedió», entonces, un buen ejercicio educativo para la formación literaria en la adolescencia consiste en la creación de variaciones sobre temas históricos: ¿qué habría pasado si Jesús se hubiera casado con Magdalena? ¿o qué si Aristóteles hubiera sido un guerrero y no un filósofo? o, como lo hace Virginia Woolf en su *Cuarto propio*, ¿qué habría sucedido si hubiera intentado lucir su creación una hermana de Shakespeare tan inteligente como él? Los buenos educadores estimulan este tipo de ejercicios, pero los malos se asustan cuando un estudiante inventa alternativas que parecen ofender a la historia. Véase el caso de Frank McCourt y su composición sobre Jesús nacido en Irlanda:

> Siempre que Jesús tenía hambre lo único que tenía que hacer era ir andando por el camino hasta que encontraba una higuera o un naranjo y comer hasta hartarse. Si quería tomarse una pinta, movía la mano sobre un vaso grande y aparecía la pinta. O podía visitar a María Magdalena y a la hermana de esta, Marta, y le daban de comer sin rechistar y le lavaban los pies y se los secaban con el pelo de María Magdalena mientras Marta fregaba los platos, lo que me parece injusto. ¿Por qué tenía que fregar ella los platos mientras su hermana se quedaba sentada charlando con Nuestro Señor? Es una buena cosa que Jesús decidiera nacer judío en esa tierra caliente, porque si hubiera nacido en Limerick habría cogido la tisis y se habría muerto en un mes, y no habría Iglesia Católica, y no habría Comunión ni confirmación y no tendríamos que aprendernos el catecismo ni escribir redacciones sobre Él. Fin (2007, p. 197).

El profesor de Frank, que era más servidor de la «verdad» y de la «religión» que de la literatura, probablemente sintió que aquella escritura era ofensiva. No supo ver que, precisamente, para eso

sirve la literatura: para crear, jugando con la realidad o con la pura imaginación, alternativas al mundo conocido. No había leído, ciertamente, los versos de Huidobro:

> Que el verso sea como una llave
> que abra mil puertas
>
> […]
>
> Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas!
> hacedla florecer en el poema
>
> […]
>
> El Poeta es un pequeño Dios (Huidobro, s.f.).

Esto no lo comprendía el profesor de Frank, y por eso lo llevó donde el director, Mr. O'Halloran quien, para beneficio del joven estudiante, como se verá más adelante, lo cambió a la sección que dirigía él mismo.

Bildungsroman y narrativas del ser

Según lo visto, el camino de la formación literaria por la vía de la mímesis creativa apunta al encuentro que el sujeto en formación debe realizar con la verdadera faz de la naturaleza, conocimiento que aspira a la develación con respecto al rostro aparente de los acontecimientos. Por ejemplo, el relato policial suele acometer como tarea la búsqueda de la evidencia de que lo que parece ser, como primera opción, a menudo no lo es. Así, pues, por lo menos en el relato policial clásico, la indagación detectivesca constituye un ejercicio de la razón y de la observación, la única que puede ver lo que la visión trivial de Watson no puede. El relato de costumbres, por otro lado, no bien en muchos casos aparece cubierto por una capa ideológica que encubre una cierta manifestación de superioridad occidental con respecto a los «raros hábitos» de pueblos provincianos o colonizados, en otros supone una genuina auscultación en realidades que pertenecen al ámbito de lo desconocido. También cuando Proust se detiene casi fastidiosamente en la descripción del espectáculo cotidiano de los menesteres sencillos, está materializando la búsqueda del rostro desconocido de las cosas,

los acontecimientos y las personas. Un buen trabajo de escritura creativa debe abordar la tarea de inculcar, en quien la practica, el desprendimiento de todo prejuicio a fin de encontrarse con lo que las cosas son y no lo que aparentan o lo que a uno le gustaría que fueran.

Tal desafío se hace más arduo al ejercitar la escritura autobiográfica, puesto que, en tal circunstancia, dicho ejercicio se propone encontrar la verdadera historia del sujeto que es, al mismo tiempo, su protagonista, su testigo y su amanuense. Ha habido numerosos exponentes de este tipo de escritura, presentes, entre otras, en la llamada *Bildungsroman*, concepto acuñado por Johann Karl Simon Morgenstern (1819) y Wilhelm Dilthey, y que significa «novela de formación». Ejemplos canónicos de este género son *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce; *La montaña mágica*, de Thomas Mann; *Bajo la rueda*, de Hermann Hesse.

En términos generales, en la novela de formación se observa el desarrollo de un sujeto que comienza normalmente en un estadio de su juventud o niñez, a veces muy minorizado o ignorado por sus pares y apremiado por muchas contradicciones y temores. En ese contexto, aparecen factores que detonan un proceso de aprendizaje juvenil hacia la sabiduría. Es el joven Demian frente a Sinclair, es Goldmundo ante Narciso, por ejemplo. Esta fase responde a un personaje todavía poco autónomo y caracterizado por una admiración hacia el «maestro» que no pocas veces linda en la atracción erótica y la placentera sensación de protección y sumisión que le ofrece un interlocutor seguro de sí mismo, sabio, ocurrente, respetado por los otros e incluso por sus mayores. El joven aprendiz se aferra a la dulce tiranía de un vínculo en donde ofrece obediencia, escucha y seguimiento a cambio de la seguridad de estar junto a quien lo libra de las sinuosidades y veleidades de un entorno esquivo y confuso. La segunda etapa formativa suele estar marcada por la «peregrinación», es decir, el camino que se debe emprender en forma solitaria sin la tutoría del maestro o el amigo. En este proceso, se forma el descubrimiento de la identidad y la convicción de que el propio camino puede diferir incluso de quien lo condujo hasta ahí. La etapa de la peregrinación es riesgosa, pues puede aniquilar el proceso de formación, pero es necesaria para dar autonomía e identidad. En esas circunstancias, el sujeto supera pruebas (homologables a las que surgen en el camino del héroe), entre las cuales, la más determinante es la de la soledad, aprendizaje sustancial sin el cual es imposible encontrar la verdadera imagen de sí mismo, el verdadero y personal

deseo, la convicción vital de que, al mismo tiempo que fortalece el sentido de la búsqueda, aleja al sujeto de sus referentes solidarios. La tercera etapa de la *Bildungsroman* es el «perfeccionamiento», proceso no más difícil que los anteriores y abierto indefinidamente; no termina jamás y puede tener etapas de involución o retroceso.

Hay un grupo de obras literarias que responden a la fáustica pretensión humana de «crearse un ser a imagen y semejanza del hombre». Así, por ejemplo, el diminuto ser de probeta de Goethe, su «homúnculus», el clásico *Pinocchio*, el mítico *Pigmalión* que busca en la creación de una estatua su perfecta Galatea, el triste ser de barro que constituye el Golem de Praga, el Frankestein de Mary Shelley y, por último, el demoníaco *Mundo feliz* de Aldous Huxley. Este tipo de creaciones literarias responde a la pretensión antropocéntrica propia de la Modernidad que no es otra que construir un mundo en donde no sea necesaria ni la apelación «a» ni el concurso «de» lo divino. Estas literaturas, en su mayor parte, expresan que dicha pretensión es vana y, por su naturaleza, están impregnadas de una aspiración diabólica. Sus exponentes, por esta vía creativa, advierten al ser humano hasta dónde puede llevarlo el sueño de sus aspiraciones sin límite.

Como contraparte, las otras literaturas antes citadas bajo el marbete de *Bildungsroman* transitan por un camino distinto. En efecto, como proyecto de autoformación, reflejan la búsqueda más humilde pero no menos ambiciosa, no de llegar a fabricar a otro como uno desea, sino llegar a ser uno mismo como verdaderamente es; he aquí el sentido del *Bildung* tal como lo han expresado sus teóricos fundamentales.

Propongo sumariamente aquí que, puesto que las tres cosas que a toda persona le convienen son «aprender a amar, aprender a sufrir y aprender a morir», ejercitar una narrativa experiencial sobre la base de estos tres verbos es un buen método para iniciar a nuestros estudiantes en el camino de su propia narrativa del «ser». Es más, probablemente sea muy fácil que, invitando a escribir sobre una sola de estas experiencias (el amor por ejemplo), se llegue a las otras dos con mucha rapidez. No se trata de simplismo efectista ni de recursos seguros para el éxito. Se trata de invitar a buscar las experiencias que están a la base de la formación del (la) «sujeto que he llegado a ser». Se trata de quitarle a cada una de esas vivencias la máscara pueril, edulcorada o terrorífica que la cultura moderna les ha asignado. Ni

«San Valentín», ni «Halloween». Se trata de averiguar el trazo que ellas han dejado en la vida personal y que, en la actualidad, se constituyen como marcas de un proyecto. Se trata de definir con «justicia emotiva» (sin dram» y sin indiferencia), como lo habría hecho un Dostoievsky, el efecto exacto que un determinado acontecer produjo en la vida personal o colectiva.

Educación literaria y *Bildung*

La enseñanza de la literatura en clave de invención estética en el proceso formativo de los adolescentes activa un mecanismo de conocimiento introspectivo que mucho tiene que ver con el concepto de *Bildung*. En el documental de Michael Moore sobre el éxito educativo en Finlandia, una profesora plantea que «en la escuela se trata de hallar la felicidad, de descubrir, de hallar el modo de aprender qué te hace feliz» (Moore, 2015, pp. 46-51). Independientemente de los juicios que se tengan sobre ese proyecto educativo, es evidente que allí hay un compromiso con la formación vital de la persona y una crítica hacia el modelo estandarizado norteamericano que ha desechado en la educación escolar, según lo expresa Moore, aquellas áreas que no son consideradas en los exámenes estandarizados. Es interesante observar la reacción de incomprensión de la ministra de educación finlandesa cuando escucha comentar al narrador sobre la educación en Estados Unidos: «Nos deshicimos de la poesía» (Moore, 2015, p, 18), porque —agregando con ironía— «es una pérdida de tiempo. ¿Cuándo hablarán como poetas al ser adultos?» (Moore, 2015, p. 20). Se habla, en el fondo, de un sistema educativo que ha perdido el horizonte de valor de ciertas experiencias formativas, derivando prioritariamente los recursos disponibles a la consecución de logros inmediatos y verificables. Ya hace unos años, recuerdo que el profesor de Artes Plásticas nos hizo pintar un objeto a elección con tinta china. Recuerdo que tomé un dibujo de anatomía en donde salía representada la musculatura de un hombre. Lo reproduje con estudiado detalle en mi block. Posteriormente, hice lo mismo con la filigrana de las alas de una mosca. Sin embargo, a pesar del inmenso fruto formativo en términos de detalle, paciencia, pulcritud, observación y admiración por los caprichos de la naturaleza, por su simetría y su perfección, no faltó quien preguntara: «¿De qué te servirá

eso en el futuro? ¿acaso te dedicarás a pintar moscas cuando seas adulto?». El alcance de la pregunta de la profesora finlandesa, recién citada, sobre un método formativo orientado a que el estudiantado del sistema escolar pueda descubrir qué hace feliz a una persona en formación releva también el modo de felicidad propio de quien ejerce la función docente. Se trata de un entramado vocacional en donde la meta no es solamente responder a ciertos estándares (que, por cierto, nadie dice que no haya que hacerlo), sino hacer frecuente la experiencia de la felicidad en medio de entornos muy hostiles y de fracasos anímicos y existenciales. A tal efecto, vienen al caso las palabras que dice el señor O'Halloran, director del colegio donde estudia el protagonista de *Las Cenizas de Ángela*:

> —Tenéis que estudiar y que aprender para poder llegar a vuestras propias conclusiones sobre la historia y sobre todo lo demás, pero no podéis llegar a conclusiones si tenéis la mente vacía. Amueblaos la mente, amueblaos la mente. Es vuestro tesoro, y nadie en el mundo puede entrometerse en ella. Si os tocase la lotería y os compraseis una casa que necesitase muebles, ¿la llenaríais de trastos viejos de la basura? Vuestra mente es vuestra casa […] Podéis ser pobres, podéis tener rotos los zapatos, pero vuestra mente es un palacio (McCourt, 1996, p.198).

La alegoría mente-palacio parece simple, pero es significativa en el contexto de abyección que afecta a aquellos niños pobres de la Irlanda de la primera mitad del siglo XX, en donde, casi menos valorados que los animales, un profesor les habla de la profundidad y altura de su condición humana. En la película homónima a la obra narrativa, se observa el rostro iluminado de Frank McCourt cuando escucha a Mr. O'Halloran ofreciéndoles ese mensaje formativo. El rostro sonriente de Frank revela su complacencia y su asentimiento ante unas palabras que orientan la brecha por donde se abre la estrechez de una vida limitada hacia el horizonte de libertad al que conduce una buena educación.

En el plano de la formación específicamente literaria, Frank se encuentra con las palabras de Shakespeare en un sanatorio donde debió pasar una temporada por una infección de tifus. Allí le pasan un libro que contiene una historia resumida de Inglaterra, en donde aparecen citadas algunas palabras de la obra del dramaturgo inglés,

palabras tales que producen tal efecto en el joven Francis que llega a decir:

> No sé qué significa, y me da igual, porque es de Shakespeare y cuando repito las palabras es como tener joyas en la boca. Si tuviera todo un libro de Shakespeare, no me importaría que me hicieran estar en el hospital un año entero (McCourt, 1996, p. 187).

He aquí, entonces, un ejemplo que permite regresar a Eagleton para demostrar qué es «literatura». Lo que existe es una relación que se da con las palabras; una relación texto-lector. Lo demás viene precisamente de la significación que ofrece esa relación. Hay tantos que no comprenden que alguien pueda disfrutar con las palabras de Shakespeare o de Cervantes. Para ellos, hablar de la monumentalidad de su obra no tiene efecto alguno. Si no hay relación, no hay ni objeto ni lenguaje literario, pues tales cosas nacen de la significación que les ofrezca el sujeto lector.

Lo interesante es que Frank, durante su experiencia en el sanatorio, vive su relación literaria con Shakespeare en forma paralela a la que vive una chica, Patricia, enferma de difteria, con un texto de poesía. Debido a que padecen dos infecciones distintas, están aislados en cuartos aledaños; por tanto, deben leer en voz alta para escucharse a través de la pared:

> Ella tiene su libro de poesías y me lee desde el otro lado de la pared una poesía que habla de un búho y de una garita que se hicieron a la mar en una barca verde y que llevaban miel y dinero, y no tiene pies ni cabeza, y cuando se lo digo a Patricia ella se enfada y dice que es la última vez que me lee una poesía. Dice que yo estoy siempre recitando los versos de Shakespeare, que tampoco tienen ni pies ni cabeza (McCourt, 1996, p. 187).

Con los días, Patricia logra comunicar el valor de la poesía que ella gusta, al punto que Frank llega a afirmar que «le gusta esta poesía porque es emocionante y es casi tan buena como mis dos versos de Shakespeare» (p. 188). De aquí que la educación literaria también pasa por un componente de comunicación horizontal distinto y complementario al de la enseñanza vertical docente-estudiante. Es un proceso de formación literaria entre pares que permite esa escena romántica de dos preadolescentes, afectados por enfermedades que

los aíslan del mundo y que, por padecer distintos modos de contagio, los aíslan incluso entre ellos, y que, con todas esas circunstancias limitantes (además de monjas y enfermeras), puedan establecer un lazo a través de la poesía.

Invictus o la utilidad de la poesía lírica

Los tiempos no son afortunados para la educación literaria en la actualidad occidental. El currículum, en términos generales, ha puesto en valor las ciencias de la comunicación por sobre la estética literaria y, en general, el aprecio por esa relación particular que los seres humanos establecemos con las palabras inútiles pero vagamente encantadoras, melancólicas y a veces ligeramente felices, que corresponden a la poesía lírica, quedan subyugadas por otras palabras consideradas más útiles. Después de todo, se piensa que no andaremos recitando, de adultos, como si fuéramos poetas antiguos. Sin embargo, conviene recordar que esa educación pragmática contemporánea ofrece continuos testimonios de que solo se acerca a la epidermis de las acciones humanas y no es capaz de tocar el fondo de su condición esencial. Lejos de sí mismos, hombres y mujeres de nuestro tiempo, agobiados por infinidad de temores e incertezas, y aunque a veces dotados de una válida formación profesional, optan por caminos de enajenación que recuerdan que la alienación moderna está más cerca de nosotros de lo que realmente creemos. Es cierto que vivimos una época más compasiva y comprensiva frente a las debilidades del carácter y del ánimo, pero también es cierto que a veces se confunde comprensión con condescendencia. Como padres y tutores, ante el desborde de los jóvenes y sus riesgos, perdemos el sentido de la formación en su propósito destinal y concluimos fácilmente en la trampa del narcótico como remedio. Tenemos miedo de ofrecer una formación robusta, más árida, con menos consuelo pero sí con más consistencia, una formación que reavive, también para nosotros, el sentido de nuestra vocación formadora:

> En este marco, la pedagogía como proyecto de formación es «un problema filosófico del sentido con el que los seres humanos dan contenido a sus horizontes de ser, en la construcción de sus proyectos individuales y colectivos». (Saavedra, citando a Vargas Guillén, 2017, p. 202).

Una cosa es cierta. Una persona adulta podrá olvidar todos los «saberes» de su formación escolar e incluso profesional, pero difícilmente olvidará aquel O'Halloran que le tocó en el camino de su formación. No es necesario contar con muchos educadores; solo es necesario que una de nuestras formadoras o formadores nos haya ayudado a despertar hacia el camino de la autonomía. Tampoco es necesario haber aprendido o leído miles de textos literarios para esperar una gran formación. Quizás es suficiente un par de versos de Shakespeare para abrirse al camino de la apreciación literaria y sentir que la boca se llena de joyas cuando uno los pronuncia.

Llegado este punto, vale indicar que si la poesía lírica tiene algún valor, hoy en día, es en el plano de la formación entendida como *bildung*. Para tal efecto, quiero recordar el caso de la relación particular que tuvo un hombre con un poema concreto. A saber: el poema «Invictus», leído por Nelson Mandela. Ocurre, a veces, que la grandeza de un texto poético no está dada tanto por su creador como por el hecho de haber sido recitado por alguien en particular. Así sucede con «Invictus», ese poema de 16 versos escritos por un poeta inglés William Henley, quien sufrió las limitaciones de la tuberculosis y la amputación de una pierna junto con prolongadas estancias hospitalarias que le sirvieron no solo para padecer sino para dar alas a su espíritu creativo. Este poema fue escrito, según cuentan los biógrafos, hacia 1875, transformándose en un verdadero programa de vida que comienza agradeciendo a «cualquiera de los dioses que exista» por haberle dado un «alma invencible» que le permitió luchar contra las borrascas abismantes de la noche, las «azarosas garras de las circunstancias», «los golpes del destino», conservando su «cabeza erguida» a pesar de estar «ensangrentada». El resultado de esa «ardiente paciencia», como dijo un voluntarioso poeta contemporáneo suyo (Rimbaud), fue: «soy amo de mi destino» y «capitán de mi alma» (Henley, 2005).

Varias décadas después, en otra región del planeta y motivado por otras circunstancias, Nelson Mandela hizo suyas esas palabras y, tal parece, fueron fuente inspiradora en sus largos días en una prisión sudafricana. Lo imagino recitándolas como una plegaria, convocando para sí la energía para sobrevivir en medio del despojo absoluto, cuando todo lo que le pertenecía le había sido arrebatado. Casi un siglo después de escritas por Henley, pronunciadas por Mandela, se transformaron en el testimonio de una propiedad que a menudo se

desconoce con respecto a la poesía y que incluso suena blasfemo o irreverente atribuírsela: su profunda utilidad. El hombre de nuestro tiempo lo desconoce. Piensa que la poesía es territorio del pasado, del romanticismo, de la puerilidad o del ocio parasitario de los débiles. Pocos son los que acuden a ella buscando lo que no se encuentra en los supermercados, en los escaparates de una tienda o, incluso, en las iglesias. Es necesario estar postrado en un hospital, padecer la cárcel o el exilio, o haber pasado una temporada en el infierno para descubrir que esa delicada hermana del hombre de todos los tiempos, postergada y débil, silenciada por la ignorancia y a veces por la metralla, puede ayudarnos a luchar «contra los sordos poderes de la muerte», como dijera Gabriel García Márquez al hablar de «La soledad de América» en su discurso de agradecimiento por el Premio Nobel de Literatura (García Márquez, 2014).

He aquí que la verdadera utilidad de la poesía está más a la mano del hambriento que del satisfecho, del fracasado que del exitoso, del marginado que del dominador. Ella está inscrita en los ámbitos de la biopoética, es decir, de los recursos que el ser humano activa cuando se ve sometido a poderes que lo desconocen como un auténtico otro, que intentan borrarlo, invisibilizarlo, anularlo del mapa de la existencia. Emerge allí, en la periferia, donde alguien necesita recordar que no existen solamente las fuerzas destructivas que se le oponen y que quieren empujarlo al precipicio.

Dos males afligieron a dos hombres: el mal cósmico/metafísico que se revela en el cuerpo sufriente del poeta enfermo y el mal ético que maquina invenciones como el *apartheid*, la discriminación racial que recluye a Mandela durante 27 años. Con respecto a la primera categoría de mal, se han detenido miles de teologías que buscan el sentido del sufrimiento del inocente en la intemperie de un mundo creado por uno o varios dioses que no se dieron tiempo para perfeccionarlo como corresponde. Sobre el segundo tipo, es decir, el mal ético, a mi modo de ver el más terrible de los dos, no vale la pena echarle la culpa a los poderes divinos ni reclamar por su pasividad frente a él; solo vale recordar las palabras que Plauto dijo dos siglos antes de Cristo y que varios han repetido posteriormente: «Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro» (Martínez, 2015). Pues bien, en las horas de abatimiento y de impotencia, los poetas sacaron de su corazón el grito de su palabra y,

contra todos estos males, han hecho un arsenal de versos contra los que no podrá la metralla humana por mucho que parezca definitiva su horrible victoria. ¿Quién recuerda a los que mataron a Sócrates? ¿Quién a los que balearon a García Lorca? ¿Quién sabe de los que encarcelaron a Miguel Hernández o exiliaron a León Felipe? ¿Quién ha hecho un monolito conmemorativo para los crueles torturadores y asesinos de Víctor Jara? Todos esos lobos atroces que dejaron de ser hombres cuando desconocieron al otro, están destinados al olvido o al oprobio porque no merecen otro destino. En cambio, la palabra poética, la canción, «la voz antigua de la tierra», como dijera León Felipe (Felipe, Poeticous, s.f.), es imposible de arrebatar, por lo menos mientras el ser humano no haya terminado con aniquilar «su prodigioso y frágil destino» (Borges, s.f.).

Mandela, el invicto, nos emociona al recordarlo en prisión recitando los versos de William Ernest Henley. ¡Qué útil para él fue ese poema! ¡Qué útil para nosotros haber contado con un hombre como Mandela!, porque basta con que uno solo lo haya experimentado, para convencernos de que todo hombre y toda mujer es poseedor de un alma invencible y capitán de su propio destino.

Referencias

Aristóteles. (s.f.). *Poética*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2022, de *Philosophia*: http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/poetica.pdf.

Borges, J. L. (s.f.). *Poeticous*. Recuperado el Noviembre de 2022, de *Poeticus*: https://www.poeticous.com/borges/in-memoriam-j-f-k?locale=es.

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria.* Fondo de Cultura Económica.

Felipe, L. (s.f.). Recuperado el Noviembre de 2022, de *Poeticous*: https://www.poeticous.com/leon-felipe/franco-tuya-es-la-hacienda?locale=es.

Gutiérrez, G. (2016). Sobre el concepto de mímesis en la antigua Grecia. *Byzantion Nea Hellás, 35*, 97-106.

Henley, W. E. (2005). Invictus. Recuperado el 12 de noviembre de 2022, de *Trianarts*: https://trianarts.com/william-ernest-henley-invictus/#sthash.i1fXgWHP.dpbs.

Huidobro, V. (s.f.). Arte Poética. (Universidad de Chile) Recuperado el 12 de Noviembre de 2022, de https://www.vicentehuidobro.uchile.cl/poema6.htm.

García Márquez, G. (20 de Abril de 2014). *La soledad de América Latina*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2022, de Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio: https://www.cultura.gob.cl/agendacultural/la-soledad-de-america-latina-gabriel-garcia-marquez/.

Martínez, A. M. (28 de Diciembre de 2015). *Homo homini lupus (el hombre es un lobo para el hombre) / Homo homini deus (el hombre es un dios para el hombre)*. Recuperado el 12

de Noviembre de 2022, de *Historia de Grecia y Roma. 1001 anécdotas y curiosidades del mundo antiguo*: http://www.antiquitatem.com/homo-homini-lupus/.

Moore, M. (2015). *El éxito educativo en Finlandia* [Película].

McCourt, F. (1996). *Las cenizas de Ángela*. Maeva.

Saavedra, S. (2017). Formación (Bildung) y creación literaria. «Llegar a ser lo que se es» en diversos mundos posibles. *La Palabra*, *31*, 197-210.

Capítulo 4

Del *Bildung* al propósito: una pedagogía con gusto a trascendente[17]

Patricia Imbarack

Programa de Pedagogía en Religión Católica
Pontificia Universidad Católica de Chile

Se me ha pedido un contrapunto pedagógico al texto «Theorie Der Bildung des Menschen» escrito en 1793 por Wilhelm von Humboldt. Es en sí mismo presuntuoso esbozar un eco pedagógico a un documento que, breve pero profundo, ha sido capaz de inspirar movimientos diversos y novedosos en la pedagogía actual, y desde esa perspectiva sin querer proyectar una discusión totalmente lograda, quisiera esbozar algunas pistas para una pedagogía de lo trascendente en las huellas del pensamiento del autor.

Para ello propongo un viaje por dos tópicos —que a mi juicio— son claves en el texto que celebramos; primero, la noción de educar y

17 Parte de las reflexiones expuestas en este artículo, fueron discutidas en el XII Simposio titulado: Caminar Nocturno en Apertura trinitaria. Diálogos con Edith Stein. Centro UC de Estudios Interdisciplinarios en Edith Stein. Ponencia Pistas para una pedagogía de lo trascendente. Imbarack, P. (2021).

de ser educado que el autor sostiene y, por otra parte, la oportunidad de proyectar una pedagogía con gusto a lo trascendente.

Noción de educar y de ser educado

Examinemos lo primero. En ese sentido, ¿qué propone el autor al hablar del retorno a una educación centrada en la persona? Lo que se desprende, es la certeza de una propuesta que busca el camino de regreso a aquello que se anhela, que se ha olvidado y que representa un *desiderátum*, un deseo. El autor se sitúa en la Europa de fines del siglo XVIII, plagada de una educación prusiana[18] y como aire fresco, en medio del predominio de la forma y la disciplina, abre la pregunta por la centralidad del otro, de quien es objeto y actor del proceso educativo. ¿Se puede hablar hoy de «un mundo moderno contra la persona»? (Orozco, 2011) es la pregunta que se hacía Emmanuel Mounier, al tratar de mostrar la forma de cómo el mundo moderno atenta contra la persona y que Wilhelm retoma con fuerza, para aterrizar una Europa desarraigada y temerosa del encuentro personal y vital.

El retorno a una educación centrada en la persona, no es solo un grito descontinuado en el tiempo, propio de la época descrita, sino más bien, respuesta actual a los desafíos que hoy aquejan a un sistema educativo adolorido por el olvido de aquello que es esencial; el ser. Descuido que en una propuesta educativa plagada de las tradicionales decisiones políticas que privilegian el corto plazo y que persiguen efectos visibles, medibles y escrutables, como caminos posibles para el hacer de la pedagogía, se hace aún más agudo en el hoy.[19]

18 «La escuela como un mecanismo para formar seres disciplinarios, obedientes y dóciles para el Estado fundamentó sus raíces en la formación concebida desde la educación prusiana en siglo XIX, donde se enmarca en un régimen de obligatoriedad, cuya base se centra en formar cuerpos dóciles para el Estado. Por lo tanto, la rigidez y el dominio atravesaron la formación de los alumnos, considerados como "seres sin luz" o "tabula rasa", a quienes había que normalizar» (Tovar, 2019, p. 125).

19 Lo que, en contexto de crisis sanitaria y social, ha hecho que las distintas naciones hayan privilegiado los contornos y cerrado fronteras ante la invasión de una enfermedad que se propagó con la velocidad necesaria para poner en jaque el qué y el para qué de la tradicional forma de educar.

Decisiones que han sido tomadas en función de agendas políticas que carecen de continuidad y que favorecen un «efectivísimo» que acentúa el «hacer». En ese contexto se gesta un espacio propicio para un entrenamiento desmedido de capacidades y competencias mesurables y que sin mayor articulación descuidan el «ser» (Biesta, 2016; Pérez Gómez, 2020). Esta descripción ha caído como fichas de dominó en el gran juego de la historia de la humanidad, poniendo sobre la mesa la pregunta que nos hacemos en este libro ¿es posible el retorno a una educación centrada en la persona?

Ya advertía Jacques Maritain, sobre el culto abrumador de la especialización que deshumaniza la vida humana y ante aquello propone que un ideario de educación que aspire solo a:

> Formar especialistas cada vez más perfectos en dominios cada vez más especializados, incapaces de emitir un juicio acerca de cualquier materia, más allá del campo de su competencia especializada, conducirá en verdad a una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana (Maritain, 1943, p. 18).

En esa línea, Chile ha venido construyendo un sistema educativo que cualifica y certifica aprendizajes, a través de la entrega de grados y títulos, con un fuerte acento en verificar competencias pero, descuidando una educación amplia, orgánica y armónica, que sea responsable también de la educación de la persona en su totalidad, que asuma procesos de construcción y socialización, por ejemplo, de un proyecto de vida, y que no olvide que parte de las labores de quien educa es conducir y acompañar la vida en el educando en su pleno desarrollo y en todas las aristas. En palabras de Von Humboldt estamos ante una lucha contra la futilidad humana.[20]

La crítica a un sistema que colapsa y deja de ser funcional, empalma perfectamente con la voz de quien hoy nos convoca; Wilhelm von Humboldt, toda vez que apoya un retorno a la educación centrada en la persona. Un primer pensamiento del autor desde la comprensión

20 Parafraseando a Mounier, Jiménez-Barandalla (2015) afirma que únicamente un trabajo que apunte más arriba del esfuerzo y de la producción, una ciencia que apunte por encima de la utilidad, un arte por encima del placer y, finalmente, una vida personal entregada por cada uno a una realidad espiritual que le lleve más allá de sí mismo, son capaces de sacudir el peso de un pasado muerto y dar a luz un orden verdadero y nuevo.

del *Bildung*, sitúa como meta del hacer educativo, que quienes se nos han confiado lleguen a ser verdadera y auténticamente ellos mismos, que lleguen a ser quienes están llamados a ser, que lleguen a ser educados. Pero, ¿cómo se puede alcanzar esta meta? Para el autor, el «hacerse» de la persona es un proceso de configuración progresiva; un configurarse desde dentro que constituye un peculiar modo de ser y que hace referencia a lo que él entiende por *Bildung*, «término que refiere a lo educativo propiamente tal, y tiene que ver con los procesos de cultivo del ser interior, con la templanza del carácter, con el desarrollo de la sensibilidad, con la perfección de las capacidades y talentos, con el elevamiento cultural, intelectual y espiritual del sujeto» (Murillo, 2022, p. 379).

Lo expuesto por Von Humboldt reafirma entonces que solo lo más profundo, lo más íntimo y esencial de aquello que es la educación, el ser y todas sus potencialidades, con demasiada frecuencia, ha sido descuidado por la política educativa. Aquí asoman dos cualidades del educar que serían claves en el pensamiento del autor, por una parte, el adjetivo relacional y, por otra parte, el carácter evolutivo en tanto proceso, dinámico y activo. Estos son los dos aspectos que desarrollamos a continuación.

Educar como acto relacional que trasciende a la persona

En ese contexto, se desprende de la postura del autor, la idea de que la actividad educativa es por eminencia relacional, es decir, se gesta en un espacio simbólico de interacción y comunicación entre profesor y estudiante (García, 2015; Arrillaga, 2019), lo que puede situarse igualmente en contextos de traspaso intergeneracional, en donde la pregunta es qué se desea trasmitir a los más jóvenes como valioso de las generaciones anteriores (Arendt, 1954). He ahí la conjunción entre el qué y el quiénes, ya que los logros de los alumnos no son solo respuesta a habilidades individuales, sino que también están supeditadas a la efectividad de la interacción y comunicación entre estudiante y docente, entendiendo que el aporte del profesor permite a quien se educa alcanzar niveles de comprensión que no conseguirían por sí mismos y, por ende, tensiona el propio desarrollo del educador,

el que necesariamente debe estar más allá de quien educa. Acto puro de trascendencia en su máxima expresión.[21]

Lo que ocurre es una influencia recíproca, toda vez que el estudiante influye sobre el docente, gestando en él compromiso y movilizando, en función de la interacción establecida, modificaciones a la práctica pedagógica que no solo favorecen a quién aprende, sino que también permiten al docente alcanzar mayores grados de implicación.

En la misma línea de argumentación, la persona, no se opone al nosotros, que la fundamenta y la nutre, sino al individualismo.[22] La cerrazón del hombre sobre sí mismo, que conforma un atentado a la «persona» (Guardini, 2000), que en sí misma se constituye como un ser abierto, «que se construye con, un ser en relación: el hombre personal no es un hombre desolado, es un hombre rodeado» (Orozco, 2011, p. 44), vinculado, llamado a vivir con otros. De ahí que la educación de la persona ha de relegar toda tentativa individualista y reafirmar la singularidad personal, ante la presencia del otro, de los demás.

Cuando el educador o quien es objeto de la educación asume la existencia del Otro[23] y de los Otros, entonces es capaz de descubrir que todo le es propio, que nada le es ajeno, y que, desde dentro, desde lo más interno puede asumir como suyo el devenir ajeno en sufrimiento, alegría, esperanza, porque experimenta el destino de los demás como propio. Es esta apertura la que permite abrirnos a la propia interioridad (Ferrer, 2009).

La práctica pedagógica, al igual que otros oficios que se dedican al cuidado o al servicio de personas, es necesariamente una práctica emocional, ya sea por acción o por omisión. En mayor o menor

21 Guerrero-Castañeda *et al.* (2019) definen la trascendencia en base a los postulados de Victor Frank, como «la esencia de los valores vitales, el encuentro de un sentido, un tipo de conexión espiritual, que envuelve la armonía, la naturaleza, el sentido de plenitud, de bienestar y de los más altos valores humanos» (p. 272).

22 La Modernidad como radicalización de la subjetividad y culmen de la tensión entre polos aparentemente antagónicos, individuo y comunidad.

23 La utilización del otro con mayúscula, se le atribuye a Lacan, quien usa el recurso gramatical para separar al yo del lugar donde se constituye el sujeto, ese Otro, como lugar donde se evoca y enuncia la palabra, lo que hace sentido a la discusión enunciada, sin embargo, la idea de otro con mayúscula es aún más pertinente en tono de alteridad, de reconocimiento de la presencia y existencia de un distinto y distante con quien puedo relacionarme.

medida, este alcance pone de manifiesto lo medular del carácter moral de la educación (Day, 2019).

El ser humano «es» en la medida en que está inserto en el tejido de lo social. Lo individual se deja sumergir en lo colectivo, el educador es parte de la trama de la institución; escuela y docente se ajustan en constantes vaivenes que acomodan intereses individuales y necesidades compartidas en beneficio de un bien mayor y de objetivos claros, pues realiza su existencia en el escenario de lo colectivo, en que de antemano se encuentra inserto y que representa un espacio idóneo para su plena realización e implicación en un proyecto mayor abierto a la realidad del cielo.

El hombre es un «ser – con», sobre lo cual, aparecen compromisos colectivos y solo puede comprenderse y realizarse en relación a otros, ratificando la tesis de Guardini, un profesor orientado al sentido, a lo grande, tiende a establecer vínculos sólidos con sus estudiantes, ya que en dicha interacción valida y reconoce la centralidad del «otro» que enriquece la práctica pedagógica en un contexto formativo, lo que el mismo Guardini (2000) define como el «ser-en-relación» y que traslada la pregunta por el qué hacia el quién. ¿Quién es la persona?[24]

Desde esta perspectiva la acción educativa no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin mediar la reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto personal. Exige, por el contrario, una estrecha y confiada relación interpersonal entre profesor y estudiantes, que no puede desarrollarse en forma satisfactoria sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que se pretenden alcanzar. Con ello la educación «no consiste en la acumulación de conocimientos, sino en la adecuada configuración de la estructura interior, esto es, una personalidad madura y plenamente desarrollada que tenga la posibilidad de abrirse al espíritu» (Céspedes, 2014, p. 23).

24 La pregunta por el «quién» se responde entonces en función de un todo. En el pensamiento de Mounier la idea de trascendencia figura permanentemente como inquietud del autor, la que sitúa en lo intra y extrapersonal, es decir, podríamos considerar la existencia de una trascendencia espiritual en que el hombre está anclado, toca piso y solidez y, una trascendencia ontológica, propia del ser que representa un salto fuera de sí mismo (Mon Jaén, 2020). Ambos tipos de trascendencias son solo expresión de una misma idea de trascender en tanto, quien asume el riesgo del salto fuera de sí mismo deja de pertenecerse.

Esta aproximación invita a conceptualizar la educación contraria a un modo de pensar y actuar que «atomiza» la práctica pedagógica, que la parcela de forma arbitraria y mecanicista. Una visión mecanicista parte del supuesto que el docente actúa de acuerdo con las mismas leyes que las maquinas, es decir, que funcionan porque funcionan, y no en base a alguna «finalidad preestablecida o algún plan interno que debe ser realizado o reflejado por su estructura […] como ocurre con cualquier máquina, ésta se explica en términos de relaciones y no de las propiedades de los componentes» (Rosas & Sebastian, 2001, p. 60). Aquí Schleiermacher puede ser de utilidad también para reforzar el punto, pero me parece importante traer al mismo Humboldt de vuelta.

El carácter evolutivo, un proceso activo y dinámico

La noción Humboldtiana de educación esconde una idea del hacer pedagógico en clave de desarrollo, entendido como un proceso permanente de diferenciación de lo homogéneo en camino a lo heterogéneo (Escudero, 2015),[25] en otras palabras, el autor asume una idea de progresión que orienta el trayecto educativo hacia formas novedosas de diferenciación.[26]

Asumir el desarrollo y por ende el aprendizaje, en tanto procesos interrelacionados, movilizados por la necesidad de diferenciación, trasluce sugerencias para el hacer y ser docente; la primera es que el desarrollo se trata de un crecimiento lento, la segunda es que dicho crecimiento es desde adentro, y finalmente, que toda idea de diferenciación requiere que la persona, que el educando se oriente y se dirija a algo más grande que él, por tanto, el desarrollo va desde una totalidad orgánica hacia otra totalidad. Acentuaciones que el mismo autor subraya cuando hace referencia a la importancia de lo interior, de lo íntimo. Educar es acompañar el despliegue completo de una humanidad en el cumplimiento de su vocación natural y sobrenatural.

25 Parafraseando a Spencer, naturalista precursor del Darwinismo (1820-1903).

26 Cuyo eje diferenciador desde una filosofía personalista es una causa última universal, es decir Dios, por ende, la idea de los trascendente suscita desarrollo, toda vez que se ubica detrás de cada cambio. Dicha fuerza subyacente puede ser considerada, la causa del progreso hacia complejidades crecientes.

Esta es la única forma en que la sed de sentido que caracteriza a la persona humana puede satisfacerse.

Asumir que en general el desarrollo se trata de un crecimiento lento, obliga a pensar el proceso de apropiación y adopción del repertorio natural del oficio de estudiante, como un proceso de crecimiento paulatino que transita por estadios o etapas. Lo que también podría proponerse para el docente. Dicho tránsito no está exento de discontinuidades e interrupciones, las que surgen a partir de cambios improvistos o incidentes críticos, en función de una multiplicidad de variables asociadas al contexto y que convocan a mayores grados de despliegue de lo que es humano.

Un crecimiento desde adentro, se condicen con leyes del crecimiento biológico, acentuando la expresión del desarrollo en movimiento desde el interior al exterior. El recorrido va desde una disposición interior a una expresión visible y externa (Fuentealba e Imbarack, 2014) y que va desde una totalidad orgánica hacia otra totalidad, lo cual se entiende en la medida en cada etapa de desarrollo está contenida germinalmente en su totalidad y, en clave del autor, el camino a la totalidad orgánica que es trascendente, ya que demanda la salida desde el propio yo. Desde esta perspectiva el desarrollo conoce ritmos, no se gesta en forma lineal, sino que pasa por periodos en que presenta un estado de cierta armonía general, periodos que, sin embargo, son transitorios ya que el desarrollo los deja atrás para avanzar en dirección a otra etapa que, a su vez, busca también llegar a una cierta armonía en sí misma. Esto crea en el desarrollo determinados ciclos de actividad que poseen un sentido propio, aunque momentáneo.

En paralelo a esta idea, se debe agregar que un crecimiento con estas características que se desprenden de la idea de *Bildung*, no separa ni mutila voluntad, afecto y pensamiento en el acto educativo, sin no más bien, los observa como un todo integrado, sin descuidar la relación entre «idea» y «vida», es decir, no desliga la idea de lo que implica ser educador del quehacer docente y, por ende, comprende al profesor y también al estudiante en su totalidad y en un avance progresivo y complejo que se orienta hacia lo que implica «llegar a ser».

Una pedagogía con gusto a lo trascendente

Una vez hecha esta precisión, parece claro que, igual concepción de educar puede ser utilizada a la luz de la experiencia pedagógica y que por añadidura, aquella fuerza subyacente que orienta el progreso hacia una mayor complejidad responde al propósito ya sea inmanente o trascendente, como fuente y origen de avances, pero también de retrocesos, en el proceso en el que el educando puede llegar a ser quien es y quien está llamado a ser. Asumir lo imprescindible del propósito para la práctica pedagógica, la pregunta por este y en él, por la trascendencia, no es un lujo, sino más bien una necesidad (O'Donnell, 2020).

La idea de trascendencia del autor hunde sus raíces en la cultura alemana, eminentemente religiosa y sustentada en una espiritual interior que llegó a impregnar por siglos todo el pensamiento y la vida alemana. En esta clave su idea de trascencia se expresa en la cita que recoge Murillo (2022) de Humboldt del año 1749 «Es la tarea más fundamental de nuestra existencia el alcanzar tanta sustancia como sea posible para el concepto de humanidad en nuestra persona, tanto en el lapso de nuestra vida como más allá de ella, por medio de los rastros que dejamos por medio de nuestra actividad vital».

Si se asume la premisa expuesta, entonces, es oportuno proyectar una pedagogía con gusto a lo trascendente. Una forma explícita y actual de ello es la idea de propósito,[27] lo que autores como Bronk (2014) entienden como un objetivo de largo alcance que es significativo para uno, no obstante, si bien el propósito tradicionalmente se ha entendido como algo más bien personal y orientado al interior de

27 En el campo de la psicología, últimamente, ha existido un amplio interés en el propósito de vida como elemento diferenciador y factor de prosperidad en el desarrollo juvenil. Desde que Víctor Frankl (1959) publicara su libro «El hombre en búsqueda de sentido», donde relata sus acontecimientos en el Campo de Concentración y Exterminio Auschwitz durante la II Guerra Mundial con relación al rol de la búsqueda de sentido como fuerza de primer orden de dirección en la vida, que la psicología como disciplina fue inducida a la búsqueda de un significado a constructos etéreos y no-diferenciados hasta el momento, los cuales eran el sentido y propósito de vida. El propósito de vida ha cobrado importancia en el estudio del Desarrollo Juvenil Positivo (PYD), como factor que juega un rol poderosamente generativo en el desarrollo adolescente.

cada individuo, lo cierto es que también puede y debe ser tratado en vínculo al deseo de influir en el mundo y cambiarlo.

La idea de propósito se traduce para Von Humboldt al afirmar:

> Se espera que el hombre deje una impresión visible de su valor sobre las constituciones que forma e incluso sobre la naturaleza inanimada a su alrededor, que pueda soplar su virtud y su fortaleza sobre su descendencia (a tal punto de fuerza y dominancia deben estas permear su ser). Pues solo de esta manera los méritos adquiridos pueden ser perpetuados, y sin estos, sin el pensamiento reconfortante de una cierta consecuencia en el ennoblecimiento y *Bildung*, la existencia humana sería más pasajera que la existencia de una flor que, luego de marchitarse, tiene al menos la certeza de dejar tras de sí el germen de su semejanza (p. 27, en este volumen).

Al detenernos en la mirada del autor, en un primer momento, es necesario desmenuzar la idea y dar aire a una reflexión en torno al propósito. En primer lugar, al hacer referencia a que «se espera que el hombre deje una impresión visible de su valor sobre las constituciones que forma», la noción de propósito más que entenderla solo como un medio de adaptación y capaz de dirigir buenas prácticas individuales, dada su naturaleza, se orienta también a lo externo, al deseo de generar cambios en la sociedad y en el entorno que nos rodea o como lo define Character Lab,[28] un compromiso que busca hacer una contribución significativa al mundo, es decir, en sintonía con el autor, pensar en una pedagogía con gusto a lo trascendente acoge como punto de partida que el propósito se define desde su estructura interior pero también exterior, es decir, no es solo un objetivo que moviliza, sino que además mueve a una lógica que busca mejorar el contexto, el entorno del educando.

En un segundo momento, al afirmar que «solo de esta manera los méritos adquiridos pueden ser perpetuados, y sin estos, sin el pensamiento reconfortante de una cierta consecuencia en el ennoblecimiento» hace directa relación al impacto del propósito en la vida de las personas, ya que entre otras cosas puede conducir a resultados positivos en el estudiante o docente, pero también en

28 Disponible en https://characterlab.org/playbooks/purpose/.

quienes le rodean por el impacto directo o indirecto que éste tiene (Frankl, 2008; Steger, 2012; Wissing, 2014; Mason, 2017). En diversas investigaciones se ha vinculado positivamente el desarrollo de un propósito de vida con comportamientos prosociales (Yeager *et al.*, 2014), compromiso moral (Han, 2015); compasión, determinación y gratitud disposicional (Malin *et al.*, 2017); compromiso académico (Bronk, 2012; Hill *et al.*, 2018); motivación en torno a objetivos (McGurk y Baron, 2012; Lewis, 2020); satisfacción en la vida (Heng *et al.*, 2018); búsqueda de la felicidad (Steptoe, 2019), entre otras dimensiones que, como dice Humboldt, tiene cierta consecuencia que se orienta al ennoblecimiento.

Para Damon *et al.* (2020) el propósito de vida como una intención estable y generalizada por cumplir algo que es a la vez significativo para uno y en consecuencia significativo para el mundo de afuera de uno, hace mella de esta orientación a ennoblecer que la idea de Bildung sostiene. Es el mismo Damon, uno de los autores que más ha teorizado en torno al propósito quien destaca las tres condiciones indispensables que para hacer referencia al mismo, primero que es un objetivo estable de largo alcance; segundo, que forma parte de la propia búsqueda de sentido, pero que conlleva el deseo de contribuir en el mundo; y, finalmente, en tercer lugar, que es una meta y objetivo que da dirección a nuestras acciones. Lo que en caso de la docencia para Korthagen (2010) se traduce en un profundo sentido de misión interior[29] que direcciona las acciones docentes en torno a una meta que responde al sentido interior de quien educa y que Humboldt lo parafrasea al decir que «la persona que persigue una sola tarea aprenderá de allí a hacer su trabajo en su espíritu apropiado y con conciencia de su significatividad mayor».[30] Se destaca la idea de secuencialidad o cuasi causalidad que se desprende del autor que nos convoca, en otras palabras, perseguir una idea, contar con un propósito se asocia fuertemente con hacer un trabajo en un «espíritu apropiado y con conciencia de su significatividad mayor», esto es, docentes con un claro propósito realizan un «buen trabajo». Esta última idea tiene

29 Para el autor, todo aquel que decide trabajar con personas debe tener ideales. Todo el mundo tiene ese «nivel» dentro, pero en un determinado momento puedes decidir cerrar esa puerta. Esta afirmación da pistas del carácter dinámico y contextualizado del propósito.

30 En este sentido, es válida la frase de Nietzsche: «Temo al hombre de una sola idea».

sustento empírico de larga data, en donde el contar con un propósito para educar se deja traslucir en un mejor desempeño, en profesores con mayor compromiso y mayores niveles de satisfacción con la docencia (Day, 2019).

A modo de colofón algunas líneas que aterricen en la escuela

Ahora bien, ¿cómo redireccionar el hacer educativo en esta lógica? La complejidad, intensidad y relevancia de la institución educativa, la transforma en el escenario ideal y notable en la promoción y búsqueda de varios caminos para desarrollar valiosos propósitos de vida no solo en niños y adolescentes, sino también en los profesores (Malin *et al.*, 2017). En cada uno de los motivos, iniciativas y objetivos de enseñanza y aprendizaje de la escuela subyacen motivaciones muy profundas, que comprenden elementos tradicionales, culturales y productivos de una sociedad, las cuales están abultadas de propósito. No hay asignatura sin propósito, ni propósito sin una asignatura (Hopmann, 2007).

Las escuelas pueden proveer con mentores, modelos y oportunidades concretas para asumir y alcanzar caminos de propósito en sus estudiantes, lo mismo a sus docentes (Moran *et al.*, 2012). En ellos, destacan los profesores, quienes por su rol, respeto y modelo tienen la capacidad de fomentar el propósito en sus educandos (Bundick & Tirri, 2014). Quienes, a su vez, consideran que sus docentes cumplen un rol muy importante en la enseñanza y aprendizaje del propósito de vida (Bronk, 2014; Moran *et al.*, 2012; Malin *et al.*, 2017; Bundick & Tirri 2014).

En este sentido, los colegios y sus profesores deberían ser capaces de enfrentar la pregunta del «para qué» en todo lo que hacen (Damon, 2020). Esto aportaría no solo en que los estudiantes busquen, conozcan y adquieran el sentido de sus acciones y aprendizajes, sino que los expone ante los turbulentos, complejos y enriquecedores procesos y exploración de propósito de sus propios profesores. Lo cual requiere, fundamentalmente, que los profesores mismos concienticen, valoren y comprendan su propio propósito de vida (Damon, 2020).

Para comprender el rol que asumen los profesores en la indagación, exploración y compromiso en el propósito de vida en niños y adolescentes,

resulta de especial importancia conocer su propia percepción, juicio y valoración en esta materia para el desarrollo en sus estudiantes. Diversas investigaciones demuestran cómo la formación del profesorado para el trabajo del propósito en la juventud puede y debe comenzar con sus propias creencias como docentes (Tirri *et al.*, 2016).

En países como Finlandia, se evidenció cómo los profesores que daban las clases de religión eran los más llenos de propósito según sus perfiles, mientras los profesores de matemáticas los que menos se identificaban con un propósito (Tirri & Kuusisto, 2016), quienes a su vez mostraban facilidades y dificultades, respectivamente, a profesores para la enseñanza y aprendizaje del propósito (Kuusisto *et al.*, 2016). En cambio, en Irán todos los profesores se evaluaban altamente competentes para enseñar propósito, independiente de la asignatura (Kuusisto *et al.*, 2016). Ello da pistas de la intencionalidad de la construcción del propósito en la escuela más allá de la frontera del saber disciplinar y nos aleja de la idea de ser campo y reducto exclusivo de la educación religiosa y/o moral.

Por su parte, en Estados Unidos, los profesores piensan que la enseñanza del propósito es un nombre nuevo a una práctica antigua, pero a su vez reconocen en gran parte su importancia para el desarrollo de sus estudiantes y el rol clave que cumplen ellos como profesores al ser modelos y ejemplo para niños y adolescentes (Moran, 2016). Es más, reconocen disfrutar ser testigos de cuando sus estudiantes crecen en agencia, intencionalidad, sentido y potencial de contribución (Moran, 2016).

Por su parte, el propósito en niños y jóvenes, entre otros efectos, ha demostrado tener una relación positiva y significativa con el compromiso académico (Bronk, 2012; Hill *et al.*, 2018), en el que mientras más propósito de vida manifiestan los estudiantes, mayor es su compromiso con sus estudios en la escuela. Esto se debe a que adquieren sentido a su trayectoria y desempeño en la escuela, siendo capaces de integrar sus procesos de aprendizaje a sus esfuerzos en búsqueda de su propósito de vida (Damon, 2020). De esta manera, se comprometen en mayor medida con sus estudios, lo cual se espera que reduzca las probabilidades que dicho estudiante deserte del sistema educativo, al menos por sus motivos y razones.

Otra razón por la cual un mayor sentimiento de propósito podría incidir en el indicador de retención escolar, es debido a su naturaleza movilizadora, orientadora al desempeño por un objetivo (Bronk, 2014) y comprobado el efecto positivo que tiene en la esperanza y carácter de agencia (Burrow *et al.*, 2009) que posee en la vida de los estudiantes. El propósito se caracteriza por ser una intención estable y generalizada por cumplir algo (Damon, 2020), ya sea concreto, abstracto, amplio o acotado, nutriendo al individuo de agencia en su toma de decisiones, lo dota de esperanza sobre su futuro y lo moviliza a la acción. Si la decisión de continuación en los estudios primarios y secundarios dependiese de los estudiantes y, el propósito de vida es capaz de dotarlos de orientación, esperanza y agencia, es justo esperar que reduzca las probabilidades que dicho alumno deserte del sistema escolar.

Una tercera razón por la cual el propósito de vida en niños y jóvenes podría incidir en su decisión de si permanecer o no en el sistema educativo, es producto de la posible correspondencia de sus propósitos a objetivos ocupacionales o financieros (Hill *et al.*, 2010). En el caso de los estudiantes que se identifiquen, manifiesten y demuestren un propósito de vida orientado al logro de objetivos ocupacionales o financieros, el sistema educativo, sus sucesivas transiciones y progresivas señalizaciones, ofrecen un futuro rentable y posiblemente deseado por dichos niños y adolescentes (Crespo *et al.*, 2013; Hill *et al.*, 2018). En este sentido, se esperaría que dichos estudiantes permanezcan en el sistema educativo, reduciendo sus riesgos de deserción y aumentando la retención escolar del establecimiento. Esto, se cumpliría solo si es que gran parte de los propósitos con que se vinculan los estudiantes son de tipo ocupacional o financiero.

A modo de síntesis, decir que el propósito por lo general no es un objetivo que se trabaje de manera amplia, directa y focalizada en establecimientos educacionales, y que su conexión con *Bildung* Humboldtiano es evidente y traza un recorrido de fines del siglo XVIII a las necesidades más actuales y profundas de un sistema educativo, que anhela cimentar en valor la propuesta de formación humana con foco en la persona y el despliegue de todas sus capacidades, toda vez que un estudiante que sabe cuál es el propósito dispuesto delante de él; logra ver que, si actúa de manera correcta, su tarea le dará a su espíritu una nueva y adecuada visión de mundo y, por lo tanto, una

nueva y adecuada autodeterminación, de modo que pueda alcanzar una mayor medida de *Bildung* desde esta, su propia perspectiva; es esto lo que se esfuerza en alcanzar.

Referencias

Arendt, H. (1954). *The crisis in education. Between past and future. Six exercises in political thought*. Meridian Books.

Arrillaga, C. E. L. (2019). La pedagogía del amor y la ternura: una práctica humana del docente de educación primaria. *Revista Scientific, 4*(13), 261-277.

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes, 44*, 83-91.

Bronk, K. C. (2012). A Grounded Theory of the Development of Noble Youth Purpose. *Journal of Adolescent Research, 27*(1) 78-109.

Bronk, K. C. (2014). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. Springer Science + Business Media.

Bundick, M., & Tirri, K. (2014). Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives from Two Countries. *Applied Developmental Science* , *3*(18), 148-162.

Céspedes Solís, P., (2014). Fenomenología de la fe y antropología en Edith Stein: En miras de una pedagogía empática. *Revista Humanidades, 4*,1-31 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498050307008.

Damon, W., & Malin, H. (2020). The development of purpose. *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*, 110-127.

Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa* (Vol. 152). Narcea Ediciones.

Escudero, J. A. (2015). *Heidegger y la genealogía de la pegunta por el Ser: Una articulación temática y metodológica de su obra temprana*. Herder Editorial.

Ferrer, U. (2009). *Para comprender a Edith Stein* (Vol. 36). Palabra.

Frankl, V. E. (2008). *Man's search for meaning: The classic tribute to hope from the holocaust London*. Rider.

Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 40*(Especial), 257-273.

García Campuzano, D. (2015). Amor y espiritualidad: necesidades y condiciones fundamentales en la formación docente. *Revista de investigación educativa de la Rediechn. 10*, 7-17.

Guardini, R. (2000). *Mundo y persona: ensayos para una teoría cristiana del hombre* (Vol. 165). Encuentro.

Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes, T. M. D. O., Prado, M. L. D., & Galindo-Soto, J. A. (2019). Espiritualidad y religiosidad para la trascendencia del ser anciano. *Revista Brasileira de Enfermagem, 72*, 259-265.

Han, H. (2015). Purpose as a moral virtue for flourishing. *Journal of Moral Education, 44*(3), 291-309.

Heng, M.A., Blau, I., Fulmer, G.W., Bi, X., & Pereira, A. (2018). Adolescents finding purpose: Comparing purpose and life satisfaction in the context of Singaporean and Israeli moral education. *Journal of Moral Education, 46*(3), 308-322.

Hill, N.E., Liang, B., Price, M., Polk, W., Perella, J., & Savitz-Romer, M. (2018). Envisioning a meaningful future and academic engagement: The role of parenting practices and school-based relationships. *Psychol Schs. 55*, 595-608.

Hopmann, S. 2007. Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal 6*(2), 109-124.

Jiménez-Barandalla, I. C. (2015). Cooperative Learning Through Mounier's Personalism in the European Higher Education Area (EHEA). *Pensamiento y Cultura, 18*(2), 136-161.

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68* (24,2), 83-101.

Kuusisto, E., Gholami, K., & Tirri, T. (2016). Finnish and Iranian teachers' views on their competence to teach purpose. *Journal of Education for Teaching, 42*(5), 541-555.

Lewis, N. A. (2020). Purpose in life as a guiding framework for goal engagement and motivation. *Social and Personality Psychology Compass, 14*(10), 1-11.

Malin, H., Liau, I., & Damon, W. (2017). Purpose and Character Development in Early Adolescence. *Youth Adolescence, 46*, 1200-1215.

Maritain, J. (1943). Los fines de la educación. Primera de las cuatro conferencias dictadas por Maritain en la Universidad de Yale. Dispponible en https://bit.ly/3DaxOqi.

Mason, H.D. (2017). Sense of meaning and academic performance: A brief report. *Journal of Psychology in Africa, 27*(3), 282-285.

McGurk, J., & Baron, A. (2012). Knowledge management–time to focus on purpose and motivation. *Strategic HR Review*, *11*(6), 316-321. https://doi.org/10.1108/14754391211264776.

Mon Jaén, M. I. (2020). La persona principio y fin de la educación. El crecimiento humano del maestro como elemento clave en el proceso educativo [Bachelor's tesis].

Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? Journal of Education for Teaching, *42*(5), 582-601. https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226556.

Murillo, F. (2022). La Teoría de Bildung. Wilhelm von Humboldt (Circa 1794). *Cuadernos de historia 57*, 377-384.

O'Donnell, K. (2020). Modelling spirituality: language, love, alterity and transcendence. *Journal of Religious Education, 68*(2), 201-212.

Orozco, E. L. (2011). Posmodernidad y persona. Los atentados contra la persona y los retos educativos. *Itinerario Educativo. Revista de la Facultad de Educación, 25*(57), 19-59.

Pérez Gómez, Á. I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa, 24*(3), 31.

Steger, M.F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In PTP Wong (Ed), *The human quest for meaning (*2nd ed, pp. 165-184) Routledge.

Steptoe, A. (2019). Happiness and health. *Annu Rev Public Health*, *40*(1), 339-359.

Tovar, J.A. (2019). Aporte de las humanidades para repensar las prácticas hegemónicas en la educación colombiana con base en el pensamiento de Michel Foucault. *Revista TEMAS, III*(13), 125-137.

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2016). Finnish student teachers' perceptions on the role of purpose in teaching. *Journal of Education for Teaching, 42*(5), 532-540.

Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: a self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of personality and social psychology, 107*(4), 559.

Wissing, M.P. (2014). Meaning as relational well-being: A reflection on the state of the art and a way forward. *Journal of Psychology in Africa, 24*(1), 115-121.

Capítulo 5

El oficio de educar. Una mirada desde la teoría de *Bildung* de Wilhem von Humboldt

Leandro Pérez
Pontificia Universidad Católica de Chile

Introducción

Al inicio de su ensayo, Wilhem von Humboldt reflexiona en torno a lo sustancial que es descubrir el valor del conocimiento para el desarrollo de la humanidad, y junto con ello, la importancia de quién lo trabaja y se relaciona con ese conocimiento. «El matemático, el naturalista, el artista, e incluso el filósofo, normalmente comienzan su trabajo sin saber la real naturaleza de este, y sin ver su total extensión» (p. 25, este volumen). Es un fenómeno habitual desconocer los alcances y sentidos de una actividad cuando recién la iniciamos. Incluso con el tiempo podemos manejar hábilmente la técnica, pero saber la real naturaleza y ver el total alcance de esa actividad, requiere un proceso intelectual y transformativo. El presente capítulo es una invitación a leer la Teoría de *Bildung* de Humboldt desde la perspectiva de quien educa, centrando la discusión en torno a los elementos relevantes que

constituyen este llamado a conocer la real naturaleza y ver la total extensión en el oficio de educar.

Humboldt en su interpelación a las personas que ejercen una actividad, continúa, «en verdad, solo unos pocos logran alcanzar este posicionamiento más elevado y esta visión más universal» (p. 25, de este volumen). Es decir, una comprensión compleja acerca de nuestro trabajo no se produce de manera automática, sino que es necesario un proceso que medie esa comprensión. De esta manera, no solo el matemático, el artista y el filósofo se enfrentan a esa incertidumbre respecto a los sentidos y alcances de su oficio, sino también el educador.

Conocer nuestro oficio de educador, desde esta teoría, es también un proceso personal. Humboldt asocia *Bildung* con el desarrollo de nuestro concepto de humanidad: «Es la tarea más fundamental de nuestra existencia el alcanzar tanta sustancia como sea posible para el concepto de humanidad en nuestra persona» (p. 19, en este volumen). Esta concepción implica efectos en la construcción de nuestros significados personales y profesionales. Por su parte Rebeca Horlacher (2016), nos ofrece una definición también muy humana del concepto, señalando que *Bildung* implica el ideal de la personalidad autónoma, autodeterminada y autorreflexiva en su plena realización, es un llegar a ser quien uno es. Esta concepción supone un proceso personal de vivencias, aciertos y caídas que nos llevan a ese ideal de personalidad autónoma, autodeterminada y autorreflexiva, es el desarrollo de nuestras potencialidades, pero ante todo este desarrollo tiene un fin transformativo, el de llegar a ser quien uno es. Esta dimensión de *Bildung* la vinculamos con la idea del educador como una persona que vive su proceso de transformación en la medida que ejerce su oficio. Es por ello, que usamos las palabra formador o educador pues nos ayudan a comunicar de mejor manera la idea de un profesor que además de preocuparse de la técnica en el proceso de enseñanza aprendizaje, también reflexiona en torno a los sentidos y alcances de su propia humanidad y la de sus estudiantes.

Ser educador desde la teoría de *Bildung*

Acogiendo la invitación de Humboldt a comprender la real naturaleza de nuestro oficio y ver su total extensión es que surge

la intención de retornar a una pregunta básica de la teoría de la educación ¿qué es ser educador?

Para adentrarnos en esta respuesta, ofrecemos una posibilidad desde la antropología filosófica de Immanuel Kant. El filósofo realiza su planteamiento respecto a la constitución ser humano en dos niveles: primero, el ser humano requiere de la educación para llegar a ser tal, y segundo, señala que «el género humano debe hacer que aparezcan por sí mismas todas las aptitudes naturales de la humanidad, paulatinamente y poniendo su propio esfuerzo» (2009, p. 28). Es decir, en nosotros hay semillas de humanidad que tienen el potencial de ser desarrolladas. Así, como para Kant el ser humano se construye en función de la adquisición de aptitudes, también podemos concebir la misma antropología vocacional para la profesión docente: no se es educador por obtener un título o grado académico, sino que, por medio del ejercicio de su oficio en vinculación con el mundo y consigo mismo. Por su parte Fink, (en Friesen, 2017) expresa que un educador es más parecido a un trabajador, a un amante y a un luchador, es decir, «pertenece a los fenómenos centrales y fundamentales de la existencia humana» (p. 2). Desde el campo de los estudios curriculares William Pinar (1978), al referirse al oficio del educador pone el acento en, cómo a través del trabajo intelectual, este tiene la posibilidad de transformar su ejercicio profesional y también transformarse a sí mismo. Entonces, al parecer, las cualidades que distinguen el oficio de educar se van desarrollando en un proceso experiencial constitutivo de la existencia humana.

A partir de las nociones de lo que es un educador en Kant, Fink y Pinar, podemos señalar que el elemento central es la experiencia de vinculación con el mundo que lo rodea y la conciencia de transformación propia al desarrollar el oficio, esa experiencia es ante todo un proceso de adquisición de humanidad, o bien en palabras de Humboldt, un proceso de sumar sustancia humana. En definitiva, destacamos aquí la dimensión procesual en la actividad del educador, que no acaba en la obtención del grado académico sino en la comprensión de la propia transformación y las experiencias que lo llevan a convertirse en formador.

Una vez abordada la pregunta por el qué, volvemos al desafío que nos deja Wilhem von Humboldt sobre la comprensión de la real naturaleza de nuestro oficio y su extensión. Si asumimos que el oficio

del educador está vinculado a su experiencia transformativa en la vinculación con el mundo que lo rodea, entonces para acercarnos a su real naturaleza vale la pena abordar el contenido de esa experiencia. Una de sus dimensiones es la crisis, que no es privativa del oficio de educar, sino que constitutiva de la vida. La experiencia de crisis en el profesorado la miramos desde la teoría de *Bildung*.

La experiencia de la crisis

La crisis pareciera ser un componente de la experiencia de educar, y se expresa en dos niveles, una capa visible que se manifiesta en las condiciones laborales, pero también una capa interior y profunda que es más existencial y que permea la experiencia humana del educador.

Desde el nivel más visible encontramos las múltiples dificultades laborales que experimentan los educadores, esto se ha documentado en recientes estudios de la realidad local (Ávalos & Valenzuela, 2016; De la Fuente, 2017; Elige Educar, 2021; Elige Educar y Centro de Políticas Públicas de la UC, 2022; Valenzuela & Sevilla, 2013). Estas investigaciones han llegado a algunos hallazgos como el déficit de 26.000 profesores idóneos que se proyecta para los próximos años, el aumento de las licencias médicas y de horas de trabajo extra a la semana o el abandono de la actividad docente antes del quinto año, que algunos estudios lo estiman en 40 %. Es importante ponderar estos datos, pues son una expresión de las dificultades laborales, no obstante, igualmente existe la realidad del 60 % que sí continua luego del quinto año y que busca respuestas a esa crisis. Porque la crisis tiene una capa más profunda; que es la personal.

En este nivel, la crisis es parte de la experiencia humana. Para Bollnow (1987) la crisis, es una realidad inherente a la existencia «los momentos críticos son los únicos que realmente cuentan en la vida humana. Existir significa estar en crisis» (p. 5). En la misma línea, Unamuno (1954) señala que la existencia está definida por el sufrimiento: El hombre «nace, sufre y muere —sobre todo muere—» (p. 1). El oficio de educar tiene un componente adicional en esta reflexión acerca de la crisis, Freud (1937) llega a calificar la profesión docente de profesión «imposible» puesto que «uno puede estar seguro de antemano de lograr resultados insatisfactorios» (p. 148). El núcleo

de esa imposibilidad está en el fenómeno mismo de la educación y su esencia como humanidad, como campo de conocimiento que acoge nuestras vivencias, contradicciones y emociones. Entonces, la crisis surge como condición de la persona, pero se expresa en el contexto educativo en el ámbito relacional donde dos o más personas se encuentran en un contexto de formación.

Este ámbito relacional nos mueve internamente y nos hace consciente de ser personas en crisis que acompañan procesos formativos de otras personas también en crisis. Henri Nouwen (1996) titula su obra *El sanador herido*, refiriéndose a los procesos de acompañamiento espiritual que llevan a cabo sacerdotes o pastores y que es parte del oficio de educar. Los profesores también compartirnos la situación de herida. La tesis del autor refiere a que la precondición del sanador es precisamente la conciencia de la propia herida para comprender y enfrentar su tarea, en tanto, «el conocimiento profundo del propio dolor le permite convertir su debilidad en fuerza y ofrecer su propia experiencia como fuente de curación» (p. 106). De esta manera, la conciencia de la crisis existencial abre múltiples posibilidades de abordaje y desarrollo de la profesión, su abordaje, nos ayudará a conocer mejor el oficio de educar y su extensión.

Un buen ejemplo de ese abordaje podría ser la experiencia de San Agustín de Hipona. Él experimentó lo que muchos de nosotros hemos vivido en la práctica pedagógica. En sus *Confesiones*, nos relata que viaja de Cartago a Roma y confiesa que la razón principal de su viaje fue que buscaba estudiantes más «sosegados y [que se contuvieran] en los límites de la sana disciplina» (2014, p. 120). Sin embargo, estando en Roma, se dio cuenta de que el ejercicio de su oficio también presentaba dificultades: «comencé a padecer vejaciones que no había conocido en África [...] los estudiantes romanos se confabulaban para pasar de golpe a la clase de otro maestro abandonando al primero sin pagarle» (p. 128). Incluso llega a decir de sus estudiantes: «detesto a esos tales perversos y descarriados» (p. 129). Esto lleva a San Agustín —y de paso a nosotros— a volver la mirada hacia sí mismo y hacia las relaciones que establecemos con nuestros estudiantes.

La crisis entonces es un componente fundamental para la conversión de San Agustín, pues es en esa experiencia donde descubre el sentido de su vida. La búsqueda de respuestas a cómo tener mejores

condiciones para educar lo llevó a conectar consigo mismo y propició su transformación. Sin embargo, Agustín es activo en su experiencia de crisis, no se queda con las dificultades que vivía en Cartago, sino que se traslada, viaja hacia Roma y para ello debe atravesar el mar Mediterráneo. Para nuestro concepto de crisis ese atravesar no es solo en términos geográficos, es en términos existenciales, si lo leemos en clave evangélica, Jesús invitó en varias ocasiones a sus discípulos a realizar esta transformación en la figura del cruce a la otra orilla del mar de Galilea (Mc 4. 35b; Mt 14. 22b; Jn 6. 1; Mt 8. 18; Mt 16.5). La experiencia de atravesar, de moverse implica necesariamente un riesgo para los discípulos, para Agustín y para nosotros. Ese riesgo es salir de la comodidad para realizar un cambio con respecto a la propia situación. El educador, entonces, para conocer la naturaleza de su oficio y su extensión está llamado a vivir la crisis al modo agustino.

Este modo, conversa muy bien con la teoría de *Bildung,* pues nos invita a propiciar el vínculo entre el individuo y su cultivo interior (Horlacher, 2016). Ese vínculo nos da las posibilidades de conciencia para sabernos en crisis y discernir nuestra propia forma de atravesar a la otra orilla. Hasta aquí, sabemos que uno de los componentes esenciales de este oficio es la experiencia de la crisis. Entonces, ¿qué posibilidades nos ofrece la teoría de *Bildung* para abordar la crisis y así avanzar en una comprensión más real de lo que hacemos? La respuesta a esta pregunta es una invitación a un camino que cada educador puede recorrer en su proceso de convertirse en tal. Este camino está compuesto por dos dimensiones fundamentales en la práctica del oficio: i) La autoformación y el estudio, y ii) el amor en su expresión de *eros*. Ambas invitaciones serán ofrecidas desde la clave interpretativa de la teoría de *Bildung.*

Estudio y autoformación en *Bildung*

La autoformación es una invitación de carácter imperativa para esta perspectiva, su importancia la podemos hallar incluso en una advertencia de Kant (2009) que señala que la falta de instrucción en los profesores hace que sean malos educadores de sus alumnos. Actualmente, la política educativa también considera esta dimensión, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) señala como competencia

destacada cuando: «El/la docente comprende que un componente clave de sus responsabilidades profesionales es el compromiso con el mejoramiento continuo de su docencia, sustentado en un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida» (Mineduc, 2022, p. 61). Tanto la afirmación de Kant como el MBE hacen un énfasis vital para resaltar la importancia de la autoformación.

No obstante, la autoformación no solo es una cuestión de adquisición de conocimiento disciplinar y técnica para su abordaje didáctico, podemos profundizar aquí en una mirada más compleja e íntima, que es el concepto de *estudio.* Robert McClintok (1971), entiende el estudio como un lugar, un espacio donde podemos desarrollar nuestras potencialidades formativas. Para él «la enseñanza y el aprendizaje pueden impartir conocimiento, mientras que el estudio conduce a la comprensión, por el cual las cosas conocidas se hacen propias y se convierten en parte del juicio de uno» (p. 162). Además, añade que para Platón los maestros «no podían instruir de forma fructífera a aquellos que no se enseñaban a sí mismos, que solo respondían pasivamente a la apariencia más conveniente» (p. 169). Es decir, el estudio involucra un esfuerzo consciente de conectar con aquello que nos hace crecer profesionalmente y nos transforma. Alan Block (2004), aludiendo a esa conexión con nosotros mismos, ve al estudio como un acto espiritual y devocional, al que es importante dedicarle tiempo y trabajo pues nos regala autonomía intelectual. La autoformación en nuestra profesión también cumple esa función, nos ayuda a conectar con nuestros intereses, a centrar nuestro espíritu y también a ofrecer mejores posibilidades de acción en la escuela.

Esta es una invitación a que tomemos la autoformación con seriedad, Sam Rocha (2019) dice que tomar las cosas en serio significa tomarlas tal como son, como corresponde. Esto quiere decir que no se halla el sentido de nuestro oficio sin categorías conceptuales que nos ayuden a movilizar nuestros entendimientos en mayores niveles de profundidad. Tomar en serio la autoformación significa buscar ayuda, muchas veces no logramos darle nombre a aquello que nos ocurre y caemos en el mecanicismo y la rutina. El estudio nos puede ayudar a vincular la vivencia con algún conocimiento y con ello expandirnos y comprender más profundamente el oficio de educar. William Pinar (1978) plantea la idea de la relación dialéctica entre un conocimiento y una vivencia como fuente de movilización intelectual y Humboldt sintoniza definiendo al

estudio como un motor de movilidad interno pues su ejercicio nos lleva a que las cosas *nos afecten*. Es en este punto donde la experiencia de crisis adquiere significación, nos afecta aquello que nos importa, entonces la crisis ya no es solo una dificultad laboral, sino la existencia puesta frente a nosotros para invitarnos al acto de conciencia que nos prepara a la transformación. Es en ella que comprendemos más en profundidad la naturaleza del oficio y su extensión.

En este sentido, la autoformación y el estudio implican una responsabilidad individual y, a la vez, un incentivo hacia el propio desarrollo humano del formador que está en sensible conexión a las necesidades de la escuela como institución y a las personas que habitan en ella. Toda vez que nos autoformamos, nos hacemos sensibles a esas cosas que nos afectan y nos mueven a ampliar nuestro concepto de humanidad. La autoformación profunda, entonces, se convierte en un pilar fundamental en el proceso educativo. Los educadores estamos llamados a un estudio constante, explorando continuamente nuestra interioridad en relación con el mundo que nos rodea. Esta autoformación permite además de una renovación permanente, la capacidad de transmitir no solo contenidos, datos o habilidades, sino también una pasión genuina por el aprendizaje. Aquí es donde entra en juego el concepto de Eros.

Eros y Bildung

La segunda dimensión del oficio de educar y que es parte de la invitación a abordar la crisis y comprender mejor nuestro oficio es idea de *Eros.* En el contexto educativo, *Eros* se refiere al deseo apasionado de conocer, experimentar y crecer. Un educador que comprende y abraza el concepto de *Eros* trasciende la mera transmisión de información. Para Rocha & Burton (2016) el concepto *Eros* representa un amor apasionado y profundo que puede tener implicaciones significativas en la educación y en la vida en general, junto a ello plantean la importancia de incluir el amor en la educación, reconociendo que es un aspecto fundamental de la experiencia humana. Así pensar en *Eros* desde la perspectiva de *Bildung* nos invita a hacernos preguntas profundas que pueden ayudar al educador a conectar con aquellos deseos movilizadores para su oficio.

Educar implica estar al servicio de la vida del otro, en esta relación también vamos comprendiendo la naturaleza del oficio, Sam Rocha (2019) nos realiza una hermosa invitación; ver el amor como un espacio donde estamos llamados a desarrollar nuestro oficio, es en el amor donde termina y comienza la educación. Este amor lo vivimos de diferentes modos en nuestras experiencias: emociones, gestos, conversaciones, miradas, regalos y agradecimientos. Por ello, para comprender mejor nuestro oficio es importante poner atención a las expresiones de amor que están a la base de nuestro trabajo. Para ello es interesante conocer categorías de esta dimensión que nos aporten a la reflexión. La tradición griega distingue, entre otras, las expresiones del amor en los términos *Eros* y *Agape*.

El entendimiento del amor en su expresión *Eros* es «ante todo como un arrebato, una "locura divina" que prevalece sobre la razón, que arranca al hombre de la limitación de su existencia y, en este quedar estremecido por una potencia divina, le hace experimentar la dicha más alta» (Benedicto XVI, 2005, p. 3). Es la pasión que impulsa el espíritu y nos lleva más allá de los límites de nuestra existencia. Este impulso, surge desde la espontaneidad: Agatón, en el Banquete de Platón, lo define como el «padre del lujo, de las delicias y del placer, de los dulces encantos, de los deseos tiernos y de las pasiones» (Platón, 2021, p. 92).

Para los antiguos griegos representaba la atracción, la pasión y la fertilidad. Platón refiriéndose a *Eros*, señala, «el amor consiste en aspirar a que lo bueno nos pertenezca siempre» (p. 105). Entonces, lo podemos entender desde dos cualidades iniciales, por una parte, la espontaneidad y, por otra parte, como pulsión de unión y de atracción. Es el deseo que surge desde lo profundo, que incluye la atracción sexual, pero no se queda ahí, también lo podemos llevar al campo de la educación como un acto de atracción hacia cuerpos de conocimiento, cuando nos interesamos por un tema, cuando nos apasionamos por conocer más acerca de algo, surge desde el impulso *erótico* que, como decíamos anteriormente, es donde comienza, termina y comienza nuevamente la educación.

Agape, por su parte, lo podríamos entender como amor de carácter sacrificial, la búsqueda del bien del otro, por sobre el propio bien. Es el amor paulino que «todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo

lo soporta» (1 Cor, 13, 4-7), es un acto de entrega en beneficio de otro por amor. Por lo tanto, no es espontáneo, sino que requiere una decisión. Benedicto XVI (2005) se refiere a él como amor descendente y oblativo: «el amor es ocuparse del otro y preocuparse por el otro. Ya no se busca a sí mismo […] ansía más bien el bien del amado: se convierte en renuncia, está dispuesto al sacrificio, más aún, lo busca» (p. 5). Por lo tanto, a la base de esta comprensión está la decisión de amor, como una opción consciente por el bien del otro.

Si volvemos aquí a la idea de crisis en el proceso de comprender nuestro oficio de educar a otros, estas categorías nos permiten hacernos profundas e interpeladoras preguntas como: ¿Qué experiencias de amor en su expresión *Agape* hemos vivido en nuestro ejercicio? ¿Qué experiencias en su expresión *Eros* hemos vivido en nuestro ejercicio? A juzgar por los antecedentes expuestos pareciera ser que los profesores tendemos a actuar desde el deber ser y la abnegación en nuestro ejercicio. El dato de las horas de trabajo extras nos podría revelar un sacrificio del tiempo personal en beneficio de los estudiantes y su educación. Evidentemente esto no es solamente algo individual, también hay condiciones sistémicas, pero desde esta perspectiva mirando la experiencia de lo que significa el oficio de educar, posiblemente nuestras experiencias docentes están más definidas por *Agape*.

Como educadores, estar constantemente en la abnegación y el sacrificio puede ser desgastante, ya lo dice el mismo Benedicto XVI (2005): «El hombre tampoco puede vivir exclusivamente del amor oblativo, descendente. No puede dar únicamente y siempre, también debe recibir. Quien quiere dar amor, debe a su vez recibirlo como don» (p. 6). La visión integrada que el autor nos presenta puede ser un camino hacia una comprensión más profunda de lo que hacemos en nuestro trabajo.

Si bien es interesante mirar experiencias en que predominan *Agape* y *Eros* para un diagnóstico de la propia experiencia de amor, y significar los momentos críticos, la reflexión no puede quedar allí. Benedicto XVI (2005) es elocuente:

> En realidad, *Eros* y *Agape* —amor ascendente y amor descendente— nunca llegan a separarse completamente […] la justa unidad en la única realidad del amor, tanto mejor se realiza la verdadera esencia del amor en general. Si bien el eros inicialmente es sobre todo vehemente,

> ascendente —fascinación por la gran promesa de felicidad—, al aproximarse la persona al otro se planteará cada vez menos cuestiones sobre sí misma, para buscar cada vez más la felicidad del otro, se preocupará de él, se entregará y deseará «ser para» el otro. Así, el momento del *Agape* se inserta en el *Eros* inicial; de otro modo, se desvirtúa y pierde también su propia naturaleza (p. 6).

Es *Agape* el que se inserta en el *Eros* inicial, de lo contrario se *desvirtúa*. *Eros* adquiere una dimensión protagónica en la relación, de modo que el impulso es condición para la plenitud. Desde el punto de vista de nuestra experiencia amorosa, en el desarrollo de nuestro oficio se torna una necesidad reconocernos tocados por el amor, pero por, sobre todo, es relevante que intentemos conectar con esta dimensión de *Eros*, que nos ubica en nuestro presente, que nos lleva a preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos y qué motivaciones tenemos para ello. Es este ejercicio de conciencia, motivado por la conexión con *Eros,* nos lleva a cuestionar y comprender nuestra actividad y reconocer su capacidad transformadora en nosotros. El individuo, el formador, el estudiante, entonces, no solo adquiere conocimientos, sino que también se forma como ser completo y amplia sus cualidades internas, nos acercamos a *Bildung.*

Hasta aquí, hemos indagado en el desafío que nos deja Wilhem von Humboldt acerca del camino para descubrir la real naturaleza del oficio de educar y su total extensión, donde la crisis forma parte constitutiva de la experiencia laboral y existencial de esa naturaleza. Cómo camino para abordar esta crisis, y a la vez, para comprender en profundidad la naturaleza del oficio y su extensión. Hemos realizado dos invitaciones, primero a la autoformación en clave de estudio como camino de interioridad del educador y la conexión con una visión integrada de amor donde la conciencia del *Eros* adquiere protagonismo para nuestra expansión. Respecto a la segunda dimensión de esta invitación sería interesante profundizar más en cómo conectar con la dimensión *erótica* en nuestra actividad.

Aquí es fundamental volver nuevamente a preguntas esenciales, el Evangelio nos puede ayudar con una pregunta clave que nos podemos hacer queremos saber qué hay en nuestro interior. Cuando Jesús conoce a los primeros discípulos que lo comienzan a seguir les pregunta: *¿Qué buscan?* El ejercicio de buscar responde a un anhelo del corazón que

está en lo profundo de nuestra configuración humana. Como personas de carne y hueso que nacemos, sufrimos y morimos, estamos buscando constantemente. En este camino de convertirnos en formadores hay implícita una búsqueda por entender la real naturaleza de nuestro oficio, de nuestra experiencia de vida y cómo nos volcamos hacia el otro en los procesos formativos. Nosotros también podemos preguntarnos ¿Qué buscamos? o bien desde una fórmula más íntima ¿Cuáles son los deseos de mi corazón? Tomarnos con seriedad esta pregunta nos podría dar posibilidades de conectar nuestro impulso amoroso. Abordar estas preguntas seguramente excede la escuela, y aquí hace sentido la última parte de la invitación de Humboldt a *ver su total extensión.* La teoría de *Bildung* entonces es una invitación a adentrarnos en esa extensión que aborda la interioridad del ser y la expansión de sus capacidades que no se circunscriben solo al rol, al trabajo, sino más bien a la persona y sus circunstancias en contexto de formación.

En este punto, en que *Bildung* nos invita a tomar conciencia de nuestra actividad y su total extensión, es interesante conocer e interpretar la respuesta de los discípulos a la pregunta de Jesús, pues nos puede iluminar en comprender mejor la misma pregunta por los deseos del corazón. Los discípulos responden con otra pregunta: *Maestro, ¿dónde vives?* Es decir, más que un objetivo o una meta, es más bien un llamado al encuentro y ese encuentro requiere de un espacio donde producirse. Por lo tanto, la comprensión de la real naturaleza de nuestro oficio tendrá mucho que ver con las oportunidades que nos demos de construir espacios de encuentro. Encuentro con nosotros mismos, con nuestro estudio, con nuestra historia y la historia de nuestros estudiantes. La teoría de *Bildung* nos invita a abrir espacios de encuentro donde el amor pueda morar y propiciar nuestra transformación y ampliación. Es el encuentro de los deseos de mi corazón con el mundo posible que me rodea. Es el momento en que *Agape* se inserta en el *Eros* inicial y adquirimos sustancia para nuestro concepto de humanidad.

Conclusiones

En la búsqueda de comprender la verdadera naturaleza del oficio de educar y su alcance total, la teoría de *Bildung* emerge como un camino reflexivo y transformador para el educador. No somos educadores por

un título académico solamente, sino que por medio del ejercicio del oficio en vinculación con el mundo y consigo mismo, es esa experiencia la que nos lleva a la transformación y a comprender el sentido y alcance de lo que hacemos. Parte fundamental de la experiencia de educar es la conciencia de la crisis como un componente inherente tanto a la experiencia laboral como a la existencia humana, se reconoce la importancia de enfrentarla como un espacio de crecimiento y reflexión. Esta crisis, entendida desde la teoría de *Bildung*, impulsa al educador a explorar su propia interioridad, a conectar con sus deseos más profundos y a abrir espacios de encuentro consigo mismo y con el entorno educativo.

La invitación a navegar por la crisis y cruzar a la otra orilla es una invitación a la autorreflexión constante y consciente, es un *estar siendo* en la búsqueda de una actualización permanente, no solo al modo de las teorías psicologistas sobre la innovación en la gestión, la enseñanza y el aprendizaje, sino también, una actualización en términos de renovarnos en el espíritu de nuestro ejercicio. Este estar siendo se expresa en la respuesta que los discípulos le dan a Jesús: *¿dónde vives?* El camino para recorrer hacia ese lugar es el que, como diría Humboldt, nos permite fortalecernos, elevar los poderes de nuestra naturaleza y asegurar valor para nuestro ser. Las respuestas, que buscamos como formadores de otros, no están en el punto de llegada de este recorrido, están en el recorrido mismo.

Una de las exhortaciones más elocuentes de Humboldt en su ensayo, es a sumar sustancia para nuestro concepto de humanidad. Los educadores también estamos llamados, no solo a propiciar procesos de humanización sino también a vivir dicho proceso en nuestra experiencia de ser formador. Esta suma, no es solo ascendente y adquirir una sustancia externa para completarnos, también es descendente, es ser más quien uno es sustancialmente. Cuando nos ampliamos en el concepto *Bildung* en realidad retornamos a nuestro centro, a nuestro *Bild* (imagen) más profundo y propio, donde estamos llamados a construir espacios para que se den esos procesos de humanización, donde podemos propiciar una morada para el amor.

Asumir las crisis que involucra nuestra condición de hombres y mujeres en una situación de formación es una invitación a recorrer el camino en la búsqueda de la comprensión de la naturaleza de nuestro oficio y su extensión y, en consecuencia, retornar a lo más propio de la

educación: el ser humano como un fin en sí mismo y sus posibilidades de edificación, es una invitación a formarnos y amar.

Referencias

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development, 49*(1), 279-290.

Benedicto XVI. (2005). *Carta encíclica deus caritas est del Sumo Pontífice Benedicto XVI*. Libreria Editrice. Vaticana. https://www.stm.cl/docs/deus.pdf.

Bollnow, O. (1987). *Crisis and new beginning, contributions to a Pedagogical Anthropology*. Duquesne University Press.

Block, A. (2004). *Talmud, curriculum, and the practical: Joseph Schwab and the Rabbis*. Peter Lang.

Elige Educar, CEPPE, CIAE & Fundación Reimagina (2020). *Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Informe de Resultados*. Elige Educar. Disponible en https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/08/docentespandemia.pdf.

Elige Educar (2021 enero). *Estudio proyecta que podrían faltar más de 26 mil docentes idóneos*. Disponible en https://bit.ly/4igNqJf.

Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC (2022). *Voces Docentes: Quinta versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula*. Santiago de Chile: Elige Educar. Disponible en https://bit.ly/3ZF7CNm.

De la Fuente, R. (2017). *Niveles de Burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana* [Tesis de Magíster Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Disponible en http://sibumcedigital.umce.cl/gsdl/collect/tesissib/index/assoc/HASH4456.dir/doc.pdf.

De Unamuno, M. (1954). *Tragic Sense of Life*. Dover Publications.

Freud, S. (1937). *Analysis Terminable and Interminable*. The Hogarth Press.

Friesen, N. (2017). *Eugen Fink & Education Beyond the Human*. Boise State University.

Horlacher, R. (2016). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung*. Routledge.

Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Ministerio de Educación de Chile (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Disponible en https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/.

McClintock, R. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. Teachers College Record: *The Voice of Scholarship in Education, 73*, 1-33.

Nouwen, H. M. (1996). *El sanador herido*. PPC.

Pinar, W. (1978). What is the Reconceptualization? *Counterpoints*, *2*, 63-76.

Platón. (2021). *Apología de Sócrates, El Banquete, Critón*. Mestas Ediciones.

San Agustín. (2014). *Confesiones*. Editorial San Pablo.

Rocha, S. D., & Burton, A. (2016). «Strong as Death is Love»: Eros and Education at the End of Time. *Espacio, Tiempo y Educación*, *4*(1), 1-17.

Rocha, S. (2019). *Una Base para la Filosofía y la Educación*. Cascade Books.

Valenzuela, J., & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. Disponible en https://bit.ly/49qcY2o.

Whitman, W. (1991). Song of Myself. Haviland, E. (Ed.), *Walt Whitman's Song of Myself* (pp. 1-44). University of Iowa Press. https://whitmanarchive.org/criticism/current/pdf/anc.01063.pdf

Capítulo 6

Humboldt y Newman sobre libertad académica: aplicaciones y tensiones desde las experiencias universitarias estadounidense y chilena[31]

Enzo Solari
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Andrés Bernasconi
Pontificia Universidad Católica de Chile

Introducción

¿Es posible construir con la filosofía universitaria de Humboldt y Newman una versión de la libertad académica institucionalmente robusta y pertinente para los actuales sistemas universitarios? ¿Tienen estos autores algo que ofrecer al discernimiento de los problemas contemporáneos de la autonomía universitaria y la libertad académica?

Pretendemos, aquí, recordar las ideas universitarias de Humboldt y Newman y su impacto en dos tradiciones de educación superior, la

31 Este artículo es parte del proyecto Fondecyt Regular N.º 1220372.

estadounidense y la chilena, precisamente por las implicancias de la filosofía universitaria de estos autores para el contexto actual. Y es que vamos a argumentar algo que parece cuando menos improbable: que en las condiciones materiales y culturales del capitalismo contemporáneo y de las actuales tendencias y transformaciones universitarias aquellas ideas aún pueden ser decisivas e incluso irrenunciables.

Esta cuestión, la de la universidad y la libertad académica, ha sido abordada por ambos y, además, entronca con la ocupación de uno de nosotros (Enzo Solari) en orden a precisar la noción de tolerancia entre medievales y modernos. La tolerancia, lo tolerable y lo intolerable se manifiestan en todo tipo de prácticas, normas e instituciones, pero también, y muy peculiarmente, en esas de índole académica que son las universitarias. Algunos antecedentes hay en este ámbito,[32] pero la forma en que aquí han de plantearse la tolerancia y la libertad académica es, creemos, poco frecuente y, por lo mismo, merece ser investigada.

La libertad académica, en efecto, tiene raíces en una idea añosa como la de la tolerancia (aunque también, lo que sería objeto de otro trabajo, manifiesta la idea de libertad republicana, justamente en el sentido negativo de no dominación). Como todas ellas son ideas históricamente constituidas, no debe olvidarse que también la libertad académica es una idea de la que forma parte su propia historia, y que la única vía de acceso a su sentido concreto depende de sus propias modulaciones, cambiantes y dependientes de contextos culturales. Esta perspectiva histórica no disuelve escépticamente los asuntos académicos, sino que permite juicios reflexivos y finalmente justificatorios de la institución universitaria y de su característica —y sinuosa— libertad. Todo lo cual, por supuesto, requiere un constante examen de las reflexiones y de las tradiciones universitarias. Esto es justamente lo que ocurre con las canónicas filosofías universitarias de Humboldt y Newman y con sistemas universitarios diversos y, sin embargo, familiares como el estadounidense y el chileno.

32 Por ejemplo, Kutner (1971); George (1991); Cordera y Huerta (1996); *Lozano Aguilar et alii (2008); Bejan (2017, en cuyas alusiones universitarias se entremezclan la tolerancia y la civilidad); Estlund (2018).*

Así, pues, procederemos de forma sucesiva exponiendo, primero, las ideas de Humbodt y Newman, luego sopesándolas por su impacto en sistemas universitarios tan diversos como el estadounidense y el chileno, para, finalmente, extraer algunas conclusiones y perspectivas.

Humboldt

En un texto de 1792 publicado de manera póstuma, *Los límites de la acción del Estado* (2009, p. 3-91), el joven W. von Humboldt adelantaba ideas sobre la tolerancia precisamente en relación con la investigación científica. Y lo hacía sobre la base de un Estado bastante minimalista. El fin del Estado, decía, no es brindar paternalmente felicidad o bienestar a los ciudadanos, sino solo brindar seguridad interna y externa. Especialmente, Humboldt aseguraba que no entra en la esfera de competencias estatales legítimas la educacional, de lo cual concluía que es indeseable la educación pública. A Humboldt tampoco le parecía aceptable que el Estado tome decisiones en materia religiosa ni menos imponga una religión coercitivamente. Por lo mismo, cada vez que mencionaba a la ciencia y a la investigación, Humboldt añadía el atributo «libre». Y agregaba que la formación (*Bildung*) es una finalidad en sí misma, es decir, que tiene un valor propio, no instrumental ni meramente útil para otra cosa.

Después, ya en 1810, y actuando como ministro en Prusia, Humboldt escribió su célebre texto «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín».[33] Cercano a las ideas universitarias kantianas y de Schleiermacher (y de la eclosión de la universidad de Jena a partir de Fichte), Humboldt decía que en los establecimientos superiores la ciencia debe cultivarse «en toda su pureza», lo que exige soledad, libertad y cooperación (1959, p. 209 y 215). Estos son establecimientos que se tienen que caracterizar por vivir en permanente estado de investigación, «al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados» (1959, p. 210; vid. pp. 211 y 213). También a diferencia de la escuela, donde los profesores existen para los alumnos, lo característico de los centros superiores

33 Seguimos en parte aquí a Solari (2016, p. 54-6).

científicos es que en ellos tanto los profesores como los alumnos «existen para la ciencia» (1959 p. 210). Humboldt sugería que el investigador maduro necesita la colaboración de jóvenes estudiantes para paliar su pobre vivacidad y sus unilateralidades, así como para estimular búsquedas más comprehensivas y múltiples. Y añadía una exigencia ambivalente: que el Estado ha de impulsar a estos centros y tratar de que no bajen su nivel o se vuelvan meras escuelas, y a la vez que la injerencia estatal puede entorpecer la actividad científica, desfigurando con sus medios y sus intervenciones el puro cultivo científico (1959). La universidad, decía Humboldt, depende de la cátedra, de «la libre exposición oral ante un auditorio» de jóvenes que piensan junto con el profesor. Pues la única manera de asimilar la ciencia es pensando independientemente, lo que coloca al joven estudiante cerca de los descubrimientos (1959).

Es cierto que para Humboldt el nombramiento de los profesores universitarios, a diferencia de lo que ocurre con los miembros de las academias científicas, debía ser de exclusiva competencia estatal (1959). Sin embargo, agregaba que las universidades, como las academias, son organizaciones libres, que «gozan de igual autonomía» (1959). Humboldt subrayaba que la enseñanza universitaria está vinculada con el estudio y el progreso científico, aunque admitía que es posible que en las universidades haya estudiosos «desligados de los deberes de la cátedra en todo o en parte», solo consagrados a la investigación (1959). Y como la libertad es imprescindible, decía que los antagonismos y fricciones universitarios «son saludables y necesarios» para que avancen las investigaciones de cada cual y de la ciencia en general (1959).

Como se ve, la idea de libertad académica en Humboldt está anclada en la investigación, el cultivo del conocimiento existente y la exploración de uno nuevo. La enseñanza está protegida en la medida en que se deriva o forma parte de la investigación, no en la repetición de conocimientos consagrados. El enemigo potencial de la libertad académica es el Estado, que tiene el rol formal de nombrar a los profesores, pero en base a los méritos académicos juzgados por sus pares. Después del nombramiento, la única responsabilidad del Estado es apoyar los establecimientos de educación superior y ciencias, y abstenerse de interferir. Humboldt delineó el estándar para la relación

entre el gobierno y la universidad: apoyo externo y abstención de los asuntos internos.

Ahora bien, toda esta reflexión está sostenida por la idea humboldtiana (y de toda la filosofía clásica alemana) de *Bildung*, formación, educación, cultura.[34] En un texto temprano, de alrededor de 1794, «La teoría de *Bildung*» (y que, en traducción castellana de Fernando Murillo, abre el presente libro: Humboldt, 2022), podemos apreciar la función educativa de las universidades y otras instituciones de educación superior desde el punto de vista de las transformaciones que están llamadas a generar en los actores que participan en la investigación y la educación: profesores y estudiantes. Este objetivo formativo de las instituciones de saber superior permite profundizar en el propósito último y fundamento de la libertad académica, ya que la ciencia no se justifica solo por las necesidades de su desarrollo, sino también por sus efectos educativos, en el sentido de *Bildung*, en quienes participan en ella.

Esta aprehensión del mundo que permiten el estudio de la cultura y la naturaleza, esta «vinculación del ser con el mundo para alcanzar la interacción más general, más animada y libre» es el propósito de la actividad científica en el contexto educativo, y surge de un anhelo inherente a la naturaleza humana. Así lo expresa Humboldt:

> aunque todas estas demandas [de trascendencia de la obra y el pensamiento de cada persona más allá de su vida natural] están limitadas al ser interior del hombre, su naturaleza lo impulsa constantemente hacia objetos externos, y aquí es crucial que no se pierda en esta alienación, sino al contrario, que siempre pueda reflejar de vuelta a su interior la luz clarificadora y la calidez reconfortante de todo aquello que emprende fuera de sí mismo.

34 Hegel mismo, por ejemplo, experimentó el choque del modelo humboldtiano con los lastres instrumentales, ortodoxos y estatales de las universidades de su tiempo que estropeaban la vocación de profesores y estudiantes e intoxicaban a sus administradores. El neohumanismo de Niethammer y von Humboldt, con su énfasis en el ideal humanista de *Bildung* de formación de personas cultivadas y autorresponsables (Pinkard, 2002, p. 350-8), defendía que el derecho de constituir una elite social dependía exclusivamente de la *Bildung*, mientras que para conservadores y utilitaristas tal sería un delirio revolucionario: a la élite se pertenece por razones de familia y de estatus social (Pinkard, 2002, p. 352). En cambio, según Niethammer, el humanismo fomentaba la libertad, «se proponía enseñar a la gente a dirigirse a sí misma, a inculcar en los estudiantes el deseo de hacer suyo el ideal universal de autoformación que la idea de *Bildung* llevaba consigo» (Pinkard, 2002, p. 354).

Más adelante insiste en el punto: «usando todas estas [todas sus facultades: de la razón, de la imaginación, de la intuición], como tantas otras herramientas, debe intentar comprender la naturaleza, no tanto para familiarizarse con ella desde distintos ángulos, sino que para, por medio de esa diversidad de vistas, fortalecer su propio poder interno, del que tales vistas son efectos diferenciados solo en forma». Finalmente, agrega:

> Pero para que este objeto sea suficiente para ocupar la totalidad de su ser en su fuerza y unidad máxima, entonces debe ser el objeto por excelencia, el mundo, o al menos (porque solo esto es correcto) ser considerado como tal. El hombre busca la omnipotencia solo para escapar de la diversidad dispersa y confusa. Para evitar perderse de forma vacía e infructuosa en el infinito, crea un círculo singular, visible de una sola mirada desde cualquier punto. Para conectar la imagen del propósito último a cada paso que toma hacia delante, busca transformar los conocimientos y acciones dispersas en un sistema cerrado, la mera investigación en indagación de *Bildung*, el mero activismo inquieto en actividad sensata.

Este efecto constitutivo de una más plena humanidad de la persona, a través de la investigación como forma de relacionarse con el mundo e internalizarlo, nos presenta una más profunda comprensión de la naturaleza de la relación entre investigación y educación, anclada ahora en una antropología liberadora y trascendente, y refuerza desde este propósito humanizador la importancia de la libertad académica.

Toda esta argumentación humboldtiana —de más está decirlo— ha tenido repercusión institucional dentro y fuera de Alemania y, a la vez, ha hecho escuela teóricamente.[35]

35 De Humboldt sobre la *Bildung*, que es su contexto: Humboldt (2010 y 2017); sobre Humboldt y la universidad, entre muchos otros: Hammerstein (2001); Charle (2004, p. 47-52); Villa Pacheco (2005); Rüegg (2011 p. 11-3); Lauer (2017); Östling (2020).

Newman

Tal como Humboldt, J. H. Newman representa otro de esos momentos paradigmáticos de la autorreflexión universitaria moderna.[36] Con la experiencia de ser rector universitario, Newman elaboró entre 1852 y 1858 una serie de ensayos, conferencias y discursos (reunidos bajo el título *La idea de la universidad*, 1907, 2001 y 2014), para tratar a la universidad en relación con su carácter liberal, con la confesionalidad y con enfoques utilitaristas y lucrativos. Ante todo, Newman destacaba en la universidad su carácter abierto. La universidad, decía, admite «—sin temor, sin prejuicio, sin componendas— a todos los que vengan, si vienen en nombre de la verdad; promete ajustar puntos de vista, experiencias y hábitos mentales de lo más independientes y dispares, y permitir que se explayen el pensamiento y la erudición en sus formas más originales, en sus expresiones más intensas y en toda su amplitud» (2014, p. 230). Por ello compara famosamente a la universidad con un imperio:

> Lo que representa un imperio en la historia política es lo que representa una universidad en el campo de la filosofía y la investigación. Es, como he dicho, el alto poder protector de todo saber y ciencia, de hechos y principios, de investigación y descubrimientos, de experimentos y especulación; configura el territorio del intelecto y asegura que los límites de cada parcela se respeten escrupulosamente, y que no haya ni invasión ni claudicación en ninguna parte. Actúa como árbitro entre una verdad y otra, y, tomando en cuenta la naturaleza e importancia de cada una, asigna a todas su debido orden de precedencia. *No mantiene una y exclusiva línea de pensamiento, por muy amplia y noble que sea; y tampoco sacrifica ninguna* (2014, p. 231; el destacado es nuestro).

Newman era constante contra el imperialismo de algunas disciplinas sobre otras y en favor de la apertura a todo saber y la protección del mismo. Y es que la universidad depende de la libertad o, en sus propios términos, de una filosofía liberal cuya consigna es: «vive y deja vivir» (2014, pp. 230, 232 y 233). En la vida universitaria genuina no debiera haber contradicciones ni dificultades inexplicables, pero lo

36 Seguimos en parte aquí a Solari (2019, p. 331-334).

cierto es que en ella hay complicaciones, oscuridades, divergencias, antagonismos (2014). Justo por ello Newman defendía la amplitud que debiera caracterizar al catolicismo en su vinculación con la universidad:

> Por los protestantes, es muy necesario insistir seria y enérgicamente en este punto, porque ellos tienen unas ideas muy curiosas sobre nosotros. Aunque la historia da testimonio de todo lo contrario, creen que la Iglesia no tiene otra forma de suprimir el error que usar de la fuerza o prohibir la investigación (2014, p. 237-238).

Newman, en este sentido, citaba el florecimiento universitario medieval, que hizo posible, por ejemplo, el recurso a un pagano como Aristóteles (2014). La apología de la libertad académica es nítida en Newman:

> Es un asunto de primordial importancia para el desarrollo de las ciencias —en las que la verdad se puede alcanzar por el intelecto humano— que el investigador sea libre, independiente y no se le impongan restricciones; que se le permita y se le ayude a fijar la atención, sin impedimento y con exclusividad, sobre su objeto de estudio, sin distraerle continuamente con acusaciones de temeridad o advertencias de extravagancia o escándalo que dificulten el progreso de su investigación (2014, p. 242-243).

Con todos los matices que haya que introducir (2014), Newman afirmaba que «si [el investigador] no tiene la libertad de investigar sobre la base de su ciencia y de acuerdo con las peculiaridades de su ciencia, no puede investigar en absoluto» (2014, p. 246), lo que equivale a decir que entonces se sofoca y extingue «la llama de su genio» (2014, p. 248).

En los términos de Newman, la universidad tiene por finalidad educar liberalmente, o sea, en la libertad y para ella, no confesional ni pragmáticamente (2011), anticipando —con otro lenguaje— que la universidad es esa institución que tiene que medirse normativamente por su aproximación a una comunidad de comunicación llevada al extremo (así Gutiérrez, 2013, p. 172). De esta manera de mayor comunicación es como la universidad ejerce un nuevo hábito de la mente, el que solo es útil en un peculiar sentido:

> No digo *útil* en sentido vulgar, mecánico y mercantil, sino como un bien que se difunde, o una bendición, o un don, un poder o un tesoro, primero para quien lo posee, y a través de él para el mundo entero. Si una educación liberal es buena, debe necesariamente ser también útil (2011, p. 176).

Nótese, en esta formulación, cómo Newman hace eco de la idea de *Bildung* de Humboldt: los hábitos de la mente formados a través del estudio conforman un bien, un poder, tanto para quien lo posee, como para todo el mundo. Se han destacado, de hecho, paralelos y divergencias entre la *Bildung* humboldtiana, por un lado, y la *paideia* clásica y la educación liberal según Newman, por el otro (Miller, 2021, p. 337 y *passim*).

Por otra parte, añadía que ese hábito mental universitariamente formado es independiente y por lo mismo está «al margen de principios religiosos» (2011, p. 210-212 y 140). Aquí se aprecia cómo es que la libertad académica puede ser afectada tanto por la mentalidad productiva como por la mentalidad eclesiástica. Para Newman, el saber transmitido universitariamente es un saber liberal con «un régimen propio, que es independiente de sus resultados, que no busca complemento alguno, y se niega a ser conformado por ningún fin» (2011, p. 130). Newman, aunque rector de una universidad confesional, explicaba el tema de la enseñanza universitaria no teológicamente sino filosófica y prácticamente, apelando pues «al sentido común, y no a reglas eclesiásticas» (2011, p. 215). Y por ello, a propósito del sentido preciso de la catolicidad para una universidad, es que Newman tuvo los problemas que tuvo con obispos católicos irlandeses de su tiempo (Martín-Sánchez y Cáceres-Muñoz, 2015).

Cabe señalar que, a diferencia de Humboldt, la preocupación de Newman no radicaba en el papel del Estado, sino en el funcionamiento interno de la universidad, especialmente de una universidad católica. De ahí su énfasis en la apertura de la universidad, de todas las universidades, a la erudición, la investigación y el diálogo como rasgos definitorios de su naturaleza. Esta diferencia en el foco de la preocupación bien podría presentarse así: la idea moderna de la *research university* parte con Humboldt, quien en este sentido dio —se diría— un primer empujón necesario, tras el cual aparecieron nuevos desafíos para las universidades de los cuales Newman se hizo cargo.

De una educación liberal pueden surgir beneficios prácticos, útiles para la industria. Newman no desdeñó este resultado de una educación universitaria. Al fin y al cabo, el contexto era Irlanda, no Prusia, un país entonces bastante atrasado que necesitaba urgentemente lo que ahora llamamos desarrollo. Pero el punto era que de una educación liberal sólida, los beneficios prácticos pueden acumularse para el poseedor de tal conocimiento y para la sociedad en general.

Newman también ha tenido gran influencia, muy especialmente en el contexto anglosajón, aunque no solo allí, sino también en ambientes universitarios católicos.[37]

Recepción y evolución en Estados Unidos

Discutir el caso de Estados Unidos importa, dado que ideas y políticas allí características luego sirvieron de ejemplo para políticas y prácticas universitarias en el resto del continente (como en Chile).

En las universidades estadounidenses, como se sabe, no solo impactó el modelo británico de *Oxbridge*, sino que influyeron con especial fuerza las ideas de Humboldt y en general la tradición universitaria alemana.[38] Así, la vinculación de la universidad con la práctica libre de la ciencia investigada y enseñada se afianzó entre los siglos XIX y buena parte del XX en Estados Unidos, casi desde que nacieron las universidades estadounidenses de investigación fueron entendidas como instituciones cuyas actividades características requieren máxima tolerancia y que solo cabe limitar por lo que resulta justificadamente intolerable. Por lo mismo, los numerosos y persistentes episodios críticos para la libertad académica debidos a la

37 Para mayores detalles y distintas interpretaciones *sobre Newman, su idea de la universidad y su contexto,* entre muchos otros: Marsden (1994, pp. 409-11); Carr (2003); *Fraught (2003);* Rüegg (2004, pp. 404-5); *MacIntyre (2009, p. 145-50); Loughlin (2009); Hütter (2016);* Ryan (2017); *Vila-Chã (2019*).

38 Véanse Steele (1963); Marsden (1994, p. 101-12, considerando también confesional y teológicamente la cuestión); Shils y Roberts (2004, pp. 167-75); Reese Cain (2012, pp. 12-5); Stone (2015, pp. 3-5); Hertzog (2017, p. 29-30 y 37-39); Geiger (2020, pp. 82-83).

presión intolerante de propietarios o controladores universitarios no quedaron sin respuestas.[39]

Un fruto de dichos episodios es la *American Association of University Professors* (AAUP), fundada en 1915, con su *Declaration on Academic Freedom and Academic Tenure* (y el *Statement* de 1940). Como se sabe, según esos textos, el núcleo de la libertad académica es triple: la libertad de investigación y publicación de sus resultados, la libertad en la sala de clase para discutir diversas materias, y la libertad de expresión oral y escrita en tanto el académico es ciudadano, miembro de una profesión docta y empleado de una institución educativa (Reichman, 2019; Reese Cain, 2012; Hertzog, 2017). La AAUP y sus declaraciones no detuvieron los ataques a la libertad académica, por cierto, pero sí permitieron abordarlos en un contexto más institucionalizado y sistemático.

Desde entonces, esta libertad ha tenido que navegar numerosas turbulencias: las grandes guerras con su intenso nacionalismo y la aparición del anticomunismo (Reese Cain, 2012), las cazas de brujas ideológicas del maccarthismo y otras manifestaciones de intolerancia a la diversidad ideológica, religiosa y académica como, en años recientes, la cultura de la corrección política y la cancelación.[40] Una especial turbulencia es la que ha vivido desde hace varias décadas la universidad como institución y que ha originado su propia teoría. Frente a la universidad tradicional y a la universidad moderna, especialmente tematizadas por Humboldt y Newman, es fama que C. Kerr sugirió en 1963 que, en vez de universidad, se empezara a hablar de «multiversidad» para aclarar la índole proteica de una institución cambiante y centrífuga, marcada por la revolución gerencialista.[41] Que la multiversidad es protagonizada por el «administrador» es nítido en el texto de Kerr, quien dedica al *President* multiversitario elocuentes páginas (Kerr, 2001). Se diría, en este sentido, que lo ofrecido por

39 Sobre los casos iniciales entre 1900 y 1915: el de Ross en Stanford, el de los setenta profesores en la de Utah, el de Brewster en la de Colorado, el de Fisher en la Wesleyan, el de Scott Nearing en la de Pennsylvania, el de Craighead, Reynolds, Bolton y Stewart en la de Montana: Lee (2015, pp. 1-22). Información incluso anterior a 1900, ver Reese Cain (2012, pp. 1-28).

40 Una carta: Ackerman *et alii* (2020), y dos ensayos: Strosser (2020) y Tsakalakis (2021).

41 Kerr (2001, pp. 21-22); sobre la variante europea de la multiversidad: Krücken (2020).

Kerr sobre la multiversidad es no una filosofía sino una sociología, y una sociología que no está exenta de problemas y puntos ciegos.[42]

Toda esta transformación social de la universidad alcanza a este siglo. Y es que hay otra serie de fenómenos que también permiten tratar no abstractamente sino *in concreto* a la libertad académica (y a la autonomía universitaria). En estas últimas décadas la fase neoliberal del capitalismo global, así como la *new public management* (NPM), han dejado huella en los estados y en las universidades.[43] Una y otra están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo del «capitalismo académico», esa hibridación entre la búsqueda científica de la verdad y la maximización económica de ganancia (Münch, 2020, 2011), con sus características empíricamente identificables y normativamente discutibles, cuya teoría es sobre todo obra de profesores anglosajones y de los centros universitarios mundiales, aunque también ha sido algo recibido y adaptado por las periferias (Brunner, 2019). Tal contexto, profundamente polémico, ora celebrado, ora desaprobado, en muchos casos puede ser descrito como una combinación de privatización, mercantilización, instrumentalismo y gerencialismo de la educación superior (Currie y Vidovich, 2009). Un enjuiciamiento matizado tiene que interrogar detalladamente estos procesos encadenados entre sí, para luego poder argumentar con razones precisas si y cómo es que en la actualidad estamos asistiendo a una deriva de las ciencias (y humanidades), en tanto estas son cada vez más practicadas, evaluadas e incentivadas industrialmente, de acuerdo con métricas que académicamente claman por ser enmendadas. Si la industria académica no ha surgido en esta fase neoliberal y gerencialista, lo menos que puede decirse de ella es que ahora ha encontrado condiciones propicias para un imparable perfeccionamiento (Hoevel, 2019). Esta constitución en las universidades de un peculiar capitalismo académico se reproduce estatal e internacionalmente, y tiende a contemplar extrínsecamente la actividad profesoral a partir de los mercados laborales, nacionales y finalmente global (del que hay incluso una variante universitaria: Wedlin, 2020). La administración de este capitalismo ha ido asumiendo y puliendo la idea de medir la «productividad académica» por su

42 Sobre la crisis de las ideas de Kerr: Marginson (2016).

43 Harland (2009); Bleiklie (2011); Brown (2015); Goodwin, Miller y Chaput (2017); Bottrell y Keating (2019); en términos generales sobre la NPM: Matyjasik y Guenoun (2019).

funcionalidad tecnológica, productiva o social apreciable en el corto plazo (Brandt, 2011 y Collini, 2017, miradas europeas pero también aplicables al caso estadounidense). Todo lo cual se expresa en la docencia y en la investigación universitaria, por ejemplo, bajo el imperio expansivo de los rankings universitarios y del *publish or perish* a veces toscamente medido por la velocidad y la cantidad de *papers* publicados *per capita* en revistas indexadas (Liebowitz, 2015; Mossa, 2018).

La mención al clásico de Kerr puede ser ampliada, —eso sí, selectiva y cuidadosamente—, porque tales procesos universitarios de poco más de un siglo han estado acompañados por una nutrida literatura teórica acerca de los correspondientes avatares de la libertad académica, en la cual descuellan J. Dewey, Th. Veblen, A. Flexner, R. Hutchins, B. Clark, D. Bok, D. Noble, Ph. Pettit, M. Nussbaum y D. Estlund, entre muchos otros. Este es un campo muy amplio.[44]

Con todo, puede decirse que la tradición de *Bildung* de Humboldt y, en lo que se le asemeja, la de una educación liberal y multidisciplinaria de Newman, persisten en la experiencia de la universidad de Estados Unidos, tanto en los *liberal arts colleges*, en la estructura de los currículum universitarios multidisciplinarios y con amplia libertad de elección de asignaturas, *majors* y *minors* en la formación de pregrado (*bachelor*), como en las *graduate schools* que buscan combinar la investigación especializada con un ciclo inicial de formación que cubre una amplia base de conocimientos disciplinarios, a lo que se suma la amplísima participación de los estudiantes de doctorado e investigadores posdoctorales en la enseñanza del pregrado.

44 Algunas fuentes, recopilaciones y *handbooks* o *companions*: Peters y Barnett (2018, pp. 403-536); Lackey (2018); para mayores indicaciones bibliográficas: Aby y Kuhn (2000, pp. 1-167); una reflexión general sobre libertad académica más una exposición de la cuestión en Estados Unidos en comparación con el Reino Unido y Alemania: Barendt (2010); otra reflexión a partir de una selección de casos sobre libertad académica y permanencia en relación con las enmiendas 1ª —libertad de expresión— y 14ª —derecho al debido proceso— de la constitución estadounidense: Hertzog (2017, pp. 83-195); una reflexión que considera la relación entre religión, ciencia y universidad destacando que la libertad académica es un valor sacro, un «bien común» en Marsden (1994, pp. 292-316).

Recepción y evolución en Chile

El caso chileno es otro, por obvias razones geográficas, históricas, culturales, económicas y políticas que se confunden con las circunstancias educacionales y universitarias de América Latina (Bernasconi, 2008; Véliz, 2011). Universidades en el sentido no solo profesional sino también científico o investigador son criaturas más bien recientes entre nosotros, y muy posteriores a las estadounidenses. Del mismo modo, la libertad académica se ha desarrollado escuálidamente en Chile, recién desde la segunda mitad del siglo XX.

La reforma universitaria de fines de los años sesenta bien puede decirse que es el punto de partida de una institucionalización universitaria más sofisticada. En estas últimas cuatro décadas, las regulaciones de la educación superior y de la libertad académica se mueven entre el texto final del artículo 10 número 7 de la Constitución de 1925 anterior al golpe de Estado de 1973, en un extremo, el nuevo sistema universitario implantado a partir del DFL 1 de 1980 que fija normas sobre universidades (sobre libertad académica: artículos 3-6), en medio, y por ahora la Ley 21.091 de 2018 sobre educación superior (sobre libertad académica: artículos 2 letra f y 53 letra j), en el otro extremo.

Como se sabe, gracias a aquel DFL 1 sobre universidades y al 5 sobre instituciones técnico profesionales proliferaron las nuevas instituciones de educación superior privadas al liberalizarse las condiciones para crear nuevas instituciones y carreras de educación superior. Con el tiempo, también, emergieron en el Estado chileno agencias y procedimientos tanto de fomento de la investigación cuanto de acreditación, los que, no sin polémicas y episodios escandalosos, se han desarrollado hasta volverse institutos insoslayables y provistos de lógicas de actuación bastante difíciles de modificar. Al mismo tiempo, han surgido políticas estatales de desarrollo de posgrados nacionales y de becas para posgrados. A todo lo cual, y para completar la composición de lugar, habría que añadir el «conflicto de las interpretaciones» a propósito de la confesionalidad de las universidades católicas entre nosotros, en parte imputable a circunstancias del catolicismo contemporáneo, en parte imputable a las circunstancias chilenas.[45]

45 Para interpretaciones restrictivas, CIC, can. 810; Orrego (2014); Madrid (2016 y 2020a-b); para interpretaciones extensivas: *Ex Corde Ecclesiae*, N° 12 y 27; Buckley (1992); García (2012 y 2016); Costadoat (2018).

Estos procesos han estado acompañados por una teorización (hasta ahora bastante más elemental que la estadounidense) sobre el estatuto jurídico, la índole institucional de las universidades y la libertad académica, y más recientemente sobre neoliberalismo, gerencialismo y capitalismo académicos. En Chile están aún por elaborarse, tal como en otros lugares, las características institucionales y jurídicas que tendría la visión de Humboldt y Newman puesta a la altura de estos tiempos, tanto protegiendo el interés y el derecho de los ciudadanos a tener universidades con libre investigación y enseñanza (Brandt, 2011, pp. 198-209; VV. AA., 2016), como ajustando a estas contra lo que en el campo universitario (y en otros) es «la oculta normatividad de los indicadores» (Christodoulidis, 2021, pp. 348-354, sobre los desafíos constitucionales ante el mercado total) y en favor de un *ralentissement des sciences*, una *slow science* (Stengers, 2013).

Hoy por hoy, en la reflexión chilena pueden distinguirse tres tesis sobre universidades y libertad académica: una deflacionaria (TD), una restringidamente pluralista (TPR) y una humboldtiana-newmaniana (THN) (seguimos aquí, parcialmente, a Solari, 2016, aunque de otra manera y con novedades, como la introducción de esta última tesis).

El filósofo Jorge Millas, a nuestro modo de ver, sugería una versión de la THN en una etapa de desarrollo universitario aún incipiente en Chile. Antes e inmediatamente después del golpe militar de 1973, Millas desarrolló una filosofía que hasta hoy es el *locus classicus* de la reflexión universitaria chilena, por tematizar a la universidad como institución esencialmente docente e investigadora y que reclama consiguientemente para sí libertad (y autonomía) académica. Millas argumentó en favor de una idea absoluta o paradigmática de universidad: «lo que la universidad no puede dejar de ser como tal, es una comunidad de maestros y de discípulos destinada a la transmisión y al progreso del saber superior» (2012, p. 34; véase también p. 32). Por lo mismo, defendió algo muy provocativo: que ella ha de ser entendida no como la plaza del mercado, sino como una suerte de torre de marfil (2012), pues «la universidad debe ser para su medio y para su tiempo, siempre que sea universidad» (2012, p. 33). La universidad, decía, es aquella institución que requiere de autonomía para poder ejercitar el pensamiento en el límite, una autonomía administrativa (en el sentido del derecho de cada universidad a autoorganizarse, reglamentar su actividad e invertir sus recursos) y material (en el

sentido de la extraterritorialidad o inviolabilidad física de los recintos universitarios), pero una y otra basadas en la autonomía académica y orientadas sobre todo a ella: «[aspecto que] en cierto sentido se confunde con la libertad de cátedra y de investigación y por el cual se consagra la autonomía del pensamiento regido por la ciencia» (2012, p. 70). De ahí también que Millas aseverara como algo obvio que la universidad es ese lugar de donde el ánimo lucrativo y la competencia mercantil deben ser removidos enérgicamente (2012). Esta THN se ha prolongado contemporáneamente.[46]

Sin embargo, lo que tenemos ante la vista hoy es otro complejo jurídico-institucional (y económico), el que entre nosotros ha tematizado la TD, por ejemplo, de la mano del sociólogo J. J. Brunner. Reclamando la noción de multiversidad y del contexto contemporáneo de los diversos mercados a que atiende la educación superior (no ya solo la universidad), la TD relativiza la idea de la «torre de marfil», y enfatiza las múltiples misiones de la educación superior a través de todas las categorías institucionales que la componen, incluyendo centros de formación técnica e institutos profesionales. Las múltiples funciones sociales de la educación superior: educación técnica y profesional, otorgamiento de credenciales, investigación básica y aplicada, cultivo de las artes, transferencia de conocimiento, consultoría, vinculación con el medio, y un largo etcétera, se desligan de la ciencia como condición necesaria y pierden su anclaje en las notas universitarias decimonónicas de docencia libre y libertad de investigación. La diversidad de las organizaciones que en la actualidad llevan el nombre de universidad, sumada a la multiplicidad de roles que cumplen otras instituciones de educación superior, lleva a Brunner a plantear que:

> no hay ninguna «idea» que las funde, justifique o pueda incluirlas a todas. Resulta imposible predicar que cada una individualmente sea un *locus veritatis* o que colectivamente tengan la misma razón de ser o institucionalicen por igual la conciencia de la nación o formen coherentemente un mismo tipo humano. Incluso más: a esta altura podemos preguntarnos […] por qué la universidad moderna necesitaría una «idea» fundante, en el sentido de una razón de ser

46 Atria (2014, pp. 259-324 y 2018); Solari (2016 y 2019); Bernasconi (2016, 2018 y 2021); Herrera (2016, pp. 70-5, 180-6), aunque antes este autor suscribió la TPR en Garrido *et alii* (2012); VV. AA. (2018).

> o una justificación. Confiesa que le parece una cuestión misteriosa. Lo mismo me sucede a mí [...] (Brunner, 2015, p. 160).

Así, uno de los rasgos más discutibles de la TD es que las universidades —lo quieran o no— se terminan plegando al molde performativo, eficiente y tecnológico, según el cual es ya irresistible «la mercantilización del conocimiento convertido en *commodity*» (2015, p. 160), y acaban midiéndose ellas mismas y sus prácticas académicas —como ya se advirtió en la actualidad de la tradición estadounidense— según criterios estrictamente cuantitativos, de los cuales son manifestación ostensible la compulsión por los incentivos monetarios, la productividad en materia de publicación y la clasificación según rankings.

A su turno, la TPR afirma que el pluralismo es una característica que no ha de exigirse necesariamente de cada universidad, sino del sistema de todas ellas.[47] Por lo mismo, la TPR amenaza con tratar universitariamente a un *think tank*, o a un partido político, o a una iglesia, o a una empresa, o incluso a una familia o un individuo con espíritu emprendedor (y eventualmente con intereses culturales). Normalmente, la TPR es una tesis defendida por las universidades religiosamente confesionales, pero que también podría serlo por parte de universidades erigidas y controladas partisanamente, o intervenidas y censuradas por un gobierno, o internamente capturadas por algún grupo de interés. Como es inevitable, en virtud de esta tesis se conciben y cohonestan instituciones cuyas pretensiones universitarias ceden a la existencia de límites apenas justificables a la libertad docente y de investigación. El problema salta a la vista: la TPR sofoca la idea absoluta de universidad, su ideal o paradigma humboldtiano-newmaniano según el cual la filosofía, las ciencias, las artes y las humanidades (más algunos saberes técnico-profesionales), mejor que tolerar o permitir instituciones universitarias estatales o privadas internamente pluralistas, precisamente las exigen en tanto se respeta la diversidad de cada disciplina y por lo mismo se la integra al quehacer docente e investigador.

47 Garrido *et al.* (2012); García-Huidobro y Svensson (2015); Madrid (2013, 2016, 2017a-b, 2018, 2020a-b, refiriéndose no solo a las universidades chilenas sino también a las estadounidenses).

Difícilmente es posible que una institución de educación superior cuyos propietarios (gobiernos, iglesias, partidos políticos, empresas, familias, etc.) deciden y delimitan lo que se enseña y lo que se investiga a partir de sus propios intereses y agendas cumpla con los estándares básicos de una universidad. Podría decirse que la TPR no es capaz de entender el sentido universitario de la THN ni —dicho sea de paso— el uso público de la razón y el conflicto de las facultades de que hablaba Kant y que reivindicó Millas. La universidad se evapora cuando en ella está representada solamente —en los términos de Kant— el «ala derecha del parlamento de la ciencia», ya que la actividad típicamente universitaria requiere también del «ala izquierda de la ciencia» (Kant, 2003, pp. 86-87 [Ak VII, 35-36]; también 2003, p. 128 [Ak VII, 61]), especialmente de ese examen racional que hacen las ciencias básicas y los saberes fundamentales a veces incluso perturbando el modo de proceder de las disciplinas más profesionales y técnicas. Por el contrario, la autonomía universitaria bien entendida exige libertad para la razón y su tarea crítica e ilustradora respecto de las mentalidades dogmáticas. Lo que es tanto como decir que la docencia e investigación universitarias se distinguen de otras posibilidades en las cuales la docencia y la investigación no son libres ni gozan de autonomía, sino que están controladas ideológica o económicamente, y en las que los márgenes de diversidad disciplinaria (de profesores a contratar, de cursos a ofrecer, de investigaciones practicables, en general de preguntas que plantear) están aún severamente restringidos.

Veamos algunas consecuencias institucionales que tiene la crítica formulada por la THN a la TPR en universidades especialmente confesionales. De manera muy nítida, creo, las universidades confesionales deben entenderse y ser reconocidas por cultivar y proteger sin cesar la libertad académica de sus integrantes. Si una universidad es por definición un espacio de libertad, entonces en ella todo universitario, académico o estudiante, ha de poder pensar, hablar y actuar libremente. La libertad académica es propia de la institución universitaria en cuanto tal, y no de alguna clase particular de universidades. Una universidad sin libertad de docencia, o de investigación, o de crítica política interna y externa, sería una contradicción en los términos. Y cuando una confesión (o ideario) crea alguna universidad, ¿no es ello una declaración solemne de tomarse rigurosamente en serio la importancia y los alcances de la

libertad académica? Un corolario de esto es que, en caso de conflicto o dilema entre libertad académica y la libertad de enseñanza de los sostenedores de la universidad, es la libertad académica la que debería dominar:

> Quienes no se ven representados por el ideario que define el sello de una universidad deben gozar del derecho de avanzar hacia donde su curiosidad intelectual los lleve, sin temor a que sus hallazgos amenacen su posición en la universidad […] Si bien sus directivos podrían instrumentalizar la universidad para fines ajenos a la misión de descubrimiento, cultivo, comunicación y aplicación del conocimiento que le es propia, ello configuraría una vulneración de la función institucional propia de la universidad, porque ella no puede estar sujeta a intereses particulares sin perder su naturaleza […]. En el hecho, por supuesto, existen directivos de universidades privadas que ahogan a las universidades que gobiernan en una maraña de intereses particulares tales como su propia ganancia económica, el sostén de una determinada visión ideológica de la sociedad o la formación de cuadros leales a una plataforma política (Bernasconi, 2018, pp. 137-138).

Afortunadamente, estas no son simples reflexiones de académicos, sino que ya forman parte de la mejor comprensión —dotada de autoridad— acerca de la índole universitaria en Chile y en ámbitos confesionales, diríamos. En efecto, la legislación chilena (la Ley 21.091 sobre educación superior, de mayo de 2018) ha definido a cualquier universidad, más allá de sus apellidos, por su intrínseca vinculación con la libertad académica. Y no es difícil advertir que este régimen general requiere un correlato en cada universidad chilena. ¿No debiera tener toda universidad principios y reglas, órganos y procedimientos para proteger la libertad académica de sus miembros? Y tales políticas y mecanismos, ¿no habrían de ser más decisivos que datos extrínsecos o concomitantes (objetos de profuso marketing) como las percepciones o estadísticas del mercado laboral, o los lugares en rankings internacionales? Por otro lado, según *Ex corde ecclesiae* (*ECE*), una universidad como las católicas deben institucional fidelidad al mensaje cristiano y a la autoridad eclesiástica «en materia de fe y de moral». También, precisamente como universidades, las católicas han de ser plurales, para creyentes y no creyentes, y estar abiertas, en diálogo permanente. De ahí una interesantísima consecuencia:

sus miembros no católicos no solo tienen que respetar el «carácter católico de la institución» sino que, a la vez, tienen derecho a que la universidad respete «su libertad religiosa» (*ECE*, 27.). Se trata de que los no católicos respeten la catolicidad institucional (e individual), pero también de que los católicos respeten la libertad religiosa de los que no lo son. ¿Notamos que «respetar» se dice recíprocamente y consiste en tratar a los demás con cuidado, consideración, dignamente, o sea, que se puede respetar y, al mismo tiempo, examinar, criticar o discrepar? El estándar de *ECE* es que podemos ser tan diversos como respetuosos —y no, por el contrario, que callemos o evitemos la discusión por una confesionalidad o pluralidad mal entendida—.

Así, las universidades confesionales, en vez de garantizar la libertad académica de maneras temerosas o defensivas, debieran hacerlo más a la zaga de *ECE* cuando subraya la libertad académica en relación con la autonomía de las instituciones universitarias (12). O, más o menos, como en este ejemplo: «la Pontificia Universidad Católica de Chile es una institución que goza de autonomía y de libertad académica» (Estatutos generales, artículo 7). Pese a todas las tensiones reales y posibles, es imprescindible recordar que entre la libertad académica y la confesionalidad puede haber una coherencia prácticamente completa, que la confesionalidad, bien entendida, puede abrazar a la THN, porque, como decía el gran teólogo Eberhard Jüngel, «la comunión de los santos no va de uniforme», y «la gris monotonía pseudoortodoxa» es algo sumamente poco universitario (2003).

Conclusiones

Humboldt y Newman tienen mucho en común, aunque no hay evidencia de que Newman estuviera al tanto de las ideas de Humboldt. Ambos buscaban afirmar que las universidades deben ser autónomas en el sentido de la ausencia de instrumentalización externa por parte del Estado (Humboldt) o de la Iglesia (Newman) (Fernández *et al.*, 2012; Heft, 2007). También coincidían en que, dentro de la universidad, los académicos deberían poder perseguir libremente su búsqueda de la ciencia y la verdad.

Aunque el énfasis en los medios para lograr una educación integral era diferente —Humboldt creía en la virtud de asociar la

educación con la investigación, mientras que Newman abogaba por lo que hoy llamaríamos estudio «interdisciplinario»—, el objetivo era notablemente similar: *Bildung*, en Humboldt (Sjöström y Eilks, 2020; Murillo, 2022) y «cultivo de la mente», un concepto elusivo en Newman, para el que encontró deficientes los conceptos disponibles en inglés de «conocimiento», «sabiduría» o «filosofía», pero cuyo fondo personalista también se refiere a un proceso de cultivo interior que desarrolla lo que está presente en potencia para desplegarlo en actualidad (Ker, 2011).

Fatídicamente, ninguno de los dos logró el éxito en sus proyectos de construir una universidad diferente desde cero, una que encarnara sus altos ideales. Newman dejó el rectorado de la Universidad Católica de Irlanda después de cuatro años en el cargo, afectado por la falta de financiación y reconocimiento de la universidad, y por diferencias con la jerarquía de la Iglesia irlandesa. El mandato de Humboldt al frente de la Universidad de Berlín fue aún más corto e igualmente frustrante.

Sin embargo, la influencia de ambos pensadores sobrevivió a su tiempo de la manera que más importa: en la encarnación de sus ideas en la fisonomía, la práctica y las aspiraciones reales de las universidades contemporáneas de todo el mundo. Sus posturas sobre la libertad académica no podrían haber anticipado los desafíos actuales del capitalismo académico, aunque ambos pensaban que una educación universitaria no estaba destinada principalmente a la ganancia material, el empleo o la acumulación de capital. Sin embargo, su examen reflexivo de las cuestiones de la autonomía universitaria y la libertad académica, a la luz de las pruebas de su época, sigue siendo una fuente destacada de inspiración para los académicos de hoy en contextos tan diferentes como, por ejemplo, los de Estados Unidos y Chile.

Newman nos recuerda que en el centro de la vida de la universidad nucleada en torno a la libertad y la educación liberal (y cuya consigna, recuérdese, es «vive y deja vivir»), está el erudito perspicaz, consciente de las posibilidades y los límites de la ciencia y la verdad. Antes, en su reflexión sobre *Bildung*, Humboldt había propuesto lo siguiente:

Cada ocupación en la vida tiene su propia actitud intelectual característica y es en ella que se encuentra el espíritu verdadero de su perfección, solamente allí se encuentra el espíritu genuino de su completitud. Siempre hay diversas maneras externas de llevar a cabo

cualquier ocupación de la vida, pero solo esta actitud intelectual puede determinar la que, de entre ellas, se seleccione, y determinar si se podrá encontrar en ella un menor o mayor grado de satisfacción. El procedimiento de nuestra mente, particularmente en sus efectos más misteriosos, solo puede ser desentrañado por una profunda reflexión e incesante observación sobre sí mismo (Humboldt 2022, p. 384).

En el centro de la actividad que define a la universidad está esta búsqueda del conocimiento, que es a la vez, realización personal, y cuyo eje es el sujeto que conoce y que en el conocer perfecciona su humanidad.

Antes que todas las funciones sociales que desempeñan los institutos de saber superior, desde las más sublimes hasta las más utilitarias, está como base el trabajo humano de reflexión sobre el mundo, impulsado por la vocación universal de entender y aprender, último fundamento de la libertad académica.

Referencias

Aby, S. and Kuhn, J. (2000*). Academic Freedom. A Guide to the Literature*. Greenwood Press.

Ackerman, E. et al. (2020). A letter on justice and open debate, *Harper's Magazine*, 07.07.20. Disponible en https://bit.ly/3P2cgiD.

Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Lom.

Atria, F. (2018). Sobre la universidad, lo público y la autonomía, en J. Costadoat y J. M. Garrido, (eds.), *Ideas para la universidad* (27-65), UAH Ediciones.

Barendt, E. (2010). *Academic Freedom and the Law. A Comparative Study*. Hart Publishing.

Bejan, T. (2017). *Mere civility. Desagreement and the Limits of Toleration*. Harvard University Press.

Bernasconi, A. (2008). ¿Is There a Latin American Model of the University? *Comparative Education Review, 52*(1), 27-52.

Bernasconi, A. (2016). Relaciones y tensiones entre la libertad académica y la autonomía de las universidades. *Estudios Sociales, 124*, 29-52.

Bernasconi, A. (2018). Las universidades no tienen dueño: libertad académica y autonomía en regímenes público y privado, en J. A. Guzmán *et al*. (Eds.) *La Universidad en debate. 18 miradas sobre una controversia* (127-140). Universidad de los Andes.

Bernasconi, A. (2021). University autonomy and academic freedom: contrasting Latin American and U.S. perspectives. *Higher Education Governance and Policy, 2*(1), 56-67.

Bleiklie, I. *et al*. (2011). NPM, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization", en T. Christensen and P. Laegreid, (eds.*) The Ashgate Research Companion to New Public Management* (376-413) Ashgate.

Bottrell, D and Keating, M. (2019) Academic Wellbeing Under Rampant Managerialism: From Neoliberal to Critical Resilience, en D. Bottrell and C. Manathunga, (eds.) *Resisting Neoliberalism in Higher Education Vol I: Seeing Through the Cracks* (157-178). Palgrave Macmillan.

Brandt, R. (2011). *Wozu noch Universitäten? Ein Essay*. Meiner.

Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo* Malpaso.

Brunner, J. J. (2015). Ideas y fines de la universidad, *Estudios Públicos, 139*, 155-164.

Brunner, J. J. *et al*. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *21*(e33) 1-13.

Buckley, F. (1992). Liberating the University: A Commentary on Ex Corde Ecclesiae, *Horizons, 19*(1), 99-108.

Carr, C. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*. University of Notre Dame Press.

Charle, C. (2004). Chapter 2: Patterns, en W. Rüegg (Ed.) A History of the University in Europe Vol. III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945) (33-80). Cambridge University Press.

Christodoulidis, E. (2021). *The Redress of Law. Globalisation, Constitutionalism and Market Capture*. Cambridge University Press.

Cordera, R., y Huerta, E. (1996). *La universidad y la tolerancia*. UNAM.

Costadoat, J. (2018). Las universidades católicas en perspectiva teológica, en J. Costadoat y J. M. Garrido (Eds.) *Ideas para la Universidad* (153-168). UAH Ediciones.

Currie, J., and Vidovich, L. (2009). The Changing Nature of Academic Work, en M. Tight et al. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Higher Education* (441-452). Routledge.

Estlund, D. (2018). When Protest and Speech Collide", en J. Lackey (2018) (Ed.) Academic Freedom (151-169). Oxford University Press.

Fernández, E., *et al*. (2012). Más allá del Estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhelm von Humboldt, *Universum, 27*(2), 59-80.

Fraught, C. B. (2003). *The Oxford Movement: A Thematic History of the Tractarians and Their Times*. Penn State University Press.

García, K. (2012). Academic Freedom and the Telos of the Catholic University, London, Palgrave Macmillan.

García, K. (2016). *Reexamining Academic Freedom in Religiously Affiliated Universities. Transcending Orthodoxies*. Palgrave Macmillan.

García-Huidobro, J. y Svensson, M. (2015). Sentido de las universidades con ideario en una sociedad pluralista. *Estudios Públicos, 140*, 33-54.

Garrido, J. M. *et al.* (2012). *La excepción universitaria. Reflexiones sobre la educación superior chilena*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Geiger, R. (2020). Building Knowledge: The Research Mission in American Universities, 1890-2018, en L. Engwall, Missions of Universities. Past, Present, Future (81-93). Springer.

George, R. (1991). Academic Freedom: The Grounds for Tolerating Abuses. *The Mind and Heart of the Church, 4*, 43-50.

Goodwin, P., Miller K., y Chaput, C. (2017) Accountable to Whom? The Rhetorical Circulation of Neoliberal Discourse and Its Ambient Effects on Higher Educaction, en K. H. Nguyen (Ed.) *Rhetoric in Neoliberalism* (15-37). Palgrave Macmillan.

Gutiérrez, C (2013). John Henry Newman y la idea de la universidad. *Estudios 11*, 167-179.

Hammerstein, N. (2001). Universität. II. Institutionengeschichte, en J. Ritter *et al.* (Eds.) Historisches Wörterbuch der Philosophie (213-218). Wissenschatliche Buchgesellschaft.

Harland, T. (2009). The University, Neoliberal Reform and the Liberal Educational Ideal, en M. Tight et al. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Higher Education* (511-521). Routledge.

Heft, J. (2007). Newman's vision of a university: then and now, *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 10*(3), 357-375

Herrera, H. (2016). *La frágil universidad. Seguido de derechos sociales, deliberación pública y universidad*. Centro de Estudios Públicos.

Hertzog, M. (2017). *Protections of Tenure and Academic Freedom in the United States. Evolution and Interpretation*. Palgrave MacMillan.

Hoevel, C. (2019). La universidad ante el proyecto de la industria académica, en M. Giusti (Ed.) El conflicto de las facultades. *Sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (227-246). Anthropos y Editorial PUC Perú.

Humboldt, W. von (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, en Universidad de Montevideo *et al*. La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Weber, Scheler, Jaspers (209-219). Sudamericana.

Humboldt, W. von (2009). *Los límites de la acción del Estado*. Tecnos.

Humboldt, W. von (2010). Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Vol 4, en *Werke in fünf Bänden*. Wissenschaftiche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. von (2017*). Schriften zur Bildung*. Reclam.

Humboldt, W. von (2022) La teoría de Bildung trad. Murillo, F., *Cuadernos de historia 57*, 380-384.

Hütter, R. (2016). The Transcending Orthodoxy: Revealed Truth Authenticating Academic Freedom in the Catholic University, en K. García (Ed.) Reexamining Academic Freedom in Religiously Affiliated Universities. Transcending Orthodoxies (155-177). Palgrave Macmillan.

Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades en tres partes*. Alianza Editorial.

Ker, I. (2011). Newman's idea of a university and its relevance for the 21st century, *Australian eJournal of Theology, 18*(1), 19-32.

Kerr, C. (2001). The idea of a multiversity, en C. Kerr, *The uses of the university* (1-34). Harvard University Press.

Krücken, G. (2020). The European University as a Multiversity, en L. Engwall (Ed.) Missions of Universities. Past, Present, Future (163-178).

Kutner, L. (1971). The Freedom of Academic Freedom: A Legal Dilemma, *Chicago-Kent Law Review, 48*(2), 168-89.

Lackey, J. (2018). *Academic Freedom*. Oxford University Press.

Lauer, G. (2017). Nachwort. Das Humboldtsche Bildungsideal, en Humboldt W. von *Schriften zur Bildung* (236-271). Reclam.

Lee, P. (2015). *Academic Freedom at American Universities. Constitutional Rights, Professional Norms, and Contractual Duties*. Lexington Books.

Liebowitz, J. (2015). *A Guide to Publishing for Academics. Inside the Publish or Perish Phenomenon*. CRC Press.

Loughlin, G. (2009). Theology in the university, en I. Ker and T. Merrigan (Eds.) The Cambridge Companion to John Henry Newman (221-240). Cambridge University Press.

Lozano Aguilar, J. F., *et al.* (2008). The Limits of Tolerance in Public Universities, *Politics in Central Europe, 4*, 9-25.

MacIntyre, A. (2009). *God, philosophy, universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Roeman & Littlefield Publishers.

Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista chilena de derecho, 40*(1), 355-71.

Madrid, R. (2016). La noción de la libertad de cátedra en la C.A. Ex Corde Ecclesiae y su vigencia contemporánea. *Revista chilena de derecho*, *43*(2), 669-686.

Madrid, R. (2017a). Notas para la configuración del vínculo entre libertad de cátedra y religión. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, *77*, 309-334.

Madrid, R. (2017b). El derecho a la libertad de cátedra en la declaración de la American Association of University Professors de 1915. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, 9*(3), 212-220.

Madrid, R. (2018). ¿Existe todavía el derecho a la libertad de cátedra? Dos corrientes polémicas en la academia norteamericana contemporánea. *Revista de Derecho, 31*(1), 31-50.

Madrid, R. (2020a). La libertad de cátedra de las universidades con ideario religioso: objeciones y respuestas, *Revista chilena de derecho, 47*(3), 641-62.

Madrid, R. (2020b). Discurso académico y libertad de cátedra. Las universidades católicas en el siglo XXI. *Prudentia Iuris, número aniversario*, 391-402.

Marginson, S. (2016). *The Dream Is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.

Marsden, G. (1994). *The Soul of the American University. From Protestant Establishment to Established Nonbelief*. Oxford University Press.

Martín-Sánchez, M., and Cáceres-Muñoz, J. (2015). La idea de universidad del cardenal John Henry Newman, *Cauriensia, 10*, 335-58.

Matyjasik, N. y Guenoun M. (2019). *En finir avec le New Public Management*. Institut de la gestion publique et du développement.

Millas, J. (2012). *Idea y defensa de la Universidad*. Ediciones de la Universidad Diego Portales.

Miller, A. (2021). The promise of *Bildung*—or 'a world of one's own'. *The Journal of Philosophy of Educaction, 55*(2), 334-346.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*, Suhrkamp.

Münch, R. (2020). Academic Capitalism, en Oxford Research Encyclopedias. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.15.

Murillo, F. (2022). Introducción. La teoría de Bildung. Wilhelm von Humboldt (circa 1794), *Cuadernos de historia, 57*, 377-380.

Newman, J. H. (1907). *The Idea of a University. Defined and Illustrated*. Longmans, Green, and Co.

Newman, J. H. (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Eunsa.

Newman, J. H. (2014). *La idea de la universidad. II. Temas universitarios tratados en lecciones y ensayos ocasionales*. Encuentro.

Orrego, C. (2014). Un nuevo análisis iusfilosófico y canónico de la Constitución Apostólica 'Ex corde ecclesiae' del papa Juan Pablo II a 25 años de su emisión, *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 43*(2), 731-62.

Östling, J. (2020). Humboldt's University: The History and Topicality of a German Tradition, en L. Engwall (Ed.*) Missions of Universities. Past, Present, Future* (63-80), Springer.

Peters, M., and Barnett, R. (2018). *The Idea of the University. A Reader Vol. 1*. Peter Lang.

Pinkard, T. (2002). *Hegel. Una biografía*, trad. C. García-Trevijano. Acento.

Reese Cain, T. (2012). *Establishing Academic Freedom. Politics, Principles, and the Development of Core Values*. Palgrave Macmillan.

Reichman, H. (2019). *The Future of Academic Freedom*. Johns Hopkins University Press.

Rüegg, W. (2004). Chapter 10: Theology and the Arts, en W. Rüegg (Ed.*), A History of the University in Europe Vol. III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945) (393-458)*. Cambridge University Press.

Rüegg, W. (2011). Chapter 1: Themes, en W. Rüegg (Ed.*) A History of the University in Europe Vol. IV: Universities since 1945* (3-30). Cambridge University Press.

Ryan, A. (2017). The Development of Newman's Political Thought, en D. Philpott y R. Anderson (Eds.) *A Liberalism Safe for Catholicism? Perspectives from The Review of Politics* (68-99). University of Notre Dame Press.

Shils, E., and Roberts, J. (2004). Chapter 6: The Diffusion of European Models outside Europe, en W. Rüegg (Ed.) A History of the University in Europe Vol. III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945) (163-230). Cambridge University Press.

Sjöström, J. and Eilks, I. (2020). Chapter 5: The Bildung Theory—From von Humboldt to Klafki and Beyond, en B. Akpan and T. Kennedy (Eds.) *Science Education in Theory and Practice* (55-67). Springer Texts in Education

Solari, E. (2016). Antítesis chilenas sobre universidad, libertad y pluralismo. *Estudios Públicos, 143*, 35-76.

Solari, E. (2019). No dominación y tolerancia: bases y formas institucionales de la libertad académica, en M. Giusti (Ed.) *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (327-339), Anthropos y Fondo Editorial PUC Lima.

Steele, H. (1963). The University and Freedom. Lehrfreiheit and Lernfreiheit, *Journal of Higher Education, 34*(7), 361-70.

Stengers, I. (2013). *Une autre science est posible!* La Découverte.

Stone, G. (2015). A Brief History of Academic Freedom, en A. Bilgrami and J. Cole (Eds.), *Who's Afraid of Academic Freedom?* (1-9). Columbia University Press.

Strossen, N. (2020). *Resisting Cancel Culture. Promoting Dialogue, Debate, and Free Speech in the College Classroom*, American Council of Trustees and Alumni/Institute for Effective Governance.

Tsakalakis, T. (2021). *Political Correctness. A Sociocultural Black Hole*. Routledge.

Tremp, P., and Tresch S. (2016). Die Hochschule. *Journal für Wissenschaft und Bildung: Akademische Freiheit. Core Value' in Forschung, Lehre und Studium, 2.*

VV. AA. (2018). Declaración de principios sobre la libertad académica y constitución de Asociación Chilena de Profesores Universitarios, en *El Mostrador*, 19.01.2018.

Véliz, C. (2011). *Los dos mundos del Nuevo Mundo. Cultura y economía en Angloamérica e Hispanoamérica*. Tajamar Editores.

Vila-Chã, J. (2019). La universidad y los desafíos de la formación humana: sobre la importancia de leer a John Henry Cardenal Newman hoy en día, en M. Giusti (Ed.), *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (408-428). Anthropos y Editorial PUC Lima.

Villa Pacheco, B. (2005). Sobre el lugar común: la Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica, 38*, 273-81.

Wedlin, L. (2020). The Idea of a Global Market for Universities, en L. Engwall (Ed.), *Missions of Universities. Past, Present, Future* ()179-192). Springer.

Capítulo 7

Bildung: una aproximación experiencial

Dr. Rodrigo Fuentealba
Decano Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Chile

Este capítulo se originó como resultado de las múltiples conversaciones entre el editor y el entrevistado, en cuyo trayecto fueron emergiendo diversas tonalidades que, en mi calidad de entrevistado, me han permitido profundizar en mi propia experiencia formativa a partir del permanente cuestionamiento de mi práctica y de los alcances que de ella se pueden desprender.

Me gustaría recordar algunas frases que dijiste hace unos años en una ponencia, y que parecen reverberar en tu trabajo a lo largo del tiempo. Una de esas frases es que «no se puede enseñar lo que no se sabe», y otra es que «el profesor que forma a otro siempre constituye un ejemplo». ¿Qué significancia tienen para ti esas afirmaciones hoy, en términos educativos, con todo el trayecto que has tenido desde entonces?

Me parece que uno puede encontrar varias referencias en América Latina respecto de afirmaciones como esa. De hecho, nosotros, con José Cornejo en su momento y después con Tom Russell,[48] hemos

48 José Cornejo Abarca, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Tom Russell, profesor emérito de Queens University en Kingston, Ontario, académico e investigador en torno a la práctica reflexiva.

leído y discutido en torno a perspectivas de la acción formativa más asociada al quehacer. Y en ese contexto, uno se encuentra en primera instancia con una noción de quehacer restringida a un contenido. Algo que hoy día se lee como una profesionalidad restringida.

Pero en la medida en que hemos ido profundizando, y en que he podido mirar con más detalle, he logrado enfocar con mayor profundidad tanto en las prácticas de otros como en mis propias prácticas. Por ejemplo, cuando tuve la oportunidad de mirar las clases de Tom Russell, mi amigo crítico en la Universidad de Queens, por cuatro años, todos los semestres, durante dos horas.

Fue allí que empecé a entender que esto de que «no se puede enseñar a otros lo que no se sabe» no es solamente una referencia asociada a un contenido disciplinar en particular, sino que hay una dimensión mucho más amplia y que permite dar significado a ese contenido.

Entonces esto de la acción formativa, y de la práctica, tiene que ver con las preguntas ¿para qué lo estoy haciendo?,¿en qué proceso formativo me encuentro?, y ¿cuál es el sentido final de lo que estoy haciendo? O sea, tiene que ver con el sentido de propósito que está en el núcleo, algo que de manera preocupante veo que hemos ido perdiendo en algún momento, porque el sentido, el propósito en algunos casos se ha reducido al aprendizaje de una materia en particular.

Hemos perdido el sentido de cómo esa materia o esa asignatura junto a una pregunta mayor te permite abordar una situación y te permite entenderte y comprender a otros de mejor manera.

En la ausencia de ese sentido, se produce un fenómeno inverso, porque termino haciendo visible solamente lo que quiero medir, e invisibilizo el resto, que es mucho más complejo.

De allí entonces que en tu trabajo hay ciertas palabras claves que se van repitiendo, como práctica reflexiva, colaboración, experiencia, autoridad de la experiencia, y eso pareciera que de alguna manera empieza a enmarcar de una manera distinta el tema.

Claro, y es que, volviendo a la pregunta, el telón de fondo es «no se puede enseñar a otros lo que no se sabe», y eso nos lleva a

preguntarnos por el formador de futuros profesores: ¿qué es lo que enseñan al final de cuentas?

Si yo me leo restringidamente, podría decir que enseño didáctica de X o fundamentos de Y. Estoy cayendo en mi propia trampa de restringir el campo, porque un formador, como la expresión lo señala, no solamente forma en ese campo disciplinar particular, sino que también forma en esa aproximación de cómo entrar, cómo dialogar con esa disciplina, pero en un contexto de yo profesor, lo que marca una diferencia con las aproximaciones más tradicionales, en mi opinión.

De hecho, hay un texto antiguo, de hace muchos años atrás, que señalaba que para enseñar no basta con saber la asignatura (Hernández y Sancho, 1993). El título siempre me cautivó porque ya de entrada notamos que la pregunta por el formador no puede responderse en ausencia de la práctica, ni en ausencia del análisis de la vivencia, que sería la experiencia. Dicho de otro modo, no podría ser entendida sin la práctica reflexiva.

Entonces estamos frente a la figura de un formador que hace algo más que solo transmitir cierto conocimiento o aplicar una didáctica, donde hay un proceso que no es transferible y donde la experiencia no puede ser vicaria, sino que debe ser vivida por uno mismo. Si esto es así, entonces le pone una condicionante al formador de futuros formadores: que antes de poder formar a otros tiene que formarse a sí mismo.

Exacto. Yo coincido con lo que tú señalas cuando dices tiene que ser vivido por uno mismo». Eso quiere decir que esto no puede ser leído o no puedo buscar la respuesta en ausencia de la práctica. Y eso es exigente, sobre todo porque vivimos en una sociedad que está tan hiperespecializada que termina entendiendo que los procesos formativos se dan en un campo donde tienes que aplicar lo que aprendiste en otro campo, sin necesariamente establecer conexiones entre dichos aprendizajes y los contextos donde se da.

Estaríamos diciendo, entonces, que la práctica no es solo un campo de aplicación.

Exactamente, en el sentido de que la práctica en sí misma es un campo de producción tanto de acción como teórico. Y aquí entonces tenemos un enmarcamiento epistémico que es distinto a lo que se entiende tradicionalmente cuando referimos a la práctica, ya que suele

quedar restringido a un campo de aplicación, ya que la producción se daría en otro tiempo y espacio.

Y por eso quizá algunos autores más antiguos todavía, como Schleiermacher, se referían a ello como la dignidad de la práctica.

Es la dignidad de la práctica, o, dicho de otro modo, que la práctica es el factor detonante. Sin embargo, en la historia reciente en la formación de profesores en nuestro país, por ejemplo, vemos que ha habido un giro de superespecialización, y que es algo que trata de responder a los avances de las distintas disciplinas. El asunto es que, junto con ello, no se ha hecho la pregunta por si la educación como campo propio tiene o no tiene ese espacio para también sofisticarse.

Habría que preguntarse qué implica esa sofisticación, pues pareciera que los campos de práctica han devenido en campos de aplicación o están orientados hacia lo externo, haciendo mayoritariamente una vinculación instrumental con el conocimiento. Pero Humboldt en su fragmento sobre Bildung parte al revés: dice que hay un proceso experiencial que es interno, a partir del que hacemos un ejercicio en el mundo externo para luego regresar a lo interno de vuelta. De ahí se puede desprender que formador tiene que hacer un trabajo consigo mismo primero. ¿Cómo ves tu esa relación entre lo interno y lo externo?

Me gusta este enlace que haces con Humboldt, porque yo no puedo dejar de hacer mención a lo que Tom Russell y Andrea Martin plantean respecto a que lo que necesitamos hoy en día es una nueva epistemología de la práctica. Así, más que irnos en los extremos del péndulo, desde la predominancia teórica a la predominancia práctica, es cómo esos dos campos coexisten. Sin embargo, la práctica es el detonante.

Entonces para mi este vínculo es algo que ocurre en primera persona. Es en primera persona singular, en un primer momento. Es un momento de interioridad. Ahí es donde me encuentro con un hacer y con una situación de un hacer que a veces me tensiona. Una situación para la cual quizás no estoy preparado. Estoy siguiendo la misma secuencia de preguntas que trabajamos con los estudiantes. Y de ahí el modelaje. Se trata de esa pregunta en que me encuentro ante una situación en la cual no tengo una respuesta clara. Y allí tenemos que examinar cuáles son las fuentes que nutren las posibles respuestas: ¿la experiencia previa?, ¿el amigo crítico?, ¿la teoría?

Allí es donde empieza a surgir la noción de que esto no es algo en solitario, no es solamente en primera persona singular, es decir, surge la belleza del acto educativo, como espacio de interacción con otros, donde ambos se nutren.

Entonces empezamos a relacionarnos no sobre la base de las respuestas, que puede ser una forma de aproximarse, sino que nos aproximamos sobre la base de las preguntas que están acompañando ese proceso.

Entonces ¿qué es lo que transfiero?,¿qué es lo que modelo? no es el foco de la respuesta sino qué modelo, qué preguntas, qué puedo hacer. Esto es lo que abre la posibilidad del encuentro formativo.

A veces se hace la reflexión que el nombre mismo de filosofía —entendida como una práctica educativa— indica que no es algo centrado en el conocimiento sino en la relación, porque la filosofía es el amor por el saber: no un compendio de informaciones y habilidades, sino un tipo de relación con el conocimiento.

Es cierto, es relacional. Pero sabes que, en varias oportunidades, y en nuestras conversaciones lo hemos visto, yo distinguiría niveles de relación.

Uno es la relación que tenemos entre un emisor y un receptor, que puede cambiar. Pero también es la relación que establezco con un sentido que trasciende a esos sujetos.

Entonces la pregunta es ¿qué hacemos juntos? o ¿cómo solucionamos en conjunto? y ahí tu invitas, tú convocas y tu abres. En esa invitación, en esa apertura la relación cambia. Y cambia porque la horizontalizas. Al mismo tiempo explicitas también que el modelaje no es unidireccional sino más bien bidireccional.

En ese sentido, en esa relación dialógica (desde la raíz de «conversación» como con —versare, que es cambiar con otro—, estamos hablando de un cambio mutuo, en que ninguno termina igual que como antes de esa conversación.

Claro, entonces, qué es lo que hace que nos mantengamos en ese espacio, es ese sentido compartido. Es algo que va desde lo más restringido —que sería un aprendizaje eficiente de otro— a que ese otro se apropie de una forma de mirar, de asignar sentido y de búsqueda de posibles respuestas.

Así, lejos de asustarse frente a lo distinto, o a lo cual uno no está esperando, uno pueda abordar esa situación estando dispuesto a asumir un riesgo.

Pareciera que ese riesgo supone que este formador tiene que tomar ciertas decisiones y, por tanto, tiene que tener también cierta noción de lo que está haciendo y para que lo está haciendo. Considerando las implicancias de ello, no puedo dejar de preguntarte ¿cómo concibes tú una buena educación?

Guardo silencio un momento porque no deja de llamarme la atención esto de por dónde uno se puede aproximar a la buena educación. Si yo me aproximo desde la norma, tenemos ciertos marcos regulatorios, los que uno podría entender restringidamente, por ejemplo, como estar sobre la media en la medición de un estándar. Desde esta perspectiva, esa sería una buena educación.

Pero para otros, que están más distantes que esa media, es el trayecto. Ahí es donde pasan ciertas cosas.

Una buena educación dice relación con la oportunidad que me brinda la interacción. Es esa relación formativa de construir un sentido de propósito, de saber que puedo recurrir a ciertas fuentes. Pero esto tiene que ser con rigurosidad.

Es decir, una buena educación sería aquella que me permite hacer visible un trayecto formativo, no solo sobre la base de un conjunto de contenidos considerados necesarios, sino que también me da la posibilidad de abrir puertas a lo venidero y que aún no es tangible, permitiéndome ser artífice de ese sentido.

Considerando entonces que el dominio del contenido por sí solo no es suficiente para educar, ¿qué señales o características ves tú que dan cuenta que un profesor está bien formado?

Lo primero, es que la relación que tiene un profesor con el contenido es subsidiaria de una pregunta. Una pregunta que contiene ese contenido, pero no es sobre el contenido mismo.

Un segundo elemento es que, necesariamente, esa relación se tiene que dar en un contexto de una acción, de una vivencia en donde, a lo mejor, la memoria o la retención son un componente, pero no es el determinante.

Inclusive, cuando hemos discutido sobre Herbart y tú me decía que «la práctica primero» y yo te digo «sí, completamente», desde mi lectura se trata de la oportunidad de la acción que se analiza a la luz del conjunto de repertorio que tengo: formativo, experiencial, relacional, y que me permite generar pautas de acción para resolver una situación que puede ser problemática, en ese espacio, pero que no necesariamente va aparejado de una acción preestablecida, sino que se trata de un proceso recursivo. Porque no es que yo genere la plantilla y resuelvo todos los problemas, sino que aprehendo una forma de aproximarse.

Frente a esta mirada que planteas, de un propósito mayor, que subsidia al contenido, es algo que parece resonar muy fuerte con Humboldt y lo que él plantea como razón de ser de la formación, que es el alcance de sustancia humana. ¿Cómo lees tú eso?

Cuando haces referencia a este concepto de sustancia en Humboldt, sin ser especialista en el tema, para mi está muy presente el hecho de que esta detención que yo hago —a partir de la vivencia o de la situación en la que me encuentro— si no detona la pregunta, que para mí es el núcleo del tema, se trata de una educación sin pregunta.

Incluso podría llegar al extremo de señalar que tiene poco de educativo.

Detengámonos un momento en este punto. ¿De qué manera estos aspectos que has ido mencionando, como la primacía de la pregunta, lo relacional, la interacción con otros, la conversación, te han ayudado a forjarte en el sujeto que estás siendo hoy?

Sabes, esa pregunta que me haces es la misma que me persigue a mí, y me persigue en tanto observador de Tom Russell, porque efectivamente ahí uno podría decir que se encuentra algo que, en palabras de Perrenoud, se trataría del desarrollo de un *habitus reflexivo*.

Pero cuando hago la explicitación de ese *habitus reflexivo* también caigo en la paradoja de que hay algo que se estabiliza y que se mantiene. Entonces la pregunta es ¿qué es lo que cambia, que es lo que se mantiene?

Te podría decir que, a propósito del análisis de mi propia práctica, lo que cambia es la complejización de la pregunta, la sofisticación

de la pregunta. Lo que cambia es la mirada de respeto por lo que tu recibes.

En ese sentido, me invita a mirar al otro no como una persona que comete errores, sino que, en el desacierto, hay una invitación a comprender cómo está organizando la información que le permite actuar así.

Ya no es sólo cognitivo, es más bien un trabajo a nivel metacognitivo más complejo.

¡Exacto! No es la asunción de solo si es buena o mala.

Me gusta mucho la expresión anglosajona que habla del desacierto. Yo diría que la aprendí hace muchos años, en el ámbito de la educación diferencial, pero no había hecho la extrapolación al campo profesional, propiamente tal, de la formación de profesores. Porque en mi ámbito de formación profesional soy educador diferencial de base.

Y entonces trabajando con niños en el ámbito de la comprensión lectora, la pregunta era ¿por qué si dos niños están leyendo el mismo texto, uno se equivoca y el otro no?

Hay muchas aproximaciones que te permiten responder eso, pero una de ellas hace referencia a que tiene que ver con cómo se está organizando la información. Y lo que yo connoto como un error, es a veces una forma distinta de organizar la información.

Eso es una invitación ya sea a colocar una cruz y decir que está malo, o la opción que elijo, que es tratar de entender cuál es el mecanismo utilizado para llegar a ese tipo de razonamiento. Eso implica que tengo que involucrarme en una interacción formativa, que invita a la explicitación, invita a la relación, porque tal como decía Maturana: «nadie actúa de mala fe, salvo que esté mintiendo».

Entonces, si en una interacción se produce un desacierto, el rol formativo es apoyar o generar condiciones para la comprensión de otras formas de organizar, de reorganizar

Este es el sentido más profundo que tiene la amistad crítica, o el reenmarcamiento reflexivo.

O sea que sin relación no existiría posibilidad de cambio.

Y por eso es en primera persona plural.

Tengo la impresión de que este marco relacional y la amistad crítica es algo que te viene siguiendo hace un tiempo, ¿no? ¿Tú identificas amigos críticos o formadores que han sido particularmente marcadores en tu trayectoria?

Antes de responder debo decir que, para el reconocimiento del amigo crítico, necesariamente, y siendo consistente con lo que hemos ido conversando, tengo que pensar en primera persona singular.

Hay un artículo de Donald Schön que habla del profesional reflexivo y usa la figura de estar dentro de un salón de espejos.

Y lo que ocurre es que, cuando yo me miro a un espejo —que es la figura más icónica de la reflexión— la imagen de cómo me veo depende del tipo de espejo.

Y no solo eso, depende también de la posición del espejo, no solo si es cóncavo o es convexo, porque puede estar en frente, estar en diagonal o puedo tener dos espejos.

Entonces lo que voy a ver es distinto y me puede gustar más o me puede gustar menos.

Por ejemplo, todos los días me subo al ascensor cuando voy a mi casa, y hay partes que veo, que si no fuera por ese espejo no las vería nunca. Y aquí confieso que no puedo dejar de sorprenderme cómo en estos últimos dos años he tomado conciencia de ¡lo pelado que estoy!

Tengo los espejos y entonces digo «¿y ese soy yo?» Pero esto tiene que ver con una forma de enfrentar la vida desde pequeño. Tuve personas que siempre me invitaron a hacerme preguntas. Tuve un profesor en educación básica que nos invitaba a través de lo que hoy en día llamaríamos pedagogía basada en proyectos.

Ahí tuve la oportunidad de experimentar eso de manera vivencial y entonces eso fomentó la curiosidad.

Al mismo tiempo me fomentó el respeto por el desacierto, y digo respeto por el desacierto, porque era la invitación a querer hacerlo de mejor manera.

Posteriormente, otro profesor que tenía una cierta opción —podríamos decir, filosófica— de cómo entendía la educación, podría habernos adoctrinado. Sin embargo, el nunca cayó en eso. Con el tuve la oportunidad de ir varias veces a su casa y de ver su biblioteca y de

maravillarme. Imagínate, Fernando, ¡estoy hablando de cuarenta y cinco años atrás! Y en esa época él me dijo que la profesión del futuro era la biosocioingeniería. ¿Por qué me decía eso? Porque en la medida que nosotros supiéramos cómo funcionaba el cerebro, qué procesos biológicos respecto al aprendizaje, los procesos de interacción en los procesos psicológicos y de cómo paquetizarlos, íbamos a poder llegar a una comprensión más profunda del quehacer educativo.

Pero eso no se podía hacer si la persona no estaba formada con rigor, con la capacidad de hacerse preguntas.

Todo esto fue en la enseñanza básica y media. Después, en la universidad, en educación diferencial, se me abrió un mundo porque pude comprender que el aprender implica una comprensión más global de la interacción, porque el enfoque clínico tradicional de la educación diferencial es vincularse con el *handicap* o la discapacidad en ese momento.

Pero en la década del noventa ya había investigadores que estaban centrados de manera muy fuerte en una comprensión más ecológica, más biopsicosocial y altamente relacional, y entonces ahí aprendí a mirar. Me dio herramientas para mirar, que coinciden con aquel repertorio previo que yo traía.

Después, en el doctorado quien me marcó profundamente fue Pepe Cornejo.

José Cornejo venía de esta reflexión de que el formar es un acto que involucra no solamente del cuello hacia arriba. Él ya hablaba de lo que hoy en día llamaríamos una reflexión encarnada, un *embodiment*. Con el viví mis aproximaciones a la lectura de Tom Russell. Como te comenté en otro momento, en una instancia de serendipia maravillosa pude sentarme frente a Tom y darme cuenta de que, primero, era de carne y hueso, y además de que nos asistían preguntas compartidas. Y que lejos de sentirme un *ataché* de un experto internacional, tuve la oportunidad desde el primer día de estar frente a un par.

Pareciera ser la condición mínima y básica para poder establecer esta relación que se transforma eventualmente en una amistad crítica.

Exactamente. Imagínate que esto comenzó el 2010 y ¡continuamos!

Hace poco nos invitaron a una sección del programa de doctorado de Didáctica de las Ciencias en una Universidad de Valparaíso, y fue interesante porque es la tercera vez que trabajamos con futuros doctores, los que hacen eco de esta invitación a pensar de manera distinta el proceso formativo. Hemos tratado de mostrarles en el hacer, cómo involucrarse en ese tipo de preguntas.

Las características que describes hablan de un modelamiento, pero un modelamiento que va más allá de lo cognitivo, más allá de solo cabeza como decías tú, sino que es algo de carne y hueso y eso creo que viene a representar muy bien algo en lo que Humboldt insiste con su mirada de Bildung, que es entender este proceso formativo como algo que tiene que ver con la sustancia humana, con peso de humanidad. Y si uno entiende la educación en los términos que tú relatas, en los términos que vienen a demostrar esta postura de Bildung, ¿qué demandas o desafíos crees tú que le hace esta perspectiva a la formación de profesores hoy en día?

No puedo dejar de compartir algunas lecturas que he estado haciendo. Byung-Chul Han en su libro *Tonalidad del pensamiento*, a propósito de tu pregunta, habla del concepto de esperanza. Y mira como la define: «La esperanza, en un sentido trascendente, es decir, este sentido profundo y poderoso no es lo mismo que la satisfacción porque vayan bien las cosas ni la voluntad de invertir en empresas que aparentemente van a conducir pronto al éxito». Aquí uno puede leer dos formas de concebir la formación. Este autor es bien crítico respecto a la institución universidad, en sentido que te forma pensando en el éxito, en circunstancias que es más que eso. Entonces habla de una universidad como empresa en la que hay que invertir para lograr un éxito rápido, pero esa no es la universidad de la esperanza.

Dice: «La universidad de la esperanza se guía por lo que aún no ha nacido, se encamina hacia lo que aún no es. Ese es el espíritu, esa es la esperanza». Entonces tiene que haber esa universidad de la esperanza. O sea, por crecer, por crear.

Y en esto es tan importante el tema de la práctica, porque cuando yo me meto a ese contexto de práctica, no lo hago solamente por satisfacer la expectativa que tiene el otro, sino que me meto en ese espacio porque tengo la oportunidad de crear algo distinto de lo ya había.

De ahí que más que una buena formación —dado el carácter polisémico que tiene— me inclino por una formación más rigurosa.

Rigurosa como rigor y como profundidad, pues considera el conocimiento de este saber pero va un poco más allá, una profundidad que tiene que ver con estos otros ámbitos que configuran al ser humano. Y ahí lo que tú relatas con tu experiencia con estos profesores da cuenta de que también aparecen con mucha fuerza aspectos culturales: el rol formativo que tiene el arte, la música, la religión, en esta capacidad de formarnos en quienes somos. ¿Qué rol ha tenido para ti estos aspectos más amplios?

Para mí han sido clave. Clave porque a través de la música hay un encuentro bidireccional hacia adentro pero también con los otros. En el arte, la comprensión más profunda de que frente a una misma obra, diez personas ven cosas distintas, uno diría ¿están mal formadas? No.

El ojo está ilustrado de una manera distinta.

Tenemos la suerte en estar en una universidad que tiene una casa de exposiciones con un curador de arte. Tuvimos la oportunidad de traernos una de las exposiciones a la facultad, la que quedó instalada de manera permanente. Y yo disfruto cuando los estudiantes se detienen a mirar y les pregunto ¿les gusta el cuadro? Me miran y al principio la respuesta es políticamente correcta «sí, está bonito». Pero a medida que van pasando, empieza aparecer el juicio, el juicio estético. «No me gusta». «Ah, y ¿por qué no le gusta?» Entonces empiezo a establecer otro tipo de relación. A veces los veo conversando y empiezo a ser parte de la complejización de las conversaciones.

Lo mismo la música. Entonces uno podría hacerse eco de lo que Marta Nussbaum planeta cuando hace su reclamo por la pérdida de las humanidades en el ámbito de la educación. Ella tiene esta mirada integral del ser humano. Entonces sí, yo te diría que hay un disfrute de la música o del arte o de las distintas formas de expresión.

El desafío, entonces, es de cómo transformo los espacios que hoy en día tenemos para complejizar las preguntas con esos ingredientes.

Porque a solución fácil es curricularizar todo y decir «necesito más horas de música, necesito más hora de arte», pero eso no soluciona el problema porque sigo atomizando.

Se trata más bien de algo que rodea tu experiencia diaria.

Y eso es lo que día a día hace un profesor dentro un aula, pero lo que hemos hecho es sacar ese disfrute. La dimensión socioemocional se hace visible no por lo positivo, se hace visible porque nos damos cuenta de lo importante que era en la ausencia de ella.

Ese es el detonante hoy día, ese es el detonante reflexivo hoy día.

¿Qué consejos le darías a un profesor que está en proceso de formación para poder avanzar, a partir de la experiencia?

No podría no responder sino desde mi aproximación vivencial y experiencial.

Con un grupo de colegas de varias universidades hemos venido trabajando con un grupo de profesores principiantes y estudiantes en prácticas de distintas universidades, de distinta ubicación geográfica, de distintas disciplinas, y tuvimos una discusión bien importante respecto de por dónde entrábamos. Debo reconocer que yo fui el más insistente en el primer momento de entrar por lo didáctico. Pero estos otros colegas dijeron «pero atrevámonos a entrar por otra vía» e hicimos una cartografía acerca de dónde se sentían bien al interior del establecimiento en el que estaban trabajando.

Entonces lo tuvieron que dibujar y después lo compartían. Estos trabajos se organizaron primero en pequeños grupos, para luego compartirlos en grupos de alrededor de quince profesores principiantes, y en cinco sesiones a lo largo de un semestre.

Lo importante no era dónde se sentían más cómodos, sino cómo significaban la comodidad. Y eso es lo bonito del ejercicio porque donde se sentía cómodo uno, el otro no se sentía cómodo. Por ejemplo, un profesor principiante se sentía cómodo en el segundo medio A, pero no en el segundo medio B. Otro se sentía cómodo en la sala de profesores, otro se sentía cómodo en el baño, porque estaba solo, aislado del resto. Pero lo interesante que es que todos se dieron cuenta de que ellos podían distinguir un espacio que se sentían más cómodo que el otro, algo que antes no tenían presente. Junto con ello, les permitió también explicitar por qué no se sentían cómodos en algunas partes, descubriendo regularidades que a la postre les ayudaron a comprender e intervenir dicha incomodidad.

Hubo otro espacio donde conversábamos bastante el tema de la autonomía, la relación entre conocimiento y contexto.

Estas conversaciones, más que tener consecuencias para el que se está formando, creo que primero tiene consecuencias para el que forma, puesto que nos obliga a conversar de una manera distinta y generar una red de relaciones completamente distinta con todo aquello que participa en el proceso formativo. Eso implica, entre otras cosas, no solo preguntarme por las creencias y supuestos que orientan la acción de quienes serán futuros profesores, sino el escrutinio potente en términos de los supuestos que orientan mis propias prácticas como formador y que por lo general solemos mantenerlas «bajo la alfombra».

Sin ir más lejos, una estudiante muy destacada de nuestra facultad nos decía que estaba muy contenta de nuestra formación, pero nos pedía que no nos olvidáramos de los otros componentes que hacían la distinción de lo externo y lo interno que configuran la formación: la relación con la familia, el entorno, por mencionar algunos.

Y no deja de hacerme sentido esa comprensión más compleja de lo integral, de lo que significa la formación hoy en día.

Quizás ese es el giro que hemos estado buscando en la formación de profesores, precisamente para salirnos de esta lógica que mencionamos en el inicio, esta lógica que la reduce a un ejercicio de aplicación finalmente.

Sí, exactamente. Y ahí no puedo dejar de hacer mención algo que no contesté del todo. Me hablaste de la religión. ¿Qué es lo que trasciende al final? Yo te diría que ahí está el núcleo desde mi lectura. Tiene que ver con una práctica que no es una acción motriz, que no es una marioneta o un ratón de laboratorio que está en un laberinto y que sobre la base de estímulo y refuerzo va moviéndose, sino que producto de la relación —inclusive no habiendo camino— genera condiciones a abrirse en ese camino. Esto invita a otros a unirse a ese camino. Y eso es un sentido profundo de lo educativo.

Cuando veo a un profesor que no se hace preguntas, que no se maravilla, volvemos a la expresión inicial: «no se puede enseñar lo que no se sabe».

La pasión, la pregunta, el atreverse. Hay distintas manifestaciones personales respecto a la expresión de la pasión, pero uno puede distinguir entre un profesor apasionado y uno que no es. Pero cuando no lo es, se nota más y eso es lo peligroso.

Veo que esto último que has compartido de alguna manera establece una invitación no solo a una persona en formación sino aquellos en ejercicio también, a reencantarse con nuestra capacidad de la pregunta.

¿Qué invitación crees tú que esta postura de Bildung que hemos estado discutiendo, le hace a aquellos que toman decisiones en el ámbito educacional, roles directivos?

Bueno, a nosotros nos asiste la responsabilidad de estar fuertemente involucrados con equipos que forman profesores, que formamos profesores. Si no aprendemos a mirar de una manera distinta, es difícil lograr resultados diferentes.

Nosotros acabamos de vivir un proceso de rediseño curricular, y uno de los aprendizajes más importantes de ese proceso fue la invitación que nos hizo nuestra contraparte interna. Una invitación a tensionar y poner al límite lo que nosotros sabemos respecto a la formación de profesores. Un ejercicio complejo, pero como responsables de un proceso, tenemos que invitar a los otros a abrirse a esta forma de concebir de manera más integral lo que significa el formar a otros, pero al mismo tiempo no perder de vista que este es al mismo tiempo un espacio para formarse.

En este sentido estimo que hay dos sugerencias fundamentales, la primera implica que tengo que darle voz a otros, tengo que poner atención a esta mirada distinta dentro del espejo, en primera persona singular, pero también tengo que dar voz a aquellos con los cuales interacciono. Eso es bien central para mí, tanto como lo es para ti el con concepto de *Bildung*.

Dar voz a los otros en el proceso formativo es más que solo la expresión, sino que la invitación explícita a la construcción de un sentido de propósito compartido, que es más que la obtención de una buena calificación, es la posibilidad cierta de abrirse a la posibilidad de nuevos caminos que están por descubrir.

Una segunda sugerencia dice relación con la mirada a mis propios procesos de aprendizaje, de ahí que el *Self study* es clave para mí, toda vez que me permite una aproximación holística y rigurosa de mis propios procesos de aprendizaje, así como de mis propias prácticas.

La importancia de ese reconocimiento de mis propios procesos tanto de enseñar como de aprender, permitirán visibilizar cómo puedo participar de los procesos formativos de otros también.

Parece ser el ancla que necesitamos en este tiempo.

Exactamente.

Referencias

Hernández, F.; Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona.

Esta antología titulada *La teoría de* Bildung*: el retorno a una educación centrada en la persona* tiene como punto de referencia la traducción que Fernando Murillo hace del ensayo de Wilhelm von Humboldt *La teoría de* Bildung *(Theorie der Bildung des Menschen)* de 1794. Al traer el texto al castellano, este libro ofrece nuevas posibilidades para repensar nuestra comprensión de la educación de manera profunda y sistemática, considerando un referente fundamental para los estudios educacionales: el trabajo de Humboldt y su mirada sobre la educación como el cultivo de nuestra humanidad.

Para avanzar en estas comprensiones, la obra reúne el trabajo de siete educadores que, desde sus particulares perspectivas y experiencia profesional, comentan el texto de Humboldt, enfocándose en las implicancias que ven en el concepto de *Bildung* para nuestra época.

Así, este libro pone a disposición de educadores e investigadores en educación un texto canónico para los estudios educacionales, junto a las interpretaciones, desafíos y posibilidades que un selecto grupo de expertos ofrece para contribuir a pensar en teorías, políticas y prácticas educativas más centradas en la persona y su trascendencia.