

# FORMACIÓN, INSTITUCIÓN Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA



Germán Vargas Guillén, Eliška Krausová, Věra Schifferová (eds.)

Filosofický časopis  
Número Especial 2026/1

Publicado por Filosofický časopis y la editorial FILOSOFIA  
© Filosofický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i.  
y  
© Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, 2026





Número Especial  
Filosofický časopis  
2026/1  
Universidad Pedagógica Nacional

# Formación, Institución y Enseñanza de la Filosofía

Editado por  
Germán Vargas Guillén – Eliška Krausová – Věra Schifferová



**UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

Bogotá, 2026

El número especial de la revista *Filosofický časopis* “Formación, Institución y Enseñanza de la Filosofía” es el resultado del proyecto *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía* Universidad Pedagógica Nacional — Minciencias, 2026, código MIN-UPN-937-24

Todas las contribuciones han pasado por un proceso de revisión estándar

© FILOSOFIA 2026

© Universidad Pedagógica Nacional 2026

© Filosofický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i., 2026

© Filosofický časopis 2026

© Germán Vargas Guillén

© Eliška Krausová

© Věra Schifferová

Autores de las contribuciones: Germán Vargas Guillén, Eliška Krausová, Tomáš Havelka, Věra Schifferová, Fernando Forero, Guillermo Bustamante Zamudio, Germán Bula, Esther-Juliana Vargas Arbeláez, Elsa Siu Lanzas, Luz Gloria Cárdenas Mejía, Maximiliano Prada Dussán

Autor del dibujo de la portada © John Nomesqui

Portada © María Isabel Vargas Arbeláez

Filosofický časopis, Número Especial 2026/1

ISSN: 0015-1831 (impreso)

ISSN: 2570-9232 (digital)

DOI: 10.47376/filosofia.2026.1

FILOSOFIA

ISBN: 978-80-7007-829-7 (impreso)

ISBN: 978-80-7007-817-4 (digital)

---

## Contenido

---

<i>Germán Vargas</i> <i>Eliška Krausová</i> <i>Věra Schifferová</i>	Editorial	7
<i>Germán Vargas</i> <i>Eliška Krausová</i>	La formación como humanización —La perspectiva fenomenológica: pasividad, mundo de la vida y apropiación del sentido—	10
<i>Tomáš Havelka</i>	La esencia escatológica del sistema didáctico de Comenio: “In eandem scholam mundi mittimur, aliiquae vitae nos praepearare iubemur omnes”	31
<i>Věra Schifferová</i>	Algunas notas sobre la ‘pedagogía de la conversión’ de Jan Patočka: “La educación significa comprender que hay algo más en la vida que el miedo y el beneficio”	56
<i>Fernando Forero</i>	Justicia y Formación: la <i>Filosofía del derecho</i> de Hegel y la Justicia en Colombia	81
<i>Guillermo Bustamante</i>	Georg Simmel y la pedagogía: hacia la formación	98
<i>Germán Bula</i>	Contener multitudes: una idea alternativa de formación en Baruch Spinoza	112
<i>Esther-Juliana Vargas</i>	Formación e instituciones educativas. Alcances de la demanda de suspensión	129
<i>Elsa Siu Lanzas</i>	Tres aproximaciones a la <i>Bildung</i> y su sentido particular de ‘formación’	139
<i>Luz Gloria Cárdenas</i>	Vigencia de las ideas filosóficas sobre la universidad	158
<i>Maximiliano Prada</i>	Formación y enseñanza de la filosofía en Latinoamérica: el necesario retorno a Comenio	172



## Editorial

*Filosofický časopis* publica este número especial, monográfico, sobre el tema “Formación, Institución y Enseñanza de la Filosofía”, un asunto que ha sido investigado y enseñado a lo largo del presente siglo por el grupo de investigación *Filosofía y enseñanza de la filosofía*, mediante la labor de sus profesores e investigadores, en asociación con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Facultad de Humanidades, y en diálogo permanente con colegas del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa.

### I

El tema de este número monográfico especial de FČ es el asunto central del proyecto de investigación en curso: “El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía”; un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencias (Minciencias) de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional (código MIN-937-UPN.24).

Este proyecto sistematiza los desarrollos alcanzados por el grupo de investigación *Filosofía y enseñanza de la filosofía* a lo largo de sus 25 años de existencia. Este grupo enraíza sus investigaciones en la filosofía clásica continental y las pone en relación con las problemáticas más urgentes de la configuración de la personalidad espiritual e intelectual de Colombia, en el contexto de la región latinoamericana. Así, además de la recepción de la filosofía clásica —griega antigua, medieval (Agustín de Hipona) y moderna (en especial, Comenio)—, ha puesto especial énfasis en la tradición fenomenológica (Husserl, Heidegger, Patočka), a la par que se ha profundizado en autores relevantes para esta tradición: Kant, Hegel y Jaeger, en sus fundamentos; Ricoeur y Levinas, en sus desarrollos posteriores. En todo caso, la investigación ha apuntado al tema central —decisivo en Colombia y América Latina— de la fundamentación filosófica de la *formación*.

Este número monográfico para FČ presenta una visión actualizada de la *formación* como asunto de la *filosofía práctica* —ética-moral, política, educación—, bajo el entendido de que este concepto (*formación*) excede las nociones clásicas de *παιδεία* y *Bildung*, propias de las tradiciones griega y alemana; antes bien, se nutre de la interacción de los sujetos en intersubjetividad (Husserl),

que acoge la tradición del índice “persona”, en relación con Comenio, y releída por Patočka desde la perspectiva del cuidado del alma, de la cual da cuenta Ricoeur en su prólogo a la edición francesa de *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*. Así, se caracteriza la formación como fundamento de la democracia en medio de sociedades golpeadas por la violencia; desde allí se da cuenta de la recepción de la tradición fenomenológica, en especial con la mirada de Patočka y su aporte a la *Carta 77*. Esta lectura ha sido impulsada por colegas checos en sus comentarios sobre las vías que se abren “desde el sur”.

En razón de los desarrollos de la filosofía práctica, tanto desde el punto de vista político como educativo, la *formación* da lugar a perspectivas y formas de vida que se consolidan como institución en función de “una vida justa en un Estado justo”, según la interpretación que hace Patočka de estas ideas matriciales de Platón. A raíz de esta búsqueda, queda la pregunta: ¿cómo derivar esta conceptualización en estrategias de enseñanza de la filosofía que apunten explícitamente a la *formación*?

## II

Por la influencia de autores como Comenio, Husserl y Patočka en las investigaciones del grupo, y particularmente en el proyecto vigente, FČ publica en esta entrega —de manera exclusiva— algunos de los principales resultados de la investigación en progreso. Esta investigación nació de una estrecha colaboración con los investigadores de la Academia de Ciencias de la República Checa. A lo largo de esta colaboración se han publicado números monográficos de diversas revistas en Colombia, así como libros que compilan investigaciones genuinas tanto sobre el pensamiento de Juan Amós Comenio como sobre el de Jan Patočka. Estas publicaciones son el resultado de investigaciones sistemáticas previas, de al menos tres décadas, sobre la obra de Edmund Husserl —con los propósitos ya señalados—.

En esta colaboración, investigadores, profesores y estudiantes del Grupo de Investigación han realizado estancias académicas tanto en el Archivo de Jan Patočka como en el Departamento de Comeniología e Historia Intelectual Moderna; del mismo modo, se han realizado visitas de investigadores del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa para cooperar en los proyectos del Grupo en Colombia, en cursos regulares y en seminarios intensivos. En este camino, se ha desarrollado un trabajo sistemático y riguroso, tanto de interpretación como de cuidadosas traducciones del latín (de obras de Comenio) y del checo (de Patočka), concertadas con los colegas del Grupo y del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa, las cuales nutren las tareas de enseñanza del Grupo

y la investigación filosófica y pedagógica de las comunidades académicas de lengua española.

Las interacciones anteriores, las actuales y las futuras se han realizado —y continuarán realizándose— tanto por videoconferencias, de las que queda constancia en distintas plataformas, que han sido vistas por centenares de interesados a lo largo de Iberoamérica, como mediante visitas presenciales que han enriquecido la comunicación y la elaboración de proyectos conjuntos; uno de ellos es el que sirve de nicho para la elaboración de este número monográfico. Todo esto se ha llevado a cabo a través de un *Memorandum de Entendimiento* entre el Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Este número monográfico de FČ tiene plena justificación, pertinencia y validez porque hace público un diálogo “desde el sur global” con la tradición filosófica; su publicación consolida la cooperación desplegada a lo largo de la última década, abre nuevas lecturas y perspectivas de recepción en esta —a la que llamó José Martí— “nuestra América”, con auténtica apertura a la continuación de la recepción de la filosofía continental, en la especificidad del diálogo con tradiciones fenomenológicas y hermenéuticas —como se indicó, desde los fundamentos de la investigación del Grupo—.

La FČ es una reputada publicación en el ámbito internacional; para el Grupo, para la investigación, es un honor dar a conocer en ella los desarrollos de su trabajo. A su vez, es una oportunidad para que esta revista despliegue un mayor arraigo en el quehacer científico del continente americano. Esta contribución es, además, otro camino para la cooperación que se ha venido consolidando y que puede aportar a que FČ tenga también una mayor lectura en este medio académico —como la vienen teniendo, cada vez más, Comenio, Patočka y los investigadores contemporáneos de sus teorías—, en especial dada la circunstancia de hacerlo en español, una decisión de geopolítica de la lengua que reconoce este idioma en su idoneidad para la ciencia y, dentro de ella, para la investigación filosófica.

Germán Vargas Guillén – Eliška Krausová – Věra Schifferová  
Editores

# La formación como humanización —La perspectiva fenomenológica: pasividad, mundo de la vida y apropiación del sentido—<sup>1</sup>

**Germán Vargas Guillén**

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
gevargas@pedagogica.edu.co

**Eliška Krausová**

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
krausova@pedagogica.edu.co

---

## Resumen:

El artículo examina el concepto de formación desde una perspectiva fenomenológica y muestra cómo la subjetividad se constituye en el entrelazamiento de pasividad y actividad. Parte de la distinción entre adquisición y aprendizaje (Krashen) y establece su correlato con las síntesis pasivas y activas en Husserl. La adquisición se entiende como recepción pasiva de significados lingüísticos y culturales, mientras que el aprendizaje supone tematización y apropiación reflexiva. Sobre esta base, la formación se caracteriza en cinco ejes: pasividad originaria, mundo de la vida, apropiación, *performance* fenomenológica y cuidado del alma. En la tradición instaurada por Comenio se sitúa la formación en la estructura misma del ser; en Husserl, en la pasividad y el mundo de la vida; y en Patočka, en el cuidado del alma como ejercicio de libertad y responsabilidad. La formación se concibe, entonces, como reapropiación de sentido en circunstancias singulares, donde el sujeto se constituye en intersubjetividad, afectividad y vulnerabilidad histórica. En conclusión, se propone que el cuidado del alma constituye el núcleo ético de la educación: un doble movimiento de alzarse en la subjetividad y conmovirse en la intersubjetividad, que transforma la fragilidad en posibilidad de libertad y de vida compartida.

**Palabras clave:** pasividad; apropiación; mundo de la vida; *performance*; cuidado del alma; fenomenología trascendental; libertad; intersubjetividad

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.10>

---

1 Este artículo fue realizado en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Francisco José de Caldas.

**Abstract:****Formation as Humanization — The Phenomenological Perspective: Passivity, Lifeworld, and the Appropriation of Meaning**

This article explores the concept of formation (*Bildung*) from a phenomenological perspective, showing how subjectivity is constituted at the intersection of passivity and activity. It begins with the distinction between acquisition and learning (Krashen), establishing its correlation with Husserl's passive and active syntheses. Acquisition is understood as the passive reception of linguistic and cultural meanings, while learning implies reflexive thematisation and appropriation. On this basis, formation is characterised along five axes: originary passivity, the lifeworld, appropriation, phenomenological *performance*, and the care of the soul. Within the tradition established by Comenius, formation is situated in the very structure of being; in Husserl, in passivity and the lifeworld; and in Patočka, in the care of the soul as an exercise of freedom and responsibility. Formation is thus conceived as a reappropriation of meaning in singular circumstances, where the subject is constituted through intersubjectivity, affectivity, and historical vulnerability. The conclusion highlights that the care of the soul is the ethical core of education: a double movement of rising within subjectivity and being moved within intersubjectivity, whereby fragility is transformed into the possibility of freedom and shared life.

**Keywords:** Passivity; Appropriation; Lifeworld; *Performance*; Care of the Soul; Transcendental Phenomenology; Freedom; Intersubjectivity

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.10>

**1. Introducción**

El concepto de formación en la filosofía de Edmund Husserl se articula, en la perspectiva de este artículo, como un proceso de humanización en el que la subjetividad se constituye en el 'entre' de pasividad y actividad; esto es, en la interacción entre la *pasividad afectiva* y la *apropiación del mundo de la vida*. Más precisamente, la formación se comprende como un acontecimiento ontológico que transforma al sujeto en la medida en que éste es, ante todo, afectado por la experiencia, antes de cualquier acto racional o decisión voluntaria. Husserl señala en *Analysen zur passiven Synthesis* que "es claro que lo que se presupone es la síntesis que se cumple de manera continua en la conciencia originaria del tiempo. En el presente viviente, concretamente pleno y fluyente, tenemos ya unidos presente, pasado y futuro en un cierto modo de darse. [...] En el abecé de la constitución de toda objetividad dada a la conciencia y de la subjetividad como existente para sí, aquí está la 'A'".<sup>2</sup> La síntesis pasiva del tiempo constituye, así, la capa fundamental sobre la cual se edifica toda constitución activa:

2 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 26. In: *Husserliana*, Bd. XI. Ed. M. Fleischer. Den Haag, Martinus Nijhoff 1966, p. 124.

sólo porque el yo está ya temporalmente afectado puede desplegar actos de toma de posición, de tematización y de aprendizaje. Puede sostenerse, entonces, que la formación se juega, en primer término, en ese suelo pasivo donde el sentido se da, se articula y se sedimenta antes de que el yo lo vuelva tema expreso o lo convierta en aprendizaje explícito.

Desde esta perspectiva, se delinear tres hitos de la tradición filosófica: Comenio, Husserl y Patočka, que ofrecen diversas vías para comprender la formación como humanización. Comenio, en su *Prima philosophia*, afirma: El ser mismo es formativo, porque todo lo que es tiende a su propio orden, perfección y utilidad.<sup>3</sup> Esta intuición permite sostener, en clave ontológica, que la formación está inscrita en la estructura misma del ser. Husserl, por su parte, radicaliza este horizonte al redescubrir la pasividad, la afectividad y el mundo de la vida como condiciones originarias de toda experiencia; en efecto, “el mundo de la vida es el suelo ya estructurado de toda experiencia”,<sup>4</sup> de modo que la formación puede pensarse como reapropiación activa de un sentido que ya nos afecta y antecede. Finalmente, Patočka reformula esta tradición al destacar el cuidado del alma: la libertad se revela allí donde la conmoción del sentido recibido despierta la responsabilidad y la convoca a hacerse cargo de sí misma.<sup>5</sup> En conjunto, estos tres momentos permiten comprender la formación como un proceso de humanización que acontece en la afectación originaria y en el ‘entre’, siempre tenso, de pasividad y actividad.

La formación se comprende, en la perspectiva fenomenológica que aquí se desarrolla, como un proceso de apropiación en el que la subjetividad se constituye en la interacción entre pasividad y actividad: el sujeto llega a ser quien es a partir de aquello que lo afecta. Husserl subraya que “la pasividad es lo que en sí mismo es primero, porque toda actividad presupone esencialmente un fundamento de pasividad, así como una formación objetual que ya está preconstituida en ella”.<sup>6</sup> La pasividad designa, entonces, el campo preconstituido de sentido que hace posible todo ulterior ejercicio de actividad, de toma de posición y de aprendizaje.

3 Komenský, J. A., *Prima philosophia*. In: idem, *Spisy o první filosofii*. Eds. V. Balík – V. Schifferová. Praha, OIKOYMENH 2017, pp. 36–96; idem, *Prima philosophia (La filosofía primera)*. In: Vargas, G. – Krausová, E. (eds.), *Prima philosophia. Fundamento de la pedagogía en Juan Amós Comenio*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades – Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá 2025, pp. 139–165.

4 Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, § 50. In: *Husserliana*, Bd. VI. Ed. W. Biemel. Den Haag, Martinus Nijhoff 1954, p. 173.

5 Patočka, J., *Platón a Evropa*. In: idem, *Péče o duši*. Vol. II: *Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. *Stati z let 1970–1977. Nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. Eds. I. Chvatík – P. Kouba. Praha, OIKOYMENH 1999, pp. 149–355. (Sebrané Spisy Jana Patočky. Vol. 2).

6 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 26, op. cit., pp. 3–4.

Sobre este trasfondo se articulan cinco ejes que describen el proceso formativo: (1) la adquisición y el aprendizaje como claves para comprender la articulación entre síntesis pasivas y activas; (2) el mundo de la vida como horizonte en el que se abre y orienta toda experiencia formativa; (3) la apropiación como estructura que anuda humanización y responsabilidad; (4) la *performance* fenomenológica como actualización del sentido en el cuerpo propio y en la intersubjetividad; y (5) el cuidado del alma como horizonte ético-existencial que orienta y evalúa las transformaciones de la subjetividad. En conjunto, estos ejes muestran que la formación se entiende como transformación de la subjetividad en apertura al sentido, en diálogo constante con lo heredado, lo vivido y lo compartido.

En su célebre conferencia de Praga de 1935, “La psicología en la crisis de la humanidad europea”, Husserl sostiene que Europa no debe entenderse como un mero continente o lugar geográfico, sino como una idea espiritual que se juega en la tarea de autoconstitución del espíritu.<sup>7</sup> Allí indica que la fenomenología abre el acceso a una forma superior de racionalidad, gracias a la cual la humanidad puede formarse en libertad y responsabilidad. Desde este horizonte, la fenomenología —que también es una teoría del conocimiento— se configura como una antropología filosófica de la formación: muestra que el sujeto sólo llega a sí mismo porque, antes de toda decisión, ya está afectado por un mundo de sentido previamente dado. Formarse es dejarse alcanzar por un sentido que conmueve y reabre la vida del espíritu, de modo que el alma se forma allí donde el sentido se reabre desde la afectación originaria.<sup>8</sup>

Este artículo desarrolla cinco pasos, entendidos como pilares de una comprensión fenomenológica de la formación. Antes de enunciarlos, conviene situar un presupuesto decisivo: la cuestión de la adquisición. Desde la perspectiva fenomenológica, la adquisición remite a la dimensión pasiva en la que el lenguaje y la cultura se reciben como herencia, mientras que el aprendizaje designa, en contraste, la actividad del yo que tematiza y organiza lo recibido. En este punto, las teorías de adquisición de lengua de Stephen Krashen y Noam Chomsky han mostrado que el acceso efectivo a una lengua no se explica primordialmente por el esfuerzo consciente, sino por estructuras y disposiciones previas que posibilitan toda apropiación significativa. Este trasfondo converge con la tesis husserliana según la cual “el mundo se nos da lingüísticamente sedimentado”.<sup>9</sup> La adquisición, en tanto pasividad

7 Husserl, E., *La psicología en la crisis de la ciencia europea*. Trad. G. Hoyos. In: Zirión, A. – Serrano de Haro, A. (eds.), *Textos breves (1887–1936)*. Salamanca, Ediciones Sígueme 2019, pp. 637–676.

8 Vargas, G., *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Saarbrücken, Editorial Académica Española 2012, p. 57.

9 Husserl, E., *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Ed. L. Landgrebe. Hamburg, Claassen 1964, p. 43; Traducción al español: idem, *Experiencia y juicio*. Trad. J. Reuter. Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas 1980, p. 51.

originaria del sujeto ya inmerso en un mundo de lenguaje, constituye el suelo sobre el cual el aprendizaje puede desplegarse como actividad reflexiva. Sólo en este 'entre' de pasividad y actividad se comprende que la formación sea, en rigor, un proceso de reapropiación del sentido.

A partir de esta aclaración inicial, el itinerario fenomenológico de la formación puede entenderse como una secuencia en la que diversos ejes se articulan de manera progresiva y complementaria. La pasividad originaria, el horizonte del mundo de la vida, la apropiación, la *performance* y el cuidado del alma configuran el marco en el que la subjetividad, en la relación entre pasividad y actividad, se transforma en apertura al sentido. En este proceso, la formación aparece como un efecto diferido de condiciones pasivas que, al reabrir el mundo en cada situación concreta, se juegan siempre en la fragilidad de lo que acontece bajo circunstancias singulares.<sup>10</sup>

La *formación*, en su sentido filosófico pleno, designa una experiencia radical de reapropiación del sentido: en ella la subjetividad se abre al otro, se constituye como intersubjetividad y se expone a la vulnerabilidad de su cuerpo y de su memoria histórica. Desde una perspectiva fenomenológica, toda vivencia está atravesada por una temporalidad pasiva que sostiene el presente en el horizonte de lo retenido y lo pretendido; como muestra Husserl, el presente nunca es puro, sino que lleva consigo un halo de pasado que lo orienta hacia el porvenir.<sup>11</sup> La formación acontece allí donde ese trasfondo pasivo se reactiva y se vuelve apertura: lo recibido deja de ser mera inercia para transformarse en disponibilidad para responder al mundo y en ejercicio responsable de la actividad. Cuidar el alma significa, en este horizonte, cuidar la posibilidad misma de reapertura del sentido, es decir, el ámbito en el que la subjetividad se humaniza en la articulación viva entre pasividad y actividad.<sup>12</sup>

La formación, entendida fenomenológicamente, se sostiene en la articulación de cinco dimensiones: pasividad originaria, mundo de la vida, apropiación, *performance* y cuidado del alma. Estas dimensiones no describen etapas sucesivas, sino aspectos interrelacionados de un mismo proceso: el sujeto se constituye pasivamente en un mundo ya sedimentado; sobre esa base, se reapropia de dicho horizonte como campo de sentido; lo actualiza en el cuerpo y en la intersubjetividad como acontecimiento performativo; y, en esa apertura, ejerce el cuidado del alma como práctica ética de responsabilidad. De este modo, la formación puede comprenderse como el modo en que las condiciones

10 Bustamante, G. – Vargas, G., Estudio preliminar: La formación como efecto y sus condiciones de posibilidad. In: Kant, I., *Sobre Pedagogía*. Trad. F. García. Eds. G. Vargas – G. Bustamante. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2024 pp. 9–31.

11 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, op. cit.

12 Vargas, G., *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*, op. cit., p. 55.

pasivas, al reactivarse en situaciones concretas, permiten que el sentido se reabra una y otra vez en circunstancias singulares.<sup>13</sup>

La formación alcanza su radicalidad filosófica cuando se concibe, en clave fenomenológica, como cuidado del alma. Esta expresión, retomada por Jan Patočka y prolongada en la fenomenología contemporánea, indica que formarse —además de propiciar la adquisición de capacidades— es disponerse a la reapertura del sentido en la existencia concreta. El cuidado del alma implica un doble movimiento: alzarse en la esfera de la subjetividad y conmovirse en la esfera de la intersubjetividad. En el primer gesto, el sujeto se despierta a la problematicidad del mundo y se eleva por encima de la inercia del hábito; en el segundo, se abre a los otros en una experiencia compartida de responsabilidad por el mundo común. Esta articulación muestra que la formación es inseparable de una actitud ética y política, pues cuidar el alma es cuidar el ámbito en el que la libertad se juega, una y otra vez, como posibilidad siempre frágil.<sup>14</sup>

El cuidado del alma, entendido como reapertura del sentido que nos afecta y reclama respuesta, sitúa la formación en una dimensión ética que desborda los marcos escolares e institucionales. Allí donde la existencia se interrumpe en su automatismo, se abre la posibilidad de una conversión: el mundo, que parecía dado y seguro, se vuelve pregunta, se torna problemático y exige responsabilidad. En este horizonte, la formación —que, si bien requiere métodos de enseñanza y dispositivos pedagógicos, los excede— se configura como una práctica de libertad interior que se comparte intersubjetivamente. Así, cuidar el alma significa sostener la vulnerabilidad como condición de acceso al sentido y transformar esa vulnerabilidad en disponibilidad para el otro.<sup>15</sup>

El cuidado del alma, tal como lo desarrolla Jan Patočka, se convierte en el núcleo de una filosofía de la formación que resiste al olvido y permanece abierta al sentido. Esta figura —más que un contenido doctrinal cerrado— es una práctica de vida que exige, a la vez, atención interior y apertura al otro. En esta perspectiva, formarse significa cuidar el alma como ejercicio de libertad, en el que la subjetividad, afectada por un mundo ya dado, transforma su pasividad originaria en responsabilidad compartida. De este modo, la formación no se entiende como adiestramiento ni como adaptación, sino como acto ético de reapropiación del mundo.<sup>16</sup>

13 Bustamante, G. – Vargas, G., Estudio preliminar: La formación como efecto y sus condiciones de posibilidad, op. cit., pp. 9–31.

14 Vargas, G., *El cuidado del alma: alzarse, conmovirse. De Patočka a Comenio*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2024, pp. 9–11.

15 *Ibid.*, p. 93.

16 *Ibid.*, p. 13.

La formación, concebida como cuidado del alma, interrumpe los automatismos de la vida y reactiva experiencias límite en las que el mundo, que parecía simplemente dado, vuelve a hacerse significativo. En esta perspectiva, los efectos formativos no se producen de manera lineal ni programable: emergen allí donde lo dado se transforma en apertura y lo sedimentado se reanima como posibilidad para la libertad. El alma se forma precisamente cuando la existencia, en su fragilidad pasiva, se deja afectar por el dolor del mundo y lo convierte, activamente, en pregunta por el sentido; es en este suelo de pasividad y actividad donde el cuidado del alma se revela como núcleo de la formación.<sup>17</sup>

## 2. Adquisición y aprendizaje —en la teoría de Stephen Krashen y su correlato fenomenológico en las síntesis pasivas y activas de Edmund Husserl—

La distinción entre adquisición y aprendizaje, tal como la formula Stephen Krashen, ofrece un punto de partida para abordar fenomenológicamente la formación como constitución de la subjetividad en el 'entre' de pasividad y actividad. Por adquisición se entiende un proceso fundamentalmente pasivo y no consciente, mediante el cual el sujeto se deja afectar por una lengua en contextos de interacción significativa; por aprendizaje se designa, en cambio, la actividad explícita y reflexiva de tematizar reglas o contenidos. Esta diferencia, decisiva en el campo lingüístico para comprender cómo se constituye la competencia comunicativa, encuentra un correlato en la distinción husserliana entre *síntesis pasivas* y *activas*: en las primeras, el mundo se sedimenta como trasfondo afectivo y asociativo que antecede toda decisión del yo; en las segundas, ese yo retoma ese trasfondo y lo organiza en actos de comprensión y juicio. La articulación Krashen – Husserl permite, así, pensar que toda formación comienza en una *apropiación pasiva-constituyente* y que sólo sobre este suelo puede desplegarse el aprendizaje como tematización activa y responsable.<sup>18</sup>

En la fenomenología husserliana, la experiencia se ofrece siempre sobre una urdimbre previa de significaciones que el sujeto no crea, sino que recibe como horizonte ya articulado. El lenguaje, en este contexto —más que instrumento de designación— es el medio originario en el que el mundo se vuelve inteligible y se abre como campo de sentido. Desde aquí, la adquisición de una lengua nombra la dimensión pasiva en la que la subjetividad se deja formar por

17 Ibid., p. 93.

18 Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press 1982; Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, op. cit.

significados heredados, mientras que el aprendizaje remite al ejercicio activo mediante el cual el yo tematiza, selecciona y reorganiza ese trasfondo. La formación, comprendida fenomenológicamente, aparece así como un proceso de reapropiación responsable de un horizonte de significaciones que antecede toda reflexión y que, al afectar al sujeto, lo convoca a asumirlo críticamente en el suelo de pasividad y actividad.<sup>19</sup>

La adquisición —más que acopio de elementos lingüísticos— consiste en una experiencia atravesada por la afectividad. Todo lo que se recibe en la dimensión pasiva llega ya marcado por un tono que motiva, orienta y dispone la conciencia. Husserl describe cómo cada vivencia se enlaza con otras mediante asociaciones afectivas que se constituyen sin intervención explícita del yo y generan hábitos de sentido que se reactivan en nuevas experiencias.<sup>20</sup> Sobre este trasfondo, la adquisición se vincula con la pasividad de la memoria y con la afectividad que confiere peso y dirección al aparecer. El aprendizaje se injerta en este suelo afectivo: tematiza, reelabora y organiza lo ya adquirido, y muestra que la formación de la subjetividad se sostiene en la tensión constante entre síntesis pasivas y síntesis activas.

Esta estructura pasiva de la adquisición prepara el suelo para la apropiación como figura central de la formación; sobre ese trasfondo pasivo acontece propiamente el proceso formativo. El sujeto no se limita a recibir un caudal de significaciones, sino que se constituye al hacerse responsable de lo que ha heredado. En la apropiación, lo adquirido se transforma en horizonte propio sin disolver su carácter de don previo<sup>21</sup>. Desde esta perspectiva, la fenomenología permite comprender que la formación no se reduce a la acumulación o criba de saberes, sino que designa un proceso en el cual lo recibido reconfigura el modo de estar en el mundo: la pasividad originaria se integra en la constitución activa del sentido y hace posible que la subjetividad se forme en el ‘entre’ de pasividad y actividad.<sup>22</sup>

Krashen sostiene que “la adquisición requiere interacción significativa en la lengua meta —comunicación natural—, en la cual los hablantes no se preocupan por la forma de sus enunciados, sino por los mensajes que transmiten y comprenden”.<sup>23</sup> Con esta precisión, distingue la adquisición de cualquier repetición mecánica de reglas: lo decisivo es la interacción que despierta confianza y genera disposición afectiva a responder. Este planteamiento converge con la fenomenología de Husserl, para quien la afectividad constituye el suelo pasivo

---

19 Ibid., §§ 7–10, pp. 23–31.

20 Ibid.

21 Ibid., § 10, p. 31.

22 Ibid., § 11, p. 32.

23 Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, op. cit., p. 1; traducción propia.

de toda experiencia: “lo que afecta motiva, y lo que motiva despierta al yo”.<sup>24</sup> La formación puede entenderse, entonces, como un proceso en el que la apertura afectiva y la confianza —condiciones de la adquisición según Krashen— corresponden a la afección originaria descrita por Husserl; sobre esta pasividad afectiva se hace posible la apropiación activa y el aprendizaje reflexivo, en los que la subjetividad se constituye en el suelo de pasividad y actividad.

Krashen aclara que “los estudiantes progresan y adquieren una lengua cuando reciben *input* comprensible en cantidades que van un poco más allá de su nivel actual de competencia”.<sup>25</sup> Esta tesis, conocida como la hipótesis del *input*, subraya que la comprensión de mensajes significativos precede y fundamenta toda producción consciente. En perspectiva fenomenológica, este planteamiento se corresponde con la descripción husserliana de la síntesis pasiva, según la cual el yo se constituye a partir de un trasfondo que lo afecta antes de cualquier tematización explícita.<sup>26</sup> Así como en la adquisición lingüística el sujeto se deja alcanzar por expresiones que lo sobrepasan y orientan, en la fenomenología husserliana el yo se forma al recibir pasivamente un flujo de sentido que motiva su despertar activo. Se muestra ya en este nivel la estructura formativa del enlace entre pasividad y actividad: el sujeto se deja afectar por un sentido que lo antecede y, desde esa afección originaria, puede constituirse activamente.

La convergencia entre Krashen y Husserl permite comprender de manera unitaria la relación entre pasividad y actividad en la formación, sin oponerlas dualistamente. Desde el ángulo de la adquisición, la pasividad aparece como un modo originario de apertura al sentido, distinto de la mera inercia; desde el ángulo del aprendizaje, esa apertura se despliega como reflexión y tematización. Husserl muestra, en el § 10, que el yo retoma lo que previamente lo ha afectado y lo organiza en síntesis activas que tematizan y reconfiguran el trasfondo recibido.<sup>27</sup> Krashen, por su parte, confirma esta dinámica al subrayar que la adquisición depende de la recepción de mensajes comprensibles que anteceden a cualquier control consciente.<sup>28</sup> En conjunto, estas perspectivas permiten formular la tesis fenomenológica de la formación: la pasividad funda la libertad, en la medida en que lo adquirido pasivamente abre la posibilidad de un aprendizaje que se convierte en apropiación responsable del mundo y de sí.

La relación entre adquisición y aprendizaje muestra que la formación se despliega como un movimiento articulado: comienza en la pasividad

24 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 9, op. cit., pp. 27–29.

25 Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, op. cit., p. 21; traducción propia.

26 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, §§ 7–8, op. cit., pp. 23–27.

27 *Ibid.*

28 Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, op. cit., p. 21; traducción propia.

de la afectación, se prolonga en la apropiación de lo recibido y alcanza su expresión explícita en la actividad reflexiva del yo. Krashen indica que la adquisición tiene lugar cuando el sujeto se expone a un flujo de mensajes comprensibles que lo afectan más allá de su control consciente.<sup>29</sup> En la perspectiva husserliana, estas afecciones se sedimentan en síntesis pasivas que, al ser reactivadas, preparan y orientan la constitución activa del sentido.<sup>30</sup> La formación puede entenderse, así, como una dinámica en la que lo recibido se convierte en posibilidad de respuesta responsable: la libertad se enraíza en la pasividad que constituye al sujeto y, al hacerlo, lo abre al sentido en el ‘entre’ de pasividad y actividad.

### 3. El mundo de la vida como horizonte de formación

Desde la fenomenología, la formación se enraíza en un mundo ya constituido: el mundo de la vida, que Husserl define como el horizonte prerreflexivo y tácito de toda experiencia, en el que la subjetividad se configura en el cruce de pasividad y actividad. Más que presentarse como objeto temático, este mundo se ofrece como trasfondo en el que los fenómenos aparecen y adquieren sentido. Su carácter primario se manifiesta en que toda percepción, recuerdo o juicio lo presupone como suelo invisible, aunque siempre operante. Husserl afirma que “el mundo de la vida es el suelo universal de toda praxis y de toda teoría”.<sup>31</sup> Entendida desde este horizonte, la formación puede describirse como reapropiación responsable de un mundo que antecede al sujeto, lo afecta pasivamente y, al mismo tiempo, lo convoca a reactivarlo activamente en cada experiencia.

El mundo de la vida se manifiesta como horizonte de significaciones que sostiene y orienta toda experiencia. Su estructura está lingüísticamente articulada, pues los sentidos que lo conforman se transmiten en expresiones, hábitos y tradiciones que anteceden a cada sujeto y lo afectan antes de toda decisión. Sobre este trasfondo, la formación tiene lugar en la medida en que el individuo se apropia de un mundo que ya lo configura: ese mundo se le ofrece como memoria sedimentada y como reserva de posibilidades que reclaman actualización. Desde la fenomenología, aprender significa reactivar lo ya interpretado, devolver presencia a lo que permanecía sobreentendido y abrirlo, en la actividad interrogativa del yo, como campo

---

29 Ibid., p. 22, traducción propia.

30 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 10, op. cit., pp. 31–33.

31 Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, § 34, op. cit., p. 143.

de nuevas comprensiones. En este gesto, la subjetividad se constituye en el suelo de pasividad y actividad: lo recibido se vuelve tarea de interpretación y responsabilidad.<sup>32</sup>

La sedimentación del mundo de la vida configura una memoria viviente que sostiene la continuidad del sentido. Las tradiciones, los lenguajes y los valores heredados permanecen como huellas activas que operan como reservas de significación susceptibles de reactivarse en nuevas experiencias. Husserl indica que cada objeto se constituye siempre en referencia a un horizonte implícito que lo acompaña y lo vincula con un mundo ya comprendido.<sup>33</sup> La formación se nutre de esta dinámica: tiene lugar allí donde lo sedimentado se vuelve fecundo, donde el trasfondo heredado se abre como posibilidad de transformación y se convierte en apropiación singular. En ese 'entre' de pasividad y actividad, la subjetividad se reconfigura como apertura renovada al sentido, desde la posibilidad de transformación y de conversión en la que se apropia lo singular.

El mundo de la vida se ofrece siempre bajo el signo de la afectividad: aparece como un conjunto de datos, pero, más allá de éstos, como un campo que toca, motiva y orienta al sujeto. Husserl muestra que lo que se constituye para la conciencia sólo existe para el yo en la medida en que lo afecta y lo sitúa en relación con un horizonte implícito de sentido.<sup>34</sup> La formación acontece precisamente en este espacio de afectación originaria, donde la subjetividad, pasivamente conmovida por el mundo, se transforma al apropiárselo activamente. Formarse significa reactivar el trasfondo afectivo del mundo de la vida, abrirlo como campo de interrogación y responder a él con una libertad responsable enraizada en la pasividad que constituye al sujeto.

La formación, en el horizonte del mundo de la vida, es un proceso de explicitación de lo implícito y de reactivación de horizontes pasivamente heredados. Husserl observa que "cada objeto es objeto en un horizonte de objetos más amplios".<sup>35</sup> Todo fenómeno se da, por tanto, en remisión a un trasfondo que lo envuelve y lo conecta con otros posibles sentidos. Desde esta perspectiva, la formación abre al sujeto a la estructura intencional de la experiencia: cada 'cosa' apunta más allá de sí misma y remite a un horizonte de mundo ya significado. Formarse consiste, entonces, en aprender a habitar este horizonte, a reconocer la trama de remisiones en la que el mundo se ofrece como

32 Ibid., § 50, p. 183.

33 Ibid., § 36, p. 148.

34 Husserl, E., *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917)*, § 19. In: *Husserliana*, Bd. X. Ed. R. Boehm. Den Haag, Martinus Nijhoff 1966, p. 77. Traducción al español: idem, *Leciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trad. A. Serrano de Haro. Madrid, Editorial Trotta 2002.

35 Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch*, § 27. In: *Husserliana*, Bd. III/1. Ed. K. Schuhmann. Den Haag, Martinus Nijhoff 1976, p. 52.

totalidad de sentido, y a integrar la pasividad de lo recibido con la actividad interrogativa del yo.

El mundo de la vida se configura, desde la fenomenología, como un ámbito originariamente intersubjetivo. No es un escenario privado, sino un horizonte compartido en el que cada experiencia está atravesada por la presencia efectiva o posible de los otros. Husserl señala que “todo yo tiene su mundo circundante, pero el mundo circundante común se constituye en la comunidad de los yos”.<sup>36</sup> En este marco, la formación adquiere su dimensión propiamente humana: formarse es hacerse cargo de un mundo que se comparte, en el que cada sujeto se descubre pasivamente afectado por los otros y, al mismo tiempo, activamente responsable ante ellos. La formación aparece así como ejercicio de apertura al mundo común, que al tiempo se recibe como herencia y que, permanentemente, se sostiene y transforma en la convivencia intersubjetiva.

El mundo de la vida se presenta como una estructura histórica de sentido que acompaña y orienta toda experiencia. Constituye un trasfondo sedimentado por tradiciones, lenguaje y prácticas que configuran la comprensión del presente. Según Husserl, “el mundo de la vida es siempre un mundo histórico”.<sup>37</sup> La formación se inscribe en esta historicidad: quien se forma se apropia activamente de sentidos heredados que lo afectan pasivamente y, al hacerlo, los transforma. Desde esta perspectiva, la formación puede entenderse como apertura de la memoria colectiva y como tarea de convertirla en recurso para la construcción de nuevas posibilidades de existencia.

La afectividad enlaza a la subjetividad con el mundo histórico y compartido de manera más originaria que cualquier reflexión. Si bien también se accede al mundo de la vida mediante una elaboración teórica, este mundo conmueve, orienta y motiva desde dentro la experiencia. Husserl indica que “la afección es la que guía la mirada de la conciencia hacia lo que debe ser tematizado”.<sup>38</sup> En este sentido, la formación acontece cuando el sujeto se deja afectar por el peso histórico del mundo, por la fuerza de las tradiciones y por la presencia de los otros, y convierte esa afección pasiva en apertura activa a nuevas posibilidades de sentido. La formación se despliega, así, como un proceso en el que la afectividad funda la apropiación responsable del mundo común y en el que la libertad se enraíza en la pasividad que constituye a la subjetividad en la interacción entre pasividad y actividad.

36 Husserl, E., *Meditaciones cartesianas*. Trads. J. Gaos – M. García-Baró. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 1996, § 50, p. 164.

37 Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, § 37, op. cit., p. 150.

38 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 7, op. cit., p. 24.

El mundo de la vida ofrece, entonces, el suelo en el que la formación se constituye como experiencia de apropiación y transformación. Husserl subraya que este horizonte es “lo siempre presupuesto en todas nuestras preguntas, dudas y conocimientos”.<sup>39</sup> La formación se comprende desde aquí como un ejercicio de volver visible lo que permanece tácito, de interrogar lo que parecía sobreentendido y de abrir lo familiar a la posibilidad de nuevos sentidos. Formarse —como *yo puedo*— significa aprender a habitar críticamente este trasfondo, a reconocer en él tanto la continuidad que sostiene la vida como la reserva de futuro que la impulsa hacia la creación de mundo.

#### 4. La apropiación como estructura de la humanización

La apropiación, en la perspectiva fenomenológica, constituye la estructura fundamental de la formación, pues en ella interactúan la pasividad de la afectación y la actividad de la respuesta. Se trata de llegar a aprehender un contenido, pero más allá de esta aprehensión: se opera una configuración a partir de aquello que afecta y convoca al sujeto, de modo que lo recibido se convierte en tarea. Husserl explica que el sentido de un objeto sólo se da en la medida en que ha sido integrado como fenómeno para la conciencia: “toda objetividad es objetividad-para-una-conciencia”,<sup>40</sup> el mundo se presenta, así, como dato bruto que el sujeto constituye como campo de significaciones que reclaman ser asumidas y acogidas. Formarse significa, entonces, apropiarse responsablemente de un horizonte heredado de sentido, reactivarlo en la propia experiencia y hacerlo propio en la apertura al otro, de manera que la subjetividad se humaniza al transformar la pasividad originaria —la recepción del don de sentido— en actividad de respuesta.

La apropiación se despliega en la temporalidad de la conciencia: cada vivencia se sostiene en la retención del pasado inmediato y se abre en la protención del futuro, de modo que lo presente no aparece nunca aislado. Husserl describe esta estructura como un flujo en el que impresión, retención y protención se entrelazan de manera inseparable.<sup>41</sup> En este horizonte, la formación consiste en asumir un mundo sedimentado que se ofrece simultáneamente como memoria y posibilidad, y en responder creativamente a esa herencia. La apropiación temporaliza así la experiencia: lo recibido pasivamente se reactiva en el presente y se proyecta activamente hacia un

39 Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, § 27, op. cit., p. 108.

40 Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch*, § 43, op. cit., p. 97.

41 Husserl, E., *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917)*, § 36, op. cit., p. 88.

porvenir abierto a nuevas configuraciones de sentido, en el que la subjetividad se constituye desde la pasividad de lo dado y, en la actividad, elabora nuevas dimensiones de sentido.

La apropiación constituye el núcleo de la humanización porque enlaza la pasividad de lo recibido con la actividad responsable de hacerse cargo de ello. Husserl indica que el sentido de todo objeto se cumple sólo en la medida en que la conciencia lo integra en un horizonte de validez.<sup>42</sup> Esta integración se despliega en el flujo intencional de la conciencia y sitúa al sujeto en una relación ética con el mundo, pues apropiarse significa responder por lo heredado y actualizarlo en la propia existencia. Desde esta perspectiva, la formación se entiende como práctica de responsabilidad en la que la subjetividad, afectada por un legado de significaciones, lo convierte en tarea propia y se configura en la doble relación de pasividad y actividad.

La apropiación se realiza siempre en un horizonte intersubjetivo. Cada sujeto se forma en diálogo con otros, en un mundo compartido que antecede a la experiencia individual y la sostiene. Husserl indica que “toda vida individual del yo lleva consigo una referencia esencial a la comunidad”.<sup>43</sup> La formación aparece, entonces, como un proceso comunitario: apropiarse de un mundo implica reconocer que ese mundo está ya habitado por otros y que sólo en la convivencia adquiere su plenitud de sentido. La humanización se despliega, así, como apropiación intersubjetiva, en la que la subjetividad se constituye en relación con la alteridad y asume, de manera activa, la responsabilidad de sostener y transformar el mundo común en el enlace de pasividad y actividad.

La apropiación funda, desde la fenomenología, una práctica de libertad creativa que se sostiene precisamente en la pasividad de lo heredado. El sujeto no repite sin más ese legado, sino que, afectado por él, lo reinterpreta y lo transforma en configuraciones inéditas de sentido. Husserl explica que el hábito no clausura la experiencia, sino que ofrece un punto de partida desde el cual son posibles variaciones que abren nuevas posibilidades de mundo.<sup>44</sup> La formación se comprende, entonces, como un proceso en el que lo sedimentado se convierte en impulso de innovación y en ocasión para instituir nuevas formas de vida. Humanizarse significa apropiarse del mundo recibido de tal manera que la pasividad se despliegue en actividad: es en ese despliegue donde el mundo se renueva en la libertad de cada existencia singular.

42 Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch*, § 44, op. cit., p. 99.

43 Husserl, E., *Meditaciones cartesianas*, § 50, op. cit., p. 165.

44 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 14, op. cit., p. 42.

## 5. Formación: fenomenología y *performance*

La *performance* puede entenderse como la actualización fenomenológica del sentido en el cuerpo vivo (*Leib*). En el gesto, la voz, el ritmo y la disposición corporal, el sentido recibido pasivamente se vuelve presencia y hace visible un mundo compartido. Husserl había mostrado que la afección motiva y despierta al yo, de modo que el sentido se encarna en el cuerpo antes de cualquier elaboración conceptual.<sup>45</sup> Desde esta perspectiva, la *performance* ha sido caracterizada como “el lugar natal del sentido: una suerte de retroceso a lo inédito”.<sup>46</sup> La formación se comprende, entonces, como el acto en que un horizonte heredado de significaciones se reactiva corporalmente y se convierte en acontecimiento expresivo e intersubjetivo: es en la *performance* donde pasividad afectiva y actividad creadora configuran un modo de habitar y cuidar el mundo común.<sup>47</sup>

La *performance* se despliega en la copresencia de los cuerpos, en un espacio donde la expresión del yo encuentra de inmediato la resonancia de la alteridad. El cuerpo propio (*Leib*) se ofrece como ámbito de apertura porque, al mismo tiempo que funda la orientación espacial, expone al sujeto a la mirada, a la voz y a la respuesta de los otros.<sup>48</sup> Así, la corporeidad se convierte en el lugar donde el sentido se comparte y se transforma: cada gesto y cada ritmo encarnan una variación de sentido que sólo alcanza plenitud en la trama intersubjetiva. La fenomenología describe este ámbito como un entrelazamiento de pasividad y acción, en el que la *performance* muestra “cómo el cuerpo es siempre experiencia en común, nudo de vínculos y de resonancias”.<sup>49</sup> Desde aquí, la formación puede entenderse como aprendizaje de esta exposición recíproca: al apropiarse creativamente del mundo en la copresencia corporal, la subjetividad se humaniza en un mundo corporalmente compartido.

La *performance* se constituye en el tiempo del presente viviente, allí donde la pasividad de lo sedimentado sirve de suelo y la actividad opera como respuesta. El sentido de esta *performance* rebasa cualquier estructura fija o plan preestablecido y, desde el acontecimiento, irrumpe en el instante. Husserl describe este presente como un flujo en el que impresión, retención y proyección se entrelazan de manera inseparable.<sup>50</sup> La *performance* encarna esta dinámica temporal: en cada gesto se reactiva un trasfondo ya sedimentado y,

---

45 Ibid., § 9, p. 27.

46 Vargas, G., *Fenomenología y performance*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2019, p. 10.

47 Ibid., pp. 119–121.

48 Husserl, E., *Meditaciones cartesianas*, § 50, op. cit., p. 164.

49 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., p. 123.

50 Husserl, E., *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917)*, § 36, op. cit., p. 88.

al mismo tiempo, se abre un campo de lo todavía no realizado. Se trata de un acto en el que la temporalidad se muestra en su carácter originario: “la *performance* sólo se despliega *hic et nunc*, es la efectuación del, o en el, presente viviente”.<sup>51</sup>

La *performance* manifiesta, de manera ejemplar, la unión de pasividad y creatividad en el proceso formativo. El trasfondo de hábitos y sedimentaciones que sostiene la experiencia se convierte en materia para la invención, de modo que la pasividad no queda velada u oculta, sino que se torna fuente de novedad. Husserl señala que todo acto libre conserva su ‘cola de cometa’ en la naturaleza, pues incluso en la espontaneidad más activa se arrastra un fondo pasivo que la sostiene.<sup>52</sup> La *performance* hace visible esta estructura al mostrar cómo cada gesto creativo surge de un suelo afectivo ya dado y, al mismo tiempo, lo transforma. De allí que pueda decirse que “la *performance* es un sustrato de sentido que parece estar por ser expresado”;<sup>53</sup> en su despliegue educativo se convierte en un ejercicio en el que lo heredado se actualiza como acontecimiento singular y la subjetividad se forma en apertura al sentido, en la que la actividad se funda en la pasividad.

La *performance* se afirma, desde la fenomenología, como práctica ética de formación en la medida en que expone al sujeto al cuidado del sentido compartido. En el acontecimiento performativo, el trasfondo sedimentado de hábitos y precomprensiones no sólo se reactiva, sino que se proyecta hacia los otros en un espacio común de responsabilidad. Husserl ha mostrado que el mundo circundante se constituye siempre en comunidad, como horizonte intersubjetivo que sostiene toda experiencia.<sup>54</sup> Desde esta perspectiva, cada *performance* es un acto en el que se hace visible la responsabilidad de responder por el mundo común, pues lo que allí se expresa interpela a los demás y los convoca a compartir su peso. Por ello, se puede afirmar que “la *performance* abre un horizonte de comprensión del entorno en el cual se explicitan las precomprensiones sedimentadas en pasividad”,<sup>55</sup> de modo que, en la interacción de pasividad y actividad, se ejercita una forma de cuidado del mundo común que prepara el horizonte del cuidado del alma.

Así, la *performance* enlaza memoria, pasividad y proyección de futuro en el proceso formativo, y muestra en acto cómo la subjetividad se constituye desde la doble fuente de pasividad y actividad: cada gesto performativo convoca un trasfondo de hábitos y sedimentaciones que se reactivan en el

51 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., p. 10.

52 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 14, op. cit., p. 42.

53 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., p. 10.

54 Husserl, E., *Meditaciones cartesianas*, § 50, op. cit., p. 164.

55 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., p. 21.

presente como resonancias afectivas y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de nuevos horizontes de sentido. Husserl ha mostrado que el presente viviente se sostiene en la articulación inseparable de impresión, retención y protención.<sup>56</sup> En este marco, la *performance* excede los límites de la repetición de lo ya dado y lo transforma en impulso creador orientado hacia lo todavía no realizado. “Las *performances* [...] abren una y otra vez el campo de la pasividad”<sup>57</sup> y, al hacerlo, convierten la memoria heredada en recurso para proyectar nuevas configuraciones de existencia.

La *performance* cumple una función pedagógica al mostrarse como lugar de constitución de sentido en el cuerpo y en la intersubjetividad. Más que un recurso expresivo, es un modo de habitar el mundo en el que se hacen visibles las tramas de pasividad que sostienen toda experiencia. Husserl afirmó que cada vivencia se constituye en referencia a un horizonte implícito que la acompaña y la desborda.<sup>58</sup> En esta dirección, la *performance* ofrece un espacio en el que los sujetos reconocen esas tramas pasivas y las convierten en ocasión de aprendizaje compartido: “la *performance* [...] permite abrir un primer acercamiento reflexivo al mundo efectivamente vivido”.<sup>59</sup> La formación aparece como un ejercicio pedagógico de visibilización y apropiación crítica del trasfondo pasivo: un proceso en el que el cuerpo, la expresión y la intersubjetividad actualizan lo heredado y lo transforman en nuevos modos de comprender y proyectar la existencia. En este gesto se entrelazan dos dimensiones: la pasividad que, aun en su aparente quietud, ‘se mueve’ en la continuidad de las sedimentaciones de sentido; y la actividad que, incluso en su despliegue reflexivo, conserva siempre un sustrato no tematizado que tiende a sedimentarse sin que el sujeto se percate.

## 6. Cuidado del alma como horizonte ético-existencial de la formación

El cuidado del alma constituye el horizonte ético-existencial de la formación. Esta expresión, de resonancia platónica, ha sido retomada en la fenomenología contemporánea para indicar que formarse significa abrirse al sentido y responder por él en la vida compartida. Como se lee en *Platón y Europa*: “Los griegos, los filósofos griegos, en quienes el espíritu griego se expresa con mayor nitidez, expresaron la libertad humana con el término: cuidado del alma”.<sup>60</sup> En esta perspectiva, el cuidado del alma nombra la dimensión

56 Husserl, E., *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins* (1893–1917), § 36, op. cit., p. 88.

57 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., p. 11.

58 Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch*, § 27, op. cit., p. 52.

59 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., p. 19.

60 Patočka, J., *Platón a Evropa*, op. cit., p. 160; traducción propia.

normativa interna de la existencia: no designa una norma exterior impuesta al sujeto, sino la exigencia que brota de la experiencia misma cuando el sentido se vuelve problemático y reclama una toma de posición. El cuidado implica la interioridad individual, pero se proyecta como responsabilidad por el mundo común y por la comunidad histórica en la que la libertad se ejerce y se pone a prueba. La formación se comprende así como un ejercicio en el que el sujeto atiende a la problematicidad de la existencia, asume su vulnerabilidad y la convierte en posibilidad de libertad responsable. “El cuidado del alma exige el doble movimiento de alzarse y conmovirse”:<sup>61</sup> alzarse sobre la inercia del hábito —dado en pasividad— y conmovirse —desplegado reflexiva y activamente— ante el sufrimiento y la fragilidad del mundo. En este doble movimiento se cifra la hondura ética y política de toda formación entendida como cuidado del alma.

El cuidado del alma expresa la libertad como acontecimiento que nace de la conmoción del sentido. En este horizonte, la filosofía —además de discurso teórico— es un modo de existencia en el que el ser humano se enfrenta al carácter problemático del mundo y se reconoce responsable ante él: “La libertad del hombre consiste —acaso— precisamente en esto: [...] los griegos expresaron la libertad humana con el término cuidado del alma. La libertad se revela únicamente en la conmoción del sentido, que despierta la responsabilidad”.<sup>62</sup> La normatividad del cuidado del alma proviene tanto del código exterior como de esta conmoción íntima que afecta pasivamente a la subjetividad y la llama a una respuesta reflexiva activa. Desde aquí, la formación se entiende como un proceso en el que la subjetividad se constituye al hacerse cargo del sentido que la alcanza y la interpela, y al transformarlo en responsabilidad compartida por el mundo común.

La fenomenología husserliana ofrece el trasfondo estructural de la idea de cuidado del alma en Patočka. Husserl muestra que toda vivencia se sostiene en una pasividad originaria, en la que la afectividad orienta la conciencia antes de cualquier decisión o toma de posición. La formación se inserta precisamente en este suelo: el cuidado del alma nace de la escucha de un sentido que ya afecta y conmueve al sujeto. Lo que Patočka denomina conmoción del sentido encuentra aquí su fundamento fenomenológico: el yo despierta porque es tocado por un mundo que lo antecede e interpela.<sup>63</sup> Es en esta interacción entre pasividad afectiva y respuesta activa donde se sitúa la formación como práctica de libertad: la subjetividad se reconoce afectada y transforma esa afección en responsabilidad por el mundo común.

61 Vargas, G., *El cuidado del alma: alzarse, conmovirse. De Patočka a Comenio*, op. cit., p. 9.

62 Patočka, J., *Platón a Evropa*, op. cit., pp. 159–160; traducción propia.

63 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, § 9, op. cit., p. 27.

El cuidado del alma se manifiesta como conversión y como resistencia al olvido. La conversión consiste en abrir la vida a la problematicidad del sentido, dejar que lo familiar se muestre en su fragilidad y en su exigencia de renovación; resistir al olvido equivale a mantener despierta la memoria histórica y a reconocer en ella la fuente de responsabilidad que nos vincula con los otros. Patočka entiende este doble movimiento como la verdadera tarea de la filosofía, en la que la libertad se expresa en el compromiso con la verdad y con la comunidad histórica.<sup>64</sup> En este horizonte, la formación alcanza su sentido ético y político más hondo: cuidar el alma es cuidar la apertura de la existencia hacia el sentido, transformando la pasividad de la memoria en responsabilidad compartida, en fidelidad a lo heredado y en disponibilidad para el porvenir.

El cuidado del alma ofrece, en este marco, una orientación decisiva para pensar la formación en la actualidad. Su sentido —más que en añadir contenidos a un currículo— radica en suscitar un modo de habitar la existencia en el que la libertad se despliegue como atención al sentido que nos afecta y como responsabilidad por el mundo común. Este horizonte exige pedagogías capaces de abrir a los estudiantes a la problematicidad del mundo, de acompañarlos en la experiencia de conmoción del sentido y de sostener la disposición a transformar lo heredado en proyecto compartido. Concebida así, la formación se convierte en un ejercicio de creación de mundo en el que cada generación se apropia críticamente de su legado —recibido en la pasividad de la historia— y lo proyecta activamente hacia nuevas posibilidades de convivencia.

## 7. Conclusiones

La tradición fenomenológica arraiga la formación en una genealogía precisa, en la que se perfila la constitución de la subjetividad en la doble fuente, entrelazada, de pasividad y actividad. J. A. Comenio, en la *Prima philosophia*, instala la pregunta por los fundamentos ontológicos de la formación al pensar el ser mismo como formativo; E. Husserl radicaliza ese legado al situar la constitución del sentido en la pasividad afectiva y en el mundo de la vida; J. Patočka, finalmente, convierte ese núcleo en cuidado del alma y hace visible la dimensión normativa interna de la formación, proyectándola hacia la ética y la vida pública. En el contexto latinoamericano, y en particular en Colombia, Daniel Herrera Restrepo y Guillermo Hoyos Vásquez reciben este impulso —en procesos de investigación, clases y seminarios con

---

64 Patočka, J., Platón a Evropa, op. cit., pp. 159–60.

Patočka— y articulan la fenomenología con los derechos humanos, la ética y la educación ciudadana, de modo que la formación se comprende como praxis pública, históricamente situada, orientada por la responsabilidad por el mundo común. Se traza así el vector que conduce de la “filosofía primera” a una fenomenología de la formación como cuidado del alma y creación responsable del mundo.

La fenomenología husserliana proporciona el armazón conceptual que permite pensar la formación como constitución de la subjetividad en la doble fuente de pasividad y actividad: toda experiencia se da sobre un suelo de síntesis pasivas y activas que hace posible el paso de la afección originaria a la tematización reflexiva.<sup>65</sup> En este contexto, el lenguaje no sólo nombra, sino que porta, sedimenta y transmite sentido: “el mundo se nos da lingüísticamente sedimentado”.<sup>66</sup> Este trasfondo lingüístico e histórico del mundo de la vida se ofrece como horizonte de inteligibilidad y de normatividad implícita,<sup>67</sup> de modo que la formación puede entenderse como apropiación responsable de lo heredado, con alcance ético e intersubjetivo: el sujeto asume y reconfigura ese horizonte de validez en el que “cada objeto es objeto en un horizonte de objetos más amplios”.<sup>68</sup>

El cuidado del alma define el núcleo ético de esa apropiación: hace visible la dimensión normativa interna de la formación allí donde la subjetividad, afectada pasivamente por el sentido, se hace responsable de él en la acción. Patočka describe la libertad como irrupción que conmueve el sentido y despierta responsabilidad: “La libertad se revela únicamente en la conmoción del sentido, que despierta la responsabilidad”.<sup>69</sup> Esta figura —más que clausurarse en la interioridad— orienta hacia el mundo común y sostiene una práctica pública de verdad. En perspectiva pedagógica, el cuidado del alma implica el doble movimiento de alzarse —despertar a la problematicidad de lo dado— y conmovirse —abrirse a los otros y a su vulnerabilidad—. <sup>70</sup> En este horizonte, la *Prima philosophia* de Comenio respalda y profundiza esta apuesta al fundamentar la unidad entre saber, virtud y comunidad, de modo que la formación se entiende como praxis pública en la que la apropiación de lo heredado se convierte en ejercicio responsable de libertad compartida.<sup>71</sup>

65 Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis*. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten, 1918–1926, §§ 7–10, op. cit., pp. 29–33.

66 Husserl, E., *Erfahrung und Urteil*, op. cit., p. 43; idem, *Experiencia y juicio*, op. cit., p. 51.

67 Husserl, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, § 34, op. cit., p. 143.

68 Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch, § 27, op. cit., p. 52.

69 Patočka, J., *Platón a Evropa*, op. cit., pp. 159–160, traducción propia.

70 Vargas, G., *El cuidado del alma: alzarse, conmovirse. De Patočka a Comenio*, op. cit., p. 9.

71 Komenský, J. A., *Prima philosophia*, op. cit.; Vargas, G. – Krausová, E. (eds.), *Prima philosophia. Fundamento de la pedagogía en Juan Amós Comenio*, op. cit.

La recepción colombiana de esta tradición fenomenológica se plasma en una agenda pública concreta. La consagración del catálogo de derechos humanos en la Constitución Política de Colombia de 1991, la centralidad otorgada a la ética y a la educación ciudadana, así como la construcción de la paz como presupuesto de la vida compartida, expresan la traducción del cuidado del alma al ámbito cívico: la educación se orienta a formar subjetividades que, desde la herencia normativa recibida, sean capaces de responder activamente por el sentido común, de sostener el respeto por la dignidad de cada quien y de instituir formas justas de convivencia.<sup>72</sup> En este contexto, la vida pública puede leerse como *performance* del mundo de la vida: gestos, decisiones e instituciones actualizan el trasfondo de derechos y memorias en prácticas que hacen visible y protegen la dignidad de las personas.<sup>73</sup>

El resultado es un concepto fenomenológico de formación que integra, en una misma figura, la pasividad fecunda, la apropiación responsable, la expresión corporal e intersubjetiva y el cuidado del alma como horizonte ético de la subjetividad que se constituye en la interacción de pasividad y actividad. La educación no añade piezas a un inventario, sino que instituye mundo: convierte la memoria en horizonte, la afectividad en apertura y la libertad en responsabilidad compartida. Esta tradición, llegada a Colombia por la vía de Herrera Restrepo y Hoyos Vásquez bajo la impronta de Patočka, encuentra en Comenio su raíz humanista y, en Husserl, su método riguroso; en nuestro presente se concreta como ética pública de la formación: cultivo de la convivencia, del respeto y de la paz que hacen posible la vida en común.<sup>74</sup>

---

72 Colombia. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Asamblea Nacional Constituyente 1991, Título II.

73 Vargas, G., *Fenomenología y performance*, op. cit., pp. 119–123.

74 Bustamante, G. – Vargas, G., *Estudio preliminar: La formación como efecto y sus condiciones de posibilidad*, op. cit., pp. 9–31.

# La esencia escatológica del sistema didáctico de Comenio: “In eandem scholam mundi mittimur, aliiquae vitae nos praeparare iubemur omnes”<sup>1</sup>

**Tomáš Havelka**

Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias de la República Checa, Praga  
havelka@flu.cas.cz

---

## Resumen:

Juan Amós Comenio es tradicionalmente considerado como el ‘maestro de las naciones’, y su sistema didáctico suele reducirse a su dimensión social y pedagógica. Esta actualización, vinculada con el concepto de aprendizaje permanente (*omnia, omnes, omnino*), a menudo pasa por alto la profunda base escatológica y milenarista de su pensamiento, forjado en el revolucionario siglo XVII y marcado por su experiencia en el exilio. Este artículo se centra en los principales escritos pedagógicos de Comenio (*Paradisus ecclesiae renascentis*, *Didáctica* checa y latina y la tardía *Consultatio catholica*). Muestra que el motivo principal de su esfuerzo educativo no era sólo la educación de la sociedad como fin en sí mismo, sino la participación activa del ser humano en el retorno a Dios y en la restauración de la perfección paradisiaca perdida tras la Caída. Comenio rechaza la estricta doctrina reformista sobre la irremediable corrupción del hombre y la predestinación. La educación, entendida como una nueva imagen del paraíso perdido (*restitutio*), es para él un instrumento indispensable para la salvación, el camino hacia la bienaventuranza eterna y la preparación para el paso al tercer estado del ser: la vida espiritual con Cristo. Este sistema está profundamente arraigado en la *Biblia*, que Comenio consideraba el alfa y la omega de toda educación. La pansofía y su herramienta metodológica, la *pampaedia*, se entienden en el contexto del milenarismo como medios para difundir la ‘luz de la sabiduría’ entre todos los hombres (*Pansophos*), cumplir las profecías bíblicas (por ejemplo, Dn 12, 4 sobre la multiplicación del conocimiento) y preparar a la humanidad para el reino milenarista de Cristo (el sábado) en el esperado fin del mundo. Todo el proyecto reformista de Comenio es, por tanto, una propuesta de educación universal motivada escatológicamente.

**Palabras clave:** Juan Amós Comenio; didáctica; escatología; milenarismo; la corrupción del hombre

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.31>

---

1 Este artículo cuenta con el apoyo financiero del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa (RVO: 67985955) y fue realizado en el marco del *Memorandum de Colaboración* entre el Instituto de Filosofía (FLÚ) de la Academia de Ciencias de la República Checa y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá.

**Abstract:****The Eschatological Essence of Comenius's Didactic System: "In eandem scholam mundi mittimur, aliique vite nos praeprare iubemur omnes"**

Johannes Amos Comenius is traditionally regarded as the 'teacher of nations', and his didactic system is often reduced to its social and pedagogical dimension. This contemporary reception, frequently linked to the concept of lifelong learning (*omnia, omnes, omnino*), tends to overlook the profound eschatological and millenarian foundation of his thought, forged in the revolutionary seventeenth century and decisively shaped by his experience of exile. This article focuses on Comenius's major pedagogical writings (*Paradisus ecclesiae renascentis*, the Czech and Latin *Didactic*, and the late *Consultatio catholica*). It shows that the central motive of his educational project was not merely the education of society as an end in itself, but the active participation of human beings in the return to God and in the restoration of the lost paradisiacal perfection after the Fall. Comenius rejects the strict Reformed doctrine of the irremediable corruption of humankind and predestination. Education, understood as a renewed image of the lost paradise (*restitutio*), is, for him, an indispensable instrument of salvation, the path toward eternal beatitude, and the preparation for entry into the third state of being: spiritual life in Christ. This system is deeply rooted in the *Bible*, which Comenius regarded as the alpha and omega of all education. Pansophy and its methodological tool, pampaedia, must be understood within a millenarian framework as means to spread the 'light of wisdom' among all people (*Pansophos*), to fulfill biblical prophecies (for example, Dn 12, 4 on the increase of knowledge), and to prepare humanity for Christ's millennial reign (the Sabbath) at the expected end of the world. Comenius's entire reformist project is, therefore, an eschatologically motivated proposal for universal education.

**Keywords:** Johannes Amos Comenius; Didactic Theory; Eschatology; Millenarianism; The Corruption of Humankind

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.31>

**1. Introducción**

Juan Amós Comenio es actualmente percibido por el gran público, sobre todo, como portador del patético título de 'maestro de las naciones'. Esta etiqueta le fue otorgada en el siglo XIX y, desde entonces, no ha dejado de simplificarse y perder significado.<sup>2</sup> Su sistema didáctico se reduce a menudo únicamente a su dimensión social y pedagógica. Ello se debe a la alta valoración de su concepto didáctico revolucionario de la educación; por esta razón, la interpretación de su pedagogía forma parte integrante de la enseñanza en las facultades de pedagogía. Sin embargo, esta recepción conduce con

2 Řezníková, L., *Figurace paměti: J. A. Komenský v kulturách vzpomínání 19. a 20. století* [La figuración de la memoria: J. A. Comenio en las culturas del recuerdo de los siglos XIX y XX]. Praha, Scriptorium 2014, pp. 11, 360, 364, 375, 408.

frecuencia a anacronismos y actualizaciones inapropiadas. La valoración del sistema didáctico de Comenio no puede basarse exclusivamente en su concepción de una educación socialmente accesible a lo largo de toda la vida, según el principio de la tríada *omnia, omnes, omnino*. Cuando esto ocurre, la interpretación se limita a la descripción metodológica de la educación;<sup>3</sup> algo especialmente visible cuando se trasladan sus propuestas pedagógicas directamente a la actualidad. Se olvida que Comenio elaboró su sistema en el revolucionario siglo XVII, con una profunda visión de la situación religiosa de su época, enriquecida e influenciada por la trágica experiencia del exilio. Su pensamiento está plenamente integrado en los discursos del periodo y refleja tanto la concepción emergente de la educación como los saberes transmitidos desde la Antigüedad hasta el siglo XVII. Por estas y otras razones, resulta necesario examinar también la base misma de su sistema pedagógico y comprender cuál fue el motivo profundo de su creación.

Se trata de la esencia religiosa, que constituye una parte integral del pensamiento pedagógico de Comenio. Éste era representante de un sistema en el que la base de la educación era la formación bíblica y religiosa, impartida no como una asignatura más, sino como fundamento de cualquier disciplina, incluso de la filosofía<sup>4</sup> o la física.<sup>5</sup> No debía limitarse a una costumbre moral inculcada a los alumnos, sino entenderse como un principio científico y metodológico. Tras la muerte de Comenio, esta unión entre religión y educación comenzó a desmoronarse. Ya en su época existía una intensa controversia sobre la fusión entre

- 
- 3 Por ejemplo, Jan Hábl, quien lleva mucho tiempo estudiando el sistema pedagógico de Comenio, extrae de él lecciones para la escuela actual y para la renovación de la humanidad en el hombre contemporáneo, y margina el marco escatológico y milenarista propio de la época. Véase Hábl, J., *Aby člověk neupadl v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém* [Para que el hombre no se convierta en inhumano: la humanización pedagógica de Comenio como problema antropológico]. Červený Kostelec, Pavel Mervart 2017, p. 140, donde describe estas manifestaciones como 'irrealistas, utópicas, ingenuas o incluso fantásticas'. Cita aquí a Jan Patočka, quien también reflexionó sobre la viabilidad de los objetivos educativos y pansóficos de Comenio: véase Patočka, J., *Utopie a soustava lidských cílů u Komenského* [Utopía y sistema de objetivos humanos en Comenio]. In: idem, *Komeniologické studie. Soubor textů o J. A. Komenském* [Estudios comeniológicos. Recopilación de textos sobre J. A. Comenio]. Vol. II. *Texty publikované v letech 1959–1977* [Textos publicados entre 1959 y 1977]. Ed. V. Schifferová. Praha, OIKOYMENH 1998, pp. 271–282. *Sebrané spisy Jana Patočky* [Obras completas de Jan Patočka], vol. 10; en adelante citado como *JP/KS-II*. Patočka señala aquí, con toda razón, la imposibilidad de aplicar la pedagogía de Comenio sin distorsiones a la época moderna (Ibid., pp. 271–272). Sin embargo, esto sigue ocurriendo.
- 4 Véase: Vargas, G. – Krausová, E. (eds.), *Prima philosophia: fundamento de la pedagogía en Juan Amós Comenio*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades – Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá 2025.
- 5 J. A. Comenii Physicae adlumen divinum reformandae synopsis. Eds. M. Kyralová – S. Sousedík – M. Steiner. In: *Dílo Jana Amose Komenského / Johannis Amos Comenii Opera omnia* (en adelante citado como *DJAK*). Vol. 12. Eds. D. Čapková – M. Kyralová et al. Praha, Academia 1978, pp. 69–264. La física se comprende aquí sobre una base bíblica, en consonancia con el espíritu de la filosofía mosaica.

filosofía y religión. Según algunos investigadores, dicha controversia llegó tan lejos que incluso hablan de un retroceso de la autoridad de la *Biblia* en el siglo XVII en favor de la filosofía natural y de las ciencias naturales, así como de la supremacía del libro indiscutible de la naturaleza sobre el libro, entonces cuestionado, de las Escrituras.<sup>6</sup> Se trata de un período en el que el enfoque religioso de la concepción del mundo, basado en el mensaje místico de la *Biblia*, empezó a mezclarse e incluso a chocar con una perspectiva que concebía la razón como un elemento autónomo, capaz de medir y evaluar la realidad de forma independiente. Como es lógico, esta tensión también se reflejó en el sistema educativo, y la relación entre educación y religión fue cambiando gradualmente. La cuestión de esta relación es fundamental y productiva para comprender el desarrollo de la pedagogía. Al observar su historia, resulta evidente que muchos reformadores pedagógicos eran profundamente creyentes y fundamentaban sus concepciones de la educación escolar en la unión del amor a Dios con el amor al ser humano. Este rasgo es característico, por ejemplo, del pensamiento del pietista Johann Heinrich Pestalozzi.<sup>7</sup> No obstante, un caso aún más ilustrativo es el de Jean-Jacques Rousseau y su concepción de la religión natural basada en la razón y la fe, de la que deriva su proyecto educativo.<sup>8</sup>

Este período de la pedagogía fue decisivo. La religión, profundamente vivida e integrada en el propio contenido de la educación, fue desapareciendo gradualmente. Así, aunque no dejó de estar presente en el ámbito educativo ni en la pedagogía del siglo XIX ni en la del siglo XX, ya no subsiste rastro de aquella presencia universal inicial de la fe y la religión en la educación. Poco a poco, la 'religión' se convirtió en una disciplina, una asignatura más que ocupaba un lugar parcial y muy limitado en el currículo escolar, junto con la historia, la geografía y otras materias humanísticas.

Sin embargo, si examinamos detenidamente la obra pedagógica de Comenio, no basta con explicar la relación entre educación y religión. Descubriremos que los planes de este autor eran distintos: para él se trataba de una cuestión escatológica fundamental. En este artículo me centraré en la esencia de la didáctica temprana y tardía de Comenio, en su base bíblica y en el problema de la corrupción del ser humano, estrechamente relacionado con la posibilidad de educarlo después de la caída del paraíso. Conviene señalar

---

6 Véase, por ejemplo, Harrison, P., *Bible, Protestantism, and the Rise of Natural Science*, Cambridge, Cambridge University Press 2009, p. 4.

7 Bovet, P., La religion De Pestalozzi. *Revue de Théologie et de Philosophie*, 34, 1946, n.º 138, pp. 39–41.

8 Koops, W., Jean Jacques Rousseau, Modern Developmental Psychology, and Education. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2012, n.º 1, pp. 46–56.

de antemano que, para este pensador, la educación no era únicamente un fin en sí misma para la mejora de la sociedad.<sup>9</sup>

## 2. Fundamento escatológico y milenarista de la didáctica temprana de Comenio

En *El laberinto del mundo*, de 1623, la educación todavía aparece ridiculizada y caricaturizada, y parece que Comenio no pensaba entonces en la posibilidad de reformar a la humanidad mediante una reforma educativa.<sup>10</sup> No fue hasta 1627, justo antes de su exilio, cuando recurrió al método didáctico como alternativa a la solución religiosa inicial egocéntrica.<sup>11</sup> El primer escrito

9 Sobre los diferentes conceptos del sistema pedagógico de Comenio y sus diversos antecedentes, véase especialmente Čapková, D., *Myslitelsko-vychovateľský odkaz Jana Amosa Komenského* [El legado filosófico y pedagógico de Jan Amos Comenio]. Praha, Academia 1987; idem, *Comenius's Idea of Pampaedia and Plato's Conception of Paideia*. In: Pešková, J. – Cach, J. – Svatoš, M. (eds.), *Homage to J. A. Comenius*. Praha, Karolinum 1991, pp. 137–144; son valiosas las reflexiones de Jan Patočka, en particular Patočka, J., *Didaktika a pansofie. Studie k filosofii výchovy J. A. Komenského* [Didáctica y pansofía. Estudio sobre la filosofía de la educación de J. A. Comenio]. In: idem, *Komeniologické studie. Soubor textů o J. A. Komenském* [Estudios comeniológicos. Una colección de textos sobre J. A. Comenio]. Vol. III. *Nepublikované texty* [Textos inéditos]. Ed. V. Schifferová. Praha, OIKOYMENH 2003, pp. 164–231. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 11; en adelante JP/KS-III; idem, *Vývoj pedagogického myšlení Komenského ve všennápravném období* [El desarrollo del pensamiento pedagógico de Comenio en el periodo de la reforma universal]. In: JP/KS-II, pp. 70–107; Hofmann, F., *Pedagogický systém J. A. Komenského jako paradigma v dějinách vědy* [El sistema pedagógico de J. A. Comenio como paradigma en la historia de la ciencia]. *Pedagogika, časopis pro pedagogické vědy* [Pedagogika, revista de ciencias pedagógicas], XLI, 1991, pp. 569–574; Schadel, E., *Die ternare Pansophie des Johann Amos Comenius (1592–1670) als Korrektiv für neuzeitlichen Indifferentismus*. In: *Salzburger Jahrbuch für Philosophie*, 48, 2003, pp. 69–98; idem, *Comenius' Pansophie als Konzept eines kreativen Friedens*. In: Brieskorn N. – Riedenaier M. (eds.), *Suche nach Frieden: Politische Ethik in der Frühen Neuzeit III*. Stuttgart, Kohlhammer 2003, pp. 175–213; Schaller, K., *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg, Quelle und Meyer 1962. (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts; vol. 21.); idem, *Die Pädagogik der «Mahnrufe des Elias»*. *Das Lebenswerk des J. A. Comenius zwischen Politik und Pädagogik*. Kastellaun – Hunsrück, Henn 1978. (Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum; 9); idem, *Herr der Welt. Mit J. A. Comenius unterwegs zu einer Pädagogik der Rationalität und Intersubjektivität. Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch*, 9, 1983, pp. 135–164; idem, *PAN. Untersuchungen zur Comenius-Terminologie*. 's-Gravenhage, Mouton & Co 1958 (Musagetes; V.); Michel, G., *La «Pampaedia» como punto medular de la Consultatio catholica*. Trad. A. K. Runge. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 47, Enero – Abril de 2007, pp. 91–97.

10 Véanse los capítulos X a XVI: Komenský, J. A., *Labyrint světa a Luthauz srdce*. In: *Duchovní traktáty 1* [Tratados espirituales I]. Ed. T. Havelka, Brno, Nadační fond Česká knižnice, Ústav pro českou literaturu AV ČR, Host, 2022, pp. 30–59. (Česká knižnice; 119/1.)

11 La descripción de estos acontecimientos es bien conocida. Lo describió narrativamente en su defensa contra Samuel Maresius, *Continuatio admonitionis fraternalae de temperando charitate zelo* de 1668. Este texto aún no ha sido publicado en la edición crítica *Johannis Amos Comenii Opera omnia*, pero está disponible la edición de Blekastad, M., *Comenius' självbiografi: Comenius about himself*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria: bokserie. Uppsala, Föreningen för

en el que anunció su monumental proyecto de reforma didáctica, basado en la idea de una educación pansófica universal, fue un breve programa titulado *Paradisus ecclesiae renascentis*, de comienzos de la década de 1630, que se conserva únicamente en manuscrito, pero recoge todo el concepto previsto. Lo que aquí interesa es cómo explica Comenio el motivo de esta reforma didáctica. Según él, el ser humano fue creado en el paraíso como la más deliciosa de las criaturas, imagen de Dios. Recibió el conocimiento del paraíso y, en particular, la capacidad de distinguir el bien del mal. Al ser expulsado del paraíso, lo perdió todo, pero, como imagen de Dios, siguió gozando de su favor. Dios no lo abandonó, sino que envió a la Sabiduría para “inculcarle los nuevos injertos (del amor, la fe y la esperanza) del paraíso celestial”.<sup>12</sup> En síntesis, la tríada *constitutio*, *destitutio* y *restitutio*, desarrollada en el prólogo de *Paradisus ecclesiae renascentis*, expone la historia de la salvación del ser humano: al principio formaba parte del Paraíso, pero tras la expulsión perdió este refugio, lo que afectó negativamente su mundo físico y espiritual. Sin embargo, el sacrificio de Cristo hace posible la *restitutio*, el retorno a Dios: regada con la palabra de Cristo, también la educación —como nueva imagen del Paraíso original— puede resurgir. De estos mensajes fundamentales se desprende lo siguiente: Comenio no acepta la doctrina reformista de la predestinación divina; el ser humano no está irremediabilmente corrompido; el retorno a Dios es posible gracias a la actividad humana, que aprovecha los dones divinos de la sabiduría y cultiva sus capacidades. Y la referencia a la Sabiduría señala el camino directo para comprender la educación como vía de regreso a Dios. Se trata, por tanto, de una tarea escatológica, aunque en *Paradisus* aún no se exponga de manera tan explícita.

Y aquí también reconocemos el rastro del esquema emendatorio neoplático, desarrollado más tarde en los escritos pansóficos y, en particular, en la *Consultatio catholica*: el ser humano fue creado como imagen perfecta de Dios; tras la expulsión rompió su vínculo con Él, perdió la comprensión de la naturaleza que lo rodeaba y, por tanto, debe participar activamente en su retorno al conocimiento de ella y, en consecuencia, al conocimiento de Dios. También encontramos aquí una idea que se repetirá más adelante: la educación es el equivalente del paraíso perdido; su reforma y cultivo multiplicarán la luz de la sabiduría en las personas y el ser humano volverá así al paraíso en su nueva esencia.

---

svensk undervisningshistoria 1976, pp. 58–59 (sueco), pp. 144–145 (inglés) y pp. 230–231 (facsimil en latín). Según Jan Patočka, Comenio también encontró inspiración para la reforma general de la educación en T. Campanella y F. Bacon, véase Patočka, J., *Filosofické základy Komenského pedagogiky*. In: *JP/KS-I*, pp. 164–231; idem, Bacon Verulamský a Komenského Didaktika [Bacon Verulam y la Didáctica de Comenio]. In: *JP/KS-I*, pp. 151–160.

12 Comenio, J. A., *Paradisus ecclesiae renascentis*. Eds. J. Koschinová, J. – S. Králík. In: *DJAK*. Vol. 11. Praha, Academia 1973, p. 20.

El marco escatológico del programa didáctico se desarrolla también de manera elaborada en los siete capítulos metodológicos introductorios de la *Didactica, to jest umění umělého vyučování* checa (y también de la latina). El inicio se caracteriza por un optimismo antropocéntrico respaldado por la palabra de Dios: el ser humano, enriquecido por ella, es la criatura más perfecta y célebre de la tierra, porque el Señor no sólo lo hizo a su imagen y semejanza (distinción que también supera a los ángeles), sino principalmente porque Cristo asumió la forma humana y aceptó así el destino del hombre. En el segundo capítulo define su concepción de la esencia de la educación, según la cual ésta sirve para alcanzar el objetivo de la existencia humana: la bienaventuranza eterna con Dios. En el tercer capítulo establece como fundamento la Sagrada Escritura. En varios pasajes relaciona de manera intensa la educación con la teología y con el conocimiento de la *Biblia*. La *Didactica* checa es también uno de los textos en los que Comenio cita la célebre frase del teólogo luterano belga Andreas Hyperius: “in Scriptura nascitur theologus”. Asimismo, encontramos en la *Didactica* checa un pasaje que polemiza con la predestinación: “[...] La misma sabiduría de Dios, queriendo transformar al hombre corrompido, tomó su propia imagen”.<sup>13</sup> La corrupción del ser humano no es, por tanto, definitiva: Dios mismo colabora en su rectificación, otorgándole tiempo y oportunidad para corregirla. El ser humano tiene tres grados de existencia: el primero lo comparte con las plantas (la existencia prenatal, cuando está unido sin libertad a la madre); el segundo, con los animales (la vida terrena con otras criaturas); pero todo conduce al tercer grado de existencia: la vida espiritual, cuando el ser humano vivirá con los ángeles (la vida eterna en el cielo).<sup>14</sup> El objetivo de la vida humana reside en esta trascendencia: “[...] aquí no alcanzamos nuestro objetivo, pero debemos mirar hacia otro lugar”.<sup>15</sup>

Pero los textos didácticos de los años treinta no sólo vinculan la reforma pedagógica con el marco escatológico: el contexto milenarista también desempeña un papel decisivo.<sup>16</sup> El historiador alemán Uwe Voigt encuentra en el

13 Comenius, J. A., *Didactica, to jest umění umělého vyučování*, op. cit., p. 44: „[...] tatáž Boží moudrost, porušeného člověka přestvořiti chtíc, obraz jeho sama na se vzala.“

14 Ibid.

15 Ibid., p. 45: „[...] my zde cíle svého nedocházíme, ale jinam patření míti musíme.“

16 Sobre la complejidad y precisión del concepto de milenarismo y las diversas interpretaciones de la época en el contexto de Comenio, véase en particular Lochman, J. M., *Chiliasmus verus. Eschatologie und Weltgestaltung in der Perspektive des Comenius. Theologische Zeitschrift Basel*, 35, 1979, n.º 5, pp. 275–282; Sparr, W., “Chiliasmus crassus” und “chiliasmus subtilis” im Jahrhundert Comenius. Eine mentalitätsgeschichtliche Skizze. In: *Johann Amos Comenius und die Genese des modernen Europa*. Eds. N. Kotowski – J. B. Lášek. Praha 1992, pp. 122–129. Andreas Lischewski mencionó brevemente el milenarismo en la concepción del sistema pedagógico de Comenio: Lischewski, A., *Johann Amos Comenius und die pädagogischen Hoffnungen der Gegenwart: Grundzüge einer mentalitätsgeschichtlichen Neuinterpretation seines Werkes*. Berlin, Brill 2010, pp. 86, 87. Sobre los contextos de la época, véase van Asselt, W. J., *Chiliasm and Reformed Eschatology in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. In: van Egmond, A. – van

escrito programático *Paradisus ecclesiae renascentis* la primera prueba significativa de esas ideas milenaristas.<sup>17</sup> En la *Didactica* checa, concebida en la época en que se publicó el libro de Alsted *Diatribes de mille annis Apocalypticis* (por primera vez en 1627),<sup>18</sup> ya se aprecian los primeros signos evidentes de concepciones milenaristas reconocidas y definidas. Especialmente programático en este sentido es el tercer capítulo de la *Didactica* checa, al final del cual Comenio reúne una lista de pasajes bíblicos que describen el fin de los tiempos, cuando se complete el número de los elegidos, así como textos que presentan esta vida como mera preparación para la futura. ¿Por qué, entonces, es necesaria la educación? Porque constituye una preparación para la transición al tercer estado del ser: “Que la preparación en el trémulo importa: aprender aquí a conocerse a uno mismo (y junto a uno mismo todo lo demás), a gobernarse, a volverse hacia Dios”.<sup>19</sup> En su segunda existencia —la vida terrena— el ser humano tiene tres obligaciones: ser (1) una criatura racional, (2) señor de las criaturas y (3) imagen de Dios. Resulta especialmente importante el capítulo XXIX de la *Didactica* checa, donde Comenio insta a actuar con rapidez, pues el Anticristo tiene “nidos vacíos”,<sup>20</sup> alusión al avance de las tropas sajonas y a la toma de escuelas y parroquias en Bohemia, y, por tanto, a la posibilidad de derrotar al Anticristo y cumplir una de las condiciones para el regreso de Cristo.<sup>21</sup> Su visión del paraíso —en el que, conforme a Isaías 54, 13, los campesinos leerán la *Biblia*, examinarán las obras de Dios y lo alabarán—<sup>22</sup> se asemeja

---

Keulen, D. (eds.), *Christian Hope in Context*, Zoetermeer, Meinema 2001, pp. 9–29. (Studies in Reformed Theology; vol. 4.)

- 17 Voigt, U., *Das Geschichtverständnis des Johann Amos Comenius in Via lucis als kreative Syntheseleistung*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften 1996, pp. 101–118. (Schriften zur Triadik und Ontodynamik; Band 11.)
- 18 Alsted, J. H., *Diatribes de mille annis apocalypticis, non illis Chliastarum et Phantastarum, sed beatorum Danielis et Johannis*. Francofurti, 1630. VD17 3:604859G.
- 19 Comenius, J. A., *Didactica*, to jest umění umělého vyučování, op. cit., p. 49: „Že příprava ve trém záleží: učiti se totiž zde sebe (a vedle sebe všecko jiné) znáti, spravovati, k Bohu obracetí.“
- 20 *Ibid.*, p. 191: „vyprázdněná hnízda“.
- 21 Cf. Comenius, J. A., *Pannuthesia*. In: idem, *De rerum humanarum emendatio consultatio catholica*. Vol. I. Praha, Academia 1966, coll. 780–781; también Hotson, H., *Arianism and Millenarianism: The Link Between Two Heresies from Servetus to Socinus*. In: Lauersen, J. Ch. – Popkin, R. H., *Millenarianism and Messianism in Early Modern European Culture*. *Continental Millenarians: Protestants, Catholics, Heretics*. Vol. IV. Dordrecht, Kluwer 2001, pp. 12–13.
- 22 Comenius, J. A., *Didactica*, to jest umění umělého vyučování, op. cit., p. 192: “Neříkejž tedy žádný: Což by to bylo, aby řemeslníci, sedláci, nádeníci, ženy, děvky učení byli a s filozofováním zacházeli? Co by dělali? Odpovídám: Potěšená všickní budou míti myšlení při všech pracích: mezi pracemi budou biblí a jiné užitečné knihy (protože je vnada myslí potáhne) čísti i všudy a při všem Boží skutky zpytovat; všudy a vždycky, co k obchodu a celému zde rozumnému obcování přináleží, vyšetřovati; všudy ze všeho Boha chváliti; a tak v potěšení život zde trávití a k budoucímu se radostně strojiti. Nebude-liž to ráj rozkoší, jaký pod nebem býti můž?” (“Que nadie diga: ¿Qué sería de los artesanos, los campesinos, los jornaleros, las mujeres y las sirvientes si fueran cultos y se dedicaran a la filosofía? ¿Qué harían? Respondo: todos estarán contentos y tendrán pensamientos en todas sus labores: entre sus labores leerán la

a la descripción casi utópica del futuro próximo presente en la carta a Abraham Mentzel.<sup>23</sup> Como escribió Jan Patočka: “[...] ayudar a enmendar las cosas humanas con una nueva enseñanza y educación”.<sup>24</sup> Patočka también reconoció certeramente el carácter pansófico de la *Didactica* checa; sin embargo, al afirmar que en ella no se desarrolla aún la idea pansófica, conviene señalar el notable *Fundamentum VII* del capítulo séptimo, donde Comenio —aparentemente en una adición posterior al manuscrito— introduce una referencia explícita a la pansofía, vinculando así la ciencia didáctica temprana con la posterior concepción pansófica.<sup>25</sup> Este pasaje concuerda con el deseo “Cupimus omnes Homines fieri Pansophos” (“Deseamos que todos los hombres se conviertan en pansófos”) expresado en el primer capítulo de la *Pampaedia*.<sup>26</sup> En esta concepción escatológica milenarista, positiva y optimista de los primeros escritos didácticos, influyeron sin duda tanto la aceptación de las opiniones cronológicas del mencionado Johann Heinrich Alsted<sup>27</sup> como otras revelaciones confirmatorias, especialmente las de Kristina Poniatowska.<sup>28</sup> Puede afirmarse, pues, que ya a comienzos de la década de 1630 la reforma didáctica se relaciona con la tarea escatológica del ser humano. La educación se convierte, precisamente, en la multiplicación del conocimiento anunciada por la profecía de Daniel: es el camino para conducir a la humanidad al séptimo milenio,

---

*Biblia* y otros libros útiles [porque la belleza atraerá sus mentes] y en todas partes y en todo examinarán las obras de Dios; en todas partes y siempre, investigar todo lo que pertenece al comercio y a toda la convivencia razonable aquí; alabar a Dios en todas partes y en todo; y así pasar la vida aquí con alegría y prepararse con alegría para el futuro. ¿No será este el paraíso de los placeres que puede haber bajo el cielo?”).

- 23 Véase: Johannes Amos Comenius [Leszno] a Abraham Mentzel [Zittau?] [principios de 1630]. Eds. M. Klosová – V. Urbánek. In: DJAK. Vol. 26/I. Epistulae – Korespondence, Pars I, 1628–1638. Eds. M. Steiner – T. Havelka – V. Urbánek et al. Praha, Academia, 2018, p. 56: “Mira se offerunt in dies, quae Paradisum quendam renascentem pollicentur omnino, aureumque ab oraculis nostris praenuntiatum seculum iam inter manus ego contemplor summâ cum sapientiae Dei admiratione exultationeque prae gaudio animi mei”.
- 24 Patočka, J., *Filosofické základy Komenského pedagogiky* [Fundamentos filosóficos de la pedagogía de Comenio]. In: *JP/KS-I*, p. 188: „[...] pomocí napravit lidské věci novým vyučováním a výchovou.“
- 25 Comenio, J. A., *Didactica*, to jest umění umělého vyučování, op. cit., p. 126: „Že všecka studia po všecken život tak spořádaná býti mají, aby byla encyclopaedia, jako strom na svém kořenu stojící. Čehož mustr, dá Pán Bůh, v Pansofii naší ukážeme“ (“Que todos los estudios a lo largo de toda la vida deben estar tan ordenados que sean una enciclopedia, como un árbol que se sostiene sobre sus raíces. De lo cual daremos ejemplo, si Dios quiere, en nuestra Pansofía”).
- 26 Comenius, J. A., *Consultatio catholica*. Vol. II, op. cit., col. 7.
- 27 Hotson, H., *Paradise Postponed: Johann Heinrich Alsted and the Birth of Calvinist Millenarianism*. Dordrecht, Springer Netherlands 2000, passim. (International Archives of the History of Ideas; 172).
- 28 Heřmánek, P., *Jan Amos Komenský a Kristina Poniatovská: Učenec a vizionářka v době třicetileté války* [Jan Amos Comenio y Kristina Poniatovská: un erudito y una visionaria en la época de la Guerra de los Treinta Años]. Praha, Nakladatelství Lidové noviny 2015, p. 129.

el último sábado, es decir, permitir que Cristo, tras el cumplimiento de las profecías bíblicas, asuma su reino.<sup>29</sup>

Desde la primera mitad de la década de 1630, Comenio comenzó a trabajar en la revisión de la *Didactica* checa para su versión latina. El fervor escatológico, tan característico del texto en checo, aparece aquí claramente atenuado. No cabe duda de que no se trata de una modificación conceptual por parte del propio Comenio, sino de una adaptación motivada por críticas externas. Estas críticas procedían de diversos frentes. La traducción de la *Didactica* checa al latín se retrasó significativamente cuando su amigo Joachim Hübner señaló deficiencias metodológicas y argumentativas en el manuscrito.<sup>30</sup> La *Didactica magna* latina no se imprimió hasta 1657, como parte de la colección *Opera didactica omnia*. Se basa fundamentalmente en la versión checa, pero en muchos pasajes ha sido modificada o reelaborada. Comenius defiende el contenido de la obra y explica el designio divino. En el párrafo 2 escribe que el hombre fue creado en el paraíso a imagen y semejanza de Dios y que la sabiduría divina se derramó sobre él; en el párrafo 3 leemos que cada hombre es para Dios un paraíso de deleite, siempre que permanezca donde fue colocado. En el párrafo 3 señala que, tras la expulsión del paraíso, el hombre lo perdió todo; pero en el párrafo 6 afirma que la destrucción no es total, porque Dios, en su misericordia, envió la Sabiduría, que permite al hombre renovarse a imagen de Dios y volver a Él. Esta enseñanza vuelve a diferir del énfasis reformista en la justificación inmerecida por la gracia divina: Comenio la define de modo opuesto. Para él, la gracia de Dios envía la Sabiduría como instrumento para el perfeccionamiento humano, lo que constituye una formulación teológicamente clara de la necesaria participación del hombre en la salvación. Así lo escribe explícitamente en el mismo prólogo: “Quod si fortè nunc etiam, post tam atrocium bellorum furores tantasque terrarum vastationes benigniore nos vultu respicere parat misericordiarum Pater, grati obviam Deo ire tenemur succurrereque et ipsi rebus nostris, modis et viis, quas monstrabit ipse omnia viis suis disponens sapientissimus Deus”.<sup>31</sup>

29 Véase Patočka, J., *Filosofické základy Komenského pedagogiky* [Fundamentos filosóficos de la pedagogía de Comenio]. In: *JP/KS-I*, p. 221: „Důvodem je postupná syntéza, která od zkušenosti přes pravidlo, nauku a vědu stoupá k moudrosti, nenasytná touha myslí po osvětlení stále vyšším a to, že celý tento svět má být posléze dílem dokonalým.“ (“La razón es la síntesis gradual que, partiendo de la experiencia, pasa por la regla, la doctrina y la ciencia, y asciende a la sabiduría, el insaciable deseo de la mente por una iluminación cada vez mayor y el hecho de que todo este mundo debe ser, en última instancia, una obra perfecta”).

30 Slavíková, M., „Existuje obudnější a podivnější způsob argumentace?“ Joachim Hübner a jeho recenze první verze Komenského Velké didaktiky [“¿Existe un modo de argumentación más monstruoso y extraño?” Joachim Hübner y su reseña de la primera versión de la Gran Didáctica de Comenio]. *Česká literatura*, 71, 2023, n.º 4, pp. 498–519.

31 Comenius, J. A., *Didactica magna*, op. cit., p. 45.

Stanislav Sousedík<sup>32</sup> señaló otra modificación muy interesante, que parece evidenciar el efecto de las críticas y la consiguiente cautela de Comenio. Al comienzo del quinto capítulo de la *Didactica magna* aparece un extenso pasaje que describe la naturaleza del ser humano. Aquí, Comenio define dicha naturaleza —a diferencia de la postura reformista— no a partir de la caída (según la cual el ser humano es por naturaleza ‘hijo de la ira’, idea recogida también en los catecismos reformistas),<sup>33</sup> sino desde la perfección paradisiaca, criterio con el que quiere medir los objetivos del hombre. En otras palabras: el propósito de su esfuerzo es devolver al ser humano a su naturaleza paradisiaca. Y no sólo afirma que ello es posible, sino que su objetivo consiste en crear un sistema educativo universal que forme a toda la humanidad. Sousedík observó que este pasaje no aparece en la *Didactica* checa y deduce que fue añadido en la versión latina como explicación de un punto controvertido que, sin embargo, no era necesario desarrollar en el contexto fraternal de un manuscrito que nunca se publicó. En la versión latina era preciso argumentar con mayor detalle y evitar las críticas del entorno intelectual luterano y calvinista.<sup>34</sup>

### 3. La educación en la concepción escatológica de los últimos escritos pansóficos

En la década de 1650, Comenio tuvo la oportunidad de crear una escuela única, real y novedosa cuando fue invitado a reformar el sistema educativo en Sárospatak, en la corte de la familia noble Rákóczi. Allí elaboró un concepto de instituto basado en sus propios principios pansóficos. También preparó varios trabajos impresos, entre ellos el tratado metodológico *Schola pansophica* (Escuela pansófica).<sup>35</sup> En la primera parte de este tratado de cuatro volúmenes, titulada *Scholae pansophicae delineatio*, describe no sólo el principio de la escuela, sino también las razones de su creación. El párrafo 11 contiene una notable apología de la esencia cristiana de su sistema: sin duda,

32 Sousedík, S., Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ [El principio de Comenio sobre la naturalidad de la educación y su origen aristotélico-tomista]. *Teologické texty. Časopis pro teologii a službu církve*, 2, 1991, n.º 6, pp. 214–218.

33 En el *Catecismo calvinista de Heidelberg* se afirma claramente sobre la imposibilidad de tal retorno en el punto 8: “Estamos tan pervertidos e incapaces de hacer nada bueno, a menos que renazcamos del Espíritu Santo”. *Heidelberský katechismus. Křesťanské učení: 129 otázek a odpovědí* [Catecismo de Heidelberg. Enseñanza cristiana: 129 preguntas y respuestas]. Trad. P. Címalá. Praha, Návrat domů 2018.

34 Sousedík, S., Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ, op. cit., pp. 217–218.

35 Comenius, J. A., *Schola pansophica*. Ed. S. Sousedík. In: *DJAK*. Vol. 15/III. Eds. M. Steiner – M. Kyralová et al. Praha, Academia, 1992, pp. 189–237.

también constituye una respuesta a la controversia en torno a la caída y la corrupción del ser humano, que Comenio formula para evitar objeciones, especialmente por parte de calvinistas y luteranos, pero también dentro de la propia Unidad de los Hermanos. Lo que defiende su esfuerzo es la difusión de la Sabiduría divina: “Annon Christianorum sapere, est sapere secundum Deum? duce aeternâ sapientiâ Dei, Christo, qui solus, et quae scire et quae nescire nos conveniat, gnarus, omniscientiae nostrae Christianae, ignorantia humana circumscriptae, limites ponere et scivit et potuit”.<sup>36</sup> El párrafo 16 expone la base milenarista de la escuela pansófica: la necesidad de crearla aumentaba a medida que el fin del mundo se percibía como cada vez más cercano. Comenio entiende aquí su pansofía como una poderosa herramienta para difundir la luz, hasta entonces aceptada parcialmente. El objetivo de la pansofía es irradiar esta luz entre todas las personas, para que alcancen la perfección en Cristo Jesús y luchen contra la oscuridad de Satanás.<sup>37</sup>

La obra reformista universal tardía *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* es la última fuente en la que Comenio presentó un concepto educativo completo; se trata, en particular, del escrito fundamental *Pampaedia*.

La educación de la humanidad se entiende aquí, nuevamente, del mismo modo que en el programa educativo ya esbozado por Comenio: despertar en las personas la sabiduría divina, otorgada por la gracia de Dios tras la caída, tiene como objetivo ayudarlas a transformar su condición —a partir del conocimiento resultante— para acercarse a Dios en el camino escatológico y, finalmente, gracias a la armonía despertada en todas las comunidades (incluidas las no cristianas evangelizadas, como las judías o las entonces conocidas habitantes de América),<sup>38</sup> encontrarse con Cristo en su reino milenarista y llevar al ser humano a un estado en el que sea capaz de entrar en el tiempo del *sabbat*. Esto debe ocurrir mediante una transformación sistemática de los tres asuntos humanos: la religión, la política y la filosofía (*Theologia, Politia perfecta, Philosophia*). Sin embargo, en el prólogo de *Europae lumina* Comenio precisa que se trata de ‘la educación, el orden social y la religión’, que serán el contenido de *Panegersia*, el primer libro de la *Consultatio catholica*, otorgando así un sentido educativo a todo el proyecto de reforma.<sup>39</sup> En el párrafo siguiente anuncia el contenido del segundo libro, *Panaugia*, afirmando que el único camino para alcanzarlo es derramar la “*lucem mentium*” (“la luz de la mente”). Esta afirmación posee también un trasfondo milenarista. Según

36 Ibid., p. 196.

37 Ibid., pp. 197–198.

38 Cf. J. A., *Pampaedia*. In: *Consultatio catholica*. Vol. II, col. 11.

39 Comenio define estas cuestiones humanas en el prefacio de *Europae lumina*, en el párrafo 6. Véase *Europae lumina*. Ed. M. Steiner. In: *DJAK*. Vol. 19/1. Eds. M. Steiner – V. Balík – V. Schifferová et al. Praha, Academia, 2014, p. 58.

Comenio, la difusión de la luz no es infinita y, lógicamente, llegará a su culminación en el comienzo del séptimo milenio, es decir, en la época de la segunda venida de Jesucristo: “[...] quàm antiquae de ultima Luce promissiones Dei, superaturam esse tandem tenebras”.<sup>40</sup> La luz, creada por Dios, Padre de las luces: Gn 1, 3, constituye, según Comenio, la esencia misma de la mente humana y, por ello, es necesario guiar a las personas para que todas brillen. Para el contexto educativo es particularmente relevante que relacione esta luz con la razón, la voluntad y el sentimiento: la luz es el vehículo principal de la educación y la sabiduría.<sup>41</sup>

Si atendemos a la *Pampaedia* y a sus contextos, encontramos una serie de indicios que respaldan la tesis sobre el arraigo escatológico de la educación en Comenio. Resulta significativa la ubicación de este importante escrito pedagógico: aparece allí donde el esquema emanatorio se eleva; es decir, se sitúa inmediatamente después de la *Pansofía*, en el punto en que la persona instruida —ya formada en el conocimiento del macrocosmos (el mundo entero) y del microcosmos (sí misma), conforme la ha guiado la *Pansofía*— debe comenzar a ascender hacia la unión con Dios. Su composición difiere de la *Didactica* checa: su propósito es ofrecer una educación universal del espíritu; constituye una herramienta metodológica mediante la cual la pansofía debe convertirse en materia de estudio para todos. Como afirma Comenio: “[...] esse luminis pansophici per mentes, sermones, actionesque hominum diducendi explanatam viam” (“[...] el camino allanado para difundir la luz pansófica por las mentes, los discursos y las acciones humanas”<sup>42</sup>).

En el primer capítulo, Comenio distingue tres tipos de educación: ninguna, alguna y universal. Su método aspira a alcanzar este último grado, el universal. El objetivo es lograr “[...] ad conciliandum imagini divinae homini, ultimum sub caelo splendorem possibile est” (“[...] el máximo esplendor posible bajo el cielo para la imagen de Dios: el ser humano”<sup>43</sup>). En el párrafo 9, define como meta “[...] veraque religione ita Deo unendum” (“unión con Dios mediante la verdadera religión”) y “Bonum summum inveniendi, illique soli sese indivulse jungendo, evadere beati” (“encontrar el bien supremo, unirse indisolublemente a él y alcanzar así la bienaventuranza”). Es especialmente relevante el segundo capítulo de la *Pampaedia*. Al comienzo expresa su deseo —según Núm 11, 29—: “optantes ut TOTUS POPULUS prophetet” (“que TODO EL PUEBLO sea profético”). En tal caso, señala, no sería necesario analizar estas cuestiones; sin embargo, observa que tanto personas desconocidas como amigos han criticado

40 Comenius, J. A., *Via lucis*. Eds. J. Borská – J. Nováková. In: *DJAK*. Vol. 14. Eds. J. Borská – J. Nováková. Praha, Academia, 1974, p. 285.

41 Comenius, J. A., *Panaugia*. In: *Consultatio catholica*. Vol. I, col. 126.

42 Comenius, J. A., *Pampaedia*, op. cit., col. 7.

43 *Ibid.*, col. 4.

este requisito.<sup>44</sup> Comenio explica después para qué debe servir la educación: remite nuevamente al pasaje de Gn 1, 26, donde el ser humano es llamado a ser imagen de Dios y a dominar tanto sobre los animales como sobre sí mismo. En el mismo capítulo afirma que todos somos enviados a una única escuela, destinada a preparar nuestras capacidades para la otra vida. También distingue tres libros de Dios: el libro de la naturaleza, el libro de la mente y el libro de las Escrituras. De los dos primeros, dice, todos poseen algún conocimiento; en cambio, muchos dudan del tercero e incluso ignoran su existencia.<sup>45</sup> No obstante, este libro —afirma Comenio— debe ser difundido por Dios en todas partes, precisamente ahora, “*sub mundum finem*”<sup>46</sup> (“al final del mundo”).

La parte de la *Consultatio catholica* titulada *Panorthosia* es especialmente milenarista y, desde nuestra perspectiva, su segundo capítulo reviste particular importancia. En él reaparece la relación con la educación. En el párrafo 10, Comenio menciona la educación como una de las pruebas y razones de la armonía venidera en el reino milenarista de Cristo: se trata del deseo de conocimiento y sabiduría, manifestado en el anhelo natural de toda persona por la verdad, que Comenio vincula con el deseo de una luz más intensa, ya difundida por todo el mundo.<sup>47</sup> En *Panorthosia*, Comenio volvió en varias ocasiones sobre el significado de la *Pampaedia*, y resulta especialmente relevante su integración dentro del propio concepto de la *Panorthosia*, cuya base debían constituir los libros *Pansophia*, *Pampaedia* y *Panglottia*.<sup>48</sup> Comenio reiteró esta articulación de manera idéntica en *Clamores Eliae*.

44 “At quia post proditum meum hoc Mosaico simile desiderium, tot iam nactus sum contradicentes, tacere non possum. Nempe, non ex apertis tantum adversariis (quorum apprime interest in tenebris regnare, populumque vel universum in ignorantia detineri) prodire; qui propositum hoc publicè taxare, obviandumque tantae temeritati, unde novae perniciosae oriri possent haereses, clamare animum induxerunt: sed ex amicissimis etiam veritati ac mihi reperti sunt”. Ibid., col. 8.

45 Sobre el desarrollo y la concepción de la metáfora de los tres libros de Dios, véase en particular Pavlas, P., *Trinus liber Dei: Komenského místo v dějinách metaforiky knihy* [Trinus liber Dei: El lugar de Comenio en la historia de la metáfora del libro]. Červený Kostelec, Pavel Mervart 2015.

46 Comenius, J. A., *Pampaedia*, op. cit., col. 15. Cabe señalar que fue precisamente en esa época cuando Comenio inició la traducción de la *Biblia* al turco. Véase al respecto el exhaustivo estudio de Malcolm, N., Comenius, Boyle, Oldenburg, and the Translation of the Bible into Turkish. *Church History and Religious Culture*, 87, 2007, n.º 3, pp. 327–362; de forma resumida, Blekastad, M., *Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*. Praha, Academia – Oslo, Universitetsforlaget 1969, pp. 631–632.

47 Comenius, J. A., *Panorthosia*. In: *Consultatio catholica*. Vol. II, col. 373. Según Andreas Lischewski, este derramamiento de luz es ya un signo del cumplimiento parcial de la promesa de Dios, es decir, del cumplimiento parcial de las expectativas milenaristas; véase Lischewski, A., *Johann Amos Comenius und die pädagogischen Hoffnungen der Gegenwart: Grundzüge einer mentalitätsgeschichtlichen Neuinterpretation seines Werkes*. Leyden, Brill 2010, p. 87. (Elementa; Bd. 81.)

48 Comenius, J. A., *Panorthosia*, op. cit., col. 409: “Ad hoc tantò magis repraesentandum praesens hoc Panorthosiae opus totum in Pansophia, Pampaedia, Panglottia, iam paratis et praemissis, fundare conabimur: ut ibi elaborationes esse, híc compositionem duntaxat, pateat.”

Por el contrario, en la parte final de *Pansophia*, la sección más extensa de la *Consultatio catholica* titulada *Pars ultima*, Comenio enuncia cinco objetivos del esfuerzo pansófico: “I. Universae Eruditionis breviarium solidum; II. Intellectus humani fax lucida; III. Veritatis rerum norma stabilis; IV. Negotiorum vitae tabulatura certa; V. Ad Deum ipsum scala beata” (“I. Un manual conciso de educación general; II. Una antorcha clara del entendimiento humano; III. Una norma firme de la veracidad de las cosas; IV. Un inventario minucioso de las actividades de la vida; V. Una ascensión dichosa hacia Dios mismo<sup>49</sup>). Se trata de un esquema que comienza con la creación de las condiciones para la educación general, entendida como fundamento de la sabiduría humana, y culmina en el grado último, de carácter místico: la unión con Dios. Comenio sitúa la educación en primer lugar, lo que también manifiesta la tríada *scire, velle, posse* (saber, querer, poder), de uso frecuente en su obra. La reforma de la educación constituye una tarea primordial y un método para difundir la luz de la mente humana por todo el mundo. Puede afirmarse, así, que toda la *Consultatio catholica* se apoya en el principio de la educación universal de la humanidad; por ello Jan Patočka pudo afirmar acertadamente que en ella se describe el mundo entero “*sub specie educationis*”.<sup>50</sup>

Comenio concibió la realización de su proyecto de reforma universal en dos partes: a la *Consultatio catholica*, de carácter conceptual, añadiría un conjunto metodológico de medidas de aplicación en el que definía las tareas del reformador —o de los reformadores—, a quienes identificaba con el Elías de Tesbita del Antiguo Testamento, razón por la cual estos textos se conocen como *Clamores Eliae*.<sup>51</sup> En ellos se mencionan abundantemente los vínculos

49 Comenius, J. A., *Pansophiae pars ultima*. In: *Consultatio catholica*. Vol. I, col. 1310.

50 Patočka, J., *Komenského Všeobecná porada* [La consulta general de Comenio]. In: *JP/KS-II*, pp. 149–211.

51 Sobre *Clamores Eliae* y el concepto de los tres Elías, véase, entre otros; Škarka, A., Nové poznatky o Komenského rodišti, rodě i díle [Nuevos datos sobre el lugar de nacimiento, la familia y la obra de Comenio]. *Listy filologické*, 90, 1967, n.º 1, pp. 297–315; idem, Komenskýs Schrift *Clamores Eliae* als Variante der *Consultatio*, XXV, 1969, n.º 1, pp. 203–211; idem, Komenského *Clamores Eliae*, dílo jeho životního soumraku [Clamores Eliae, obra de Comenio escrita al final de su vida]. *Bratrský sborník*, n.º 1, 1968, pp. 181–195; idem, Tajemství Komenského spisu *Clamores Eliae* [El secreto del escrito *Clamores Eliae* de Comenio]. In: *Universita Karlova J. A. Komenskému 1670–1970* [Universidad Carolina J. A. Comenio 1670–1970]. Praha, Universita Karlova 1970, pp. 60–102; Nováková, J., Komenského *Clamores Eliae* rozluštěny [Clamores Eliae de Comenio descifrado]. *Listy filologické*, 98, 1975, pp. 173–174; idem, *Clamores Eliae* a autorův „životní soumrak“ [Clamores Eliae y el «caso vital» del autor]. In: idem, *Čtvrt století nad Komenským* [Un cuarto de siglo sobre Comenio]. Praha, Kalich 1990, pp. 39–51; Schaller, K., Komenského *Clamores Eliae* jako poučný politicko-pedagogický text [Clamores Eliae de Comenio como texto político-pedagógico instructivo]. *Studia Comeniana et historica*, 7, 1977, n.º 16, pp. 62–75; idem, *Die Pädagogik der „Mahnrufe des Elias“*. *Das Lebenswerk des J. A. Comenius zwischen Pädagogik und Politik*, op. cit.; Kaňák, M., Tři Eliášové v díle J. A. Komenského [Los tres Elías en la obra de J. A. Comenio]. *Český zápas*, 61, 1981, n.º 13; Beneš, J., *Clamores Eliae – svědectví o vrcholech a mezích Komenského chiliasmu* [Clamores Eliae – testimonio de los logros y limitaciones del milenarismo de Comenio]. *Studia Comeniana*

con el proceso pedagógico, los escritos pansóficos y su profundo arraigo. Comenio, sin dejarse limitar por las críticas, escribía con notable franqueza; por ello, estas notas resultan especialmente valiosas para comprender el lugar que ocupa la educación en su plan de reforma universal.

El escrito tiene como idea principal la búsqueda de procedimientos para organizar el fin de los tiempos, y la educación desempeña un papel absolutamente natural en todos los planes. Así ocurre, por ejemplo, en la descripción del verdadero camino anhelado por los antepasados —la verdadera religión, la forma auténtica de las escuelas y la educación de la juventud, y la forma recta de la monarquía—: se trata de una reforma universal orientada al advenimiento del reino de Cristo.<sup>52</sup> También menciona la importancia de los escritos de la *Consultatio catholica* para la fase final de la reforma mundial previa al segundo advenimiento, los mismos libros citados en *Panorthosia*: “Et nos igitur in nostrum Carmel congregati: sacrificia docebimus peragere soli uni Deo vivo, igne de coelo lapso, novis revelationibus; mactabimus errores omnigenos ductu Pansophiae, Pampaediae, Panglottiae et Panorthosiae; impetrabimus pluviam benedictionis, irrigaturam terram novo sapientiae rore, MP<sup>53</sup> praemissis tamen dilemmatibus et optione datâ, ut qui nunc rerum potiuntur, primi eligant primique, quicquid possunt, in rem suam agant”.<sup>54</sup> La *Pampaedia* aparece aquí claramente como un instrumento milenarista para los últimos tiempos: “Y entonces, dejando de lado las extensas *Pansophia*, *Pampaedia*, etc., y sus descripciones preparará lo más discretamente posible *machinam reformatariam*, es decir, *Clamores ultimi*

---

et historica, 24, 1994, n.º 51, pp. 105–109; idem, Letters and Relations – One of the Strata of the Manuscript Clamores Eliae. *Acta Comeniana*, 12, XXXVI, 1997, pp. 79–84.

- 52 Comenius, J. A., *Clamores Eliae*. Ed. J. Nováková. In: *DJAK*. Vol. 23. Ed. J. Nováková. Praha, Academia, 1992, pp. 162–163: „Právě se pak s tím dělali, a nešlo jim – proč, nech o tom nemluvíme, rozumíte tomu sami, aneb vyrozumíte, *Consultationem mundi* čtouc – Podťe, teď pravá cesta k tomu, po čem toužili otcové vaši i vy! Teď pravá forma škol a cvičení mládeže – i množení škol po všem světě, 2 teď pravá forma náboženství právě katolického a způsob propagandi ejus ad omnes terrae nationes. 3 Teď pravá forma monarchie *sanctorum et regni Messiae explicandi sub uni verso coelo*“ (“Justo entonces se pusieron a ello, y no les salió bien; por qué, no lo diré, lo entenderéis vosotros mismos, o lo comprenderéis leyendo *Consultationem mundi*. ¡Venid, ahora el verdadero camino hacia lo que anhelaban vuestros padres y vosotros! Ahora la verdadera forma de las escuelas y la educación de la juventud, y la multiplicación de escuelas por todo el mundo, 2 ahora la verdadera forma de la religión católica y el modo de *propagandi ejus ad omnes terrae nationes*; 3 ahora la verdadera forma de la monarquía *sanctorum et regni Messiae explicandi sub uni verso coelo*”).
- 53 Es decir, *Motus perpetuus*, movimiento continuo. Véase más detalles en Nováková, J., *Spisy Komenského o perpetuum mobile* [Los escritos de Comenio sobre el perpetuum mobile]. *Studia Comeniana et historica*, 6, 1976, n.º 12, pp. 28–48; idem., Nováková, J., *Machynka čili samotíž Komenského*. S dodatkem: Jak to s machynkou dopadlo [Machynka /pequeña máquina/, o el «samotíž» /móvil por su propio peso/ de Comenio. Con un apéndice: ¿Qué pasó con Machynka?]. In: idem, *Čtvrt století nad Komenským*, pp. 13–21.
- 54 Comenius, J. A., *Clamores Eliae*, op. cit., p. 87.

*seculi*, para que todo salga bien”.<sup>55</sup> Elías Artista, reformador bíblico y milenarista, recibirá los libros de Comenio como instrumentos para renovar el orden mundial, utilizando la *Pampaedia* como herramienta para la reforma educativa: “A Elías le corresponderá entonces repetir todo lo de esos tres Gritos, para que haya una sola voz, y ordenar de modo que esa voz sea reconocida como voz de Dios; aplicarlo a todas las naciones, enseñar cómo deben usarlo y custodiarlo verdaderamente, aun bajo pruebas, persecuciones, fuego y espada. Dondequiera que llegue la reforma: escuelas *per Pampaediam*, política *per Panorthosiam*, iglesias *per Panhenosiam*”.<sup>56</sup> De forma reiterada, Comenio vincula la educación no sólo con la formación del género humano, sino con el advenimiento del reino de Cristo, es decir, con el futuro que comenzará en el séptimo milenio.<sup>57</sup> En un pasaje especialmente significativo, establece la relación entre la pansofía, las tres varas de Elías y la educación universal —tanto en su dimensión pedagógica como constructiva—: “Fundamento de todo (para Elías) Jer 1, 10: ‘Tu deber es presentarte ante los pueblos y los reyes, destruir todo lo malo y, en su lugar, educar en el bien a todos los pueblos y reinos de la tierra’. Dale lo que el Señor le dio: (1) una vara de almendro, (2) una olla hirviendo. A ti, tres varas: MP, Cronología y Pansofía; y una olla hirviendo de revelaciones, *Lucem è tenebris* NB”.<sup>58</sup> Asimismo, Comenio relaciona los tres Elías con tres sistemas educativos históricamente condicionados: el profético, el discípulo (o apostólico) y el cristiano.<sup>59</sup>

55 Ibid., p. 93: „A tu pak nechaje obšírného Panzofie, Pampaedie etc výpisování, jen co nejkrotčeji machinam reformatořiam hotov – to jest S. an? Clamores ultimi seculi, aby to vše spolu vyšlo.“

56 Ibid., p. 97: „Eliášovi pak propriè náležeti bude 1 repetovati všecko z těch trojích Křiků, aby byl hlas jeden, a pořádati, aby se uvidělo, že ten hlas boží – 2 aplikovati všechném národum, a jak toho užiti mají, učiti z k skutečnému ostřihání všeho toho doháněti všelijakým osvědčováním a dotíráním, ohněm a mečem. Kamž přijde napravení: škol per Pampaediam, politie per Panorthosiam, cirkve per Panhenosiam.“

57 Ibid., p. 145.

58 Ibid., p. 26: „Fundament všeho (pro Eliáše) Jer. 1, ver. 10 – Tu jeho povinnost 1 jíti na oči národům a králům. 2 Bořiti všecko zlé, 3 a na to místo vzdělávati dobré všecko všudy po všech národech a královstvích země. Uveď to, jemu dal zemí Pán (1) prut mandlový, (2) hrnec vroucí. Tobě tři pruty: MP, Chronologii a Panzofii: a hrnec vroucí revelací, *Lucem è tenebris* NB.“

59 Ibid., p. 37: „První Eliáš (a po něm Elizeus) měl školy synů prorockých – Druhý Eliáš (Baptista). Ovšem, zástupy učedníků, kteréž všecky k Kristu obracel – A což třetí? Nihil iam sibi colligat, omnia Christo: jako i Mojžiš, ut praefiguratum in monte Tábor (po smrti již Janově Mat. 17, ver. 12) – již ani tři, ani dva stánkové nebudou, ale jeden Boží a Kristů, Apoc. 21, 3.“ (“El primer Elías [y después él, Eliseo] tenía escuelas de hijos proféticos; el segundo Elías [el Bautista], multitudes de discípulos, a los que todos convertía a Cristo; y el tercero? *Nihil iam sibi colligat, omnia Christo*: como Moisés, ut praefiguratum in monte Tábor [después de la muerte de Juan, Mateo 17, versículo 12]: ya no habrá tres ni dos tiendas, sino una sola de Dios y de Cristo, Apocalipsis 21, 3”).

#### 4. El problema de la corrupción del hombre y la posibilidad de su educación

Es importante la cuestión de si es posible devolver al hombre caído en el paraíso y expulsado a un estado de existencia corrompida a una condición de armonía con Dios; es decir, educarlo para que sea una imagen renovada de Dios tomando la naturaleza como modelo. Este asunto se vincula estrechamente con el problema de la predestinación y de la justificación del hombre por la sola fe, es decir, con el núcleo doctrinal de la Reforma, en particular la luterana. Comenio adoptó aquí una postura claramente supraconfesional. Hay varios pasajes clave en los que rechaza la controversia sobre estas cuestiones y recomienda —de manera casi ecuménica— no discutir asuntos que, en todo caso, sólo Dios puede juzgar adecuadamente. El primer lugar lo ocupa el escrito de comienzos de la década de 1630 *Haggaeus redivivus*, capítulo XX, *Třetí k svornosti cesta, vyrozumění sobě v rozepři* (El tercer camino hacia la concordia: el entendimiento mutuo en la disputa). Allí descarta las discusiones sobre el bautismo, la Cena del Señor, la naturaleza divina y humana de Cristo, la predestinación y la justificación. Resume estas controversias de modo conciliador y concluye: “[...] Sólo digo que no hay nada tan erróneo, perverso y condenable en ninguna de las partes que pueda romper la unanimidad cristiana”.<sup>60</sup> Sobre la presciencia escribe de manera semejante: “En lo que respecta a las disputas sobre la predestinación o la presciencia de Dios, menos aún corresponde a los hombres debatir sobre ello, pues el abismo de los juicios divinos es insondable y sus pensamientos sobre nosotros resultan inescrutables; pero, dado que ese abismo ha sido revelado en Cristo, confesad de buena gana y con unanimidad lo que es necesario, aquello que confesáis según las Escrituras”.<sup>61</sup> El segundo pasaje reproduce la misma idea: Comenio empleó el capítulo XX del *Haggaeus redivivus* al traducir el octavo libro del noble polaco Jan Łasicki. Es evidente que esta controversia teológica era para él de gran importancia y que deseaba reutilizar un fragmento ya formulado en *Haggaeus*, escrito que, al igual que otros textos de la época, sólo se conserva en manuscrito.<sup>62</sup>

60 Comenius, J. A., *Haggaeus redivivus*. Eds. S. Králík – R. Řičan. In: *DJAK*. Vol. 2. Eds. J. Daňhelka – N. Lupínková – R. Řičan et al. Praha, Academia, 1971, p. 338: „[...] já o tom jen nyní mluvím, že tu nic tak scestného, ruhavého a zatratiteldného není na žádnou stranu, což by křesťanskou jednomyslnost trhati mělo.“

61 *Ibid.*, p. 336: „Co se rozepře o predestinací neb předzvědění Božím dotýče, tu tím méně náleželo lidem o to se hádati, čím nevystižitedlnější jest propast soudů Božích, nebo myšlení jeho o nás divná jsou; avšak poněvadž i ta propast v Kristu odkrytá jest, dobře i v tom jednomyslně obojí, co potřebí, vyznáváte, to co podle Písma vyznáváte.“

62 Comenius, J. A., *Historie Lasitského*. Eds. T. Havelka – V. Petráčková – J. Just. In: *DJAK*. Vol. 9/II. Eds. M. Steiner – T. Havelka et al. Praha, Academia, 2013, pp. 275–279.

Pero hay un pasaje muy similar e importante en el capítulo octavo de *Panorthosia*.<sup>63</sup> Aquí Comenio analiza las cuestiones doctrinales fundamentales objeto de controversia, y su solución consiste, una vez más, en rechazar las disputas. En concreto, descarta esencialmente el problema de la predestinación, afirmando que ambas opiniones —la de Luis de Molina, según la cual la predestinación es la causa de las cosas futuras, y la contraria de Agustín— son posibles; al mismo tiempo, minimiza el alcance del asunto: dado que en la providencia divina todo es presencia, no se trata de presciencia, sino de contemplación. Sostiene: “Todo lo que Dios sabía de antemano tenía que suceder alguna vez. Y también: todo lo que tenía que suceder, Dios lo sabía de antemano. Y ambas cosas son inevitables”.<sup>64</sup> En otras palabras, no considera la predestinación un problema y no adopta ninguna postura rigurosa. De ello se desprende que ni siquiera la educación natural que imita a la naturaleza (“ars imitatur naturam”), a la que se adhiere por primera vez en la *Didactica* checa,<sup>65</sup> constituye para él un obstáculo doctrinal.

No obstante, Comenio tenía dificultades evidentes con estas opiniones. Hieronym Broniewski, crítico de las primeras obras pansóficas de Comenio, le reprochaba, entre otras cosas, que, según su doctrina pansófica, el hombre debía alcanzar la perfección independientemente de su pecado original y de su caída.<sup>66</sup> Es claro que Broniewski recurrió al argumento reformista tradicional, según el cual la justificación del ser humano caído se produce únicamente por la misericordia de Dios y por la fe.

Comenio también abordó estas cuestiones problemáticas en su obra pansófica *Mundus spiritualis*. Ya en los pasajes introductorios se menciona la posibilidad de la redención humana: la relación del hombre con Dios se define en tres estados sucesivos. El primero fue el estado ideal de establecimiento (*instituto*); el segundo, el estado de destitución (*destituto*), en el que actualmente permanece la humanidad; y el último será el de restitución (*restituto*), que se alcanzará gracias a los remedios (*remedia*) que Dios ha otorgado a los hombres.<sup>67</sup> La afirmación inequívoca sobre la posibilidad de la redención del

63 Comenius, J. A., *Panorthosia*, op. cit., col. 458–471, capítulo VIII, párrafos 46 a 65.

64 *Ibid.*, col. 459: „Quicquid Deus praescivit, id futurum erat. Et: Quicquid futurum erat, id Deus praescivit. Et quidem utrumque necessario.“

65 Comenius, J. A., *Didactica*, to jest umění umělého vyučování. op. cit., p. 88: „Nebo pravé jest všelijak, že *ars imitatur naturam*: to jest umění jde za přirozením; aneb monstr bere od přirození“ (“Porque es cierto que *ars imitatur naturam*: es decir, el arte sigue a la naturaleza; o bien el modelo se inspira en la naturaleza”). Sobre la problemática de este término en la concepción pedagógica de Comenio, véase en particular la tesis doctoral inédita de Šolcová, K., *Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna* [Los fundamentos aristotélicos de la obra *Didactica magna* de Comenio]. Univerzita Pardubice 2015, pp. 63–76 y 87–102.

66 Komenský, J. A., *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů* [Preludio a la pansofía. Aclaración de los intentos pansóficos]. Trad. M. Klosová. Praha, Academia 2010, p. 21.

67 Comenius, J. A., *Mundus spiritualis*. In: *Consultatio catholica*. Vol. I, col. 1020.

hombre caído aparece en el primer capítulo, donde Comenio expone las razones por las que Dios todopoderoso permitió la caída: para revelar la profundidad insondable anterior a la creación, para tener la oportunidad de liberar al ser humano de esa nada y para mostrar los tesoros de su sabiduría, justicia y misericordia.<sup>68</sup> A continuación desarrolla una amplia explicación teológica de la historia de la salvación: el primer Adán permitió la caída, pero, al haber sido seducido, Dios le concedió la posibilidad de regresar a su estado original (a diferencia de los ángeles caídos, que se rebelaron por voluntad propia) y envió a un mediador, el nuevo Adán, Jesucristo.<sup>69</sup> La tarea de cada persona es recorrer el camino de la *restitutio*, que implica el conocimiento de sí misma y la experiencia del renacimiento, incluida la renuncia a la voluntad propia. Sólo quedan excluidos quienes rechazan voluntariamente esta posibilidad. Se trata, en suma, de una doctrina que afirma la posibilidad de la redención: gracias al segundo Adán, la corrupción del ser humano no sólo puede ser superada, sino que Dios mismo la exige. Depende de la libre voluntad humana reconocer este camino y regresar al estado paradisiaco. La salvación de cada persona se sostiene en la honestidad de su fe y en el conocimiento de sí.

También en la *Pampaedia* encontramos una polémica directa y significativa con la doctrina reformista sobre la corrupción del hombre. Comenio recurre a la figura retórica de la prosopopeya, anticipa la objeción acerca de la corrupción humana y la refuta con el argumento de que el nuevo Adán—Cristo— corrigió dicha corrupción.<sup>70</sup> Según Otakar Funda, son precisamente estos elementos del pensamiento de Comenio los que evidencian su vínculo con la corriente pedagógica de la exégesis bíblica y con una teología más afín al ámbito católico que al reformista.<sup>71</sup>

## 5. La base bíblica de toda educación

El componente bíblico de la educación es especialmente relevante en este contexto, pues Comenio, al fundamentar todo su pensamiento en la Escritura, construía su pedagogía a partir de las promesas y mandamientos divinos, siguiendo una línea escatológico-milenarista. Repetía con frecuencia, en particular, los versículos que vinculaban el progreso educativo de la humanidad con el anuncio de la era del reino milenarista. Una prueba plenamente auténtica de la inserción de este enfoque en el marco milenarista del plan didáctico de

---

68 Ibid., p. col. 1054–1055.

69 Ibid., p. col. 1124.

70 Comenius, J. A., *Pampaedia*, op. cit., col. 15–16.

71 Cf. Funda, O. A., *Nedělitelnost Komenského jako pedagoga a teologa* [La indivisibilidad de Comenio como pedagogo y teólogo]. *Filosofický časopis*, XL, 1992, n.º 1, pp. 27–33.

Comenio se halla en una carta a Rafał Leszczyński de la primera mitad de la década de 1630. En ella, Comenio relaciona su esfuerzo pedagógico con el versículo de Dn 12, 4 y escribe: “Empecé a abrigar grandes esperanzas en el nuevo siglo que se avecinaba y me sentí profundamente persuadido de que las palabras de Daniel se aplicaban correctamente a nuestra última época: ‘Muchos investigarán diligentemente, y se multiplicará el conocimiento’”.<sup>72</sup>

La *Didactica* checa de la misma época también concibe la educación sobre una base bíblica y escatológica: esta vida es sólo una preparación, y la educación constituye el método para purificar el alma antes de pasar a un nivel superior. Tres categorías conocidas —que evocan los tres libros de Dios— acompañan al ser humano hacia la nueva era del reino milenarista de Cristo: “De lo cual somos testigos, en primer lugar, nosotros mismos; luego, el mundo entero; y, por último, las Escrituras”.<sup>73</sup> En el capítulo XI, Comenio subraya que el nuevo método pedagógico debe fundarse ante todo en la piedad: “[...] es decir, se pone como base de todo la piedad y el verdadero temor de Dios; a continuación, se inculcan en la juventud las buenas costumbres y las virtudes como injertos nobles; y sólo entonces se les enseña el arte”.<sup>74</sup> En el capítulo XXIV, dedicado a la piedad, sitúa las Escrituras en el primer y fundamental lugar del sistema pedagógico: “Este libro sagrado, la *Biblia*, debe ser el alfa y el omega de las escuelas cristianas [...]”.<sup>75</sup> Según él, la purificación basada en la Escritura debía llegar tan lejos que todos los libros paganos fueran sustituidos por la *Biblia*: “Es inevitable [...] que, si queremos que las escuelas cristianas sean talleres de verdadera piedad, debemos introducir el libro de Dios, la *Biblia*, en las escuelas y expulsar de ellas todos los libros paganos; de lo contrario, no alcanzaremos nuestro objetivo con la juventud”.<sup>76</sup>

En la versión final en latín incluida en la colección *Opera didactica omnia*, Comenio reforzó aún más el papel de la *Biblia* en la enseñanza. En el capítulo XXIV, dedicado a la piedad, amplió de forma notable las tesis presentes en la

72 Johannes Amos Comenius [Leszno] a Rafał Leszczyński [¿a mediados de 1630?]. Eds. M. Slavíková – V. Urbánek. In: *DJAK*. Vol. 26/I. Eds. M. Steiner – M. Kłosová – V. Urbánek et al. Praha, Academia, 2018, p. 67: “Empecé a abrigar grandes esperanzas en el nuevo siglo que se avecinaba y me sentí profundamente persuadido de que las palabras de Daniel se aplicaban correctamente a nuestra última época: ‘Muchos investigarán diligentemente, y se multiplicará el conocimiento’”.

73 Comenius, J. A., *Didactica*, to jest umění umělého vyučování. op. cit., p. 47: „Čehož svédectvím jsmé předně opěť my sami: potom svět veškeren: naposledy Písmo“. Estas tres categorías son fácilmente reconocibles en tres libros de Dios: “nosotros mismos” corresponde al libro de la mente, “el mundo entero” al libro de la naturaleza, “las Escrituras” es una categoría sin nombre.

74 Comenius, J. A., *Didactica*, to jest umění umělého vyučování, op. cit., p. 76: „[...] jmenovitě za základ všeho pobožnost a pravá Boží bázeň kladená; za tím mravové a ctnosti jako roubové ušlechtilí v mládež štípení; a teprv umění v ně uvozováno bylo.“

75 *Ibid.*, p. 160: „Tato tedy svatá kniha, Biblí, v školách křesťanských alfa i omega býti musí [...]“.

76 *Ibid.*, pp. 161–162: „Nevyhnutelná káže potřeba, [...] že chceme-li právě křesťanské školy pravé pobožnosti dílny míti, musíme, knihu Boží, Biblí, do škol uvedouc, všecky naproti tomu pohanské knihy ze škol vyobcovati: jinak svého při mládeži cíle nedojdeme.“

versión checa con nuevos argumentos y testimonios: la *Biblia* debía ser tan familiar para los niños como el abecedario y, según la carta del apóstol Pablo,<sup>77</sup> ‘todos, todos, todos’ los jóvenes cristianos debían conocer las Escrituras desde la infancia.<sup>78</sup> En una extensa cita de la *Paraclesis* de Erasmo, añade incluso visiones casi utópicas sobre el uso cotidiano de la *Biblia*: el labrador debería cantarla mientras ara, el tejedor mientras teje, y habría de convertirse en tema habitual de las conversaciones cristianas.<sup>79</sup>

La visión consensuada sobre el lugar de la *Biblia* en el proceso educativo fue resumida por última vez en *Pampaedia*.<sup>80</sup> En los capítulos IX a XIII, Comenio presenta una síntesis de la metodología para la integración gradual del niño en la sociedad, incluida la educación religiosa. Según su planteamiento, la formación debía fundamentarse en la *Biblia*, de modo que el niño asimilara progresivamente sus bases y, a partir de los doce años, los conociera lo suficiente como para poder interpretarlos.

Considero también muy relevante, desde el punto de vista conceptual, qué referencias bíblicas aparecen en las obras pedagógicas canónicas de Comenio. En *Paradisus ecclesiae*, el lema introductorio —tomado del *Cantar de los Cantares*: 4, 16— impregna toda la obra y culmina en una emotiva visión del nuevo Paraíso.<sup>81</sup> Curiosamente, en la *Didactica* manuscrita checa no figura ninguna cita bíblica como lema (allí se mencionan a Cicerón, Diógenes y J. V. Andreae); en cambio, la *Didactica magna* incorpora el Salmo 67, 1–2, que subraya el conocimiento de los caminos de Dios y, por tanto, el papel educativo del mundo creado. En *Pampaedia* reaparece el versículo del *Cantar de los Cantares* 4, 16, junto con otros textos: Núm 11, 29; Joel 2, 28; Mc 16, 15; Mt 28, 19; Col 1, 27–28 y Flp 3, 17. El contenido de estos pasajes revela, de nuevo, el mensaje educativo de Dios y de sus testigos. Particularmente significativo es

77 Comenius, J. A., *Didactica magna*, op. cit., p. 163: “Omninò igitur non Plautus, non Terentius, non Ovidius, non Aristoteles personent scholas Christianas, sed Moses, David, Christus: excogitenturque modi, quibus Biblia planè ut alphabeta juventuti Deo sacratae (omnes autem Christianorum liberi sancti sunt, 1 Cor. 7, 14) familiaria reddantur”.

78 Ibid., p. 162: “Ergò in scholis Christianis ante omnes libros hic Dei Liber obtineat: ut Timothei exemplò omnes, omnes, omnes Christiani adolescentes à puero sacras literas edocti sapientes reddantur ad salutem (2 Tim. 3,15), enutriti verbis fidei (1 Tim. 4,6)”.

79 Ibid., p. 162: “Utinam hinc ad stivam aliquid decantet agricola, hinc non nihil ad radios suos moduletur textor, hujusmodi fabulis itineris taedium levet viator, ex his sint omnia Christianorum colloquia!”.

80 Comenius, J. A., *Pampaedia*, op. cit., coll. 119—219; Neval, D. A., *Die Macht Gottes Zum Heil: Das Bibelverständnis von Johann Amos Comenius in einer Zeit der Krise und des Umbruchs*. Zürich, Theologischer Verlag Zürich 2006, pp. 202–203 (Zürcher Beiträge zur Reformationsgeschichte; Bd. 23), abordó el tema de forma clara.

81 *Cantar de los Cantares* 4, 16: “Sopla, brisa del norte, ven, brisa del sur; sopla sobre mi jardín, que fluyan sus aromas, que mi amado entre en su jardín y coma sus frutos deliciosos”.

Núm 11, 29, que contiene una exhortación a que todos sean profetas,<sup>82</sup> postura que, según se afirma, fue objeto de críticas dirigidas a Comenio.

Comenio consideraba la educación basada en la *Biblia* tan fundamental que calificó las Escrituras como el alfa y el omega de toda formación; a su juicio, el sistema escolar, en consonancia con la tipología bíblica, constituía el camino hacia el paraíso terrenal. Cristo aparece como el pedagogo supremo, y sus mandamientos son vinculantes tanto para la tarea de cada individuo como para la de toda la humanidad. Entre ellos destaca el mandato de Mt 28, 19–20 —“ir y enseñar a todas las naciones”—, así como la afirmación de Sab 6, 26, según la cual “la multitud de sabios es la salvación del mundo”, pasaje que comparte un trasfondo escatológico análogo.

## 6. Conclusión

Al comparar las diversas formulaciones de Comenio sobre los objetivos y posibilidades del sistema pedagógico, aparece una afirmación reiterada: el propósito último es que cada persona llegue a ser la imagen más fiel de Dios, es decir, avanzar lo más posible en la identificación del ser humano con su Creador. Comenio denomina a este proceso ‘educación para la humanidad’. No se trata de una formación orientada principalmente a la vida social —lo cual constituye un beneficio derivado del saber adquirido—, sino de cumplir las condiciones necesarias para que el ser humano sea restaurado y alcance la última fase de su relación con Dios: el retorno a la esencia paradisiaca. Comenio no esperaba un regreso al paraíso bíblico del primer Adán; confiaba, más bien, en que el segundo Adán, Cristo, inauguraría un nuevo paraíso, habitado por una comunidad armoniosa que viviría en concordia con su Rey. Este horizonte se vincula con el giro conceptual mediante el cual Comenio propone una “escuela paradisiaca”.<sup>83</sup> Con notable frecuencia, denomina ‘paraíso’ a su sistema educativo, y ello no es accesorio: expresa la convicción de que la educación —junto con la sabiduría pansófica universal— constituye el camino mediante el cual puede alcanzarse la unión entre el hombre y Dios, es decir, el estado descrito en el Génesis como paraíso.

La educación es la adquisición de sabiduría, y esta última constituye una cualidad divina: al alcanzarla, el ser humano se convierte en imagen de Dios, lo que prepara la segunda venida de Cristo. El retorno del hombre a Dios se vincula también con su crecimiento espiritual. Exige, en primer lugar, el *Γνωθι σεαυτόν* —‘conócete a ti mismo’—, formulación que aparece ya en la *Didactica* checa; sobre esta base, el individuo debe orientarse hacia la unificación con

82 Números 29: 11: “¿Quién hará que todo el pueblo sea profeta y que el Señor les dé su espíritu?”.

83 Comenius, J. A., *Pampaedia*, op. cit., capítulo II, párrafo 23, col 17.

Dios, idealmente mediante un renacimiento interior y la renuncia a la propia voluntad, aceptando en su lugar la voluntad divina. Comenio se impuso a sí mismo la exigente tarea mística de alcanzar la *unio mystica*, la máxima unión con Dios,<sup>84</sup> y lo estableció como objetivo supremo para toda persona, aunque era consciente de que no podía exigirlo de todos. Esto conduce nuevamente a la educación: mediante una profunda reforma pedagógica es posible transformar la sociedad a través de la adquisición de la sabiduría universal. Este camino, aun fundamentado en el conocimiento espiritual pansófico, está abierto a todos. La educación no aparece como tarea aislada, sino integrada en la reforma de los tres aspectos fundamentales de la vida humana: la filosofía, la política y la religión.

Toda esta reforma no tendría sentido ni objetivo si el hombre, corrompido por el pecado original y castigado con la caída, no pudiera participar en su salvación. Aquí Comenio se aleja claramente de la teología reformista: no sólo supone la capacidad de rectificación del ser humano, sino que defiende la actividad pedagógica conjunta de Dios y del hombre; es, en este sentido, teólogo del plan pedagógico de Dios.<sup>85</sup> ¿Qué significa esto? Comenio se deja guiar por su mayor maestro, Cristo, y trata de ayudar a este segundo Adán a conducir a la humanidad hacia una sociedad armoniosa y sabia, confiado en que la unión entre la humanidad y Cristo como gobernante se producirá en el reino milenarismo prometido. De esta idea fundamental se deriva el milenarismo optimista de Comenio, cercano al *chiliasmus subtilis*, que expresa la esperanza de una sociedad moralmente ordenada, políticamente reconciliada y científicamente avanzada, en armonía con el cosmos. Su reforma incluye el trabajo por esta sociedad: el cambio de la pedagogía, la reforma del orden social y nuevas actividades científicas.<sup>86</sup> Una línea del ‘milenarismo moderado’, que también se manifestó en el pensamiento de Philipp Jacob Spener basándose en el ejemplo de Comenio, preveía igualmente esa combinación de trabajo intenso y esperanza religiosa. Por ello, Comenio se convirtió en modelo para la actividad pedagógica de los pietistas de Halle. Es considerado el primer pensador del siglo XVII que desarrolló la conexión entre milenarismo y reforma pedagógica. La educación

84 Cf. Havelka, T., Zmizeti a ztratiti se vůlí a rozumem svým. K pojetí duchovní rezignace u Komenského [Desaparecer y perderse por voluntad y razón propias. Sobre el concepto de renuncia espiritual en Comenio]. *Studia Comeniana et historica*, 52, 2022, n.º 107, pp. 9–24.

85 Funda, O. A., Nedělitelnost Komenského jako pedagoga a theologa, op. cit., p. 28: “Es teólogo de la historia divina de la salvación, teólogo del plan pedagógico divino. Entiende sus obras pedagógicas como una cooperación en la fase culminante del plan pedagógico divino, según el cual la raza humana debe ser llevada a la armonía suprema”.

86 Véase Sparrn, W., “Chiliasmus crassus” und “chiliasmus subtilis” im Jahrhundert Comenius’. Eine mentalitätsgeschichtliche Skizze. In: Kotowski, N. – Lášek, J. B. (eds.), *Johann Amos Comenius und die Genese des modernen Europa*, op. cit., pp. 122–129. Véase también Molnár, A. Die eschatologische Hoffnung der böhmischen Reformation. In: Molnár, A. et al. *Von der Reformation zum Morgen*. Leipzig, Koehler & Amelang 1959.

debe ser ejercida activamente por todas las personas, y las personas educadas crearán una sociedad que comprenda los principios de la pansofía universal y cumpla las promesas bíblicas según Da 12, 4. La humanidad, universalmente instruida y unificada, alcanzará entonces el último y más alto grado cualitativo de su existencia y vivirá en unidad con Cristo en un reino milenarismo armonioso.

Su sistema pedagógico, aunque hoy se considera un precursor de la educación moderna, se basaba en fundamentos místico-teológicos y tenía como objetivo la enmienda universal de la humanidad.

# Algunas notas sobre la ‘pedagogía de la conversión’ de Jan Patočka: “La educación significa comprender que hay algo más en la vida que el miedo y el beneficio”<sup>1</sup>

Věra Schifferová

Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias de la República Checa, Praga  
schifferova@flu.cas.cz

---

## Resumen:

La filosofía de la educación constituye una parte significativa del legado intelectual de Jan Patočka. El objetivo de este artículo es cartografiar parcialmente este terreno, relativamente poco conocido y que hasta ahora no ha sido analizado de manera sistemática en relación con el conjunto de la obra filosófica del autor.<sup>2</sup> Abordar esta problemática en su totalidad, incluidos los textos vinculados con la línea de pensamiento socrático-platónica, superaría con creces las posibilidades de este artículo acotado. Por ello, la atención se centra en dos conjuntos temáticos seleccionados: por un lado, los textos de Patočka dedicados a la pedagogía y a la filosofía de la educación escritos antes de 1945; por otro, sus estudios sobre Comenio que datan, con excepción de

---

1 Este artículo cuenta con el apoyo financiero del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa (RVO: 67985955) y fue realizado en el marco del *Memorándum de Colaboración* entre el Instituto de Filosofía (FLÚ) de la Academia de Ciencias de la República Checa y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá.

La cita en el título: Patočka, J., *Co můžeme očekávat od Charty 77? [¿Qué podemos esperar de la Carta 77?]*. In: idem, *Češi. Soubor textů k českému myšlení a českým dějinám* [Checos. Recopilación de textos sobre el pensamiento checo y la historia checa]. Vol. I. *Práce publikované* [Obras publicadas]. Eds. K. Palek – I. Chvatík. Praha, OIKOYMENH 2006, p. 443. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 12. Los textos checos de Patočka se citan aquí en nuestra propia traducción al español.

2 Véase, por ejemplo: Schaller, K., *Patočkas Comeniusinterpretation und seine „Pädagogik der Wende“*. Comenius und die offene Seele. In: idem, *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr*. Ed. K. Schaller. Sankt Augustin, Academia Verlag 1992, pp. 313–343. (*Schriften zur Comeniusforschung*, vol. 22. Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum); Palouš, R. – Prázný, A., *Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky. K 30. výročí smrti a 100. výročí narození Jana Patočky* [Fundamentos pedagógicos de la filosofía en Jan Patočka. En el 30° aniversario de la muerte de Jan Patočka y el 100° aniversario de su nacimiento]. *Pedagogika*, LVII, 2007, pp. 108–113; Schifferová, V., *Jan Patočka y su “pedagogía de la conversión”*. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 14, 2022, pp. 81–100; Espitia, M. Á., *Pedagogía de la conversión en Jan Patočka*. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 15, 2023, pp. 45–64. Sobre este tema se han escrito también varios trabajos de grado, en universidades checas.

uno, de la posguerra y que lo inspiraron a formular su concepción de la denominada pedagogía de la ‘conversión hacia la apertura y el amor’, orientada a superar el particularismo, el egoísmo, el egocentrismo y el odio que de ellos se desprende. En esta pedagogía de la conversión, Patočka veía una esperanza para la ‘era poseuropea’. El artículo se apoya también en algunos textos del autor dedicados a la filosofía sistemática —en particular, la filosofía de la historia y la filosofía de la existencia— escritos después de 1945, así como en su correspondencia con el comeniólogo y filósofo de la educación alemán Klaus Schaller.

**Palabras clave:** Jan Patočka; filosofía de la educación; pedagogía de la conversión; era poseuropea; estudios sobre Comenio

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.56>

---

### **Abstract:**

#### **Some Notes on Jan Patočka’s ‘Pedagogy of Conversion’: “Education Means Understanding that There Is Something More in Life than Fear and Profit”**

The philosophy of education constitutes a significant part of Jan Patočka’s intellectual legacy. The aim of this article is to partially map this relatively little-known terrain, which has not yet been systematically analyzed in relation to the whole of the author’s philosophical work.<sup>3</sup> Addressing this issue in its entirety, including the texts connected with the Socratic-Platonic line of thought, would far exceed the limits of this brief article. For this reason, attention is focused on two selected thematic areas: on the one hand, Patočka’s texts on pedagogy and the philosophy of education written before 1945; and on the other, his studies on Comenius, which, except for one, date from the postwar period and inspired him to formulate his conception of the so-called pedagogy of the ‘conversion toward openness and love,’ aimed at overcoming particularism, selfishness, egocentrism, and the hatred that stems from them. In this pedagogy of the conversion, Patočka saw a source of hope for the ‘post-European age’. The article also draws on several of Patočka’s texts dedicated to systematic philosophy, particularly the philosophy of history and the philosophy of existence, written after 1945, as well as on his correspondence with the German comeniologist and philosopher of education Klaus Schaller.

**Keywords:** Jan Patočka; Philosophy of Education; Pedagogy of the Turn; Post-European Age; Comenius-Studies

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.56>

---

3 Véase nota al pie anterior.

## 1. El profesor y filósofo de la educación Jan Patočka antes de 1945

*“El alumno no sólo debe aprender en la escuela ciertos medios para alcanzar determinados objetivos, sino que debe aprender a desear algo más elevado.”<sup>4</sup>*

Jan Patočka dedicó casi medio siglo a la filosofía de la educación. Conviene recordar, para comenzar, que en la Facultad de Filosofía de la Universidad Carolina, entre 1925 y 1928, además de impartir clases, coloquios y seminarios sobre filosofía y filología románica y eslava, estudió pedagogía con los profesores Otakar Kádner (1870–1936) y Václav Příhoda (1889–1979).<sup>5</sup> También es pertinente mencionar su actividad docente: entre 1933 y 1937 enseñó checo y francés en la Escuela Secundaria Estatal Checoslovaca de Praga-VI (Praga-Podskalí) y, posteriormente, entre 1937 y 1945, checo y filosofía en la Escuela Secundaria Estatal Checoslovaca de Jan Neruda, en Praga III (calle Hellichova).<sup>6</sup>

### Dos borradores inéditos

Para Patočka, quien desde su juventud se sintió profundamente atraído por la filosofía, esta experiencia docente no podía limitarse, comprensiblemente, a mera experiencia de vida. En el Archivo de Jan Patočka se conservan dos borradores inacabados, *Písemné práce a jejich oprava* (Trabajos escritos y su corrección) y *Puberta* (Pubertad), vinculados con su labor en la escuela secundaria.<sup>7</sup> Estos textos, redactados en algún momento antes de 1945,

4 Patočka, J., *Filosofie výchovy* [Filosofía de la educación]. In: idem, *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách* [El cuidado del alma. Colección de ensayos y conferencias sobre la posición del hombre en el mundo y en la historia]. Vol. I. *Statí z let 1929–1952. Nevydané texty z padesátých let* [Ensayos de los años 1929–1952. Textos inéditos de los años 1931–1949]. Eds. I. Chvatík – P. Kouba, Praha, OIKOYMENH 1996, p. 367. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 1; en adelante JP/PD-I.

5 Véase, por ejemplo: Patočka, J., *Curriculum vitae*. In: idem, *Fenomenologické spisy* [Escritos fenomenológicos]. Vol. I. *Přirozený svět. Texty z let 1931–1949* [El mundo natural. Textos de los años 1931–1949]. Eds. I. Chvatík – J. Frei, Praha, OIKOYMENH 2008, pp. 434–435. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 6; en adelante JP/FN-I.

6 Véase: Winkler, G. et al., *XVII. výroční zpráva Státní československé reálky v Praze-VI za školní rok 1935–36* [XVII. Informe anual de la Escuela Secundaria Estatal Checoslovaca de Praga-VI para el año escolar 1935–36]. Praha, sin fecha [1936], p. 5; Novotný, L., *Seznam profesorů od školního roku 1926/27 do školního roku 1964/65* [Lista de profesores del curso escolar 1926/27 hasta el curso escolar 1964/65]. In: *Škola Nerudova. Sborník k 100. výročí založení české střední školy na Malé Straně* [La escuela de Neruda. Recopilación con motivo del centenario de la fundación de la escuela secundaria checa en Malá Strana]. Praha 1965, vydáno nákladem SVVŠ Jana Nerudy, p. 135.

7 Patočka, J., *Písemné práce a jejich oprava*. Manuscrito, 18 páginas. Archivo de Jan Patočka, sg. 3000/78. Idem, *Puberta*. Manuscrito, 15 páginas. Archivo de Jan Patočka, sg. XY. En las *Obras*

permanecen inéditos. Los presentaremos de manera sucinta, pues guardan relación con su propia actividad docente y esclarecen los inicios de su interés por las cuestiones educativas y formativas. Varias de las ideas expuestas por Patočka en estos escritos tempranos fueron retomadas en la posguerra en distintos contextos: en su filosofía sistemática y en sus trabajos sobre historia de la filosofía. En la exposición que sigue se señalan algunas de estas conexiones en breves apartados. Para quienes conocen a Patočka sobre todo como fenomenólogo, estos temas escolares pueden resultar, en un primer momento, algo sorprendentes.

El borrador sobre los trabajos escritos fue presentado en una reunión de profesores de secundaria.<sup>8</sup> Patočka, con su estilo característico —el de un filósofo y humanista de extraordinaria erudición, profundamente arraigado en esta tradición cultural—, responde a cuestiones propias de la práctica cotidiana de la enseñanza media. En la introducción, señala críticamente que la concepción vigente de los trabajos escritos es de “mala calidad”.<sup>9</sup> Advierte:

“La expresión escrita [...] caracteriza a una persona culta de forma más profunda y exhaustiva que la palabra pronunciada. Una persona culta es aquella que comprende plenamente las posibilidades de la palabra fijada y sabe utilizarlas para determinadas tareas. Sin embargo, esto no puede hacerse por sí solo; sin duda, hay oradores naturales que poseen el don de la elocuencia y de cautivar a la gente, pero no hay estilistas escritos totalmente naturales que, sin dominar ciertas convenciones, sin la influencia de modelos y sin un autocontrol y una autocrítica conscientes, sean capaces de presentar una forma verbal excelente. Por lo tanto, una persona culta que utilice la pluma debe pasar siempre por una escuela determinada, aunque no sea precisamente el sistema escolar oficial, y, por otra parte, el sistema escolar oficial debe cultivar la cultura de la palabra escrita. [...] No es posible dominar la palabra escrita sin resolver tareas concretas de estilo, y aquí llegamos al concepto de trabajos escritos.”<sup>10</sup>

Para insistir en la importancia de la palabra escrita, recuerda que en ella se funda nuestra relación con el pasado remoto: “Hasta hace poco, los inicios de la historia de la humanidad se identificaban con los primeros mensajes escritos”.<sup>11</sup> Una persona culta domina el poder de la palabra escrita y lo pone al servicio de sus fines. Sin embargo, la enseñanza de la redacción escolar se

---

completas de Jan Patočka, estos dos textos se publicarán en el vol. 17. Alexander Matoušek se encarga de su preparación para la publicación.

8 Patočka señala en el borrador, por ejemplo, las instrucciones del colega Fořt y lo que “ayer citó el colega Sadínko”. Véase: Patočka J., *Písemné práce a jejich oprava*, op. cit., pp. 4 y 18 del manuscrito.

9 *Ibid.*, p. 1.

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

enfrenta a diversas dificultades. Entre ellas menciona temas poco naturales, carentes de sentido o incluso ridículos. Patočka observa que el problema de las tareas escritas forma parte de “una cuestión más amplia sobre la seriedad del trabajo en la enseñanza secundaria en general”.<sup>12</sup> Exige, por ello, que la formación en la palabra escrita y las tareas que la acompañan tengan un sentido real y contribuyan al pensamiento. No deben limitarse a trivialidades, sino promover “un análisis verdadero, una observación verdadera, un procedimiento lógico, a menudo inseparable del conocimiento objetivo”.<sup>13</sup> “El resultado de la descripción, por ejemplo, de un edificio histórico, debe ser algo así como su aliento, su carácter típico.”<sup>14</sup> Como referencia menciona “descripciones extraordinariamente estimulantes de artistas extraordinariamente perceptivos”,<sup>15</sup> como Rodin.

El tema, sostiene, debe “salirse del marco de las banalidades trilladas”<sup>16</sup> y “atraer al alumno para que realmente reaccione”,<sup>17</sup> es decir, debe provocarlo, captarlo. Puede tratarse de una cita célebre —de Goethe, Pascal o Mácha— que los estudiantes analizarán de manera imperfecta, “pero al menos la analizarán, es decir, pensarán”,<sup>18</sup> lo que quizá los lleve a manifestar desacuerdo, protestar o adoptar una postura. A los alumnos dotados se les debe ofrecer la posibilidad de “una expresión más elevada”,<sup>19</sup> pues la educación literaria restringida “a la forma literaria más baja”<sup>20</sup> es insuficiente. Por ello, no deberían excluirse del programa de secundaria formas como el cuento, el texto humorístico, la imagen evocadora o el poema en prosa. Patočka concluye exigiendo que se dedique a la expresión escrita más espacio del que se ha concedido hasta ahora. Esto implica también “la debida amplitud”,<sup>21</sup> ya que “un alumno no puede expresarse sobre un tema importante y serio en dos o tres páginas”.<sup>22</sup>

Volvamos brevemente la atención al texto sobre la pubertad. Los primeros párrafos consisten en extractos, más o menos comentados, de literatura alemana cuya lista figura en el primer apartado; a continuación, aparece el texto propio de Patočka, coherente, aunque incompleto. En él distingue entre el mundo de los niños y los mundos de los adultos, entre los cuales sitúa el ámbito de transición: el mundo de los jóvenes. Señala expresamente que

---

12 Ibid., pp. 4–5.

13 Ibid.

14 Ibid.

15 Ibid.

16 Ibid.

17 Ibid.

18 Ibid.

19 Ibid.

20 Ibid.

21 Ibid.

22 Ibid., pp. 10–11.

utiliza deliberadamente el plural: no habla de “el mundo de los adultos”,<sup>23</sup> sino de “los mundos de los adultos”.<sup>24</sup>

“Existen dos tipos: el mundo convencional, superficial, muerto y mortífero, y el mundo de la vida y la profundidad. La falsedad y la verdad se afrontan en ellos. El joven se encuentra por primera vez en esta encrucijada y debe encontrar él mismo el camino adecuado; sin embargo, es importante que el mundo adulto, especialmente el falso, no se lo impida. [...] Para el adulto de nuestra sociedad, desde la mañana hasta la noche, de un año a otro, todo tiene su lugar exacto, pues el individuo se integra en el orden de la vida: hemos aceptado nuestro destino y seguimos el camino trillado. Los jóvenes aún no han aceptado esta necesidad.”<sup>25</sup>

Como veremos más adelante, en sus conferencias anteriores a la guerra sobre la filosofía de la educación, Patočka sitúa la tarea educativa precisamente en la ruptura de la cotidianidad humana, en la sacudida de la existencia natural e ingenua.<sup>26</sup> Conviene recordar que, posteriormente, desarrollará sus ideas sobre la caída de la vida hacia la cotidianidad y las tareas domésticas, y sobre la existencia auténtica e inauténtica, así como sobre el ‘uno’ impersonal (*das Man*) en su anonimato público.<sup>27</sup> No obstante, citemos al menos una reflexión del texto inacabado de los años cincuenta *Věčnost a dějinnost* (Eternidad e historicidad), donde Patočka, al tratar la cotidianidad de una vida cargada de preocupaciones, escribe:

“Nunca vivimos de nosotros mismos y para nosotros mismos, sino que otros nos quitaron nuestra propia vida antes de que pudiera despertar. [...] Nuestros padres, nuestros seres queridos y los suyos determinaron nuestras costumbres, convenciones y prejuicios. En el origen, no somos nosotros mismos. Así vivimos en el mundo originalmente: no como seres propios y originales, sino entregados al mundo y a los demás, alejados de nosotros mismos. [...] Ahora sabemos quién está en el mundo en las actividades cotidianas,

---

23 Ibid.

24 Patočka, J., *Puberta*, op. cit., pp. 5–6.

25 Ibid., p. 6.

26 Véase: Patočka, J., *Filosofie výchovy*, op. cit., pp. 368–369.

27 Véase, por ejemplo, Patočka, J., *Úvod do fenomenologické filosofie* [Introducción a la filosofía fenomenológica]. Eds. J. Polívka – I. Chvatík. Praha, OIKOYMENH 1993, pp. 125–166. Véase también: Schifferová, V., *Existence v kontextu Patočkovy filosofie výchovy* [La existencia en el contexto de la filosofía de la educación de Patočka]. In: Leško, V. – Stojka, R. (eds.), *Patočka a filozofia 20. storočia* [Patočka y la filosofía del siglo XX]. Košice, Filozofická fakulta UPJŠ v Košicích, 2015, pp. 531–551; idem, *El problema de la existencia auténtica e inauténtica en el contexto de la pedagogía de la conversión en Jan Patočka*. In: Vargas, G. (ed.), *Ciudad e individuación. El cuidado del alma: Patočka – Simondon*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2023, pp. 27–40; idem, *La experiencia del laberinto en el contexto de las reflexiones sobre la existencia auténtica e inauténtica. Sobre la interpretación de Patočka a la obra de Comenio. El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. In: Krausová, E. – Vargas, G. (eds.), *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2023, pp. 149–160.

en todas esas acciones, búsquedas y gestiones que damos por sentadas. No obstante, es necesario evitar que, en la expresión ‘estar en el mundo’, la palabra ‘en’ se interprete en un sentido pasivo y meramente espacial, como si se tratara de la relación entre dos realidades físicas o de la ocupación de un lugar [...] El análisis de la cotidianidad intenta mostrar que estar en el mundo no significa estar situado entre objetos.”<sup>28</sup>

En relación con sus reflexiones sobre Comenio, veremos que, para Patočka, la tarea de la educación consiste en sacar al ser humano de una condición en el mundo en la que se le considera una simple cosa entre cosas, un mero instrumento dispuesto para el uso. En este sentido, en 1970 formula y exige la llamada pedagogía de la conversión y la “educación para la humanidad”.<sup>29</sup>

### ***El filósofo de la educación Sergei Josifovich Hessen (la traducción de Patočka del ruso)***

Como es sabido, desde finales de la década de 1920 Jan Patočka estuvo en contacto con filósofos y científicos rusos y ucranianos que, tras la revolución bolchevique, se marcharon o fueron deportados al exilio y trabajaron, entre otros lugares, en Praga.<sup>30</sup> Entre sus amigos se encontraba Sergei Josifovich Hessen (1887–1950), destacado filósofo ruso y figura relevante de la tercera generación de la escuela neokantiana rusa, quien emigró en 1921 y, tras una breve estancia en Berlín, trabajó en Praga y, desde 1936 hasta su muerte, en Polonia.<sup>31</sup> Hessen menciona en sus memorias que Patočka, junto con los pedagogos Karel Velemínský y Václav Příhoda, era uno de sus tres amigos más cercanos en el ámbito checo.<sup>32</sup> La amistad entre ambos se sustentaba en una afinidad intelectual. A Patočka pudo resultarle particularmente cercana la antropología filosófica de Hessen, su concepción de la filosofía de la educación como filosofía aplicada de los valores y su estrecha relación

28 Véase, por ejemplo, Patočka, J., *Věčnost a dějinnost. Rádlův poměr k pojetím člověka v minulosti a současnosti* [Eternidad e historicidad. La relación de Rádl con el concepto de hombre en el pasado y en el presente]. In: *JP/PD-I*, pp. 139–242.

29 Véase Patočka, J., *Jan Amos Komenský a dnešní člověk* [Juan Amos Comenio y el hombre actual]. In: idem, *Komeniologické studie. Soubor textů o J. A. Komenském* [Estudios comeniológicos. Una colección de textos sobre J. A. Comenio]. Vol. II. *Texty publikované v letech 1959–1977* [Textos publicados en 1959–1977]. Ed. V. Schifferová. Praha, OIKOYMENH 1998, pp. 354–355. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 10; en adelante JP/KS-II.

30 Véase Goněc, V., *Předmluva* [Prólogo]. In: Patočka, J., *Tři dopisy Sergiu Hessenovi* [Tres cartas a Sergio Hessen]. Ed. V. Goněc. Brno, Masarykova univerzita 1998, pp. 6–7; véase también Vít, J., *Jan Patočka*. Praha, Středisko společných činností 2017, p. 6.

31 Tras estudiar en San Petersburgo, Heidelberg y Freiburg, Hessen trabajó en las universidades de Tomsk y San Petersburgo. En Praga fue rector de la Escuela Superior Pedagógica Rusa y profesor de la Facultad de Derecho Rusa de la Universidad Carolina.

32 Véase: Goněc, V., *Předmluva*, op. cit., p. 8.

con la tradición socrático-platónica.<sup>33</sup> En 1933, Patočka publicó en la revista *Ruch filosofický* un extracto en checo del libro de Sergej Hessen *Osnovy pedagogiki*<sup>34</sup> (Fundamentos de pedagogía) y posteriormente colaboró en su traducción al checo, aunque el propio autor la reelaboró para esa edición.<sup>35</sup> El editor de tres cartas de Patočka a Hessen de los años 1948–1949, Vladimír Goněc, recuerda que la traducción de una obra filosófica es, en sí misma, una labor filosófica, pues el traductor introduce el texto en un nuevo entorno intelectual y, dentro de él, crea una dimensión adicional de la obra traducida. Añade que, “especialmente en circunstancias en las que la filosofía checa no abundaba en neokantianos, Patočka tuvo que crear una terminología adecuada y también dar forma y estilo apropiados”.<sup>36</sup> Las traducciones de Patočka de literatura filosófica —en particular sus traducciones de Hegel y Heidegger— son bien conocidas por el público especializado. Sin embargo, suele pasarse por alto que también aplicó su vasta erudición filosófica y su creatividad lingüística a la traducción de los textos de Hessen sobre filosofía de la educación, escritos originalmente en ruso. Esta es una de las razones por las que hemos prestado atención, aunque sea brevemente, a este tema. Sin duda, sería deseable que en el futuro se realizara un análisis comparativo que permitiera determinar, eventualmente, si y en qué medida los escritos de Hessen inspiraron a Patočka en su propia reflexión sobre la filosofía de la educación.

### Sobre estudiar filosofía

Pero volvamos a la labor docente de Patočka en los institutos de secundaria. Como se mencionó anteriormente, en 1941 impartía clases de filosofía en el Instituto Estatal Checoslovaco de Jan Neruda. Ese mismo año publicó el texto *Mládí a filosofie*<sup>37</sup> (Juventud y filosofía), en el que expone su idea de cómo deberíamos estudiar filosofía un joven y cómo prepararse para ello. Los estudiantes debían adquirir una formación científica ‘completa’, precisa, viva y

33 Ibid., p. 7. Sobre el contacto con filósofos rusos y ucranianos que emigraron tras la revolución bolchevique, véase *ibid.*, pp. 6–7; Vít, J., *Jan Patočka*, op. cit., p. 6.

34 Hessen, S., *Osobnost a temperament* [Personalidad y temperamento]. *Ruch filosofický*, 10, 1933, n.º 2–3, pp. 86–89. El original ruso — *idem*, *Основы педагогики. Введение в прикладную философию* [Introducción a la Filosofía Aplicada], Berlín, Slovo 1923) — se basó en las conferencias que el autor impartió entre 1918 y 1921 en las universidades de Tomsk y San Petersburgo.

35 Hessen, S. J., *Filosofické základy pedagogiky* [Fundamentos filosóficos de la pedagogía]. Praha, Československá grafická unie 1936. Introducción y capítulos I–III traducidos por J. Patočka, el resto de los capítulos traducidos por V. Bezděková en colaboración con N. Děnišenko.

36 Véase: Goněc, V., *Předmluva*, op. cit.

37 Patočka, J., *Mládí a filosofie* [Juventud y filosofía]. In: *Kalendář středoškolského studentstva na rok 1941/42* [Calendario de estudiantes de secundaria para el año 1941/42], Praha 1941, pp. 23–29. Véase también in: *JP/PD-I*, pp. 119–125.

rica; pero para lograrlo no podían limitarse a la enseñanza escolar, sino que debían estudiar también ‘buenos escritos educativos científicos’ de revistas especializadas.<sup>38</sup> Asimismo, debían desarrollar competencias lingüísticas: leer en las lenguas en las que fueron escritas las obras filosóficas importantes, pues ninguna traducción sustituye al original. Patočka subraya la insuficiencia de estudiar a los filósofos sin recurrir al texto original y recuerda que toda traducción implica interpretación. Por ello, los estudiantes debían alcanzar un dominio profundo no sólo del griego, sino también del latín, “que fue la lengua de los filósofos y de la ciencia hasta el siglo XVIII”.<sup>39</sup> Y añade: “El conocimiento del alemán se da por sentado en un estudiante interesado en la filosofía. [...] En los siglos XVII y XVIII, el francés era considerado un idioma especialmente filosófico por su precisión y claridad”.<sup>40</sup> El estudiante checo debía ser consciente de que su lengua materna no le bastaba y que debía aprender no sólo a leer, sino también a pensar en un idioma extranjero y en su terminología.<sup>41</sup> Patočka explica a continuación cómo debería acercarse un joven a la lectura filosófica. Esta “no es una mera constatación de que tal o cual filósofo escribió tal o cual cosa, sino un trabajo especulativo activo”.<sup>42</sup> Por ello, debe ser sistemática, ‘más profunda que extensa’, aunque reconoce que, cuanto más extensa sea, mejor.<sup>43</sup> Los jóvenes necesitan orientación para seleccionar sus lecturas; pero si descubren afinidad con un filósofo, deben leer todas sus obras y esforzarse al máximo por comprenderlas. No deben descuidar la literatura clásica, pues, de lo contrario, “su pensamiento no alcanzará, por regla general, una profundidad significativa”.<sup>44</sup> El estudiante debería tener un programa de lectura filosófica establecido, desde Platón hasta Nietzsche y autores más recientes, independientemente de sus preferencias personales. Patočka destaca también la importancia del debate entre pares: “El debate es para el joven filósofo lo que la improvisación para el compositor musical. El arte del debate es tan difícil y hoy tan olvidado como el arte de leer”.<sup>45</sup> Concluye estas exigentes demandas advirtiéndole que un camino tan riguroso conducirá a la desaparición de la creatividad falsa y meramente aparente: “En filosofía no se trata tanto de ideas nuevas como de profundizar y asimilar las ideas a las que los genios del pensamiento han abierto el camino. Quien lo comprenda, con el tiempo podrá convertirse en un filósofo creativo”.<sup>46</sup> No cabe

---

38 Ibid., p. 122.

39 Ibid., p. 123.

40 Ibid., pp. 123–124.

41 Ibid.,

42 Ibid.

43 Ibid.

44 Ibid., p. 125.

45 Ibid.

46 Ibid.

duda de que este texto, que plantea exigencias muy estrictas a los estudiantes de filosofía, refleja también el método y el programa de la propia búsqueda filosófica de Patočka.

### **Conferencias de Patočka sobre la filosofía de la educación**

En el semestre de invierno del año académico 1938/39, Patočka impartió unas conferencias sobre filosofía de la educación en la Escuela de Estudios Pedagógicos Superiores de Tábor. El texto de estas conferencias se reprodujo a partir de la transcripción taquigráfica de J. Pospíchal y se publicó por primera vez en el primer volumen de las *Obras completas* de Patočka en 1996.<sup>47</sup> Este texto resulta relevante para nuestro tema porque contiene, en germen, varias ideas a las que Patočka regresó posteriormente, que no desaparecieron de su horizonte intelectual y que desarrolló en relación con Platón, Comenio, la filosofía de la existencia y la filosofía de la historia.

En la conferencia introductoria, Patočka rehúsa ofrecer una definición de la filosofía de la educación, pues ni la filosofía ni la educación son materias que puedan explicarse mediante un procedimiento matemático. Afirma expresamente que es posible llegar “al corazón de estos problemas”<sup>48</sup> planteando preguntas escépticas que “se nos presentan directamente en la vida, no sólo cuando reflexionamos siguiendo los patrones de pensamiento aceptados, simplemente según lo que hemos aprendido en algún lugar, sino también cuando empezamos a pensar sobre las cosas en sí mismas”<sup>49</sup> Recomienda, sobre todo, interrogarse por el sentido y el significado de la educación.<sup>50</sup> En su explicación posterior rechaza la concepción positivista de la filosofía, que la convierte en una disciplina dependiente de las ciencias particulares, sin objeto propio, y la reduce a una suerte de prólogo y epílogo de esas ciencias, “que no aporta ningún conocimiento sustantivo, sino que sólo lo organiza y aclara”.<sup>51</sup> Polemiza contra esta degradación de la filosofía y subraya que su tarea no consiste en ofrecer conocimientos concretos sobre objetos específicos, sino en atender a las cuestiones relativas a la esencia de las cosas. “Sin embargo, la esencia de las cosas no es algo que pueda señalar con el dedo, algo que pueda deducir de alguna experiencia. Por lo tanto, la tarea de la filosofía no es mirar hacia dentro para absorber el mayor número posible de resultados de las ciencias más diversas”.<sup>52</sup> De igual modo, Patočka

---

47 Patočka, J., *Filosofie výchovy*. In: *JP/PD-I*, pp. 363–440.

48 *Ibid.*

49 *Ibid.*, p. 363.

50 *Ibid.*

51 Patočka, J., *Metafyzika ve XX. století* [Metafísica en el siglo XX]. In: *JP/FN-I*, p. 265.

52 Patočka, J., *Filosofie výchovy*, op. cit., p. 370.

rechaza el concepto positivista de educación basado exclusivamente en las ciencias especializadas, derivado de esa visión positivista de la relación entre filosofía y ciencias particulares.<sup>53</sup> Se pregunta si el beneficio del conocimiento reside únicamente en su aplicación técnica y señala que, junto al provecho puramente instrumental, existen otros beneficios: “los beneficios de ciertos movimientos internos que afectan directamente al ser humano”.<sup>54</sup> En tales actividades, en movimiento interno —explica—, “se abre algo nuevo en el ser humano, en tal actividad el ser humano cambia interiormente”.<sup>55</sup> Litiga también contra la exigencia de que las escuelas limiten la enseñanza a aquello que requiere una persona con orientación práctica: determinados objetivos y los medios para alcanzarlos. Exige expresamente: “El alumno no debe aprender en la escuela sólo determinados medios para alcanzar determinados objetivos, sino que debe aprender a desear algo más elevado”.<sup>56</sup>

Más de treinta años después, Patočka vuelve sobre la relación entre la filosofía de la educación y las ciencias especiales en el ensayo *Jan Amos Komenský a dnešní člověk* (Juan Amós Comenio y el hombre actual). Señala la decepción y el desencanto provocados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas. Escribe:

“Nuestra época ha hecho realidad en gran medida el sueño del contemporáneo mayor de Comenio, el lord canciller inglés Francis Bacon, sobre el *regnum hominis*, sobre la naturaleza dominada, que sirve sin límites al hombre, como antaño en el paraíso, antes de la caída de nuestros progenitores. Ha creado un corpus de conocimientos eficaces sobre el que Bacon solo meditaba. Y, sin embargo, el paraíso anhelado no ha llegado. [...] Hay algo más que una simple coincidencia en que la época que ve al hombre con un pie en la tierra y otro en el espacio, por otro lado, contemple la división del planeta en sistemas mantenidos en equilibrio principalmente por el miedo a la destrucción total, para la cual el hombre tiene, por primera vez en la historia, los medios reales.”<sup>57</sup>

Señala asimismo el fracaso de la educación utilitaria basada en la sobrevaloración de las ciencias particulares:

“En los dos siglos que suelen denominarse siglos de la educación —el XIX y el XX—, una educación comprensible desde la perspectiva de la formación de hábitos, conocimientos y habilidades, desde el punto de vista de la enseñanza y de la educación especializada, ha abandonado al ser humano hasta tal extremo que puede decirse sin exagerar que nunca ha sido

---

53 Ibid., p. 365.

54 Ibid., p. 366.

55 Ibid.

56 Ibid., p. 367.

57 Patočka, J., *Jan Amos Komenský a dnešní člověk*, op. cit., p. 353.

tan maleducado, tan indisciplinado interiormente, tan entregado al juego de los instintos, las tradiciones y las presiones sociales como hoy. No hay nada más terrible que la caracterización del sociólogo estadounidense que reflexiona sobre su propia sociedad sumamente exitosa, que se jacta de haber avanzado más en ese *regnum hominis*: la multitud solitaria.”<sup>58</sup>

Pero volvamos a las conferencias anteriores a la guerra sobre la filosofía de la educación, en las que Patočka se pregunta qué utilidad puede tener la filosofía para la educación y la pedagogía. Para responder a esta cuestión, aclara primero qué es la filosofía y cuál es su función. En primer lugar, destaca su carácter holístico, una de las razones por las que la ciencia y la filosofía nunca pueden fusionarse, aunque se enriquezcan mutuamente. Patočka subraya esa holística y señala: “Contra la filosofía, es decir, el conocimiento holístico, el conocimiento relacionado con el mundo en su conjunto, se oponen constantemente un número cada vez mayor de ciencias especializadas, conocimientos individuales y fragmentarios”.<sup>59</sup> La filosofía es la capacidad de captar aquello que domina el mundo en su conjunto, lo que le confiere sentido, y su tarea es “ofrecer una interpretación holística, la clave del sentido del mundo y de la vida”.<sup>60</sup> Es precisamente de este modo como la filosofía presta un servicio a la pedagogía, que, “como ciencia de la educación, siempre parte de una determinada idea del sentido de la vida... presupone un determinado sentido holístico de la vida”.<sup>61</sup> Por ello debe apoyarse en la filosofía, disciplina que se ocupa de los problemas relativos al sentido de la vida y del mundo.<sup>62</sup>

La filosofía de la educación de Patočka surgió dos años después de la publicación de su tesis doctoral *Přirozený svět jako filosofický problém* (El mundo natural como problema filosófico)<sup>63</sup> y, en cierta medida, se vincula con esa línea de pensamiento. Al reflexionar sobre la relación entre filosofía y pedagogía y sobre las principales tareas de ambas disciplinas, Patočka comienza por caracterizar al ser humano natural. Este vive en un entorno de fines estables y propios de la vida social, pero no se interroga por ellos ni es plenamente consciente de su existencia o de su alcance. Sin embargo, puede suceder que ese funcionamiento natural se vea perturbado, que ‘algo superior’ ingrese en el horizonte del hombre natural.<sup>64</sup> Patočka advierte: “La certeza del hombre

58 Ibid., p. 356. Cf. Riesman, D., *The Lonely Crowd*. New Haven - Connecticut - London, Yale University Press 1961.

59 Ibid., pp. 371–372.

60 Ibid., pp. 372–373.

61 Ibid., p. 373.

62 Ibid.

63 Patočka, J., *Přirozený svět jako filosofický problém* [El mundo natural como problema filosófico]. Praha, Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého 1936.

64 Patočka, J., *Filosofie výchovy*, op. cit., p. 367.

natural debe ser sacudida, refutada de alguna manera. Cuando eso ocurre, el hombre siente algo nuevo, siente un movimiento especial que se produce en su interior; todo adquiere un nuevo sentido, el mundo se abre de repente en amplios horizontes en los que hasta entonces no había aparecido. Algo así, una verdadera ruptura con la cotidianidad, con la normalidad aburrida, es el punto de partida del propio proceso de educación que da sentido a la humanidad europea”.<sup>65</sup> Se trata de una ruptura con la certeza rutinaria, con la mediocridad cotidiana que no se pregunta por el sentido de la vida humana. Patočka recuerda que la filosofía griega vivió de forma intensa este proceso de ruptura y que Platón lo describió con claridad, mostrando que la filosofía es mucho más que la transmisión de conocimientos derivados de las ciencias particulares; filosofar es un proceso interior que le permite al ser humano superar “la ingenua naturalidad y las limitaciones de la cotidianidad”.<sup>66</sup>

En este contexto, Patočka —tomando como ejemplo el diálogo *Protágoras* de Platón— describe el proceso educativo como un proceso convulsivo.<sup>67</sup> Su primera etapa es el asombro, que despierta en el ser humano el interés por la idea. Patočka considera especialmente importante que el filósofo “sea capaz de rendir cuentas de sí mismo, de definir no sólo los objetivos individuales, sino también los sociales, y de captar el sentido de los acontecimientos sociales”.<sup>68</sup>

“Así, Platón ya era una especie de conciencia de Grecia, del intelectualismo griego, de la profundidad y claridad griegas frente a la barbarie, frente al primitivismo bárbaro. Del mismo modo, Aristóteles hablaba en nombre del conjunto social cuando decía que los helenos son libres por naturaleza, a diferencia de los bárbaros, que son esclavos por naturaleza. Se refería al heleno como un hombre abierto a la idea, que comprende el mundo desde una comprensión pura, y lo contraponen al bárbaro, que no tenía esta comprensión.”<sup>69</sup>

La idea de ruptura, de avance, que es clave para la concepción pedagógica de Patočka, adquiere especial relevancia en la doctrina de los tres movimientos de la existencia, formulada por él en los años sesenta y setenta.<sup>70</sup>

---

65 Ibid.

66 Ibid.

67 Ibid., p. 368.

68 Ibid.

69 Ibid., p. 369. La beca de la Fundación Humboldt concedida a Patočka en 1932 le permitió estudiar en Berlín, donde asistió a las clases del filólogo clásico Werner Jaeger sobre la *παιδεία* griega antigua y del filósofo Jacob Klein sobre Platón (véase: Vít, J., *Jan Patočka*, op. cit., p. 4). La estancia en Berlín proporcionó a Patočka importantes estímulos para reflexionar sobre el problema de la filosofía de la educación en el contexto de la tradición socrático-platónica.

70 Patočka, J., „Přirozený svět“ v meditaci svého autora po třiatřiceti letech [“El mundo natural” en la meditación de su autor treinta y tres años después]. In: idem, *Fenomenologické spisy*

Siguiendo algunas ideas de Heidegger, deduce del triple sentido del tiempo —pasado, presente y futuro— tres movimientos generales en los que se realizan las posibilidades fundamentales del ser humano. El primero es el *movimiento de arraigo o enraizamiento*, un movimiento primario que “tiene relación con nuestro pasado, con ese aspecto de nuestra existencia que es nuestra situación (el hecho de que siempre estamos ya situados en el mundo)”.<sup>71</sup> Su sentido consiste en apropiarse de lo que ya está dado en una situación determinada. El segundo, *movimiento de prolongación de sí mismo o proyección de sí mismo*, tiene lugar en el ámbito del trabajo. Su dimensión temporal es el presente. En él, el ser humano está ‘colocado en el sistema de satisfacción de necesidades’, cosificado y reducido a un papel social.<sup>72</sup> El tercero, el más importante ‘desde el punto de vista humano’, es el *movimiento de ruptura o de autocomprensión*, cuya dimensión temporal es el futuro. Patočka escribe:

“En los primeros movimientos de la vida, estoy atado por la naturaleza de la vida, su universalidad, su relación con el ser, a la actividad individual, al desempeño de las funciones vitales, a la relación con lo existente, es decir, con lo individual. En el tercer movimiento se muestra que puedo abrirme al ser de otra manera, que puedo modificar este vínculo con lo individual, transformar mi propia relación con el universo. [...] No se trata aquí de una relación con lo particular, sino de la atracción de la mirada hacia todos esos poderes sin cuya presencia mutua no se puede concebir el mundo. Y es la presencia del mundo la que permite también verse a uno mismo en el mundo, ver su conexión y dependencia, ver su ‘papel’ en él. En la vida humana vivida así, en éxtasis, la festividad impregna en él el reflejo de lo sobrehumano, lo divino. A la luz de esto, es más fácil asumir la parte que nos corresponde, la parte del ser mortal.”<sup>73</sup>

“Enfrentarse a la finitud [...] tiene ahora el significado de entrega.”<sup>74</sup> “Mi ser ya no se define como ser para mí, sino como ser en entrega, ser que se abre al ser. [...] Esto significa: una vida en entrega, una vida fuera de uno mismo, no sólo solidaridad de intereses, sino un cambio completo de interés: ya

---

[Escritos fenomenológicos]. Vol. II. *Co je existence. Publikované texty z let 1965–1977* [¿Qué es la existencia? Textos publicados de 1965 a 1977]. Eds. P. Kouba – O. Švec. Praha, OIKOYMENH 2009, pp. 265–334. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 7; en adelante JP/FN-II; idem, *Co je existence*. In: *ibid.*, pp. 335–366; idem, *Tělo, společenství, jazyk, svět* [Cuerpo, comunidad, lenguaje, mundo]. Compilado por Jiří Polívka a partir de las transcripciones de las conferencias impartidas durante el curso académico 1968-69 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Carolina. Praha, OIKOYMENH 1995.

71 Patočka, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, op. cit., p. 104. Véase también Patočka, J., „Přirozený svět“ v meditaci svého autora po třiatřiceti letech, op.cit., p. 319.

72 *Ibid.*

73 *Ibid.*, p. 330.

74 *Ibid.*, p. 332.

no se vive en lo que une y abre, porque es la apertura misma.”<sup>75</sup> En los dos primeros movimientos prevalece la tierra; en el tercero, el ser humano intenta romper ese dominio: es un “intento de sacudir el dominio de la tierra en nosotros”.<sup>76</sup>

En un breve texto que Patočka envió el 11 de agosto de 1969 en una carta a Klaus Schaller, formula con claridad la relación entre la doctrina de los tres movimientos de la existencia y la pedagogía:

*“Fundamentos de la pedagogía.* Dudo en caracterizar mi modesta obra con estas palabras tan elevadas. En mi opinión, la pedagogía es una disciplina científica que trata de objetivar la comprensión situacional original de una de las posibilidades humanas fundamentales, la posibilidad de la educación. (La objetivación en las ciencias humanas sigue otros caminos y emplea procedimientos distintos de los propios de la objetivación de la naturaleza; el objetivo aquí no es la cosificación mediante operaciones puramente objetivas, sino alcanzar la independencia respecto de las situaciones vitales inmediatas en el máximo entendimiento mutuo de los competentes). La educación se encuentra en uno de los tres movimientos básicos de la vida humana, a saber, el movimiento del arraigo, la aceptación (otro es el movimiento de la autoproyección en el mundo y la confrontación desprotegida con el ser intramundano, en el que se basa el trabajo, la organización, la lucha, y el tercero es el movimiento de la verdad, la relación explícita con el mundo en su conjunto). La esencia de la educación es llevar al ser humano en proceso de maduración, es decir, que se está independizando, a la crisis fundamental de la vida humana, llevarlo al ‘giro’, al alejamiento de la dependencia subjetiva (dada por los instintos y la tradición), de la comprensión subjetiva de la situación (puede tratarse también de una comprensión público-subjetiva) a la comprensión del privilegio humano de la verdad en el sentido de la apertura asubjetiva. Es decir, no sólo poner en manos del ser humano los medios para que pueda realizar las tareas del segundo movimiento, sino también abrirlo a aquello para lo que puede y debe emplear esos medios.”<sup>77</sup>

---

75 Ibid.

76 Patočka, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, op. cit., p. 112.

77 Dopis 4/69, Jan Patočka Klaus Schallerovi, Praha, 11. 8. 1969. In: Patočka, J., *Korespondence s komeniologi* [Correspondencia con comeniólogos]. Vol. II. *Korespondence Jana Patočky s Dmytrem Čyževským, Marcelle Denisovou, Franzem Hofmannem, Klausem Schallerem a Georgem Henrym Turnbullem*. Schifferová, V. – Chvatík, I. (eds.). Praha, OIKOYMENH 2011, pp. 126–127. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 22. – Este texto, que Schaller le pidió a Patočka (“En los próximos días, sin duda, puedo esperar las tres o cuatro frases acordadas sobre los ‘fundamentos de la pedagogía’ para la entrada del diccionario...” – Dopis 3/69, Klaus Schaller Janu Patočkovi, Bochum, 8. 7. 1969, in: *ibid.*, p. 125) estaba destinado al *Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe*, vol. I. Ed. H. Rombach. Friburgo – Basilea – Viena 1970.

## 2. El comeniólogo y filósofo de la educación Jan Patočka después de 1945

“*El amor al ser humano como sujeto y objeto del amor – ese es el pathos de la educación de Comenio.*”<sup>78</sup>

Como se mencionó anteriormente, en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, Patočka no dedicó explícitamente ninguno de sus textos a la filosofía de la educación.<sup>79</sup> Sin embargo, este campo permanece muy presente en su obra filosófica de ese periodo, especialmente en sus estudios sobre Juan Amós Comenio. En trabajos anteriores he abordado la interpretación que Patočka hace de Comenio;<sup>80</sup> por ello, aquí me limitaré a unas pocas observaciones pertinentes para la cuestión de la filosofía de la educación.

Pero antes, situaré muy brevemente los esfuerzos comeniológicos de Patočka en su adecuado contexto biográfico. Como es sabido, el 17 de noviembre de 1939 los nazis cerraron todas las universidades checas. Casi inmediatamente después del final de la Segunda Guerra Mundial, Jan Patočka se dedicó intensamente a la renovación de la docencia universitaria. Desde junio de 1945 impartió clases en la Facultad de Filosofía de la Universidad Carolina de Praga y, desde el semestre de invierno de 1946, también en la Universidad Masaryk de Brno. Tras el golpe comunista de febrero de 1948, aún pudo enseñar hasta el semestre de verano de 1949, pero a partir del año académico 1950/51 se le retiró la *venia docendi* por motivos políticos e ideológicos. Posteriormente trabajó en el Instituto T. G. Masaryk y, tras su abolición, fue adscrito a los centros de investigación comeniológica: de enero de 1954 a junio de 1956 en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas y, desde mediados de 1956 hasta finales de 1957, en el Gabinete de Ciencias Pedagógicas de la Academia Checoslovaca de Ciencias. Desde enero de 1958 trabajó en la redacción del Instituto Filosófico de la Academia Checoslovaca de Ciencias. Pudo regresar a las actividades universitarias en 1968, pero la ocupación por las tropas del Pacto de Varsovia el 21 de agosto de ese año puso fin a las condiciones relativamente más libres, y se vio obligado a retirarse en junio de 1972.

78 Patočka, J., *Lidskost Komenského* [La humanidad de Comenio]. In: idem, *Komeniologické studie. Soubor textů o J. A. Komenském* [Estudios comeniológicos. Una colección de textos sobre J. A. Comenio]. Vol. III. *Nepublikované texty* [Textos inéditos]. Ed. V. Schifferová. Praha, OIKOYMENH 2003, p. 488. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 11; en adelante JP/KS III.

79 Además de un breve prólogo a la selección checa del libro de Klaus Schaller *Studien zur systematischen Pädagogik* (Heidelberg 1962), elaborado por Radim Palouš: Patočka, J., *Předmluva* [Prólogo]. In: Schaller, K. *Studie k systematické pedagogice* [Estudios sobre pedagogía sistemática]. Trad. R. Palouš. Praha, Pedagogická fakulta 1993, pp. 1–6. *Studia paedagogica* 9.

80 Véase, por ejemplo: Schifferová, V., Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo. Trad. G. Vargas – E. Krausová. *Pedagogía y Saberes*, 2021, n.º 54, pp. 111–124.

Jan Patočka fue comeniólogo *ex professo* únicamente durante cuatro años, pero se dedicó a Comenio durante casi tres décadas; su extensa obra comeniológica se desarrolló entre 1941 y 1970. Con estudios de notable exhaustividad, Patočka abordó el problema de Comenio como un problema filosófico, pues su investigación comeniológica estuvo orientada ante todo a la interpretación filosófica de la obra comeniana.

### Un estudio comparativo

Patočka sitúa a Comenio, en primer lugar, en el contexto adecuado del pensamiento filosófico. Esto implica no sólo ubicarlo en la continuidad de la tradición de sus predecesores —y en la línea de sus proyecciones futuras—, sino también determinar su lugar en el mapa espiritual de su contemporaneidad. De este modo, lo presenta en confrontación con muchos pensadores: sobre todo con Nicolás de Cusa, Descartes y Bacon, pero también con Alsted, Campanella, Andreae, entre otros. Así, Patočka sobrepasó en muchos sentidos el ámbito estrictamente comeniológico y sus estudios constituyen una contribución significativa a la historia de la filosofía europea en general. Como ya he señalado, su atención filosófica se centró en el problema de la civilización europea moderna. Su interés por Comenio está estrechamente vinculado con el estudio de los orígenes y la génesis de sus ideas en la Edad Moderna. La culminación de la interpretación patočkiana de Comenio se encuentra en sus tres últimos estudios de 1970,<sup>81</sup> claramente relacionados con sus reflexiones sobre la filosofía de la historia y el fin de Europa,<sup>82</sup> en los que formuló su propia concepción de la filosofía de la educación.

81 Patočka, J., Komenský a otevřená duše (K třístému výročí Komenského smrti). In: *JP/KS-II*, pp. 337–351. Véase también la traducción al español: idem, Comenio y el alma abierta (En el tricentenario de la muerte de Comenio). Trad. E. Krausová – G. Vargas en colaboración con V. Schifferová. In: Krausová, E. – Vargas, G. (eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2023, pp. 45–60. Idem, Komenský a dnešní člověk, op. cit.; idem, Lidskost Komenského, op. cit., pp. 485–489.

82 Patočka, J., Evropa a doba poevropská [Europa y la era poseuropea]. In: idem, *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách* [Cuidado del alma. Recopilación de ensayos y conferencias sobre la posición del hombre en el mundo y en la historia]. Vol. II. *Statí z let 1970–1977. Nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let* [Ensayos de los años 1970–1977. Textos y conferencias inéditos de los años setenta]. Eds. I. Chvatík – P. Kouba. Praha, OIKOYMENH 1999, pp. 80–148. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 2; en adelante *JP/PD-II*. Idem, *Platón a Evropa* [Platón y Europa]. In: *ibid.*, pp. 149–355; idem, *Kacířské eseje o filosofii dějin* [Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia]. In: idem, *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách* [El cuidado del alma. Colección de ensayos y conferencias sobre la posición del hombre en el mundo y en la historia]. Vol. III. *Kacířské eseje o filosofii dějin. Varianty a přípravné práce z let 1973–1977. Dodatky k Péči o duši I a II* [Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia. Variantes y trabajos preparatorios de los años 1973–1977. Apéndices a El cuidado del alma I y II]. Eds. I. Chvatík – P. Kouba. Praha, OIKOYMENH 2002, pp. 13–144. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 3; en adelante *JP/PD-III*. – Véase también: idem, *Ensayos heréticos sobre*

### Comenio, Descartes y el subjetivismo moderno

El eminente interés filosófico de Patočka se centró en el problema de los fundamentos espirituales de los tiempos modernos. Por tanto, es lógico que dedicara un gran esfuerzo de investigación a la comparación con René Descartes, contemporáneo de Comenio y creador de un pensamiento claramente moderno.<sup>83</sup> Era consciente de que la valoración del legado intelectual de Comenio depende de cómo cada comeniólogo interprete la revolución cartesiana.<sup>84</sup> Señaló que Comenio se defendió ‘con tenacidad’ del avance del subjetivismo moderno de raíz cartesiana, cuyos límites, por cierto, han sido indicados por algunos pensadores recientes. En una carta a Milada Blekastadová, Patočka escribió: “Comenio es desde el principio un problema vivo de la época actual, el contrapeso de ese subjetivismo que ha sobrecargado al hombre con tantas tareas irresolubles y, al convertirlo en sujeto, en base del mundo material, lo ha enredado irremediabilmente en los problemas del poder, que es en esencia la naturaleza de este mundo material y su organización”.<sup>85</sup>

Según Patočka, la doctrina de Comenio no es moderna, sino una defensa de la ‘gran totalidad transubjetiva’. Comenio se orientaba en una dirección distinta de la pedagogía moderna, la cual contiene ‘un tecnicismo subjetivista en sus extremos evidentes’; apuntaba, más bien, al establecimiento de “una pedagogía verdadera como introducción del ser humano, ser universal, a la totalidad universal”.<sup>86</sup> Sin embargo, al perder en modernidad, la doctrina de Comenio gana en originalidad: se convierte en “una doctrina de la educación sistemática que realmente supera el punto de vista de la técnica puramente didáctica”.<sup>87</sup>

---

*filosofía de la historia*. Prefacio de Paul Ricoeur. Traducción, introducción y notas de Iván Ortega. Madrid, Ediciones Encuentro 2016; idem, *Platón y Europa*. Del francés al castellano trad. de M. A. Galmarini, Barcelona, Edicions 62, 1991, pp. 267–278.

83 Estas comparaciones forman parte de una serie de estudios comeniológicos explícitamente centrados en otros temas. Sólo se le dedica expresamente un extenso fragmento, aunque inconcluso, titulado *Descartes a Komenský: jejich vztah ve světle nálezů hallských* [Descartes y Comenio: su relación a la luz de los hallazgos de Halle]. In: *JP/JAK-III*, pp. 334–362.

84 Véase: Patočka, J., *Přítomný stav bádání o Komenském* [El estado actual de la investigación sobre Comenio]. In: *JP/KS-II*, p. 54.

85 *Dopis 1/63*, Jan Patočka Miladě Blekastadové, 9. 7. 1963, s. l. In: Patočka, J., *Korespondence s komeniology* [Correspondencia con comeniólogos]. Vol. I. *Korespondence Jana Patočky s Miladou Blekastadovou, Josefem Bramborou, Jaroslavem Ludvíkovským, Leontinou Mašínovou, Julií Novákovou, Jiřinou Popelovou, Stanislavem Sousedíkem y Antonínem Škarkou. S přílohami o Chartě 77, norském vydání Kacířských esejů aj.* [Correspondencia de Jan Patočka con Milada Blekastadová, Josef Brambora, Jaroslav Ludvíkovský, Leontina Mašínová, Julie Nováková, Jiřina Popelová, Stanislav Sousedík y Antonín Škarka. Con anexos sobre la Carta 77, la edición noruega de Ensayos heréticos, etc.]. Eds. V. Schifferová – I. Chvatík – T. Havelka. Praha, OIKOYMENH 2011, p. 19. *Sebrané spisy Jana Patočky*, vol. 21; en adelante *JP/KK-I*.

86 *Ibid.*

87 Cf. Patočka, J., *Přítomný stav bádání o Komenském*, op. cit., pp. 54–55.

Patočka recordaba, en varios pasajes de sus estudios comeniológicos, que Comenio no aceptó la imagen de la naturaleza elaborada por las ciencias naturales matemáticas y que “se quedó en el umbral de la ciencia y la filosofía modernas”.<sup>88</sup> Pero ello no le resta valor; al contrario: “Hoy sabemos que el mecanismo de las ciencias naturales también tiene sus límites, que su esfuerzo por nivelar todo lo que existe y sus leyes a un nivel mecánico no está justificado, y volvemos a comprender un poco mejor el mundo tal y como lo veía Comenio, es decir, en esencia, un mundo vivo, ordenado y lleno de sentido”.<sup>89</sup> La vitalidad del legado intelectual de Comenio reside precisamente en la invitación a revisar nuestros fundamentos, nuestros orígenes y nuestros puntos de partida.<sup>90</sup>

### *Universum, quod ad unum versum*<sup>91</sup>

Como ya se indicó anteriormente, Patočka valoraba profundamente el universalismo de Comenio. Veía en él al mayor universalista del siglo XVII antes de Leibniz.<sup>92</sup> Patočka mostró cómo, a partir de la pansofía de Comenio —el conocimiento universal que abarca la totalidad en su unidad, armonía general y completitud—, surgió gradualmente la idea de la educación cósmica: la educación como esencia del proceso mundial, cuyo objetivo es conducir al ser humano ‘extraviado en el mundo, que vive fuera de la verdad y el orden, en la confusión, la nada y la falsedad’ hacia la armonía con el orden general de todas las cosas, mostrarle su destino en el conjunto de la totalidad e integrarlo en ella. El pensador cristiano Comenio, señalaba Patočka, al igual que Platón en su tiempo, concebía la educación como la guía del ser humano desde la apariencia hacia el ser, desde la falsedad original hacia la verdad y el orden. Elaboró un proyecto pedagógico imponente, que “en su grandiosidad no tiene nada que envidiar al de Platón”.<sup>93</sup>

Según Patočka, Comenio entra en la historia de la filosofía precisamente como filósofo de la educación, al comprender el mundo *sub specie educationis*, es decir, desde la perspectiva de la educación y como escuela de la sabiduría de Dios. Patočka destaca reiteradamente las exigencias de Comenio de que todo

88 Cf. Patočka, J., Komenského Všeobecná porada [La Consulta general de Comenio]. In: *JP/KS-I*, p. 209.

89 Patočka, J., Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský [Interludio en el umbral de la ciencia moderna: De Cusa y Comenio]. In: *JP/KS-II*, p. 145.

90 Patočka, J., Jan Amos Komenský. In: *JP/KS-I*, p. 41.

91 “El universo, por así decirlo, se volvió uno” – Comenius, J. A., *Lexicon reale pansophicum*. In: idem, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Vol. II. Červenka, J. – Miškovská-Kozáková, V. T. et al. (eds.). Pragae, Academia 1966, s. v. *Universum*.

92 Patočka, J., Přítomný stav bádání o Komenském, op. cit., p. 39.

93 Véase: Patočka, J., Cusanus a Komenský. In: *JP/KS-I*, p. 84; idem, Komenského duchovní biografie [Biografía espiritual de Comenio]. Traducido del alemán por V. Schifferová. In: *JP/KS-III*, p. 373.

el cosmos se convierta en una escuela en la que el ser humano “se transformaría de un individuo aleatorio en un ser verdaderamente universal, abrazando el mundo con su mente, pero también actuando para todos [...]; cuando el mundo se nos aparece como un conjunto de seres que se apoyan unos a otros [...] y cuando la expansión de nuestro ser humano está garantizada por instituciones que traen paz y armonía a todos los ámbitos de la vida”.<sup>94</sup>

Recordemos que la idea del mundo como escuela de la sabiduría de Dios fue trasladada del ámbito de los Padres griegos al círculo de la educación occidental por Agustín, a quien también recurre Comenio en este contexto.<sup>95</sup> Según Jan Patočka, esta idea llegó a Comenio mediada por Nicolás de Cusa,<sup>96</sup> quien, por supuesto, halló en Agustín una inspiración fundamental. Las ideas sobre la transformación del conocimiento en una habilidad universal y las exigencias de superar toda parcialidad se desarrollaron en Comenio —y aquí radica su diferencia con Cusanus (Patočka escribe: ‘Cusanus nunca soñó con esto’)— en un programa de conocimiento universal en forma de pansofía, que acabó convirtiéndose en un vasto proyecto de enmienda de todos los asuntos humanos sobre la base de la educación universal y el universalismo educativo.<sup>97</sup>

Para Comenio, la exigencia del universalismo educativo está vinculada al rechazo del utilitarismo pedagógico. En el artículo *Sobre los últimos escritos pedagógicos de Comenio*, Patočka señala que el concepto de conocimiento en Comenio sigue los pasos de Francis Bacon, aunque con una diferencia importante: “Comenio [...] no deja de subrayar después de Bacon que el conocimiento que sólo puede percibir y nombrar las cosas es inútil y que la utilidad de la educación debe ser recordada por el estudiante en todo momento. Pero no la utilidad en el sentido más práctico de la palabra, sino el beneficio dado a la universal naturaleza del hombre...”<sup>98</sup>

### **La pedagogía de la conversión de Patočka**

Como ya se ha mencionado, Patočka encontró en Comenio, especialmente en la última década de su vida, inspiración para reflexionar sobre cuestiones relacionadas con el desarrollo de la civilización científica y técnica moderna.

---

94 Patočka, J., *Filosofické základy Komenského pedagogiky* [Fundamentos filosóficos de la pedagogía de Comenio]. In: *JP/KS-I*, p. 213.

95 Comenius, J. A. *Praecognita pansophica*, cap. III, § LX. Ed. J. Nováková. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*. Vol. 14. Eds. J. Nováková – J. Borská. Praha, Academia 1974, p. 32.

96 Véase: Patočka, J., *Cusanus a Komenský*. In: *JP/KS-I*, p. 79–80.

97 Véase: Patočka, J., *Dvojí filosofování mladého Komenského* [El doble filosofar del joven Comenio]. In: *JP/KS-I*, pp. 36–38; *idem*, *Cusanus a Komenský*, op. cit., s. 81.

98 Patočka, J., *O pozdních pedagogických spisech Komenského* [Sobre los últimos escritos pedagógicos de Comenio]. In: *JP/KS-I*, p. 123.

En la educación universal de Comenio, en la *pampaedia*, vio ‘el prototipo de la pedagogía de la conversión universal’, en la que depositaba la esperanza para una ‘nueva era poseuropea’:

“Las civilizaciones más avanzadas se ven hoy amenazadas por el ahogamiento de sus propios residuos [...] el despilfarro de los recursos mundiales, de los medios para vivir [...] los convierte en algo que imposibilita la vida y la devasta [...] A esto se suma la locura de la publicidad, el ‘consumismo’ de toda la vida, la interconexión de todos los componentes de la economía, que convierte toda la vida, incluido el ‘tiempo libre’, en un negocio o en un componente de la militarización generalizada de la vida [...] Por eso, hoy en día se plantea la cuestión de la conversión de la inteligencia, el paso de un ‘alma cerrada’ [...] a un ‘alma abierta’, que se ve a sí misma en unidad con el mundo [...] Por eso es importante hoy esa conversión, y en ella reside el sentido propio de la educación futura. En breve se publicará un artículo mío en la antología de Schaller titulado *Comenius und die offene Seele*, en el que intento mostrar que el primer prototipo de esta pedagogía de la conversión universal es la ‘educación universal’ de Comenio.”<sup>99</sup>

Los conceptos básicos de la educación en Comenio son *emendatio*, enmienda, y *reparatio*, renovación; la educación es el camino para sacar al ser humano del extravío, para ayudarlo a encontrar “la verdad sobre su ser, que es al mismo tiempo el ser de las cosas”,<sup>100</sup> y devolverlo al camino del orden verdadero. El ser humano educado según el pansofismo será “como imagen global del origen y del conjunto mundano de los seres del todo”<sup>101</sup> y será consciente de su misión universal, que consiste en “trabajar no para sí mismo, sino para la armonía y el orden generales”.<sup>102</sup> No obstante, Patočka subraya que el ser humano, por sí solo, no basta para establecer el orden. Para ello necesita la guía de Jesús, quien enseña con su sacrificio, lo que significa “romper con el refugio en el yo propio”,<sup>103</sup> “el ser para sí mismo de cada ser individual”.<sup>104</sup> Siguiendo los objetivos pansóficos —esencialmente globales y universales— y superando el particularismo y el egoísmo, se alcanzará la “reconciliación universal”.<sup>105</sup> se restablecerá la armonía entre la creación y el Creador, así como entre los seres humanos, cumpliéndose así el sentido de los acontecimientos mundiales.

Según Patočka, Comenio puede hablar a la actualidad precisamente por su diferencia con la pedagogía moderna, que desarrolla en el ser humano su

99 Dopis 7/70. Jan Patočka Stanislavu Sousedíkovi, 10. 5. 1970, s. l. In: *JP/KK-I*, pp. 282–283.

100 Véase: Patočka, J., *Komenského duchovní biografie*, op. cit., pp. 392–394.

101 Ibid.

102 Ibid.

103 Ibid.

104 Ibid.

105 Ibid.

‘posibilidad decadente’, es decir, su egocentrismo, y que, al concebir la educación como una mera función particular dentro del mundo real, permanece atrapada en un laberinto. “Por lo tanto, es muy necesaria una nueva espiritualidad; se necesita una conversión espiritual para que los problemas de la próxima época puedan tener una solución positiva. La ciencia y la tecnología por sí solas no los resolverán”,<sup>106</sup> escribió Jan Patočka en 1970 en el ensayo *Comenio y el alma abierta*.

“Que en tal situación necesitamos una pedagogía de la conversión, no sólo una doctrina sobre la formación del hombre [...], apoyada en las ciencias positivas [...], es algo que [...] al menos puede adivinarse a partir de estos inicios. La educación para la nueva era no se puede construir donde se vea al ser humano como una cosa entre las cosas, como una fuerza entre las fuerzas; en fin, no se puede realizar con el alma cerrada. No será una doctrina que capacite al educando para convertirse en sujeto del dominio, incorporación y uso del mundo, sino que lo abra para dedicarse, para gastar, para cuidar y para guardar; no se limitará a inculcar conocimientos y habilidades, sino que trabajará pacientemente hasta que se comprenda que el alma tiene su centro fuera de las cosas [...] y que excede, derrocha, perdona —sin quejas—, sino asumiendo la resignación como renuncia a la clausura, al autocierre natural, que es confirmado y potenciado por la teoría del alma cerrada. En este contexto, la renovación del interés por la concepción educativa de Comenio, precisamente en su originalidad, en su diferencia de la pedagogía moderna basada en el conocimiento eficaz y controlador, es una inspiración que quizás llega en el momento oportuno.”<sup>107</sup>

En el ensayo *Jan Amos Komenský a dnešní člověk*, Patočka valora que, para Comenio, el problema no era el imperio del hombre, sino el hombre mismo. En esto se diferencia de Descartes y Bacon. Para Comenio, la solución al problema humano era la educación, al igual que para Platón y Aristóteles. No obstante, también se distancia de ellos, pues no se refiere sólo a la educación de los elegidos, sino a “el hombre en general, cada hombre en particular y todos juntos”.<sup>108</sup> La educación no se concibe como preparación para la vida, sino como la columna vertebral de la vida, ya que es capaz de convertir la vida en vida humana.<sup>109</sup> Patočka señala que la educación no es sólo una manifestación de la humanidad, sino algo más: es la respuesta a la cuestión de la humanidad.

“A diferencia de todos los demás seres, el hombre no está aquí simplemente como una piedra, una estrella o un perro. El hecho de que el hombre esté aquí no significa que sea realmente humano. El hombre puede y debe convertirse en verdaderamente humano. Debe hacerlo por sí mismo y nadie

---

106 Véase: Patočka, J., *Comenio y el alma abierta*, op. cit., p. 60.

107 Ibid.

108 Patočka, J., *Lidskost Komenského*, op. cit., p. 354.

109 Ibid.

más puede hacerlo por él. Esto significa que la humanidad no es un hecho, una realidad ante la que simplemente hay que detenerse y constatarla. La humanidad es una posibilidad que hay que realizar, a la que hay que aferrarse como a una misión. En ello radica la posibilidad de pasarla por alto, de equivocarse. De hecho, la mayoría la pasa por alto. Comenio describió en *El laberinto del mundo* esta realidad de la humanidad falsa y descarriada [...] El ser humano no es una cosa, pero el ser humano descarriado en el laberinto se convierte en una cosa y entonces es incapaz de verse a sí mismo como ser humano y asumir la misión humana, la responsabilidad humana por sí mismo, por los demás, por las cosas, por el sentido de todo.”<sup>110</sup>

Durante la Guerra de los Treinta Años, Comenio vivió la desgracia del hombre que vaga, sufre, devasta y se destruye a sí mismo desesperadamente, y al que es necesario ayudar. Patočka plantea la pregunta: “¿Cómo puede suceder esto?”<sup>111</sup> A continuación advierte: “El hombre, como ser dominante, no puede ser moldeado, manipulado, trabajado como una cosa. La didáctica moderna, con sus disciplinas psicosociales, tiende a ello... Puede dotar al ser humano de todas las habilidades que necesita, de forma económica y fiable, por lo que puede ayudar a crear un ser humano hábil, un experto o incluso un virtuoso, pero no es capaz de acercar al ser humano a sí mismo como ser humano, de educar al ser humano, ni siquiera es capaz de ver en qué consiste el problema”.<sup>112</sup> Parece que Patočka retoma aquí ideas ya esbozadas en sus conferencias de antes de la guerra sobre la filosofía de la educación, en las que se expresó críticamente sobre la educación utilitaria basada en las ciencias especiales, que sólo persigue objetivos particulares de la vida práctica, que forma y adiestra sin intentar captar al ser humano en su totalidad, sin delinear la idea del ser humano.<sup>113</sup> Allí afirmó expresamente: “La educación quiere más... No queremos educar sólo para una determinada función, sólo para una determinada actividad. No educamos para la caligrafía ni para otras actividades individuales, sino para algo más. Tenemos en cuenta al ser, no a la función individual”.<sup>114</sup>

En el ensayo *Jan Amos Komenský a dnešní člověk*, Patočka exige una educación para la humanidad, sin aclarar, sin embargo, qué significado otorga al término ‘humanidad’, sin definirlo. Veamos, pues, para concluir, este problema a través de su ensayo *Lidskost Komenského* (La humanidad de Comenio). En él, Patočka, en relación con el tratado de Comenio *El laberinto del mundo*, describe la ‘humanidad distorsionada’ tanto de la época de Comenio como de la suya propia. Se trata de una humanidad alienada, entregada a

---

110 Ibid., p. 355.

111 Ibid.

112 Ibid.

113 Patočka, J., *Filosofie výchovy*, op. cit., p. 378.

114 Ibid., pp. 391–392.

la curiosidad superficial y a múltiples distracciones, vanidosa y orgullosa, falsamente engreída por conocimientos y habilidades inexistentes. Es una posibilidad decadente, marcada por el enredo en sí mismo, la concentración en el yo, la indiferencia, el aislamiento y el odio hacia todo lo que perturba ese encierro. En esta situación laberíntica y decadente, el ser humano se ve dominado por el demonio de la agresión y el odio. Patočka señala, sin embargo, que el ser humano tiene otra opción: relacionarse con el universo, convertirse en un ser universal. La condición para ello es que se deshaga de la indiferencia y del odio que residen en su cerrazón, en su enredarse en sí mismo, “en tropezar con intereses cercanos, parciales y superficiales, en distracciones y autoengaños”.<sup>115</sup>

“Esto significa —escribe Patočka— que el patetismo de la vida hacia uno mismo, hacia el yo mezquino, se sustituye por el patetismo de la apertura hacia los demás. Si el primer patetismo es, en definitiva, la demonización del odio, se puede decir que es necesario sustituir la demonización del odio por el patetismo del amor. El amor es apertura al mundo, a su unidad, a su sentido; es entrega a este todo, a su unidad, a su sentido.”<sup>116</sup>

Esto sólo puede lograrse mediante una educación que lleve al ser humano fuera de sí mismo y hacia el todo universal. Creo que este pasaje ilustra con claridad las ideas de Patočka sobre la educación para la humanidad y la pedagogía del cambio, que él entendía como una salida a la crisis en la que se encontraba la humanidad tras “la catástrofe del mundo occidental, que constituye la puerta de entrada a la historia planetaria”.<sup>117</sup> Según Patočka, Europa, que se formó “durante más de un milenio, se fracturó internamente en el transcurso de varios siglos y finalmente se destruyó a sí misma en el transcurso de sólo treinta años con dos guerras mundiales”<sup>118</sup> y, hacia la década de 1960, la humanidad entró en una nueva era: “cada vez se habla más de la era poseuropea”.<sup>119</sup>

Como he señalado en otras ocasiones, en Jan Patočka es característica una relación bilateral y profundamente recíproca entre sus esfuerzos filosóficos sistemáticos y el estudio de la historia de la filosofía. Para él, la filosofía sistemática surge de la historia de la filosofía; en cierto modo “vive” de ella: la historia de la filosofía entra en su metabolismo, pero, al mismo tiempo, la filosofía sistemática se expresa en su interpretación singular y renovadora

---

115 Ibid., p. 487.

116 Ibid.

117 Patočka, J., *Předdějinné úvahy* [Reflexiones prehistóricas]. In: *JP/PD-III*, p. 317.

118 Patočka, J., *Evropa a její dědictví* [Europa y su legado]. In: *JP/PD-III*, p. 241.

119 Ibid.

de los temas histórico-filosóficos.<sup>120</sup> Este método filosófico abrió el camino para que Patočka no viera a Comenio como una figura del pasado que nada tiene ya que decir a los hombres de hoy. Un pensador de su extraordinaria erudición conocía, naturalmente, la metodología de la investigación histórica y procuró comprender las ideas de Comenio en el marco intelectual de su época, tal como Comenio las concebía. Sin embargo, también dialogó con él y encontró en sus escritos problemas que hoy consideraríamos propiamente filosóficos. Estoy convencida de que las ideas que formuló sobre esta base son igualmente urgentes para nosotros —e incluso más urgentes—, porque nos encontramos en una situación en la que una serie de conflictos locales, en distintos continentes y motivados por el encierro en intereses parciales, ya sean de poder, nacionales, económicos o religiosos, crean una amenaza sin precedentes de destruir no sólo a la humanidad, sino también la vida en general.

Por supuesto, también resultan extremadamente inspiradoras y urgentes las reflexiones de Patočka sobre la educación filosófica en Platón, cuya tarea es establecer una vida en el Estado que sea saludable, buena y justa, que se mantenga dentro de los límites adecuados y conserve las proporciones correctas. Sin embargo, una discusión sobre este tema excedería los límites de este artículo, por lo que en este punto sólo puedo remitir al lector a un texto ya publicado.<sup>121</sup>

---

120 Cf. Schifferová, V., La experiencia del laberinto en el contexto de las reflexiones sobre la existencia auténtica e inauténtica —Sobre la interpretación de Patočka a la obra de Comenio El laberinto del mundo y el paraíso del corazón—, op. cit., p. 149.

121 Schifferová, V., Una vida justa en un Estado justo. La idea de Platón del “cuidado del alma” en la dimensión de la existencia humana en la comunidad estatal. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 14, 2022, pp. 61–79.

# Justicia y Formación: la *Filosofía del derecho* de Hegel y la Justicia en Colombia<sup>1</sup>

**Fernando Forero**

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
jforerop@pedagogica.edu.co

---

## Resumen:

La *Bildung* (formación) es, según Hegel, el proceso por el cual lo particular se supera en lo universal o, en otras palabras, implica la elevación del individuo y del conjunto social. Por eso, la *Bildung* también puede entenderse como la configuración de una cultura o de un pueblo, así como el cultivo de ciertas orientaciones individuales y comunitarias. La *Filosofía del derecho* de Hegel muestra que el individuo formado es aquel que, aun sabiéndose ciudadano privado, se reconoce partícipe de un proceso más amplio e integrado en un orden espiritual. En el proceso mediante el cual los grupos humanos han ido otorgando un sello racional a la realidad social, se generan instituciones y formas supraindividuales del trabajo, la economía, el lenguaje, la justicia y la educación escolar y superior. Éstas no son invenciones caprichosas de los individuos, sino expresiones de una racionalidad inherente al mundo. Todas ellas constituyen la *Bildung* de una sociedad. En este artículo interesa una de estas instancias: la justicia. El texto sostiene que, en Hegel, la justicia debe entenderse como la elevación del individuo de lo meramente particular a lo universal; es decir, como una justicia formativa. No se trata de asumirla solamente mediante procesos punitivos que afirman el poder del Estado, sino como la oportunidad de conferir a la realidad un sello racional: los ciudadanos deben verse a sí mismos como más racionales, y la realidad social debe encarnar también esa racionalidad. El artículo tiene tres secciones: la primera comenta el asunto, poco explorado por los estudiosos, de la justicia en la *Filosofía del derecho* de Hegel; la segunda se ocupa de la formación en esta obra y pregunta cómo una institución como la justicia implica formación, sosteniendo que, para Hegel, se trata de una institución formativa; la última sección presenta la idea de una justicia formativa para el caso concreto de la Colombia actual.

**Palabras clave:** Hegel; formación; instituciones formativas; justicia; *Filosofía del derecho*

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.81>

---

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

---

**Abstract:****Justice and Formation: Hegel's Philosophy of Right and Justice in Colombia**

*Bildung* (formation) is, according to Hegel, the process by which the particular is overcome in the universal or, in other words, involves the elevation of the individual and the social whole. Thus *Bildung* can also be understood as a culture or people forming, the cultivation of certain individual and community orientations. Hegel's *Philosophy of Right* shows that the formed individual is one who, while knowing himself to be a private citizen, recognizes himself as a participant in a larger process and integrates himself into a spiritual order. In the process by which human groups have been giving social reality a rational stamp, a universal form, institutions are generated, supraindividual forms of work, economy, language, justice, the institutions of school and higher education, which are not just capricious inventions of individuals, but take place as the recognition of a rationality inherent in the things. All these institutions constitute the *Bildung* of a society. In this article we are concerned with one instance: that of justice. The text argues that justice in Hegel must be understood as raising the individual from the merely particular to the universal, that is, it must be a formative justice; justice must be assumed, not so much through punitive processes in which the power of the state is claimed, but as the opportunity for reality to be given a rational stamp: citizens must see themselves as more rational and social reality must also embody that reason. This article has three sections: the first discusses the issue, little explored by commentators, of justice in Hegel's *Philosophy of Right*. The second part deals with the formation involved in such an institution; it argues that justice is for Hegel a formative institution. The last part draws conclusions from the approach developed for justice processes in Colombia.

**Key words:** Hegel; Formation; Formative Institutions; Justice; *Philosophy of Right*

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.81>

---

## 1. Introducción

El artículo que presentamos se estructura en tres partes. En la primera se expone el planteamiento sobre la justicia en la *Filosofía del derecho* de Hegel; la segunda desarrolla la noción de formación en dicha obra. La última parte introduce la tesis según la cual una institución como la justicia, en este autor, posee un carácter formativo; es decir, muestra el nexo entre justicia y formación en Hegel y deriva algunas consecuencias para la justicia en Colombia. Tanto el concepto de justicia como el de formación constituyen un bajo continuo en la *Filosofía del derecho* que los especialistas en Hegel no han reconocido suficientemente. Esto se debe, por un lado, a que el vocabulario de la justicia no es propiamente hegeliano y, por otro, a que la formación suele abordarse desde la *Fenomenología del espíritu*, donde existe un capítulo completo dedicado a este

tema.<sup>2</sup> En la recepción de la *Filosofía del derecho*, estos dos conceptos apenas aparecen. Precisar los alcances y límites de la justicia y la formación en la obra mencionada constituye el propósito central del artículo. Obtener algunos rendimientos de dicha reflexión para los procesos de justicia en la Colombia actual es el objetivo final del texto.

## 2. La justicia en la *Filosofía del derecho* de Hegel

El tema de la justicia está ligado al asunto del castigo; una manera inmediata de concebir el castigo justo suele apoyarse en un enfoque utilitarista o pragmático. Hegel denomina estas perspectivas ‘fundamentos subjetivos del castigo’, pues lo justifican en tanto actúa como disuasión para el posible delincuente o como una coacción que pretende evitar la reincidencia.<sup>3</sup> En este marco, el castigo se funda en consideraciones meramente utilitarias o pragmáticas, lo cual impide que el derecho quede reducido a la pura arbitrariedad. En este contexto aparece Kant como quien supera dicha posición. Para varias teorías del derecho, el filósofo de Königsberg representa la formulación más precisa de la justicia retributiva. Según él, la legitimidad del derecho penal surge del hecho de que el Estado encarna la voluntad racional de los individuos y representa el orden institucional. Por eso, el castigo se deriva de la idea misma de derecho: si éste se vincula con la razón universal y con su facultad de coaccionar —esto es, de superar los obstáculos que se oponen a la voluntad universal—, entonces el castigo forma parte de la propuesta del derecho, en tanto constituye la respuesta o contragolpe ante la violación de la ley.<sup>4</sup> El delito amenaza el orden jurídico, y el castigo se justifica porque restablece ese orden; retribuye la lesión u ofensa infligida al derecho. Esta concepción configura una teoría retributiva que puede sintetizarse en tres rasgos: primero, sólo puede ser castigado quien haya cometido un delito; segundo, el castigo debe ser proporcional al delito. Estos dos rasgos se inscriben en el esfuerzo moderno por evitar la arbitrariedad del poder soberano: cuando la naturaleza y la proporción del castigo dependen de la potestad caprichosa del soberano, surge la injusticia. El tercer rasgo consiste en que el castigo es inmanente a la ley. Se trata de una tradición que restaura el imperio de la norma jurídica. En términos generales, este es

---

2 Hegel, G. W. F., *Phänomenologie des Geistes*. In: idem, *Werke in 20 Bänden*. Bd. III. Eds. E. Moldenhauer – K. M. Michel. Frankfurt am Main, Suhrkamp 2016.

3 Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. In: idem, *Werke in 20 Bänden*. Bd. VII. Eds. E. Moldenhauer – K. M. Michel. Frankfurt am Main, Suhrkamp 2016.

4 Kant, I., *Die Metaphysik der Sitten*, § VII. In: idem, *Werke*. Bd. IV. Deutschland, Wissen verbindet 2016, p. 231.

el marco de la justicia retributiva que puede encontrarse en la Doctrina del derecho de la *Metafísica de las costumbres* de Kant.<sup>5</sup>

Se ha sostenido que Hegel mantiene una concepción retributiva del castigo. Tal lectura se apoya, desde luego, en la primera parte de la *Filosofía del derecho*, titulada “El derecho abstracto”.<sup>6</sup> Allí aparecen las primeras consideraciones sobre el castigo, que son además las más citadas.<sup>7</sup> Conviene aclarar, sin embargo, que en su obra no es clara la noción misma de justicia. Hegel no se propone elaborar una teoría de la justicia, por lo que resulta difícil situarlo entre los fundadores de la justicia moderna —sea retributiva o de cualquier otro tipo—. No obstante, su pensamiento puede leerse dentro de dicha tradición, y las reflexiones sobre el castigo que aparecen en el derecho abstracto sí dan la impresión de que mantiene esa idea de retribución: el castigo devuelve al derecho la lesión producida por el delito; responde a la ofensa de modo que restituye lo que el delito había negado. En el derecho abstracto esto se advierte con relativa nitidez si se consideran los momentos de su dialéctica. El primer momento es la propiedad, que resulta lesionada por lo que Hegel denomina la injusticia. Antes de que aparezca una tematización de la justicia, aparece la injusticia.<sup>8</sup> El derecho es negado por ésta y el castigo debe negar esa negación y restaurar el orden jurídico. En ese sentido, el derecho gana concreción a través del castigo que enfrenta al delito como segunda negación. La posibilidad de castigar le otorga efectividad al derecho: si se analiza conceptualmente, debe encontrarse en él la posibilidad del castigo; de lo contrario, el derecho carecería de realidad. Esa es la constelación de sentido del derecho retributivo.

Una perspectiva como esta permanece en el nivel del derecho abstracto y no considera las reflexiones de Hegel sobre el derecho en su conjunto. En Hegel, el derecho y la justicia no se agotan en el derecho abstracto; para comprenderlos adecuadamente es preciso acudir a la eticidad.<sup>9</sup> Sostengo que

5 Ibid., § VII, p. 232.

6 Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, §§ 82–104, op. cit., pp. 102–104.

7 Mohr, G., *Unrecht und Strafe*. In: Siep, L. (ed.), *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Berlin – Boston, De Gruyter 2017, p. 84.

8 Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, op. cit.

9 Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, op. cit. Ya desde sus Escritos tempranos y del periodo de Jena, Hegel puso en evidencia la tensión que se expresa en el derecho moderno: por un lado, la moralidad subjetiva y una interioridad abstracta; por otro, la legalidad exterior y una fuerza coercitiva igualmente abstracta frente al individuo. Esta es la formulación del principio de reflexión en la filosofía moderna. Tal escisión se supera ya en el Ensayo sobre el derecho natural (Hegel, G. W. F., *Jenaer Schriften 1801–1807*. In: idem, *Werke in 20 Bänden*. Bd. II. Eds. E. Moldenhauer – K. M. Michel. Frankfurt am Main, Suhrkamp 2016; que debe leerse como una continuación del texto sobre La constitución de Alemania (Hegel, G. W. F., *Frühe Schriften 1801–1807*. In: idem, *Werke in 20 Bänden*. Bd. I. Eds. E. Moldenhauer – K. M. Michel. Frankfurt am Main, Suhrkamp 2016). El concepto central allí es el de eticidad, con el cual Hegel piensa la libertad y mediante el cual el derecho alcanza una existencia individual, pero también

en la sección de la eticidad de la *Filosofía del derecho* de Hegel hay elementos restaurativos y, en el fondo, formativos. Para Hegel la justicia no se realiza cuando se ejecuta la pena, sino cuando se restablece el tejido social que el delito ha roto. El derecho abstracto representa un orden normativo referido a la voluntad particular e individual; es la voluntad de una persona considerada sin las mediaciones de su pertenencia a una comunidad ética, a las instituciones del Estado, a los grupos humanos, a la familia o a las asociaciones del trabajo. Hegel abstrae al individuo en cuanto persona, es decir, en su voluntad más restringida, en su deseo inmediato y en su pretensión básica, que él sitúa en la propiedad. Lo primero para el individuo es afirmarse frente al mundo natural, y en ese sentido la propiedad se justifica, no porque satisfaga necesidades, sino porque expresa la afirmación de la persona. El derecho abstracto es, pues, un marco de análisis limitado. Examina las regulaciones que permiten considerar a los individuos en esa abstracción, donde sólo cuentan como voluntades inmediatas. Su única relación con el ámbito externo es la propiedad sobre lo exterior del mundo.<sup>10</sup> Pero se trata de individuos abstractos, no mediados por una tradición, por la historia, por costumbres o por el lenguaje; todo esto aparece recién en la eticidad. Consideremos, entonces, lo que ocurre en esa sección.

---

objetiva y espiritual. Rosenkranz afirma de estos primeros textos sobre el derecho que “dejan entrar por primera vez su propio sistema [el de Hegel] con más determinación” (Rosenkranz, K., Georg Wilhelm Friedrich Hegels Leben. Berlin, Duncker und Humboldt 1844, p. 177). En el Hegel de Jena encontramos tres momentos mediante los cuales se realiza el derecho: el individuo se sitúa en un ámbito más amplio, básico y profundo, que es la eticidad; la tesis fuerte es que el individuo sólo alcanza su plena expansión en su mundo ético, social, cultural y tradicional, donde existen un lenguaje, una historia, etc. En el Sistema de la eticidad, la dialéctica comienza mostrando la eticidad: se parte del individuo que es un todo o que se sabe en correspondencia con lo universal (particular concreto), luego se pasa a lo universal y, finalmente, al singular abstracto (Hegel, G. W. F., *Schriften und Entwürfe* (1799–1808). In: idem, *Gesammelte Werke*. Bd. 5. Eds. M. Baum – K. Rainer. Hamburg, Felix Meiner 1998). De inmediato, el individuo aparece como miembro de un pueblo, por lo cual no se tematiza la conciencia. En el Esbozo sistemático de Jena I de 1803–1804, por su parte, se expone el concepto de conciencia, pero éste aparece ligado inmediatamente al de espíritu: la conciencia es espíritu real existente, es decir, la presencia en lo individual de lo universal, o, como lo expresa Hegel, singularidad absoluta y universalidad absoluta a la vez (Hegel, G. W. F., *Jenaer Systementwürfe I. Das System der spekulativen Philosophie*. In: idem, *Gesammelte Werke*. Bd. 6. Eds. M. Baum – K. Rainer. Hamburg, Felix Meiner 1975). En el Esbozo sistemático de Jena III de 1805–1806, la exposición inicia con el amor, continúa con el derecho y concluye en la eticidad (Hegel, G. W. F., *Jenaer Systementwürfe III. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes*. In: idem, *Gesammelte Werke*. Bd. 8. Eds. M. Baum – K. Rainer. Hamburg, Felix Meiner 1976). Para una visión más amplia de la crítica de Hegel a la filosofía de la reflexión de la época, puede consultarse la tesis de doctorado de mi autoría (véase: Forero, F., *Filosofía y negatividad. Sobre el camino del pensar de Hegel en Jena*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia 2019, p. 35).

10 Quante, M., „Die Persönlichkeit des Willens“ als Prinzip des abstrakten Rechts. Eine Analyse der begriffslogischen Struktur der §§ 34–40 von Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts. In: Siep, L. (ed.), *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, op. cit., p. 66.

En la eticidad encontramos un panorama muy distinto, porque allí el acento no está en desbrozar el concepto de derecho ni en mostrar que el castigo forma parte de él. Lo que se destaca es el individuo ético: aquel que está configurado por instituciones y costumbres que anteceden y sustentan su acción.<sup>11</sup> En este nivel, el castigo no deriva simplemente del derecho, sino que debe justificarse ante las instituciones éticas, es decir, ante las entidades que hacen real el saber ético o la cultura moral, ese trasfondo que, por generaciones, da sostén a una comunidad. No basta, entonces, con afirmar que el castigo es el movimiento contrario al delito; es necesario llenarlo con los movimientos éticos de una comunidad concreta. La pena reconcilia la ley consigo misma y al delincuente con un sentido ético que éste debe reconocer. El castigo restituye una universalidad que ya no es abstracta, sino concreta. Estas consideraciones sobre la justicia no se reducen a una perspectiva retributiva, sino que implican una forma de restauración. En últimas, la justicia restaurativa cuestiona la validez de la tercera premisa de la justicia retributiva: aquella según la cual el castigo es inmanente a la ley.<sup>12</sup> Para la justicia restaurativa, esto no es evidente. Al negar dicha premisa, se niega también la necesidad del castigo como elemento inmanente al derecho.

Esta noción de justicia restaurativa debe leerse en contraste con las teorías de la justicia retributiva, que ofrecen otro marco para justificar el castigo. Para la justicia restaurativa, la realización de la justicia no implica el castigo; por ello no pone el acento en sancionar al delincuente, sino en la reparación de las víctimas, en la recomposición del tejido social y en las exigencias de perdón y reconocimiento. Aunque la justicia restaurativa no se agota en estos elementos, éstos constituyen su orientación primaria.<sup>13</sup> La justicia no se reduce al castigo; más bien, alcanza su plenitud cuando se restaura la unidad social quebrantada por el crimen. Desde esta perspectiva, el castigo es secundario. Hegel considera que las comunidades éticas maduras —aquellas que cuentan con una larga tradición, un ejercicio prolongado de la razón y referentes comunitarios bien perfilados— no requieren penas demasiado severas.<sup>14</sup> El delincuente se vuelve una amenaza para el todo social cuando éste se encuentra muy dividido y carece de claridad sobre su propia eticidad.

11 Forero, F., Sobre la crítica abstracta y la crítica real o la crítica en la *Filosofía del derecho* de Hegel. *Ideas y Valores*, 184, 2024, n.º 73, p. 179; Peperzak, A., Hegels Plichten- und Tugendlehre. Eine Analyse und Interpretation der *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. In: Siep, L. (ed.), *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, op. cit., p. 150.

12 Uprimny, R., Las enseñanzas del análisis comparado: procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano. In: Uprimny, R. – Saffón, M. – Botero, C. – Restrepo, E. (eds.), *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*. Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad 2006, p. 20.

13 *Ibid.*, p. 27.

14 Hegel, G. W. F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, § 211, op. cit., p. 223.

Por ejemplo, en los momentos iniciales de formación de las comunidades, donde aparece la figura del héroe fundador del Estado, el castigo tiene mayor fuerza. Pero allí donde la comunidad es sólida y tiene claros sus referentes comunes, el delincuente no representa una amenaza comparable. Conviene agregar una observación para evitar malentendidos. El mundo ético en Hegel no es estático; es un horizonte histórico-temporal que cambia de manera constante, “un bien viviente” o “un fin en movimiento”.<sup>15</sup> Hegel lo sugiere cuando distingue entre comunidades éticas maduras y comienzos de los pueblos. La contingencia está siempre presente: un pueblo o una nación puede perder sus referentes, y ello forma parte de su propia vida histórica.

Lo que se llama justicia en la eticidad es la administración de la justicia. En alemán, el término es *Rechtspflege*, que, traducido literalmente, significa ‘cuidado de la justicia’. En español se ha vertido como ‘administración de justicia’, pero esta expresión resulta extraña, pues da la impresión de que existe algo llamado justicia y que algunas personas —jueces y tribunales— se limitan a administrarla, como si hubiera una concepción clara y previa de lo que es la justicia, que el Estado posee y que estos actores simplemente aplican. *Die Pflege* como ‘cuidado’ remite a la noción de aplicación, tal como lo muestra Hegel: “la ley del derecho contiene en sí la *aplicabilidad al caso individual*”.<sup>16</sup> Esto no se refiere al derecho en el sentido de su práctica exterior y visible como procedimiento, sino a que incluso esa aplicación procesal no es un ejercicio mecánico, repetitivo ni presupuestado. El procedimiento mismo posee un amplio margen de interpretación. Cuando se hace justicia no sólo se aplica un procedimiento: se aplica la ley, y a eso alude la eticidad en el derecho. Para Hegel, no existe algo que preexista a la aplicación del derecho; existe, por ejemplo, un código y una ley que objetivan y condensan nuestra comprensión alcanzada de lo justo. En la mayoría de los casos que tramita un juez, esa comprensión es suficiente; sin embargo, los casos más significativos son aquellos en los que es necesario realimentar el sentido del derecho. Allí el esquema ya no es únicamente de la ley hacia la aplicación, sino de la aplicación de regreso a la ley, con el fin de extraer algo que se encontraba allí, aunque no había sido advertido. La negatividad del derecho implica que, en su aplicación, emergen presupuestos que ya estaban presentes y que sólo ahora se hacen visibles. La justicia tiene esa pretensión: no decir cosas nuevas, sino mostrar aspectos que ya estaban en lo que hacemos, pero que, por ser tan cercanos, no veíamos. Eso es lo que realiza la ley en algunos momentos de su aplicación. Esto significa que la justicia no es algo preexistente, como si fuese un contenido que los jueces poseen y simplemente aplican, sino algo que se

---

15 Ibid., § 152, p. 170.

16 Ibid., § 214, p. 225.

cuida en la aplicación misma y que sólo allí adquiere realidad: en la ejecución de la justicia es donde esta se hace efectiva. Pero esa aplicación no consiste en usar un manual para el caso concreto; tiene el sentido de realizarse en ese mismo acto. La administración de justicia, o *Rechtspflege*, en Hegel no tiene por fin castigar, sino restaurar la conciencia de los referentes de la comunidad y hacer visible aquello que nos constituye como sociedad; es un referente de reconocimiento. Esto también implica la reintegración de los individuos que han sido excluidos de ese espacio ético: la víctima y el delincuente. Se trata no de castigar, sino de reintegrar al delincuente en el espacio ético. El castigo no funciona como amenaza ni como retribución o pago por lo que alguien hizo, sino que tiene un fin restaurativo en el sentido de volver a integrar la comunidad. Por eso afirma Hegel que, para el delincuente, la pena es su derecho; es decir, también al delincuente debe tratarse como un individuo racional capaz de reconocer el marco normativo de su comunidad, aquel que él mismo desconoció en el momento de delinquir.

Para aclimatar una concepción retributiva de la justicia en Hegel, podemos acudir a un atisbo de Reiner Forst en *Justificación y crítica social*.<sup>17</sup> Forst discute una noción de justicia redistributiva desde una perspectiva muy básica y radical: ésta sostiene que todos deben tener lo mismo y que los bienes sociales deben repartirse equitativamente. La injusticia surge de una distribución desigual de esos bienes. En el fondo, esa no es la experiencia ordinaria de la justicia; la gente no considera injusto, en sí mismo, que un bien esté mal repartido. Lo que incomoda no es que existan ricos y pobres ni que uno experimente como desigual la distribución de los bienes en una sociedad. En cambio, la experiencia de lo injusto proviene del hecho de que los individuos sienten que esa distribución se ha realizado con criterios que ellos no han aceptado, es decir, con criterios impuestos desde fuera. Se siente la injusticia en el momento en que somos desconocidos en nuestra capacidad racional para entender y dar argumentos, y para participar en esas discusiones. Lo injusto es que se utilicen criterios desconocidos o no convenidos, que no tengan en cuenta la participación de los individuos. Lo injusto es el desconocimiento del individuo en su capacidad racional. Desde aquí podemos iluminar nuestra reflexión sobre Hegel. Según él, la justicia restituye a cada individuo dentro del todo ético. Lo que se experimenta como injusto no es simplemente que alguien haya actuado contra la ley o que hayamos sido perjudicados en nuestra individualidad, sino que hemos sido excluidos de un espacio ético que, para Forst, corresponde al espacio de las razones, los argumentos y las justificaciones. Para Hegel, lo injusto sería sentir que se ha fracturado lo común. Esa es

---

17 Forst, R., *Justificación y crítica social. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Trad. G. Calderón. Madrid, Katz Editores 2014, p. 17.

la base de la justicia restaurativa. Quiero ahora desarrollar el concepto de formación en la *Filosofía del derecho* para ponerlo, más adelante, en diálogo con los rendimientos alcanzados hasta aquí sobre la justicia en Hegel.

### 3. La formación en la *Filosofía del derecho*

La exposición central sobre la formación (*Bildung*) en la *Filosofía del derecho* se encuentra en los parágrafos 186 y 187. En la observación al parágrafo, Hegel polemiza con dos versiones de la formación. La primera es la perspectiva de Rousseau: la exaltación de la vida natural, del buen salvaje, de “la inocencia del estado natural y la candidez de las costumbres de los pueblos incivilizados”.<sup>18</sup> La formación y las civilizaciones serían sólo productos externos que perturban la alegría y el júbilo propios de un estado originario. Otra versión es la liberal, para la cual lo que cuenta es el particular con sus intereses individuales, y la formación y los elementos formados son “como un mero medio para esos fines”.<sup>19</sup> Ninguna de estas dos concepciones es adecuada. En Rousseau, la formación del individuo equivale a la pérdida de sus relaciones naturales armónicas: la sociedad nos corrompe y la formación participa de esa corrupción. En el proyecto liberal, los medios de formación son únicamente herramientas para que el individuo alcance sus fines egoístas.<sup>20</sup> En ambas perspectivas, la formación se toma como algo externo y no se capta su esencia. La formación en Hegel no es la visión exteriorizante de Rousseau ni un simple medio, como en el liberalismo, sino un proceso de ascenso a lo universal o a lo común. Por eso habla de un fin racional que no es la vida silvestre, sino la capacidad de reconocer lo exterior en “la forma de la universalidad”, en “la racionalidad de que es capaz”.<sup>21</sup> No se trata de que lo exterior desaparezca, sino de que en lo exterior la razón se reconozca y encuentre su propio hogar. Veamos.

Hegel toma como términos cercanos *Formierung*, *Bildung* y *Kultur*. En los tres lo importante es destacar que se trata del proceso por el cual el individuo asciende a lo universal. Allí se muestra cómo los ciudadanos, que inicialmente tienen por fin su propio interés, se van transformando en miembros de una cadena que constituye un todo del que participan; este movimiento describe el tránsito de lo particular hacia lo universal. El individuo puede verse como una persona privada con intereses egoístas, pero para la satisfacción de esos intereses requiere del medio que todos van propulsando. Para ellos,

---

18 Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, § 187, op. cit., p. 195.

19 Ibid.

20 Parra, A., La crítica de Hegel al liberalismo a través de la relación entre libertad y naturaleza. Una aproximación desde la *Filosofía del derecho*. *Revista Internacional de Filosofía Política. Las Torres de Lucca*, 14, 2025, n.º 1, p. 142.

21 Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, § 187, op. cit., p. 195.

ese *médium* es en principio sólo un artificio con el cual alcanzar sus fines; sin embargo, tales medios adquieren el rostro de lo universal: reconocemos que ellos nos constituyen. Los ciudadanos que actúan como personas privadas, buscando únicamente sus fines, hacen surgir mediaciones universales que son necesarias para la consecución de sus propios objetivos, pero que, en realidad, representan la vida y realidad de las cosas. Lo universal, visto por los individuos, es aquello que ofrece los medios con los cuales satisfacen sus intereses particulares y, en esa dinámica, la razón gana consistencia y autonomía. Tal es el proceso de la ‘sociedad civil’ en la *Filosofía del derecho*:<sup>22</sup> los individuos, al buscar la satisfacción de sus fines particulares, terminan dando realidad objetiva a instituciones del trabajo como la economía, las instituciones jurídicas, los sistemas de justicia, las corporaciones, las instituciones educativas, y esas realidades supraindividuales, en últimas, terminan determinando a los mismos individuos que las crearon.<sup>23</sup> El ejemplo por excelencia es la economía o los sistemas jurídicos: son vistos por los individuos como medios para satisfacer sus intereses, pero el derecho, las instituciones vinculadas al trabajo, el intercambio comercial, etc., acaban teniendo prevalencia sobre los sujetos. Es la “astucia de la razón”:<sup>24</sup> al perseguir los fines particulares, sin proponérselo y sin tener plena conciencia de ello, damos lugar al desarrollo de la razón. Esta dialéctica escapa a la conciencia de los individuos y se realiza incluso a sus espaldas.<sup>25</sup>

22 Ibid., § 185, p. 193.

23 Horstmann, R. P., *Hegels Theorie der bürgerlichen Gesellschaft*. In: Siep, L. (ed.), *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, op. cit., p. 198.

24 Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Eds. E. Moldenhauer – K. Bock. Frankfurt am Main, Suhrkamp 2016, p. 33.

25 En la *Fenomenología del espíritu* aparece la formación ligada al trabajo del esclavo; es decir, el trabajo se presenta únicamente como una transformación del mundo natural en un contexto pre-social, donde sólo intervienen dos individuos que se encuentran: uno será el amo y el otro el esclavo. Todavía no está dado el contexto social de interacciones múltiples entre individuos que Hegel denominará ‘la sociedad civil’ en la *Filosofía del derecho*. Esto ha llevado a que, con frecuencia, la ‘formación’ sea leída desde la perspectiva del individuo y del trabajo que se desprenden de esa dialéctica del amo y el esclavo (Bustamante, G., *La formación como efecto*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2019, p. 14). En realidad, la formación, en dicha obra, se desarrolla en la sección La formación y su imperio en la realidad, donde se expone el dualismo de un pensar que huye ‘del mundo real’ y que se refleja de modo privilegiado en las estructuras medievales (Hegel, G. W. F., *Phänomenologie des Geistes*, op. cit., p. 362). Existe un comentario ya clásico a esta sección (Hoffmann, Th., *Bildung, Entzweiung, Sprache. Zur Dialektik des Bildungsgeschehens nach Hegel*. In: Hutter, A. – Kartheininger, M. (eds.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*. Freiburg–München, Verlag Karl Alber 2009). En general, las interpretaciones de la noción de formación en Hegel se han circunscrito a la *Fenomenología del espíritu*: bien sea desde la actividad de la conciencia (González, J. R., La formación general [*die allgemeine Bildung*] en Hegel. *Revista Estudios*, XX, 2022, n.º 140, p. 60), bien desde la introducción de la obra y algunas secciones particulares hasta la figura del ‘saber absoluto’ (Sopó, A. M., El concepto de formación. Una aproximación. *Revista logos*, 2007, n.º 12, p. 47). Tal vez el comentario más esclarecedor sobre

La formación explica el movimiento de la ‘sociedad civil’, que es el lugar en el que se forma el individuo; por medio de sus interacciones, éste va generando figuras de lo universal que dan sello racional al mundo social. Pensemos en un ejemplo: una primera institución humana universal es el lenguaje; se trata de una forma de captar lo racional del mundo que habitamos, de regular nuestras interacciones, de darle una normatividad a la manera como nos situamos ante el mundo —no sólo ante la naturaleza, sino también frente al otro—, de dar realidad a formas de lo que consideramos justo, injusto, permitido, prohibido, aceptado. El lenguaje le da cuerpo, articulación y forma a la realidad social. Éste gana autonomía y consistencia hasta convertirse en un sistema que ya no dominan los individuos, sino que ellos habitan en él. El individuo formado es aquel que no usa las palabras a su acomodo, que no recurre a cualquier denominación ni introduce giros arbitrarios, sino quien es capaz de integrarse a la vida del lenguaje, reconociendo y respetando esas estructuras racionales que la lengua ha ido configurando a partir de los individuos, pero que los supera y constituye sistemas universales. Y lo que sucede con el lenguaje ocurre también con las demás instituciones humanas: con el derecho, la justicia, la economía, las formas de intercambio, las modalidades de trabajo, etc. En principio, ese reconocimiento es solamente formal, lo cual significa que los individuos ven estas mediaciones como algo instrumental que simplemente hace efectivos sus propios fines. Sin embargo, en ese proceso por el cual lo universal gana consistencia y objetividad, se está formando la subjetividad en su objetividad. La formación es el proceso mediante el cual individuos que inicialmente son sólo impulso orientado a satisfacer sus propios fines, a través de su acción e interacción, se van incorporando a sistemas universales racionales supraindividuales: el derecho, la economía, el trabajo, el sistema educativo. Ésta es

---

el saber absoluto —que permite pensar allí el problema de la *Bildung*— siga siendo el de Luis Gama (véase: Gama, L., *La experiencia por-venir. Hegel y el saber absoluto*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia 2020). No se ha estudiado suficientemente la *Filosofía del derecho* como una obra formativa; cuando se ha intentado, el propósito suele ser diferenciar la formación (*Bildung*) de la crianza (*Erziehung*), lo que concentra los análisis en la sección dedicada a ‘La familia’ (Amengual, G., *Die Familie*. In: Siep, L. (ed.), *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, op. cit.). Sin embargo, lo decisivo en la *Filosofía del derecho* se encuentra en ‘el trabajo de la *Bildung*’. Si se quiere establecer un paralelo entre la *Filosofía del derecho* y la *Fenomenología del espíritu*, es preciso buscar el equivalente del pasaje sobre el trabajo de la cultura no en el trabajo del esclavo, sino en el capítulo del ‘espíritu extrañado de sí mismo’, donde aparece el término *formación* y donde se tematiza no la formación del individuo, sino la formación de la cultura y de la comunidad. En este sentido, resultan especialmente notables los trabajos de Birgit Sandkaulen (véase: Sandkaulen, B., *Actualidad de la concepción hegeliana de ‘cultura’ (Bildung)*. In: Giusti, M. (ed.), *Actualidad del pensamiento de Hegel*. Barcelona, Herder 2022) y de Luis Gama (véase: Gama, L., *El duro trabajo de la cultura. Sociedad civil y Bildung en la Filosofía del Derecho de Hegel*. In: Gustavo L. – Nava, A. (eds.), *La Filosofía del Derecho de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, sentido, problemas y perspectivas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana 2024).

la elevación de lo particular. Lo anterior no implica que en este tránsito de lo particular a lo universal se pierda lo individual. El individuo formado no renuncia a su particularidad; no significa que deje de tener deseos o aspiraciones propias, sino que logra sintonizarlas con ese marco universal que determina el camino y la vida de las comunidades. Aquí no se da el abandono de lo particular por lo universal, sino una unidad entre ambos momentos.

Este proceso especulativo determina el movimiento de 'la sociedad civil'. Esta última surge cuando el principio de la individualidad toma realidad: ello ocurre al final del mundo antiguo e incluso en una primera modernidad con el cristianismo y el mundo medieval. Cuando aparece el principio de lo particular, surge la tensión con lo universal, tensión que se acentúa hasta llegar a la contraposición absoluta. Eso, para Hegel, caracteriza a las sociedades modernas, donde ambos principios están escindidos y cada uno no se reconoce en el otro. Sin embargo, ese momento de extrañamiento debe superarse en la medida en que ambos principios entran en relación. La razón debe entenderse como un proceso de realización que atraviesa un extrañamiento: se escinde en su interior, se vuelve ajena a sí misma y, superando esa alienación, se recupera nuevamente. El momento de acentuación de las diferencias corresponde a la diferenciación de la razón; en esa fase, ella no se reconoce a sí misma, y luego ese momento es negado en un estadio superior en el cual se retorna a la unidad, pero ahora con conciencia de sus determinaciones. Éste es el proceso que determina la formación: algo se extraña de sí mismo para después recogerse y recuperar la unidad. No se niega al individuo ni se lo somete a necesidades externas. El individuo encuentra límites a sus deseos en las restricciones que impone el mundo exterior: ese es el momento de la escisión, el choque con límites a sus aspiraciones e intereses. Pero la formación implica superar ese momento y transformar aquello que parece externo, dándole un sello racional. La realidad que inicialmente se presenta como exterior debe ser elaborada por el individuo; en eso consiste darle a esa forma exterior un carácter racional.

Aquí la libertad se logra cuando el individuo es capaz de reconocer en lo exterior formas inteligibles que son manifestaciones no de sus propios deseos, sino de una estructura racional del ser de lo real. Volvamos al ejemplo del lenguaje: la libertad de un individuo no consiste en poder ignorar sus convenciones o en usarlo a su acomodo. Nadie utiliza el lenguaje como se le antoja; nadie crea nuevas formas gramaticales o sintácticas ni nuevas denominaciones, aunque lo contrario no suponga un desmedro de su libertad. Precisamente somos más libres cuando reconocemos que el lenguaje posee articulaciones y formas propias en las que vivimos. La libertad frente al lenguaje no consiste en usarlo de manera caprichosa, sino en reconocerlo,

porque advertimos que en él hay una concepción de mundo y una racionalidad de lo real.

Hecho este análisis sobre la formación en aquel pasaje de la *Filosofía del derecho*, deseo ahora vincular la formación y la justicia, y extraer algunos rendimientos de esta reflexión para los procesos de justicia que actualmente se adelantan en Colombia en medio de los intentos por alcanzar la paz.

#### 4. Formación y justicia. Perspectivas para Colombia

La *Bildung* implica un doble proceso: la cultura se cultiva en el sentido de que se le da forma a lo externo, se reconoce en instituciones que la regulan, y también se forma el individuo. La formación tiene ese doble registro: el individuo, hasta entonces centrado en sus deseos naturales, a medida que va configurando la realidad social, humana e histórica, se va transformando a sí mismo. Cuando se piensa en la relación entre justicia y formación, es claro que hay que operar con la distinción —fundamental en Hegel— entre lo ético (*das Sittliche*) y lo moral (*die Moral*). Pensar la justicia sólo desde el nivel del individuo, desde el otro que interpela como sujeto, es decir, una justicia sin *Ethos*, sin tradición ni normas, un otro abstraído de su contexto, constituye una visión limitada. La figura del individuo es un fenómeno moral, que no equivale al *Ethos*. Cuando se habla de justicia, hay que señalar que se trata de un saber del *Ethos*, de la situación y del pueblo que porta ese proyecto común. En el ámbito de lo moral puede haber justicia —como lo sostienen ciertos planteamientos subjetivos y liberales—, pero, según Hegel, allí no existe una justicia formativa, porque vista desde el individuo, desde lo particular, sólo se trata de la reflexión del sujeto sobre sí mismo, que busca sus propios fines, desgajado de lo social y de las instituciones que lo encarnan. Por eso, la justicia es la realización del derecho, y el derecho da forma a lo universal. El proyecto de una justicia formativa consiste en conducirnos a lo universal o formar, por un lado, al individuo que delinquirió, pero, sobre todo, por otro, a la comunidad. No se trata de ‘hacerle justicia’ al otro o de impartir justicia únicamente a un sujeto. Desde luego, algo es justo cuando se restaura el derecho, y eso conviene al particular; pero, vista sólo desde lo particular y al margen de la formación, la expresión más inmediata del reclamo del singular es la venganza.

Como vimos, la justicia también aparece en el ‘derecho abstracto’, al comienzo de la *Filosofía del derecho*, donde se entiende como restauración de la ley, es decir, como el castigo que restituye el derecho y la posesión. Se trata de las primeras formas de la voluntad humana: querer imponer una pena a una voluntad arbitraria en un mundo social que se presenta como inhóspito y

exterior. Así se le imprime a la conducta exterior del delito un sello humano. El castigo le da forma racional al delito. En la 'sociedad civil', Hegel vuelve a introducir el término justicia para asociarlo con la formación. Ya no se trata de dar a la voluntad inmediata un sello racional, sino de otorgar racionalidad al mundo humano y social. Por eso se habla de justicia, pero no ya del derecho del castigo, sino de la formación de la justicia, que consiste en el proceso por el cual la realidad del mundo humano —y no la mera voluntad física y natural— hace surgir formas racionales de vida. Allí reconocemos que la justicia no es una simple invención humana, sino una manera en que los individuos advierten una racionalidad inherente al mundo intersubjetivo.

La verdadera justicia es la formativa, la que realiza el derecho y lo universal. Desde luego, en todo proceso de justicia importa que el individuo reconozca que también se le hizo justicia a él. Hablamos de una justicia formativa, pero en la experiencia real son las vivencias particulares y concretas las que nos llevan a movilizar el derecho. El momento del reclamo es cuando una persona denuncia que algo sucedió. Por eso Hegel no renuncia al lado moral del individuo; sólo muestra que la reflexión moral es más aguda cuando se la considera desde el saber de lo ético. Para la justicia vista desde la formación, no se trata tanto de hacerle justicia al particular, sino de un asunto de las instituciones y de la formación del mundo ético. Incluso cuando se trata de una cuestión individual, la justicia debe acudir a un saber acumulado en la comunidad y contribuir a formarlo. Se trata de reclamos individuales que tienen que ser tramitados éticamente; es decir, desde los cuales el individuo debe universalizarse hacia el todo y el todo mismo debe formarse. Hay algo individual en el sentido de responsabilidad ante el otro: un otro que nos obliga a responder. Ese sería un primer momento moral que nos saca del marasmo y nos interpela. Pero la respuesta de la justicia no puede ser únicamente moral, en el sentido de una reflexión sobre el deber o de una demanda subjetiva, sino que tiene que situarse en el nivel ético: debe restaurar el *Ethos* a partir de esa interpelación. Dicho en términos negativos, la justicia empieza con la injusticia. El aporte de Hegel es que este trámite sólo puede ser ético. La formación es parte integral de la justicia, porque ésta no puede limitarse a castigar o a restaurar el poder del Estado, sino que en ella tiene lugar la presentación del momento de lo universal, del *Ethos*; este último se concretiza, y lo particular —la injusticia— se universaliza.

Desde aquí podemos empezar a pensar una justicia formativa para Colombia. Quiero terminar este artículo listando e introduciendo algunos puntos en los cuales podría verse esta justicia formativa para la sociedad colombiana. Se trata, en el fondo, de líneas de desarrollo por las cuales habría que seguir pensando la relación entre justicia y formación y sus rendimientos para el país.

I. Se asume que la justicia transicional representa un equilibrio entre la exigencia de castigo, verdad, reparación y garantías de no repetición. Pero este equilibrio sólo se cumple cuando hay un reconocimiento del sufrimiento de las víctimas mediante mecanismos y experiencias vinculadas con el perdón y el arrepentimiento. Justamente esta relación con la experiencia del perdón y del arrepentimiento es la razón por la cual la justicia transicional se vuelve vulnerable. En efecto, en las discusiones de nuestro país se han puesto en el centro las exigencias de verdad, reparación, reconocimiento del sufrimiento y garantías de no repetición. Esto pretende articularse con la necesidad de establecer un castigo para los responsables; sin embargo, lo central sigue siendo esa constelación de nociones como perdón, arrepentimiento, verdad y memoria. Las críticas a estas perspectivas son numerosas; una de ellas sostiene que se trata de elementos intangibles. Desde una mirada crítica, en estas nociones aparecen componentes religiosos o éticos ajenos al discurso del derecho,<sup>26</sup> pero sobre todo elementos asociados a una visión idealista, sentimental e incluso ingenua de las relaciones humanas.<sup>27</sup> Una práctica como la del perdón, por ejemplo, es privada y, por ello, inverificable; además, se funda en una reciprocidad difícil de alcanzar porque exige partir de una petición sincera de perdón por parte del agresor, lo cual no es evidente, incluso dentro de marcos conceptuales como el de Hegel.<sup>28</sup> Rodrigo Uprimny ha señalado que esto funciona en sociedades pequeñas y pacíficas, es decir, en crímenes de menor gravedad, pero no en grandes sociedades ni frente a violaciones espantosas de derechos humanos o crímenes de lesa humanidad, como los que enfrenta la sociedad colombiana.<sup>29</sup> A mi modo de ver, lo que debe entenderse es que el centro de esta justicia restaurativa es la formación. De un proceso de justicia en sentido estricto deben resultar formadas las partes, así como el todo ético de la sociedad colombiana.

II. Que una sociedad se forme después de un proceso de justicia no es un proceso automático. Un elemento central del planteamiento de Hegel es que la justicia está atravesada por la contingencia: recorrer el camino de la justicia y de la formación no significa alcanzarlas. La verdadera justicia tiene, en consecuencia, mucho de falible, azaroso, incontrolable e impredecible; esto quiere decir que en cualquier momento puede fracasar, de modo que, en el fondo, su realización sólo se logra mediante un permanente ensayo de múltiples soluciones, algunas de las cuales quizá conduzcan a caminos truncados.

---

26 Teitel, R., *Transitional Justice Genealogy*. *Harvard Human Rights Journal*, 2003, n.º 1, pp. 69–94.

27 Acorn, A., *Compulsory Compassion*. Vancouver, UBC Press 2004.

28 Forero, F., Reconocimiento y perdón o la realización de la comunidad en la Fenomenología del Espíritu de Hegel: perspectivas para la paz en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 45, 2022, n.º 2, p. 293.

29 Uprimny, R., *Las enseñanzas del análisis comparado: procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano*, op. cit., p. 25.

III. Una perspectiva como la de Hegel me parece que supera la posición de un filósofo del derecho contemporáneo como Luigi Ferrajoli y la de un filósofo de nuestra realidad colombiana como Carlos B. Gutiérrez. En Hegel no se trata sólo de encontrar un punto de equilibrio entre justicia y reconciliación, o entre justicia y paz, mediante elementos como el juicio histórico, la memoria o la narración colectiva. Esto fue algo en lo que ya insistió Carlos B. Gutiérrez al plantear una exigencia muy fuerte: la narración nuestra debe ser unitaria, una en la que todos quepamos.<sup>30</sup> Eso es bastante irreal. Cuando uno observa el modo como trabajan historiadores y sociólogos, advierte que cada científico social produce un relato distinto. Las interpretaciones del pasado son siempre rivales y diversas. Ferrajoli, por su parte, pide un juicio histórico en el sentido de elaborar una narrativa que permita observar la génesis del conflicto; se trata de un juicio hacia atrás. Otro tipo de juicio histórico puede pensarse desde el marco conceptual que ofrece Hegel, y aquí sólo me interesa introducirlo: el juicio histórico de un proceso de justicia sería hacia adelante. Ese juicio no lo hace nadie en particular, sino la historia. El denominado tribunal de la historia está a medio camino entre el espíritu objetivo y el espíritu absoluto; se trata del tiempo que muestra qué pueblo logra algo, qué forma ética se estabiliza y cuál perece. Si dejamos de lado la carga metafísica que implica este planteamiento, podemos afirmar que de los buenos procesos de justicia se hablará —o se demostrará— en el despliegue de una eticidad más madura. La justicia lograda es aquella que consolida un *Ethos* capaz de soportar las pruebas y los retos de los tiempos. Es claro que Luigi Ferrajoli y Carlos B. Gutiérrez no entran en esta cuestión: buscan mirar lo que pasó y por qué, determinar el conflicto y sus causas o elaborar relatos que fusionen horizontes divergentes. Mediante la noción del tribunal de la historia de Hegel se puede proyectar mejor la vida de una sociedad para convivir de manera racional. Aquí, sin embargo, no puedo desarrollar más esta idea.

IV. La literatura sobre la justicia transicional señala que ésta resulta de la situación fáctica que enfrenta un país después de una transición a la democracia o al fin de un conflicto: la justicia transicional tiene formas y características peculiares porque responde a situaciones que generalmente involucran el paso de un orden jurídico a otro.<sup>31</sup> En este sentido, se justifica por sus ventajas pragmáticas, como la descongestión de los aparatos judiciales y la facilidad de reinserción de los grupos que se levantaron contra el Estado. Desde

30 Gutiérrez, C. B., Cultura de conflictos en vez de tolerancia. *Revista de Estudios Sociales*, 2003, n.º 14, p. 65.

31 Uprimny, R. – Saffón, M., Derecho a la verdad: alcances y límites de la verdad judicial. In: idem, *Justicia transicional: teoría y praxis*. Bogotá, Universidad del Rosario, 2006; Rettberg, A., Reflexiones introductorias sobre la relación entre construcción de paz y justicia transicional. In: idem, *Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de la justicia*. Bogotá, Universidad de los Andes 2005.

esta perspectiva, en un planteamiento como el de Rodrigo Uprimny hay un afán por olvidar y seguir adelante. Según él, la justicia tiene que servir para “aislar la violencia salvaje y poner punto final al espiral de violencia y guerra”.<sup>32</sup> Aquí aparece un problema: un compromiso con un institucionalismo que sólo quiere continuar. En cambio, el vínculo entre justicia y formación implica que existe un nexo fundamental entre la pregunta por el otro y la formación de una sociedad. En efecto, una sociedad tiene un suelo mucho más profundo que el que se presupone cuando se la considera únicamente como el intento de negociar el final de una confrontación armada o de diseñar un sistema institucional orientado a la gestión y administración eficiente de la vida pública. Aun cuando las negociaciones con cualquier grupo armado tengan éxito, esto no significa la formación de un *Ethos*, que en realidad requiere transformaciones profundas de nuestras visiones del otro, transformaciones que no se producen automáticamente al terminar una guerra ni son consecuencia inmediata del diseño de un arreglo institucional.

V. A menudo, en las negociaciones de paz se escuchan afirmaciones que insisten en la superioridad de quienes, desde arriba, conceden justicia a la persona que delinquiró. Pero, si miramos con cuidado, la justicia entendida como una institución formativa no puede sostener el desbalance entre individuos situados en una posición moralmente superior y otros situados por debajo. La formación falla si sólo se la concibe como un acto de tolerancia o condescendencia de un grupo social hacia otro. En cambio, la verdadera justicia se da cuando reconocemos que, en el fondo, como sociedad colombiana, todos actuamos movidos por motivos particulares. Vista así, en el contexto colombiano, hacer justicia a un grupo que depone las armas implica también reconocer, como sociedad, que nos equivocamos. No se trata, entonces, de impartir justicia para ‘pasar la página’ de la guerra y continuar como comunidad sin la presencia de los grupos que presuntamente la amenazaban; más bien, la justicia implica que quien la ejerce también nos haga reconocer nuestra particularidad.<sup>33</sup>

---

32 Uprimny, R., *Las enseñanzas del análisis comparado: procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano*, op. cit., p. 34.

33 Forero, F., *Reconocimiento y perdón o la realización de la comunidad en la Fenomenología del Espíritu de Hegel: perspectivas para la paz en Colombia*, op. cit.

# Georg Simmel y la pedagogía: hacia la formación<sup>1</sup>

**Guillermo Bustamante Zamudio**

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
gbustamante@pedagogica.edu.co

*Nadie baja dos veces al mismo texto  
... diría Borges<sup>2</sup>*

---

## Resumen:

A partir de la lectura de *Pedagogía escolar* de Georg Simmel, se discute el estatuto epistemológico de la pedagogía. Para ello, se examinan las implicaciones semánticas y conceptuales del término 'denegación', empleado por el autor, en contraste con otras formas de negación, con el propósito de mostrar que la disputa acerca del rango científico de la pedagogía se inscribe en dinámicas políticas y simbólicas de legitimación. Surge entonces la pregunta: ¿puede la pedagogía considerarse una ciencia si, como señala Simmel, está condicionada por el talento singular del enseñante? Asimismo, ¿por qué los fenómenos pedagógicos y educativos pueden ser abordados por disciplinas como la psicología o la sociología? No se pretende resolver la controversia, sino visibilizar las tensiones entre saber, práctica y poder que configuran el ámbito pedagógico. Finalmente, se propone la *formación* como núcleo conceptual susceptible de ser tematizado por un saber disciplinar con estatuto propio.

**Palabras clave:** pedagogía; científicidad; formación; negación; arte; filosofía; psicoanálisis

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.98>

---

## Abstract:

### Georg Simmel and Pedagogy: Toward Formation

Drawing on Georg Simmel's *Pedagogical Education*, this article discusses the epistemological status of pedagogy. To this end, it examines the semantic and conceptual implications of the term 'denial', used by Simmel, in contrast with other forms of negation, with the aim of showing that the dispute concerning the scientific standing of pedagogy is inscribed within political and symbolic dynamics of

- 
- 1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.
  - 2 Borges, J. L., *La metáfora*. In: idem, *Arte poética: seis conferencias*. Trad. J. Navarro. Ed. Mihailescu, C.-A. Barcelona, Ed. Crítica 2001, pp. 42–43.

legitimization. This gives rise to the following question: can pedagogy be considered a science if, as Simmel suggests, it is conditioned by the teacher's singular talent? Likewise, why can pedagogical and educational phenomena be addressed by disciplines such as psychology or sociology? The purpose here is not to resolve the controversy, but to make visible the tensions between knowledge, practice, and power that shape the pedagogical field. Finally, formation is proposed as a conceptual core that can be thematized by a disciplinary body of knowledge with its own status.

**Keywords:** Pedagogy; Scientific Status; Formation; Negation; Art; Philosophy; psychoanalysis

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.98>

---

## 1. Introducción

Desde comienzos del siglo XIX, la cuestión de la pedagogía como ciencia ya se encuentra en debate. Esta es, de hecho, la pretensión de Immanuel Kant: “Lo mecánico en el arte de la educación debe transformarse en ciencia; de lo contrario, nunca llegará a convertirse en un esfuerzo conjunto y cada generación querría destruir lo que la anterior haya construido”.<sup>3</sup> Por su parte, Johann Friedrich Herbart —conocido como el ‘padre de la pedagogía científica’— sostiene que la pedagogía “es la ciencia que necesita el educador *para sí mismo*”.<sup>4</sup> Pues bien, en estas páginas nos ocuparemos de la manera como Georg Simmel, filósofo y sociólogo alemán, aborda esta cuestión al inicio de su texto *Pedagogía escolar*.

## 2. Componentes de la posición de Simmel

El libro de Simmel inicia con este enunciado: “A la pedagogía se le ha denegado, a menudo, el rango de ciencia”.<sup>5</sup> En esta afirmación pueden distinguirse al menos tres aspectos: la denegación,<sup>6</sup> la frecuencia y el rango de la pedagogía.

---

3 Kant, I., *Sobre pedagogía*. Trad. F. García. Eds. G. Vargas – G. Bustamante. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2024, p. 44.

4 Herbart, J. F., Introducción, § 6. In: idem, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Trad. L. Luzuriaga. Prólogo de J. Ortega Gasset. Madrid, Ediciones de la Lectura 1914, p. 6. (Ciencia y Educación Clásicos.)

5 Simmel, G., *Pedagogía escolar*. Trad. C. Abdo Ferez. Barcelona, Gedisa 2008, p. 11. (Dimensión clásica. Teoría social.)

6 Independientemente de que la expresión original sea ‘denegación’, me interesa explorar la posibilidad de que el campo semántico que explicitaré tenga un valor universal. En ese caso, en alguno de sus lugares estará la ‘negativa’ anotada por Simmel en el texto.

### La denegación en su campo semántico

El autor no dice que a la pedagogía se le haya *negado* el rango de ciencia, sino que se le ha *denegado*. Para tratar de entenderlo, veamos cuatro modalidades del *campo semántico* respectivo: negación simple, denegación, desmentida y preclusión (sólo me ocuparé de éstas, aunque hay otras que involucran la dimensión inconsciente).

*Negación*. La negación recae sobre la representación de un evento: ‘la ventana no está rota’; es decir, alguien había dicho que sí, pero estoy comprobando que no, pues tengo otra representación del hecho. También puede incrustarse en algún lugar de la estructura de la frase, como en los siguientes casos: ‘YO no rompí la ventana’; ‘LA VENTANA no fue lo que se rompió’; ‘no fue CON ESTO que se rompió la ventana’; ‘la ventana no se rompió AHORA’, etc. Entonces, la negación aplica, bien a todo el *enunciado*, bien a alguna de sus partes, pues se entiende —siguiendo los ejemplos anteriores— que, si bien el emisor no la rompió, sí hay una ventana rota; que, aunque no se rompió, hubo un golpe que amenazó romperla; que, aunque no fue rota con el instrumento a la vista, lo fue con otro; que no se rompió ahora, pero sí antes, etc. A todas luces, los ejemplos rayan con la simpleza. Sería más complejo explicarlo a partir de una frase como “Lo que no es no está en ningún lugar”,<sup>7</sup> pero sólo quiero señalar que la negación afecta al *enunciado* (incluso si es una frase negativa) o a alguna de sus partes.

Y bien, la negación aplicaría a la inquietud de Simmel si se dijera: ‘la pedagogía *no es* una ciencia’, frente a la afirmación ‘la pedagogía *es* —o *debe ser*— una ciencia’. Y sabemos que esto se ha afirmado suficientemente como para que la primera acepción de ‘pedagogía’ en el *Diccionario de la Real Academia Española* sea: “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”.<sup>8</sup>

*Denegación*. No aplica al enunciado —ni a una de sus partes—, sino a la *enunciación*. Por ejemplo: ‘Su pretensión no es aceptable’. Por eso, denegación se denomina al rechazo de una solicitud; es decir, no recae sobre su contenido ni sobre alguna de sus partes, sino sobre la pretensión del solicitante en su conjunto (es posible que la misma solicitud —con idénticos enunciados— fuera viable si la hiciera otra persona, o la misma, pero en otra circunstancia). Sería equivalente a decir: ‘Es inaceptable que usted ocupe ese lugar’, o ‘es inaceptable que usted ocupe ese lugar en este momento’. Si en una solicitud admisible falta un requisito, no se deniega, sino que se *niega* la suposición de que los requisitos estén completos; en tal caso, se aplaza su consideración en

7 Aristóteles. *Física*, Libro IV, 208a-30. Trad. G. De Echandía. Madrid, Gredos 1995, p. 221. (Biblioteca Clásica Gredos, 203.)

8 Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, voz “pedagogía” [en línea], versión 23 (2024). Disponible en: <https://dle.rae.es/pedagog%C3%ADa> [consultado el 11 de diciembre de 2025].

tanto solicitud. En un juicio se puede negar que la afirmación de un testigo sea cierta, pero cuando, a consideración del juez, no se dieron las condiciones para presentar a ese testigo, entonces se deniega su testimonio: *no ha lugar*, ¡aunque lo que iba a decir fuera cierto!

De tal forma, la denegación aplicaría al caso de la pedagogía si se tratara de algo que requiere la declaración de una instancia investida socialmente de autoridad para ello; es decir, no en el terreno epistemológico, sino en el político. Por ejemplo, en la cita anterior de Kant se ve claramente el ámbito político: “de lo contrario [...] cada generación querría destruir lo que la anterior haya construido”;<sup>9</sup> parece que el filósofo de Königsberg conocía el destino de las medidas sobre educación y, entonces, tenía la esperanza de que el rango de ciencia blindara a la pedagogía del vaivén de la política. Pero ‘las generaciones’ no asignan rangos epistemológicos; eso lo hace, más bien, una comunidad de trabajo disciplinar que, por supuesto, puede replantear su veredicto, pero en función del estado de la teoría y por razones conceptuales, no por razones políticas.

*Desmentida.* Es negar algo —que se sabe cierto— ante alguien que no tiene cómo hacer la comprobación; de lo contrario, podría hacerse la negación simple, que propone otra representación para el mismo hecho.

Como niega una ‘verdad’, el hablante queda condenado a estar atento para no caer en contradicción (‘Más fácil cae un mentiroso que un cojo’, dice el refrán); es una esclavitud elegida. El sujeto queda dividido entre su desmentida (que le da sostén a una *posición*) y un saber (que, si estuviera al alcance del otro, pondría en cuestión esa posición). Entonces, la desmentida se hace para crear o conservar una *posición* frente a otros sujetos; por eso, puede no ser puntual y convertirse en una modalidad de relación permanente con los demás. Pero, cuando lo desmentido aparece (por ejemplo, por otro relato —incluso del mismo sujeto—), se devela el mecanismo. Enterado de la verdad, el engañado estaría en capacidad de negar la representación, pero como no se trata de una simple diferencia de opinión, más bien puede destituir al mentiroso del lugar en el que lo tenía: ‘ya no te vuelvo a creer’, por ejemplo; es decir, se lo toma principalmente en el nivel de la enunciación. Así, decimos del sujeto que es —en una escala creciente— ‘embustero’, ‘canalla’, ‘mitómano’, ‘delirante’, etc.

¿Aplica la desmentida al caso que trae Simmel? Las discusiones teóricas no se ocupan de decir, por ejemplo, que la pedagogía es una ciencia a sabiendas de que no lo sea. Pero esta *desmentida* sí puede hacerse en el ámbito político, con el fin de ganar cierta posición para lo que se hace. Como en el siguiente caso:

---

9 Kant, I., *Sobre pedagogía*, op. cit., p. 44.

“[...] la unidad de educación, enseñanza y escuela, permanece en el saber pedagógico en diferentes opciones y de diversos modos hasta comienzos del siglo XX, cuando se rasga esta ligazón para atomizar la pedagogía y hacer emerger las ciencias de la educación.”<sup>10</sup>

Vemos una desmentida de los objetos de conocimiento de las disciplinas aglutinadas en la expresión ‘ciencias de la educación’, a nombre de un drama (‘rasgar’, ‘atomizar’), en el entendido de que despedazan un supuesto ‘objeto propio’ de la pedagogía y con el fin de posicionar un lugar: el de aquellos que se sienten autorizados a pontificar sobre el tema y que miran de reojo a cualquier otro que intente comentarlo desde otra perspectiva. Desde ese ángulo, la sociología y la psicología, por ejemplo, hallarían en el *fenómeno* educativo asuntos relativos a sus propios objetos de investigación al precio de una usurpación. Pero, si la pedagogía es un fenómeno, es decir, la confluencia de múltiples determinaciones —como decía Karl Marx—,<sup>11</sup> *no puede ser objeto de conocimiento*; por eso, la sociología y la psicología —sigamos el ejemplo— *desagregan* de ese fenómeno, mediante herramientas conceptuales, el *corpus* que cada teoría hace posible. Así, lo que examina la psicología sobre la pedagogía no es ‘investigación pedagógica’, sino psicológica; igualmente, lo que examina la sociología sobre la pedagogía *no* es ‘investigación pedagógica’, sino sociológica. ¡Se refieren a asuntos aglutinados en el mismo perchero: la ‘pedagogía’!

*Preclusión.* En jurisprudencia, cuando un caso precluye, es como si la pretensión de abrirlo no hubiera existido. Así, a nadie se le puede poner en sospecha por haber estado involucrado en un caso precluido. Distinto: 1) a que haya *prescrito*, pues si bien la persona queda libre, puede ser culpable; 2) a que se haya declarado inocente a la persona; 3) a que se haya cumplido una condena, pues el delito castigado puede considerarse un antecedente (de ahí la idea de ‘reincidencia’). El efecto de la preclusión es concluyente. El caso no puede regresar por la vía que fue precluido; como no queda un expediente abierto, habría que abrir uno nuevo.

¿Aplica la preclusión a la inquietud de Simmel? Si la discusión es entre pares académicos, no hay autoridades socialmente investidas para decidir un ‘punto final’. Pero, si la discusión se da en un contexto político, los interesados suelen *imponer* ‘puntos finales’ e, incluso, abrir nuevos expedientes. Ahora bien, conceptualmente se suele declarar ‘punto final’ ¡para poder trabajar!... al menos durante un tiempo. Un ejemplo: la posición de un sujeto en la nosología definida por el psicoanálisis. Al respecto, una ‘buena jugada’ sería decir —para un caso concreto— que cierto síntoma corresponde a una neurosis, y una ‘mala jugada’ sería decir que corresponde a una psicosis.

10 Zuluaga, O. L., Otra vez Comenio. *Educación y Pedagogía*, XIX, 2007, n.º 47, p. 109.

11 Marx, K., *El método en la economía política*. Trad. W. Roces. Ciudad de México, Grijalbo 1971, p. 42.

Ambas proposiciones pertenecen al juego y, entonces, se les pueden atribuir valores del sistema —‘verdadero’ o ‘falso’, por ejemplo—. En cambio, si se dice que es un *borderline*, sería como mover una pieza de cualquier forma: estaría por ‘fuera del juego’; ni siquiera es una mala jugada, pues no se puede juzgar con los valores del sistema. Quienes se definen en relación con el juego —pues se han tomado el trabajo de aprender las reglas— evalúan las jugadas que dichas reglas permiten hacer; es decir, se puede establecer un ‘punto final’ conceptual, entendido como aquello que una teoría es capaz de comprender hasta cierto momento. Ahora bien, nuevas perspectivas conceptuales —no nuevas condiciones políticas— leen retroactivamente ese punto final como puntos suspensivos que ahora pueden desplegarse (de manera que se modifican o eliminan ciertas reglas, nuevas reglas pueden tener lugar y nuevas jugadas son posibles)... un nuevo “punto final”.<sup>12</sup> No es el caso del aserto político, que tiene otras condiciones para ser emitido y otro ‘tribunal’ de valoración.

Cuando Simmel escoge *denegación*, expresa que la discusión sobre el ‘rango’ de la pedagogía a la que alude *no* es entre pares, sino entre impares: quien solicita y quien —investido socialmente— rechaza la solicitud. Para muchos, hay un lugar (algo así como una dependencia oficial) que puede decidir sobre asuntos teóricos. Por ejemplo, en nuestro medio no falta el investigador que atribuye a las disposiciones del Ministerio de Educación una dignidad conceptual y, entonces, las usa como ‘marcos teóricos’, y considera que los resultados de las ejecuciones de tales disposiciones sirven de *corpus* para investigar.

Pero no es posible dirimir asuntos como el estatuto de la pedagogía a partir de un veredicto. Y no es que alguna instancia con poder de decisión no lo pretenda; por ejemplo, la Ley General de Educación en Colombia señala que la formación de educadores tiene, entre sus finalidades, “[...] b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico [...]”.<sup>13</sup> Esto afirmarí­a que *hay* teoría pedagógica, práctica pedagógica y campo pedagógico. Y claro que este tipo de declaraciones no deja de tener efectos en las esferas de la praxis social, pero no en la *teoría del conocimiento* —así la llama Simmel—, *campo de saber* en el que se discuten temas como esos. Y, por supuesto, la política no puede esperar la maduración de la discusión para decidir; pero, justamente, eso suele aprovecharse para desestimar lo que venga de la teoría por no ser —supuestamente— práctico.

12 Véase: Badiou, A., *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Trad. V. Waksman. Buenos Aires, La Bestia Equilátera 2009.

13 Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá, Ministerio de Educación 1994, artículo 109.

### La frecuencia

Al decir que *a menudo* se le ha denegado a la pedagogía el rango de ciencia, Simmel alude a la frecuencia. De ahí no se puede colegir que cierta disciplina haya sacado esa conclusión; tal vez una serie de textos o proclamaciones de ciertos autores. Sin embargo, en esa discusión, ¿no es más relevante el hecho de que se trate de autores que estén a la altura del asunto? Pues, si quienes declaran no están a la altura, sólo se escrutan con afán político, ámbito en el que el asunto de las mayorías sí tiene lugar. Recordemos el diálogo *Laques*: “¿Vas a aceptar lo que apruebe la mayoría de nosotros?”,<sup>14</sup> pregunta Sócrates a Lisímaco; y luego: “¿Harías caso a la mayoría de nosotros o a aquel que estuviera precisamente formado y adiestrado por un buen maestro [...]?”<sup>15</sup> y más adelante: “[...] lo que ha de juzgarse bien debe juzgarse según la ciencia, y no según la mayoría”.<sup>16</sup>

Tampoco el número de investigadores que estén a la altura de la discusión es decisivo. A veces los expertos están en desacuerdo y, de pronto, algo los hace cambiar de postura; el enfoque estructuralista de la cultura y el lenguaje de Claude Lévi-Strauss, por ejemplo, se recibió con escepticismo al principio entre los antropólogos; pero, con el tiempo, sus ideas influyeron no sólo en la antropología, sino también en un amplio abanico de las humanidades. Desde esta perspectiva, la diferencia no puede medirse por frecuencias, sino que manifiesta un estado de la pugna en el interior del campo de saber (*tensión*), algo propio de los campos, según Bourdieu.<sup>17</sup>

En el caso que nos ocupa, son las reglas del juego de la epistemología las que responden por las características que permiten diferenciar el estatuto de las disciplinas. Y las muchas discrepancias al respecto no son diferencias de ‘opinión’; materializan sendas hipótesis no falsables hasta ese momento. Dice Jacques Lacan: “la verdad de una hipótesis en un campo científico establecido se reconoce por el orden que otorga al conjunto del campo, en la medida en que éste tiene su estatuto”,<sup>18</sup> definido en relación con “los que están autorizados en este campo científico”.<sup>19</sup> Y claro que, frente a los convocados políticamente a ‘opinar’ o a ‘votar’, los que están a la altura son muy pocos,

14 Platón. *Laques*, 184d. Trad. C. García. In: idem, *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras*. Trad. J. Calonge – E. Lledó – C. García. Madrid, Gredos 1985, p. 459. (Biblioteca Clásica Gredos, 37.)

15 *Ibid.*, 184e, p. 459.

16 *Ibid.*

17 Bourdieu, P., *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Trad. J. Jordé. Barcelona, Anagrama 2003, p. 87.

18 Lacan, J., *De un discurso que no fuera del semblante*. Seminario 18. Trad. N. González. Buenos Aires, Paidós 2009, pp. 40–41.

19 *Ibid.*

como sostiene Martin Heidegger<sup>20</sup> y como explica Alexandre Koyré con estas palabras:

“Y Aristóteles, por más que nos explica que la vida contemplativa es la que procura al hombre la satisfacción más profunda y más alta, sabe perfectamente que la aplastante mayoría de los hombres —quizá porque es incapaz de la vida teórica— no la sigue y que para la juventud ateniense no es la filosofía sino la acción política la que constituye la vía que lleva hacia el ideal de la vida: el ideal de poder y del goce y no el ideal de la sabiduría.”<sup>21</sup>

Que el Sol orbita a la Tierra era una opinión de casi todos, pero que no sabrían demostrar, pues sencillamente la habían ‘heredado’: “con ayuda de las palabras gastadas todos pueden hablar sobre todo”.<sup>22</sup> Pero, si la teoría heliocéntrica se hubiera sometido a votación y, para votar, se hubiera tenido la condición de hacer *uso público de la razón*,<sup>23</sup> no habría habido más que el voto de Copérnico. ¿Y no había otros capaces también de sostener el heliocentrismo, gracias a conocer las matemáticas, la astronomía y la geometría del momento,<sup>24</sup> y advertidos de los impases de la teoría ptolemaica? Por supuesto, pero tenían un fuerte compromiso con la religión: el geocentrismo estaba expresado un par de veces en la *Biblia*, texto cuya contestación era muy comprometedora.

Y, bueno, algo así pasa con el rango de la pedagogía: en el ámbito de la demostración no importa que muchos piensen que ella es o no una ciencia; importa si operan o no con los criterios para considerar la cientificidad de una disciplina. Con todo, *no* pueden coincidir la mayoría y la minoría informada, según Gaston Bachelard:

“No titubearemos, pues, en inscribir entre los errores [...] toda verdad que no sea la pieza de un sistema general, toda experiencia, *aún justa*, cuya afirmación quede desvinculada de un método general de experimentación, toda observación, *por real y positiva que sea*, que se anuncie en una falsa perspectiva de verificación.”<sup>25</sup>

Ahora bien:

---

20 Heidegger, M., *¿Qué significa pensar?* Trad. R. Galbás. Madrid, Editorial Trotta 2010, p. 122.

21 Koyré, A., *Los filósofos y la máquina*. In: idem, *Pensar la ciencia*. Trad. A. Beltrán. Barcelona, Paidós 1994, p. 105. (Pensamiento contemporáneo 34.)

22 Heidegger, M., *¿Qué significa pensar?*, op. cit., p. 123.

23 Kant, I., *¿Qué es la ilustración?* In: idem, *Filosofía de la historia*. Trad. E. Ímaz. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 2018, p. 27.

24 Recordemos que Aristarco de Samos, en el siglo III a. C., ya había propuesto un modelo heliocéntrico del sistema solar.

25 Bachelard, G., *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Trad. J. Babini. Ciudad de México, Siglo XXI 1979, p. 14. Destacado nuestro.

- I. ¿Simmel tiene en mente a quienes obran con la teoría del conocimiento (que permite establecer ese tipo de rango)? Si así fuera, ¿por qué no nombrar la teoría o a los autores que, basados en ella, le han negado a la pedagogía el rango de ciencia, así él tenga otra posición? (un caso de *tensión interna* al campo de saber).
- II. ¿O habló así porque los autores no son importantes? En tal caso, se estaría ocupando del juicio de algunos de cuyo criterio no se fía.
- III. ¿O será porque, siendo autores importantes, tocan un tema irrelevante? No, pues su libro está dedicado justamente a la pedagogía.
- IV. ¿Será porque muchos están a favor y sólo unos pocos en contra? No, pues señala que la denegación se hace *a menudo*; caso en el que parecerían relevantes los pocos; entonces, ¿por qué no citarlos?
- V. ¿O será, al contrario: porque muchos están en contra y sólo unos pocos están a favor? En ese caso, los pocos serían relevantes... de nuevo: ¿por qué no citarlos?
- VI. O, como parece, al endilgar esos juicios a instancias —o a pretensiones— de poder, tiene para con ellos una molestia, en cuyo caso no habría necesidad de mencionarlos; pero, si no son personas —o entidades— autorizadas, ¿para qué contar sus ‘votos’? (un caso de *presión externa* al campo de saber).

En su momento, sólo Copérnico podría decir: ‘A la Tierra se le ha denegado, a menudo, el rango de objeto que orbita al Sol’, pues eran instancias políticas las que emitían ese veredicto. Así, la expresión tendría un valor *en ese momento*. Hoy, en cambio, diríamos: ‘la Tierra se le denegó, durante mucho tiempo, el rango de objeto que orbita al Sol’; no en pasado imperfecto, pues ya cesó la posibilidad de que sea de otro modo: está *demostrado* que la Tierra orbita al Sol (así todavía haya terraplanistas, que son geocentristas radicales)... pero no está demostrado —no puede estarlo, según veremos— que la pedagogía sea una ciencia. ¿O acaso Simmel va a partir en dos la reflexión sobre el estatuto de la pedagogía?, ¿va a producir un *giro copernicano*?, ¿psee la *prueba*?

El sintagma ‘a menudo’ que trae Simmel ¿expresa el anhelo de ser como aquellos a los que les está adosada la pedagogía, en tanto rasgo que concurre en la configuración de una aparente unidad? No en vano oímos hablar del “Padre de la pedagogía”<sup>26</sup> (a propósito de Comenio), referente con el que se

---

26 Martínez, E. – Sánchez, S., Jan Amós Comenius (Comenio o Komensky). Padre de la pedagogía. Iniciador de las ilustraciones en los libros y de la utilización del teatro en las aulas. Por una escuela práctica y sin malos tratos. *Educomunicación*, 1, 2025.

puede configurar una *masa psicológica*,<sup>27</sup> pues el resto de los interesados en la pedagogía serían ‘hermanos’; escena que también da lugar a hacer diferencias (hijos ‘ejemplares’, ‘díscolos’, ‘pródigos’, etc.) que permiten tramitar la agresión.

En cualquier caso, la expresión ‘a menudo’ no tendría que ver con el *momento de concluir*,<sup>28</sup> allí donde se decide o se formula una certidumbre que, como *acto*, está —hasta cierto punto— desasida del proceso de comprensión: el acto es certeza, el pensamiento es duda.<sup>29</sup> Allí podría decirse ‘todavía no sabemos X’ o ‘con base en lo alcanzado hasta hoy, sabemos Y’; es decir, no habría lugar para un ‘a menudo’. El tiempo propio de la teoría obedece a sus posibilidades lógicas; la *presión* no permite obtener conclusiones nuevas.<sup>30</sup>

Entonces, es en el *lapso para comprender*<sup>31</sup> donde podría tener lugar una dilación del tiempo: según Simmel, ‘una y otra vez’ se dice que la pedagogía no tiene rango de ciencia; como si no se *podiera* —o no se *quisiera*— decidir. Es el caso de la procrastinación: quedar preso en ese tiempo, seguir discutiendo *con tal de no concluir*. Por eso, quizá, el autor no cita una disciplina, ni siquiera a quienes se han manifestado a favor o en contra, sino que sólo señala cierta frecuencia.

### El rango de la pedagogía

Los enunciados que siguen a la frase hasta ahora comentada aportan elementos para considerar algunas de las preguntas abiertas:

“[La pedagogía] sería un arte que el ente singular ejerce, mejor o peor, a la medida de su talento. Si esto fuera cierto, podría objetarse que haya, de hecho, una ciencia del arte. Tampoco el actuar moral es un saber y sin embargo hay, de hecho, una ciencia sobre él; el acontecer del alma tampoco es un saber y, sin embargo, hay una psicología.”<sup>32</sup>

- 
- 27 Freud, S., *Psicología de las masas y análisis del yo*. In: idem, *Obras completas*. Vol. XVIII. Trad. L. López. Buenos Aires, Amorrortu 1990, p. 89.
- 28 Lacan, J., *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma*. In: idem, *Escritos I*. Trad. T. Segovia – A. Suárez. México D. F. – Buenos Aires – Madrid, Siglo XXI 2008, p. 199. (Psicología y psicoanálisis.)
- 29 Miller, J. A., Jacques Lacan: observaciones sobre el concepto de pasaje al acto. In: idem, *Suicidio, medicamentos y orden público*. Trad. C. Bardón. Madrid, Gredos 2010, p. 186.
- 30 Joliot, P., *La investigación apasionada*. Trad. C. Vieja. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica 2001, p. 21. En esta obra se relata el caso del costoso —e inútil— Programa Nacional con el Cáncer de los EE. UU durante los años 70 del siglo XX.
- 31 Lacan, J., *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma*, op. cit., p. 30.
- 32 Simmel, G., *Pedagogía escolar*, op. cit., p. 11.

La palabra ‘pedagogía’ está en uso desde la antigua Grecia (y ya en el año 190 aparece la obra *El pedagogo*,<sup>33</sup> de Clemente de Alejandría). Tiene, entonces, muchas acepciones... ¿a cuál de todas ellas se le estaría ‘denegando el rango de ciencia’? Simmel da otro paso: *la pedagogía sería un arte*. No tiene seguridad, de ahí el condicional: ‘sería’. Parece continuar la exploración, porque, si no, habría dicho ‘es un arte’ y, además, no habría empezado mencionando la posibilidad de que fuera una ciencia. Y aclara: un arte que el ente singular ejerce, mejor o peor, a la medida de su talento, con lo que da razones para afirmar que no es una ciencia, pues ésta no depende del talento del ente singular, el cual tiene allí un lugar, sí, pero no determinante; más bien allí se lo encuentra relacionado con el error: mientras una buena demostración revela aplicación correcta de los recursos conceptuales, el error es atribuible al ‘ente singular’. ¿Por qué, entonces, se usan nombres propios en la ciencia? Son homenajes relevantes desde la perspectiva de la historia y la política, pero no desde la de la ciencia. La *Hipótesis de Sapir-Whorf* (años 50), por ejemplo, lleva ese nombre en honor a Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf. No obstante, la idea de que el lenguaje moldea la percepción del mundo se venía trabajando: Franz Boas (maestro de Sapir), Wilhelm von Humboldt, Ludwig Wittgenstein. Así, en primer lugar, otro la habría podido formular en otro momento; y, en segundo lugar, antropólogos y lingüistas hoy aprenden lo que sintetiza esa hipótesis y lo pueden demostrar, pues se trata de una idea universalmente comunicable. Lo relevante en la ciencia es lo *universal* —en tanto *horizonte*, por supuesto—, aunque inevitablemente pase por entes singulares. No es el caso de aquello que depende del talento singular, donde se puede reconocer, por ejemplo, el lugar de Sócrates como maestro.<sup>34</sup>

Entonces, si la pedagogía fuera un arte, hay razón en haber dicho que no es una ciencia, pues *el arte es algo distinto de la ciencia*. El mismo Simmel lo arguye: “podría objetarse que haya, de hecho, una ciencia del arte”;<sup>35</sup> y, desde que una (la ciencia) pueda tomar como objeto al otro (el arte), implica que no son la misma cosa. Como hemos dicho, la primera tiende a lo *universal* y la segunda —en palabras de Simmel— depende del talento del ente *singular*. Propiedades opuestas, de acuerdo con Aristóteles: “En tanto que infinitas, las cosas no se las puede saber; sólo se las puede saber en tanto que limitadas. Luego, se las puede saber mejor cuando son universales que cuando son particulares”;<sup>36</sup> es decir, sólo hay ciencia de lo universal, en la medida en que la

33 Clemente de Alejandría, *El pedagogo*. Trad. Á. Castiñeira. Madrid, Gredos 1998. (Biblioteca Clásica Gredos 118)

34 Kierkegaard, S., *Migajas filosóficas o un poco de filosofía*. Trad. R. Larrañeta. Madrid, Trotta 2007, p. 39; Lacan, J., *La transferencia*. Seminario 8. Trad. E. Berenguer. Barcelona, Paidós 2003, p. 16.

35 Simmel, G., *Pedagogía escolar*, op. cit., p. 11.

36 Aristóteles, *Segundos analíticos*, Libro I, 86a 7–10. In: idem, *Tratados de lógica (Organon)*. Vol. II: Sobre la interpretación. Analíticos primeros. Analíticos segundos. Trad. M. Candel. Madrid, Gredos 1995, p. 377. (Biblioteca Clásica Gredos, 115.)

teoría *finitiza*, pues encuentra el lazo abstracto que tienen los particulares o genera el lazo abstracto para que los singulares se hagan particulares (parte de un conjunto). Por ello, no puede haber ciencia de lo singular, por ser infinito... lo cual no impide a la ciencia *ocuparse de —una porción de— lo singular*. Así, aquello que depende del talento singular ¡no puede ser una ciencia!

Cuando Simmel dice que podría objetarse que haya una ciencia del arte, la frase es ambigua: ¿se refiere a que el arte no es una ciencia?, ¿o a que no hay ciencia *acerca* del arte? En el primer caso, efectivamente, el arte *no* es una ciencia: él mismo ha afirmado que depende del talento singular, el cual —como dice Aristóteles— va a parar a la sensación, mientras que lo universal va a parar al entendimiento.<sup>37</sup> Y, en el segundo caso, sí puede haber una ciencia *sobre el arte*, así como la hay —ejemplos de Simmel— acerca del ‘actuar moral’ (ética) y acerca del ‘acontecer del alma’ (psicología). No *son* saberes (ciencias), pero, *sobre ellos*, hay ciencias. Digo ‘sobre ellos’ porque de esos fenómenos se pueden desagregar sendos objetos de conocimiento, pues —como hemos dicho— no hay ciencias acerca de fenómenos, ya que éstos están:

- I. sobre-determinados y, en consecuencia, son cognoscibles por tantas ciencias como objetos conceptuales se puedan definir en relación con cada una de tales determinaciones; en otras palabras, los fenómenos están *compuestos*, y esa composición no es sensible, sino inteligible; y
- II. sobre-codificados, pues no estamos ante ‘hechos’, sino ante interpretaciones, como decía Friedrich Nietzsche<sup>38</sup> (atribuyéndolas a ‘Ficciones psíquicas’).

Ahora bien, Simmel pone en la misma línea al arte con lo moral y lo anímico, en tanto dependen del talento singular y pueden ser objeto de sendas ciencias. Pero hay algo más: las prácticas (que hacen parte de los fenómenos) son anteriores a la ciencia; la medicina y la pedagogía,<sup>39</sup> por ejemplo, existen milenios antes de que la ciencia pudiera explicar la enfermedad o la educación, respectivamente. Y, claro, práctica y ciencia se relacionan, pero —por eso mismo— son distintas. Ahora bien, esa relación es compleja y la ponderación relativa ha ido cambiando, lo cual se revela en el talante de las demandas que se hacen entre sí a lo largo del tiempo. La pedagogía, por ejemplo, utiliza herramientas disponibles: mapas, escuadras, didácticas, balones, catecismos, textos escolares, laboratorios, planes de estudio, consultorios psicológicos, etc., elementos emanados de prácticas heterogéneas, relacionadas

37 Ibid.

38 Nietzsche, F., *La voluntad de poder*, § 682. Trad. A. Froufe. Madrid, Edaf 2000, p. 535.

39 La segunda acepción de la palabra ‘pedagogía’ es “Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área” (Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, voz “pedagogía”, op. cit.).

—a su vez— con disciplinas de estatutos muy diferentes: ciencias sociales, matemáticas, gimnasia, religión, ciencias naturales, administración de empresas, psicología, etc.

Si todo esto, que converge inevitablemente en educación —por decisiones políticas—, es constitutivo de la pedagogía, entonces ella sería una práctica que depende de una serie de *competencias* (una por cada recurso) inconmensurables, incluso algunas excluyentes entre sí; y, entonces, ajustará al formato el maestro que domine estas competencias, que sepa hacer las remisiones respectivas ('esto no lo puedo solucionar, debo remitirlo al psicólogo'); con lo que el factor *talento singular* deviene irrelevante (aunque siga operando). Pero también podría pensarse que los indefectibles factores referidos no *son* la pedagogía, sino que convergen *con* ella; en este caso, su estatuto no tiene que ver con el definido por alguna de las disciplinas relacionadas con tales factores.

### 3. Para seguir: la formación

La pedagogía se relaciona con el saber (en sentido amplio) de varias maneras:

- I. Como objeto para conocer:
  1. Por *saberes disciplinares*: filosofía (Kant), sociología (Bourdieu), psicología (Piaget), etc.
  2. Por *la experticia*: saber-hacer.
  3. Por la *autorrepresentación*: darse allí un lugar.
  4. Por la *doxa*: opinión sobre educación.
  
- II. Como fundamento de la acción pedagógica:
  1. *Saber técnico*: currículo, políticas educativas, didácticas, manejo de Tecnologías de la Información, etc.
  2. *Saber disciplinar*: psicología ('cómo aprenden los niños').
  3. *Doxa*: ideales educativos.
  
- III. Como asunto por recontextualizar:
  1. *Saber disciplinar* (historia, química, matemáticas, filosofía, etc.) convertido en sendas 'asignaturas escolares' homónimas.
  2. *Saber técnico*: asignaturas como 'educación física', 'trabajos manuales', 'arte' (tomado como capacitación en técnicas).
  3. *Doxa*: asignaturas como religión, cátedra de paz, etc.

La pugna sobre la cientificidad de la pedagogía puede recaer sobre cualquier ‘saber’ que tenga alguna idea de la palabra ‘ciencia’. Pero, si entendemos ‘ciencia’ desde la epistemología, sólo recaería sobre el *saber disciplinar*; de hecho, varias ciencias encuentran en el fenómeno ‘pedagogía’ asuntos relativos a sus objetos de investigación. Entonces, ¿hay algo de lo que converge en ella que no haya sido considerado en el marco del objeto de investigación de una ciencia? En caso afirmativo, ese aspecto —no ‘la pedagogía’, que es un aglomerado— podría ser el objeto de una ciencia. Proponemos que ese aspecto sea *la formación* (cuyo objeto, en la escuela, es el saber disciplinar; pero hay otras posibles). Ahora bien, ¿no hay un saber disciplinar que se ocupe de la formación? Sí: de un lado, *la filosofía*, en tanto se pregunta por la *condición humana*: “El ser humano es la única criatura que necesita que se le eduque”, afirma Kant;<sup>40</sup> y, de otro lado, el psicoanálisis, que formula cierta especificidad de la condición humana que sustenta una *singularidad* del sujeto, lo cual se acercaría tanto a lo que Simmel llama el *talento singular* del docente (no competencia técnica, sino *apañárselas*), como a la formación del aprendiz en tanto efecto subjetivo.<sup>41</sup>

---

40 Kant, I., *Sobre pedagogía*, op. cit., p. 35.

41 Recalcati, M., *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Trad. C. Gumpert. Barcelona, Anagrama 2016.

# Contener multitudes: una idea alternativa de formación en Baruch Spinoza<sup>1</sup>

**Germán Bula**

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
gubulac@upn.edu.co

---

## Resumen:

*Paideia*, de Werner Jaeger, es un ejemplo influyente de una idea común de formación: una comunidad determinada tiene un ideal específico acerca del tipo de persona que desea integrar, y el proceso formativo consiste en moldear individuos diversos conforme a ese ideal, del mismo modo en que el alfarero da forma a la greda siguiendo un diseño. Esta concepción se aplica tanto a ideales elevados, como el de la *paideia* griega, como a otros contemporáneos más mundanos, por ejemplo el del emprendimiento, convertido hoy en una meta para numerosas instituciones educativas. Una pregunta importante que debe formularse frente a esta concepción de la formación es la siguiente: ¿y si nos hemos equivocado? Si nuestro ideal de humanidad es erróneo, el proceso formativo reproduciría ese error, con consecuencias potencialmente desastrosas. Una lectura detenida de la noción de *conatus* en Spinoza ofrece una alternativa interesante para comprender la formación. Siguiendo a Arne Naess, el *conatus* puede entenderse como dotado de dos dimensiones: una *horizontal*, relacionada con la autorrepetición, y otra *vertical*, asociada con la búsqueda de nuevos modos de perseverar en el ser, de *ser de muchas maneras*; o, en el lenguaje poético de Walt Whitman, de *contener multitudes*. Este artículo argumentará que: 1) esta segunda dimensión del *conatus* proporciona una idea alternativa de formación, que no consistiría en asimilar a los estudiantes a un ideal dado, sino en permitirles encontrar cada vez más modos de expresar su *conatus* particular; 2) dicha concepción es compatible con una forma de cohesión social basada en la diversidad; y 3) esta noción de formación resulta especialmente pertinente en tiempos de crisis, cuando la sociedad no debería limitarse a reproducir sus formas habituales de ser, sino abrirse a la posibilidad de encontrar otras nuevas.

**Palabras clave:** Spinoza; Whitman; *Bildung*; *paideia*; *conatus*; diversidad

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.112>

---

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

**Abstract:**

**Containing Multitudes: an Alternative Idea of Bildung in Baruch Spinoza**

Werner Jaeger's *Paideia* is an influential example of a common account of *Bildung*: a given community has a specific ideal of what kind of person they want in their community, and the process of formation is that of molding diverse individuals according to this ideal in the way a potter shapes clay according to a design. This account applies to exalted ideals such as that of greek *Paideia* as well as for more mundane contemporary ideals, such as that of entrepreneurship which has become a common goal for many educational institutions. An important question to ask of this account of *Bildung* is this: what if we have gotten it wrong? If our ideal of humanity is flawed, the process of formation reproduces this mistake, and can be suicidal. A close reading of Spinoza's idea of *conatus* provides an interesting alternative for understanding formation. Following Arne Naess, *conatus* can be understood as having two dimensions: a *horizontal* dimension of self-repetition and a *vertical* dimension of finding new ways of persevering in being, of *being in many ways* or, in the poetic language of Walt Whitman, of containing multitudes. This paper will argue 1) that this second dimension of *conatus* provides an alternative account of *Bildung*, based not on assimilating students to a given ideal, but of empowering them to grow the ways in which they express their particular *conatus*, 2) that this approach to education is compatible with a form of social cohesion based on diversity, and 3) that this approach to education is advisable in times of crisis, when society ought not to reproduce its ways of being but to find new ones.

**Keywords:** Spinoza; Whitman; *Bildung*; *Paideia*; *Conatus*; Diversity

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.112>

## 1. La formación como concepto en disputa

El concepto de formación es un concepto en disputa, un campo agonal.<sup>2</sup> Más que una definición lexical consensuada a partir de la cual se aborden problemas en la educación, las propuestas relativas a su sentido reflejan los sesgos, intereses y aspiraciones de quien lo formula. Tal es el caso de Jaeger y su asimilación de *Bildung* y *paideia*,<sup>3</sup> planteada como parte de un proyecto orientado a salvaguardar la formación clásica en una Europa que parecía dispuesta a abandonarla.

De manera más profunda, la caracterización de la *paideia* como antropoplástica<sup>4</sup> refleja un supuesto importante que vale la pena cuestionar. La

2 Oncina, F., El carácter controvertido de los conceptos en la Historia Conceptual de Reinhart Koselleck y la disputa de los historiadores. In: Hernández, M. – Del Estal, H. (eds.), *Conceptos en disputa, disputas sobre conceptos*. Madrid, Dykinson 2022, p. 11.

3 Martínez, G., *Paideia*, algunas perspectivas para su comprensión y traducción. *Interpretatio*, 7, 2022, n.º 2, p. 55.

4 Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Trad. J. Xirau. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 2001.

*antropoplástica* es un proceso mediante el cual una comunidad: 1) concibe y determina el ideal de ser humano que desea promover y, 2) moldea a los sujetos en formación, como el alfarero a la greda, para asemejarlos a ese ideal. Como corolario, el éxito o el fracaso del proceso formativo se evalúa comparando el resultado final con el ideal propuesto: cuanto mayor sea la distancia, más deficiente habrá sido el proceso. ¿Qué supone adoptar la antropoplástica como noción de formación? Supone que somos competentes para el primer paso, que sabemos qué ideal de ser humano conviene al presente y al futuro (y nótese que esta concepción implica, además, que las generaciones formadas según dicho ideal lo transmitirán a las siguientes).

Aun si se lamenta la pérdida de la formación clásica, si este lamento se lleva a cabo en clave antropoplástica, le subyace un cierto optimismo: sabemos cómo hacer las cosas bien (aun si no las hacemos). Este optimismo se puede ver en otras formas de antropoplástica distintas de la formación humanista clásica o de la *paideia* griega: en efecto, muchas instituciones educativas han adoptado el ideal del emprendimiento,<sup>5</sup> y buscan convertir a sus estudiantes en ‘empresarios de sí mismos’, bajo el supuesto implícito de que lo que le hace falta a la sociedad es emprendimiento.

Incluso la meta más humilde de restringir la formación universitaria a la formación para el campo laboral<sup>6</sup> tiene, por supuesto implícito, una cierta concepción de la universidad y del rol social de los estudios superiores. Esta idea puede disputarse; se puede argumentar que la universidad no existe solamente para generar patentes y proporcionar mano de obra cualificada, sino para repensar la manera en que vivimos.<sup>7</sup> Ahora bien, esta postura se sostiene sobre un supuesto diferente: no sabemos cómo se debe vivir; este es un tema que hay que seguir pensando.

Quien adopta la idea de formación antropoplástica piensa que ‘como vamos, vamos bien’, o por lo menos que hemos pensado bien cómo es que deberíamos ir. Si el diagnóstico es errado, la decisión es suicida. Si resulta que en la manera en que nos formamos y pedimos a las generaciones futuras que formen a nuestros nietos hay fallas serias, la antropoplástica reproduce el error.<sup>8</sup>

Cabe, pues, la pregunta: ¿cómo vamos, vamos bien? La crisis multisistémica diagnosticada por Fritjof Capra<sup>9</sup> hace varias décadas sólo se ha acentuado: a la inacción frente al cambio climático y al creciente descontento con la vida

5 Bravo, I. – Bravo, M. – Preciado, J. – Mendoza, M., Educación para el emprendimiento y la intención de emprender. *Economía y Política*, 1, 2021, n.º 33, pp. 1–15.

6 Martínez, J., *La universidad productora de productores*. Bogotá, Unisalle 2010.

7 Bula, G., Las Apologías, Las Nubes y el juicio de Sócrates: identidad y cambio en los sistemas viables. *Revista Filosofía UIS*, 19, 2020, n.º 1, pp. 1–15.

8 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*. Bogotá, Unisalle – Editorial Aula de Humanidades 2017, pp. 276–277.

9 Capra, F., *The Web of Life*. New York, Harper & Collins 1996, pp. 3–4.

moderna hay que sumar el regreso del fascismo,<sup>10</sup> la caída del orden internacional basado en reglas,<sup>11</sup> y el apoyo de muchas —demasiadas— instituciones liberales a un flagrante genocidio.<sup>12</sup>

Es en este contexto que vale la pena proponer una nueva idea de formación, basada en la filosofía de Baruch Spinoza. En lugar de formar para asimilar a un molde, se trata de que los estudiantes se hagan capaces de “ser de muchas maneras”.<sup>13</sup> Este tipo de formación sería adecuada para tiempos de crisis en los que habría que buscar alternativas a las maneras de ser y pensar que son legado de las generaciones que produjeron la crisis. Algo similar ocurre en la ecología: en tiempos de cambio y crisis (p. ej., presencia de estresores ambientales) se acelera la tasa de mutación de las especies.<sup>14</sup>

## 2. Una idea de formación espinozista

Spinoza no habla explícitamente ni de *paideia* ni de *Bildung*, y no consagra muchas páginas al tema de la educación. Sin embargo, hay en su ontología, en su antropología filosófica y en su pensamiento político ideas que permiten formular una alternativa a la formación antropoplástica.

Empecemos por su ontología. Spinoza rechaza categóricamente los universales platónicos, como mero fruto de una falta de memoria; quien no puede recordar los detalles de los particulares los engloba en universales de baja definición:<sup>15</sup> desde lejos, todos somos idénticos al más bello actor de cine. Borges<sup>16</sup> tiene una idea parecida en su cuento *Funes el memorioso*: al personaje epónimo le cuesta trabajo englobar los particulares en universales (no sólo cada vaso como miembro del conjunto ‘vasos’, sino incluso el mismo perro en diferentes poses y a distintas horas del día) y, por lo mismo, recuerda cada detalle de su experiencia. Incluso crea un lenguaje en el que asigna motes arbitrarios a cada fenómeno en su particularidad. Como veremos, Spinoza propone una ontología que recuerda el lenguaje de Funes.

10 Peters, M., The Return of Fascism: Youth, Violence and Nationalism. *Educational philosophy and theory*, 51, 2018, n.º 7, pp. 674–678.

11 Rojas, D., La presidencia de Trump y la ruptura del orden internacional liberal. *Análisis político*, 35, 2022, n.º 105, pp. 283–312.

12 Por ejemplo: Clayton, J., Canada’s Ruling Class Doubles Down on Support for Gaza Genocide Amid Federal Election Campaign. *World Socialist Web Site*, 2025. Disponible en: <https://www.wsws.org/en/articles/2025/04/16/nrcr-a16.html>

13 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 185–212.

14 Chain, F. – Flynn, J. – Bull, J. – Cristescu, M., Accelerated Rates of Large-scale Mutations in the Presence of Copper and Nickel. *Genome Res*, 29, 2019, n.º 1, pp. 64–73.

15 Eremiev, B., La crítica de Spinoza a los trascendentales. *Revista Conatus*, 2, 2008, n.º 4, pp. 53–60.

16 Borges, J. L., *Funes el memorioso*. In: idem, *Ficciones*. Barcelona, DeBolsillo 2011.

Spinoza no rechaza en cuanto tal el concepto de esencia: hay esencias individuales, y consisten en la manera particular de *perseverar en el ser* de un modo finito dado;<sup>17</sup> es decir, el diseño particular que tiene un cuerpo compuesto, y por tanto la manera que tiene de perseverar en el ser (p. ej., de conseguir alimentos, resguardarse de peligros, etc.), sería la misma esencia del cuerpo compuesto en cuestión,<sup>18</sup> y habría que distinguirlo del devenir de dicho cuerpo, que está también atravesado por lo que otros cuerpos, otras esencias, hacen de éste. Ahora bien, la libertad en Spinoza se podría concebir como autorrealización<sup>19</sup> y es idéntica al poder de obrar: soy más libre en la medida en que lo que me ocurre es más producto de mi propia esencia que de esencias ajenas. Hay que notar: i) que la libertad es, por tanto, variable continua y no discreta, ya que es imposible la libertad absoluta; y ii) que las transformaciones que me impone el devenir pasan a ser parte de mi esencia actual: quien por necesidad ha cambiado de profesión (p. ej., de periodista a panadero) ha incorporado el ser panadero en su esencia actual.

De aquí se sigue que los esfuerzos de un modo finito dado están encaminados a expresar su propia esencia más y más, a ser más causa y menos efecto de lo que le acontece.<sup>20</sup> ¿Qué ha de hacer el educador ante esta realidad ontológica? Si sigue el proyecto antropoplástico, está restringiendo la libertad y el poder de obrar de quienes tiene a su cargo: busca que Juan se parezca más y más al Ser Humano Ideal (sea cual sea este ideal: griego bien formado o emprendedor) y, por lo tanto, en la medida en que su ideal general no concuerda con el particular que forma, busca que Juan se parezca menos a Juan. La otra posibilidad es que el educador intente fomentar la libertad de Juan: hacer que sea cada vez más Juan, que exprese cada vez más su propia esencia.

Aquí cabe una anotación metatextual. Cuando se lee un texto, siempre se busca anticipar a qué apunta el autor, y a menudo se le quiere encasillar en esta o aquella casilla ideológica preconcebida (y mucho más en nuestra época polarizada). Ahora bien, por lo que acabo de decir me temo que se me encasille donde no es y que esto enturbie el resto de la lectura. ‘Ayudar a Juan a ser más Juan’ puede sonar acorde con la tendencia actual en educación a acolitar todo capricho de los jóvenes; pero no es hacia donde apunto. Tomemos, por caso típico, el asunto de hacerse un tatuaje. Se podría malinterpretar que un formador ayudando a Juan a ser más Juan apoyaría su iniciativa de tatuarse. Pero hay que preguntar si este deseo de Juan viene de Juan o de afuera (de la moda, de la exigencia actual de ‘ser único’ a través de bienes de consumo,

17 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 177–180.

18 Olaechea, J., Paul Ricoeur y la noción de *conatus* de Spinoza. *Areté*, 36, 2024, n.º 1, pp. 59–79.

19 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 167–177.

20 Ramos, L., Dos conceptos de libertad y dos conceptos de responsabilidad en Spinoza. *Dianoia*, 60, 2015, n.º 75, pp. 105–128.

de la inseguridad que siente Juan por ser ‘uno del montón’); la esclavitud, en Spinoza, es justamente la sumisión a deseos que no vienen de nosotros mismos, del ejercicio de nuestra propia razón, sino de afuera y sin que nos apercebamos de que vienen de afuera.<sup>21</sup> Una decisión auténticamente venida de Juan tendría que pasar por el uso de su razón: dada una adecuada evaluación causal de mí mismo y de mi contexto social, ¿hacerme el tatuaje aumentará mi poder de obrar, mejorará mis posibilidades de entrar en relaciones beneficiosas con otros, en lo social y laboral? Y, ¿qué hay del hecho de tomar una afición o devoción propia de mi juventud y eternizarla en mi piel? ¿No dificultaría esto el crecer, el modificar la propia manera de ser?

De hecho, una visión espinozista de la educación no excluye poner límites ni retos a los estudiantes: la educación buscaría imponer una forma de vida ‘logomórfica’, acorde con la razón, para producir en los estudiantes el gusto por esta forma de vida.<sup>22</sup> Un ejemplo: para entender los beneficios de acostarse y levantarse a horas establecidas, y por tanto para desearlo autónomamente, hay que vivirlo. Y, como inicialmente no hay deseo de hacer tal cosa, toca que uno sea forzado a vivirlo.

He aquí una tensión: por un lado, se dice que la meta es ayudar a cada quien a expresar su propia esencia. Por otro lado, se mantiene que la disciplina, la imposición de reglas y retos, es parte del proceso de formación espinozista. Como explicaremos en detalle, la tensión se resuelve si se entiende que la expresión de la propia esencia implica la búsqueda del aumento del poder de obrar y esto, a su vez, implica la búsqueda de nuevas maneras de ser, el poder ser de muchas maneras. El *conatus* no se limita a una dimensión *horizontal* de seguir siendo lo mismo en línea recta; tiene una dimensión *vertical* de buscar nuevas maneras de ser, saliéndose del renglón, explorando otros planos. Para poder ser de nuevas maneras es necesario forzarse a obrar de nuevas maneras: en efecto, la adquisición de una nueva habilidad, al inicio, sólo puede ser forzada. Tocar el piso con las puntas de los dedos, teniendo rectas las piernas, parece una tarea imposible para quien no ha ejercitado su flexibilidad: es necesario persistir con consistencia en asumir una posición incómoda y dolorosa hasta que un día el cuerpo al que le era imposible tocar el piso así —y doloroso intentarlo—, de repente puede hacerlo sin mayor esfuerzo. Fruto de la disciplina y la regla, se ha convertido en un cuerpo que puede asumir más posiciones, ser de más maneras.

Teníamos, pues, que la ontología de Spinoza, con sus esencias individuales, apunta a una idea alternativa de formación. ¿Qué nos dice su antropología filosófica sobre la formación? Lo primero, que somos cuerpos tanto como

21 Bula, G., Spinoza y Nussbaum: En defensa de las emociones. *Saga*, 2008, n.º 17, pp. 26–37.

22 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 269–273.

somos mentes.<sup>23</sup> Si nos remitimos al ‘excurso sobre los cuerpos’, la serie de axiomas, lemas y proposiciones que siguen a 2P7 y que quiebran el orden deductivo del resto de la *Ética*, vemos una progresión muy dicente. Los cuerpos más simples (que se caracterizan tan sólo por su velocidad y dirección, meros átomos sin ninguna otra propiedad) dejan de ser lo que son apenas otro cuerpo altera su movimiento. Ahora bien, estos cuerpos más simples entran en determinadas relaciones de movimiento estables que producen cuerpos de segundo orden, los cuales tienen más propiedades (por ejemplo, ser blandos o duros, según qué tan fácilmente un cuerpo ajeno puede penetrar el tejido de cuerpos más simples); y estos cuerpos de segundo orden pueden entrar en relaciones de movimiento estables con cuerpos de tercer orden, con aún más propiedades, etc. A medida que incrementa la complejidad de los cuerpos, aumentan las maneras en que pueden ser alterados sin que dejen de existir en cuanto tales (p. ej., cambios de posición, movimientos internos o traslaticios, etc.<sup>24</sup>); es decir, los cuerpos más complejos son capaces de ser de muchas maneras. Y en esta escala aparece el cuerpo humano, que debe ser tan complejo como la mente humana (que es el mismo cuerpo humano en su aspecto eidético). Si la ciencia de su tiempo no puede imaginar que el mero cuerpo (por ejemplo, el mero cuerpo cartesiano, colección de máquinas simples de la ingeniería del XVII<sup>25</sup>) es capaz de hacer poesía y geometría, es porque “nadie hasta ahora ha mostrado lo que puede un cuerpo”.<sup>26</sup>

¿En qué consiste esa relación estable de movimiento que hace que varios cuerpos formen uno solo? Justamente, en ese diseño de relaciones de movimiento que es capaz de permanecer en el tiempo.<sup>27</sup> Maturana y Varela han llamado a este tipo de estructuras causales ‘autopoieticas’, capaces de producirse a sí mismas.<sup>28</sup> Y este diseño es el mismo *conatus*, el esfuerzo por permanecer en el ser. Veamos algunas proposiciones de la parte tercera de la *Ética*:

“3P4. Ninguna cosa puede ser destruida sino por una causa exterior.

3P5. Las cosas son de naturaleza contraria, es decir no pueden darse en el mismo sujeto, en la medida en que una de ellas puede destruir a la otra.

23 Ravven, H., Notes on Spinoza’s Critique of Aristotle’s Ethics: From Teleology to Process Theory. *Philosophy and Theology*, 4, 1989, n.º 1, pp. 3–32.

24 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., p. 223.

25 Des Chene, D., *Spirits and Clocks: Machine and Organism in Descartes*. New York, Cornell University Press 2001.

26 Bula, G., Passions, Consciousness, and the Rosetta Stone: Spinoza and Embodied, Extended, and Affective Cognition. *Adaptive Behavior*, 27, 2018, n.º 1, pp. 1–20.

27 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 109–134.

28 Maturana, H. – Varela, F., *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria 1994.

3P6. Cada cosa se esfuerza en cuanto está a su alcance por perseverar en su ser.

3P7. El esfuerzo con que cada cosa intenta perseverar en su ser no es nada distinto de la esencia actual de la cosa misma.

3P8. El esfuerzo con que cada cosa intenta perseverar en el ser no implica tiempo alguno finito, sino indefinido.<sup>29</sup>

3P4 se sigue de lo que es una cosa: una cosa es un conjunto de cuerpos bregando a perseverar en el ser de determinada manera; si algo contradice este bregar, por definición se trata de una cosa diferente (una buena imagen puede ser la de una 'ola' en un estadio: ¿qué hace que diferentes personas sean miembros de un mismo cuerpo compuesto de corta duración, 'la ola'? Nada sino participar en el bregar de la ola a ser ola. ¿Quién se opone? Los apáticos, o los que se han sentado a comer sus nachos con queso). De aquí podemos brincar a 3P8: en la medida en que algo es, está bregando a ser. Aun la mosca que agoniza en el alféizar de la ventana, aun el anciano en sus estertores de muerte; y si dejan de ser es porque algo externo se los ha llevado (la ausencia de oxígeno, o de alimento; y, a su vez, los pulmones se estropearon por causas externas, etc.).

Ahora bien, 3P5 dice que las cosas de naturaleza contraria no pueden darse en el mismo sujeto en la medida en que una puede destruir a otra. De nuevo, se indica una variable continua, no discreta. Un cuerpo compuesto dado puede albergar en sí algunos elementos antagónicos, pero, *en esta medida*, se afirma menos en su propia existencia: p. ej., el exceso de sodio y grasa en los nachos con queso reduce (temporal o permanentemente) el poder de obrar de quien los consume (de moverse ágilmente, de pensar con claridad); y, en esa medida, es menos, es más efecto que causa de lo que le ocurre.

Si 'cada cosa se esfuerza en cuanto está a su alcance por perseverar en su ser', ¿cómo es que comemos nachos? Porque es lo que está a nuestro alcance, porque nuestra capacidad de formular y regular nuestros propios deseos (mediada por nuestra finitud y por causas externas que nos mueven, como el olor a queso derretido en el puesto de ventas) es de tal forma limitada que pensamos que los nachos aumentarán nuestro poder de obrar (p. ej., nuestra pareja, o el gobierno con sus hexágonos, nos ha advertido que no los comamos, y sentimos una falsa sensación de soberanía al desobedecer). Cada cosa se esfuerza por afirmarse en su ser, pero opera en el mundo que es capaz de entender y en la economía del deseo que es capaz de gestionar. Y este esfuerzo es la instanciación en el mundo externo de su propio diseño autopoiético,

---

29 La *Ética* se cita según la convención de *Studia Spinoziana*: una proposición se indica mencionando primero la parte, seguida de P y del número correspondiente; las definiciones se señalan con *Def.*, y los demás elementos mantienen las abreviaturas usuales (Escolio, Corolario, etc.). Las citas se toman de la edición de Alianza Editorial: Spinoza, B., *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trad. V. Peña. Madrid, Alianza 2011, pp. 132–133.

de su manera de perseverar en el ser; por ello no es nada distinto de la esencia actual de la cosa misma: 3P7.

Un *conatus* capaz de perseverar instanciado en el mundo debe hacer frente al devenir. Un lobo acostumbrado a comer conejos debe saber bajar al río a cazar ranas, si es que los conejos han tenido plaga ese año y escasean; un académico que ha visto que su apuesta intelectual inicial es un callejón sin salida debe buscar otros campos, hacerse aprendiz de nuevo. Una civilización que le ha apostado al petróleo, al consumo conspicuo, al individualismo, a los automóviles y a los suburbios debe encontrar dentro de sí la manera de transformarse sin dejar de ser,<sup>30</sup> o si no se destruirá a sí misma. Como hemos visto, esto implica tener un fondo de complejidad: esto es, una diversidad de ideas y maneras de ser en el propio interior. Dicho en términos del Modelo del Sistema Viable de Beer,<sup>31</sup> un sistema capaz de permanecer en el tiempo debe tener, ciertamente, un subsistema 3 para gestionar su aquí-y-ahora, pero también un subsistema 4 para explorar el afuera-y-el-entonces (lo que viene, lo que trae el devenir) y un subsistema 5 para negociar y repensar su propia identidad.<sup>32</sup> Si se toma a pecho la idea de Beer, los colegios no pueden ser fábricas de emprendedores ni las universidades meras *productoras de productores*:<sup>33</sup> es necesario formar, también, para pensar y experimentar con nuevas maneras de ser para la sociedad.

Ahora bien, ¿reconoce Spinoza esta necesidad de flexibilidad? Como ha mostrado Arne Naess<sup>34</sup> el *conatus* espinozista tiene dos aspectos: por un lado, la autorrepetición; por otro, la búsqueda creativa de nuevas maneras de autorrepetirse. Bula<sup>35</sup> ha llamado a estos dos aspectos *conatus horizontal* (una cadena causal de A a A en línea recta, por B, C, D, etc., como causas intermedias) y *conatus vertical* (un ensanchamiento hacia arriba y hacia abajo de la línea recta, en el que se aprende a pasar de A a A por B' y C'; por B'' y C'', etc.; en el que el lobo aprende a cazar ranas, y también a robar del granero del campesino). Este ensancharse el *conatus* no es otra cosa que el complejizarse un cuerpo para variar de más maneras sin destruirse, lo cual ya aparecía en la segunda parte de la *Ética*. Esta lectura se confirma en la parte cuarta de esta obra, en la que se equipara la virtud con el perseverar en el ser; el perseverar en el ser con el poder de obrar; y el poder de obrar con el poder ser de muchas maneras:

---

30 Jacobs, J., *Dark Age Ahead*. New York, Vintage Canada 2005.

31 Beer, S., *Brain of the Firm*. Chichester, Wiley 1994.

32 Bula, G., *Las Apologías*, *Las Nubes* y el juicio de Sócrates: identidad y cambio en los sistemas viables, op. cit.

33 Martínez, J., *La universidad productora de productores*, op. cit.

34 Naess, A., *Freedom, Emotion and Self-Subsistence: The Structure of a Central Part of Spinoza's Ethics*. Oslo, Universitetsforlaget 1975.

35 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 130-135.

“4P24. En nosotros, actuar absolutamente según la virtud no es otra cosa que obrar, vivir o conservar su ser (estas tres cosas significan lo mismo), bajo la guía de la razón, poniendo como fundamento la búsqueda de la propia utilidad.

4P38. Aquello que propicia que el cuerpo humano sea afectado de muchísimos modos, o aquello que le hace apto para afectar de muchísimos modos a los cuerpos exteriores, es útil al hombre, y tanto más útil cuanto más apto hace al cuerpo para ser afectado o para afectar a otros cuerpos de muchísimas maneras; y por contra, es nocivo lo que hace al cuerpo menos apto para ello.”<sup>36</sup>

Para aprender a ser de muchas maneras hay que tener exposición a entornos y retos variados. Esto suele ir en contra de la tendencia caprichosa de los alumnos, en cuanto preferirían seguir en su zona de *comfort*, no aprender griego ni lógica de segundo orden, no vérselas con pensadores medievales que no creen lo que ellos creen y más bien dedicarse a esa más pura forma de autoetnografía: los videos de *TikTok*. El educador debe luchar contra la tentación de la positividad, de la eliminación de toda negatividad, de lo que complace y en último término deprime.<sup>37</sup>

El educador que quiera formar para ser de muchas maneras, por el contrario, tiene que retar a los alumnos a ser de muchas maneras. Ayudar a Juan a ser más Juan es ayudarle a encontrar nuevas formas de ser Juan. Es valioso que Juan sepa hacer videos cortos y que sepa hacer rap, pero también que sepa escribir académicamente; esto último abre muchas puertas que permanecen cerradas para raperos y *tiktokers*.

¿Qué retos debe poner el educador, con qué criterio? Se propone, contra Jaeger, una idea de formación espinozista que soslaya prescribir un ideal de humanidad. Ahora bien, se propone positivamente un criterio de segundo orden: *es buena la formación que conduce a que el educando pueda ser de más maneras*. Todo aprendizaje produce nuevas maneras de ser, pero hay aprendizajes que, además, abren la puerta a *aún más* maneras de ser. Contrastemos dos experiencias de aprendizaje: por un lado, aprender a abrir puertas cerradas con llave usando una tarjeta de identidad; por otro, practicar escalas musicales en un instrumento. El primer ejercicio tiene réditos inmediatos en ciertas situaciones particulares; el segundo, en contraste, si bien puede ser tedioso, abre la puerta a toda una serie de habilidades ulteriores: tocar diferentes piezas, leer partituras, etc. Ocurre lo mismo con el aprendizaje del ‘abecedario’ de posiciones y movimientos básicos que tienen disciplinas tan dispares como el *ballet* o el *karate*, que abren la posibilidad de realizar movimientos y secuencias más complejos. Ocurre lo mismo con el aprendizaje de

---

36 Spinoza, B., *Ética demostrada según el orden geométrico*, op. cit., p. 216.

37 Han, B.-C., *La expulsión de lo distinto*. Trad. A. Ciria. Barcelona, Herder 2017.

conceptos básicos en una disciplina teórica: dan herramientas para pensar nuevas ideas. La idea es enseñar aquello que aumente el poder de obrar, esto es, que posibilite un máximo de nuevas maneras de ser.

Este sería el norte de la concepción de formación que se propone. ¿Qué implicaciones tendría a nivel operativo? Un par de ejemplos: habría que revisar los actuales sistemas de evaluación, que empujan hacia la homogenización, y experimentar con maneras de complementarlos con sistemas de autoevaluación auténtica que den cuenta de las excelencias particulares de cada educando y de cada institución educativa (reconociendo que la diversidad de apuestas educativas institucionales contribuye a la diversidad de la sociedad); habría que dar mayor autonomía a los elementos periféricos de los sistemas educativos para organizar la educación según contextos específicos; habría que flexibilizar los currículos para promover que la escuela y la universidad sirvan a los estudiantes para comprender y transformar sus propios contextos.<sup>38</sup> Como he señalado, nada de esto implica un abandono de enseñanzas básicas que han demostrado aumentar el poder de obrar de los educandos.

Esta idea de formación le apostaría a una sociedad máximamente diversa. ¿Qué pasa con la cohesión social? Cuando pensamos en la cohesión, tendemos a pensar que requiere de la homogeneidad: pareciera que la cohesión sólo se puede conseguir siguiendo las mismas reglas, teniendo las mismas preferencias, etc. A veces, ciertamente, la cohesión se consigue *a través* de la homogenización. Así considera Spinoza que se logró la cohesión entre los antiguos hebreos, a través de una estricta teocracia que prescribía con precisión cada aspecto de la vida.<sup>39</sup> Otro ejemplo es la manera en que las bandas militares consiguen marchar al mismo paso y tocar al mismo ritmo; ahora bien, también existen los conjuntos de jazz.<sup>40</sup>

¿Cómo es posible un cuerpo compuesto? De acuerdo con E2Def7, “[...] si varios individuos cooperan a una sola acción de tal manera que todos sean a la vez causa de un solo efecto, los considero a todos ellos, en este respecto, como una sola cosa singular”.<sup>41</sup> En el sistema de Spinoza, los cuerpos componentes tienen su propio *conatus*, diferente al del cuerpo mayor que componen (y son parte de este cuerpo sólo *en la medida* en que contribuyen al mismo). Si pueden, no obstante, formar una totalidad mayor, es porque sus *conatus* son compositibles entre sí y con el *conatus* del cuerpo compuesto mayor. Los miembros de un equipo de fútbol profesional buscan, cada uno, su propia gloria y éxito, pero conseguirla supone cooperar entre sí y tener roles diferenciados. Del mismo modo, los vendedores de un mismo producto en

38 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 281–297.

39 Matheron, A., *Individu et communauté chez Spinoza*. Paris, Éditions de Minuit 1969, p. 435.

40 Bula, G., Diversidad y cohesión. *Polisemia*, 6, 2013, n.º 10, pp. 53–61.

41 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., p. 282.

un mismo sector (por ejemplo, aquellos barrios en las ciudades donde hay muchos talleres mecánicos, galerías de cuadros o tiendas de antigüedades) compiten en algunos aspectos, pero cooperan en otros, y en estos ayudan a constituir el barrio: se benefician todos de la cercanía porque quien busca cierto tipo de producto acude al mismo lugar; cooperan para mantener la seguridad del barrio, etc. Para Zourabichvili,<sup>42</sup> la clave de la formación de cuerpos compuestos de orden superior está en la *accommodatio*, en la capacidad de descubrir conveniencias mutuas entre los cuerpos: una ciudad se forma por el beneficio mutuo que trae el comercio entre sus miembros; una comunidad ecológica, porque las especies, a través de la coevolución, han encontrado maneras de aprovechar el *conatus* de otras, de diversas maneras. Un ejemplo atractivo es el del *Cryptoses choloepi*, una polilla que hace su hogar en el pelambre del oso perezoso, y esto para ser la primera en aprovechar sus heces cuando, sólo una vez por semana, desciende al suelo para defecar...

En este par de ejemplos (el comercio y la coevolución) vemos que lo que hace compatibles los diversos *conatus* es su *diferencia*. En el comercio, alguien tiene lo que otro no; y sus propias heces no son sino un desperdicio para el perezoso, aunque un tesoro para la polilla. En estos casos, no es la homogeneidad la que brinda cohesión, sino cierto tipo de diversidad armonizada.

En sus escritos políticos, Spinoza muestra un particular desdén por la cohesión venida de la homogenización y la coacción:

“TP 5/4. La paz no es la simple ausencia de guerra: es una virtud que tiene su origen en la fuerza del alma, porque la obediencia es una voluntad constante de hacer lo que debe ser hecho de acuerdo con el derecho común de la ciudad.

Podría decirse, incluso, que una ciudad donde la paz es un efecto de la inercia de los súbditos, que son conducidos como rebaños y formados únicamente para la servidumbre merece más bien el nombre de soledad que el de ciudad.”<sup>43</sup>

¿Cómo se consigue esta virtud de la obediencia racional? Sólo puede ser a través del reconocimiento de cómo la comunidad contribuye al *propio* y particular *conatus*. En comunidad, puedo ofrecer lo que otros no tienen, y encuentro otros que tienen lo que yo no tengo; es decir, la ciudad preferida por Spinoza sería aquella que consigue la cohesión a través del reconocimiento de la utilidad de lo diverso.<sup>44</sup>

42 Zourabichvili, F., *Spinoza: une physique de la pensée*. Paris, Presses Universitaires de France 2002, p. 58.

43 Las citas del *Tratado político* de Spinoza siguen la convención de *Studia Spinoziana*, indicando primero el capítulo y luego el acápite correspondiente. La traducción utilizada es la de Alianza Editorial: Spinoza, B., *Tratado político*. Trad. A. Domínguez. Madrid, Alianza, 2013, pp. 119–120.

44 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., pp. 239–251.

Llama la atención que Spinoza contraponga los términos ‘ciudad’ y ‘soledad’. Jane Jacobs<sup>45</sup> entiende la ciudad, justamente, como un lugar de encuentro de lo diverso: la densidad poblacional, los lugares de encuentro casual como las aceras, los múltiples recorridos y relaciones de los habitantes hacen de la ciudad algo más que un pueblo grande; le dan su vitalidad y atractivo propios. No hay suficiente evidencia textual para pensar que Spinoza comprendía esta particularidad de la ciudad como manera de habitar humano, pero se pueden descubrir muchas afinidades, mutuamente enriquecedoras, entre Spinoza y Jacobs.<sup>46</sup>

En este modelo de sociedad, ¿quién es sociable? Mientras que la cohesión conseguida por homogenización favorece a los más homogéneos, a los más conformistas, la cohesión conseguida a través de la cooperación (de la búsqueda y fomento de múltiples relaciones mutuamente provechosas) favorece a aquel que es capaz de ser de muchas maneras. Quien puede ser de muchas maneras puede cooperar con muchos otros diversos: “De este modo podemos concebir una comunidad cuya unión no viene de lazos trascendentes ni impuestos, sino de las conexiones inmanentes, uno a uno, entre sus miembros”.<sup>47</sup> El músico que toca tanto el piano como el sintetizador, que toca tango y reggaetón, puede tocar en muchas bandas y contextos.

Una comunidad así no protege una identidad fija e inmutable, sino que entiende que la identidad es algo que se transforma, se negocia, se vuelve a pensar a lo largo del tiempo: antaño se pensaba que el rol del sistema inmune era militar, un detectar y eliminar lo extraño; hoy se entiende que es principalmente cognitivo, un repensar continuamente qué es lo propio y lo extraño.<sup>48</sup> Cuando un hombre recién comienza la pubertad, su sistema inmune ataca sus espermatozoides (aún no ha aprendido que son parte del sistema); y en quienes se practican la vasectomía, aprende de nuevo a atacarlos. Las fallas del sistema inmune no suelen ser por falta de atacar lo extraño, sino por confundir lo extraño y lo propio, como en las enfermedades autoinmunes: en las comunidades pasa algo parecido; por proteger lo propio se le ataca y, por ejemplo, se expulsa a los inmigrantes que hacen parte integral de la vida social y económica de un país.<sup>49</sup> Un país sano, como un humano que sabe aumentar su poder de obrar, es capaz de contener en sí lo diverso y de armonizar las tendencias que esta contención trae consigo:

---

45 Jacobs, J., *The Death and Life of Great American Cities*. New York, Vintage Books 1992.

46 Bula, G. A., *Philosophy of Sidewalks: Reclaiming Promiscuous Public Spaces*. In: Nageborg, M. – Stone, S. – González, M. – Vermaas, P., *Technology and the City: Towards a Philosophy of Urban Technologies*. New York, Springer 2021.

47 Bula, G., *Spinoza: Educación para el cambio*, op. cit., p. 247.

48 Garavito, M. – Bula, G., *Identidad en individuos y comunidades: una perspectiva desde la ética de la hospitalidad de Innerarity y la inmunología*. *Polisemia*, 2012, n.º 14, pp. 64–77.

49 Ibid.

“¿Me contradigo?  
Muy bien pues... me contradigo;  
soy grande... contengo multitudes.”<sup>50</sup>

### 3. Un mundo en crisis y una salida democrática

La edición de 1892 de *Hojas de hierba*, llamada ‘la edición del lecho de muerte’, contiene un ensayo en prosa en el que Whitman reflexiona sobre su quehacer poético: *A Backward Glance O'er Travel'd Roads*. Ya ha ocurrido la guerra de secesión, ya Lincoln ha sido asesinado (‘oh captain, my captain!’). Si bien a Whitman no le fue dado asistir a la profunda erosión de la democracia estadounidense a la que hoy asistimos (y que afecta al orden liberal internacional),<sup>51</sup> sí fue testigo de conflictos profundos en su país, que tendrían que matizar un poco el entusiasmo democrático que palpitaba en la primera edición de su único libro, la edición de 1855.

Ahora bien, las fallas que Whitman veía en la democracia estadounidense las consideraba como propias de una fase embrionaria de la misma, necesitada de superación. Su propio proyecto poético, encaminado a llenar al lector de vigor, de “good heart”,<sup>52</sup> estaría pensado para producir dicha superación, como un “counterpoise to the levelling tendencies of democracy”.<sup>53</sup> Mientras la poesía épica de otros tiempos y lugares celebraba la individualidad aristocrática de los grandes héroes que se elevaban por encima de la masa, el proyecto poético de Whitman propone celebrar la individualidad de todos y cada uno de los miembros del cuerpo político. No son accidentales las numerosas listas en los poemas de Whitman: en lugar de englobar con nombres generales a un conjunto de individuos, intenta dar cuenta de cada miembro en detalle (y recuérdese lo que decíamos sobre las esencias individuales en Spinoza). Whitman sueña con una democracia de grandes y diversas individualidades: “myriads of fully develop'd and enclosing individuals”.<sup>54</sup>

No hay influencia directa entre Spinoza y Walt Whitman, aunque a menudo se han señalado afinidades entre ambos autores,<sup>55</sup> afinidades que parecieran apuntar hacia un mismo enfoque hacia la vida, del que quiero hablar en lo que sigue. Cabe indicar que hay otras similitudes que quedan por fuera del foco de este artículo, pero que tienen relevancia tangencial: 1) es posible

---

50 Whitman, W., *Hojas de hierba*. Trad. M. Villar. Ed. F. Alexander. Madrid, Visor Libros 2008, p. 199. (Colección Visor de poesía.)

51 Rojas, D., La presidencia de Trump y la ruptura del orden internacional liberal, op. cit.

52 Whitman, W., *The Complete Poems*. New York, Penguin 2004, p. 580.

53 Ibid.

54 Ibid.

55 Zubiaur, I., Una lectura spinoziana de Walt Whitman. *Estudios filosóficos*, LIII, 2004, pp. 95–105.

hablar de un ‘yo extendido’ en ambos pensadores, una expansión cognitiva o vital del ámbito de lo propio tal que se ama y se cuida lo así incorporado como se ama y cuida uno de sí mismo;<sup>56</sup> 2) en ambos autores se valoriza lo corporal, en contra de la tradición dualista que pone a la mente por encima del cuerpo: Spinoza, con su paralelismo, hace del cuerpo una clave de interpretación de la mente;<sup>57</sup> Whitman canta al cuerpo eléctrico, hace del cuerpo algo mucho más vivo, sapiente y danzante<sup>58</sup> que lo que quiere el rígido legado mecanicista y cartesiano.

En este artículo he construido una idea de formación espinozista que consiste en retar al educando para que éste encuentre diversas maneras de afirmar su propio ser; y he explicado cómo esta formación puede contribuir a una manera especial de producir cohesión social: no a través de la homogenización niveladora, sino a través de múltiples lazos de conveniencia mutua entre individuos que son capaces de ser de muchas maneras y, por tanto, de encontrar dichos lazos. En *A Backward Glance O'er Travel'd Roads*, Whitman habla de una cierta salud que debe animar a la democracia futura, tal que en ella se exprese la individualidad de manera aún más fuerte —y para todos— que como se expresaba en los héroes de la época feudal, que sobresalían de la masa. ¿Cómo es posible la cohesión en una democracia como la soñada por Whitman, sino formando individuos capaces de contener multitudes?

Benjamin Barber<sup>59</sup> tiene una propuesta similar en el campo de la educación: frente al miedo a la masa que lleva a los conservadores a querer restringir la democracia, propone una ‘aristocracy of everyone’, una formación sesuda y profunda, de élite, que se extienda lo más posible por fuera de la élite. Hay que reconocer aquí no sólo un impulso fraterno de animar y exaltar bellas potencialidades humanas en cualquier terreno que resulte fértil, sino también la necesidad de acudir a lo diverso, necesidad que acompaña nuestro tiempo de crisis.

En efecto, como ha mostrado Scott Page,<sup>60</sup> el tipo de problemas que requieren de creatividad se solucionan mejor con equipos diversos, que aportan

56 Para el caso de Spinoza, cf. Das, J., Deep Ecology in the Philosophy of Spinoza. *Northeast Journal of Contemporary Research*, 6, 2019, n.º 1, pp. 1–15. Para el caso de Whitman, cf. Bula, G., Why was pictures excluded from Leaves of Grass? In: Masaeli, M. – Sneller, R. (eds.), *Cosmic Consciousness and Human Excellence*. United Kingdom, Cambridge Scholars Publishing 2018.

57 Bula, G., Passions, Consciousness, and the Rosetta Stone: Spinoza and Embodied, Extended, and Affective Cognition, op. cit.

58 Bohan, R., “I Sing the Body Electric”: Isadora Duncan, Whitman, and the Dance. In: Greenspan, E. (ed.), *The Cambridge Companion to Walt Whitman*. Cambridge, Cambridge University Press 1995.

59 Barber, B. R., *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America*. New York, Oxford University Press 1994.

60 Page, S. E., *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*. Princeton, Princeton University Press 2007.

heurísticas diversas. El problema de dar continuidad a una sociedad que, se supone, funciona bien, es más bien técnico y se le puede dejar a los expertos: se trataría de optimizar las variables que se ha decidido de antemano que son deseables. ¿Pero si hay que cuestionar la validez de estas decisiones? En este punto se ensancha drásticamente el espacio del problema clásico, socrático: ¿cómo debemos vivir?

Aquí, la experticia puede operar como una anteojera y cerrar posibilidades. Quien sólo tiene un martillo, dice Maslow,<sup>61</sup> ve todos los problemas como clavos. Del mismo modo, quien ha dedicado su vida a estudiar los martillos y a hacerlos de la mejor manera puede sufrir de una ceguera similar. David Halberstam<sup>62</sup> ha mostrado cómo el equipo de política exterior de Kennedy, justamente por ser ‘the best and brightest’, cayó en el grave error de la guerra de Vietnam: todos habían estudiado con los mejores profesores (es decir, con los mismos), y en la mesa de conferencia hizo falta una voz disidente.

Es necesario dar voz a la diversidad, y hacen falta todas las herramientas de una formación que empodere a ser de muchas maneras, porque ‘como vamos, vamos mal’. Hoy vivimos una crisis multisistémica que requiere un repensarse radical de la civilización. En clave de Whitman y de Spinoza, esta tarea de repensarse implica una profundización de la democracia, en la que el ejercicio democrático vaya mucho más allá de elegir periódicamente entre alternativas deprimentemente similares. Esto implica ampliar los espacios de discusión y de decisión, más allá de los estrechos márgenes de acción que imponen, hoy en día, agencias y tratados internacionales<sup>63</sup> así como el control de los medios y la política por parte de las élites políticas y económicas<sup>64</sup>. Esto, por supuesto, requiere de profundos cambios políticos, tarea que va más allá de la que corresponde al profesional en el campo de la educación.

#### 4. Formación en tiempos de crisis

“Cumple tu deber por humilde que sea, en lugar de realizar el de otro, por grande que sea”,<sup>65</sup> recomienda el *Bhagavad Gita*. ¿Cuál es nuestro deber como educadores, frente a las generaciones venideras? Me parece que lo primero

---

61 Maslow, A., *The Psychology of Science*. South Bend, Gateway 1966.

62 Halberstam, D., *The Best and the Brightest*. New York, Ballantine Books 1993. (A Fawcett Columbine book.)

63 Amin, S., Capitalismo, imperialismo, mundialización. In: Seoane, J. – Tadei, E. (eds.), *Resistencia mundiales: de Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2001.

64 Chomsky, N., *Media Control: the Spectacular Achievements of Propaganda*. New York, Seven Stories Press 2002.

65 *Bhagavad Gita*. Trad. J. Arnau. Madrid, Debolsillo 2008, cap. 3, v. 35, p. 84.

es reconocer nuestros fracasos. Frente a la cruel arrogancia que culpa a los jóvenes de todos los males del mundo, hay que reconocer sobriamente que los viejos no hemos hecho casi nada frente a la crisis ambiental, que se venía anunciando desde la década del 60,<sup>66</sup> que hemos cedido gran parte del control de nuestras vidas y valores a la codicia del mercado y al capricho del algoritmo informático,<sup>67</sup> que hoy nos intoxicamos de mismidad y perdemos la habilidad de escuchar lo distinto.<sup>68</sup> Desde este diagnóstico, la actitud del educador debería ser más o menos esta: *no hemos podido, lo siento; te daré la mayor variedad de herramientas que tengo a la mano y, sobre todo, la capacidad y motivación de hacer nuevas herramientas, con la esperanza de que en el futuro puedas contribuir a la tarea para la que nos hemos quedado cortos: lo único que puedo hacer es ayudarte a ser de muchas maneras*. Ya no sería una apuesta por un ideal humano específico que hay que reproducir, pero sí por la capacidad humana de ser de muchas maneras, y por la tarea, más humilde, de proporcionar retos y herramientas conducentes a ampliar el repertorio de lo humano.

---

66 Carson, R., *Silent Spring*. New York, Mariner Books Classics 2002.

67 Gurumurthi, A. – Bharthur, D., Democracy and the Algorithmic Turn. *SUR* 27, 15, 2018, pp. 1–4.

68 Han, B.-C., *La expulsión de lo distinto*, op. cit.

# Formación e instituciones educativas. Alcances de la demanda de suspensión<sup>1</sup>

**Esther-Juliana Vargas Arbeláez**

Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá  
ejvargasa@udistrital.edu.co

---

## Resumen:

El propósito de este artículo es examinar el papel de la idea de suspensión en el marco de la comprensión filosófica de la universidad, con el fin de analizar el alcance de la exigencia de ‘suspensión’ que pueda endilgarse a la relación entre formación e instituciones educativas. La tesis que quiero defender es que la suspensión es exigible a las instituciones educativas como condición de posibilidad de la formación. El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se explora la idea de suspensión y sus fundamentos filosóficos. En segundo lugar, se analizan las tensiones que implica la relación entre suspensión e institución —en particular, institución educativa— a partir de las críticas que Nietzsche dirige a los establecimientos educativos, entendidas aquí como una tensión entre *continente* y *contenido*. Finalmente, se presenta una conclusión.

**Palabras clave:** universidad; suspensión; formación; instituciones educativas; Nietzsche; filosofía de la educación

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.129>

---

## Abstract:

### **Formation and Educational Institutions: The Scope of the Request for Suspension**

The purpose of this article is to explore the role of the idea of suspension within the philosophical understanding of the university, in order to analyze the scope of the demand for ‘suspension’ that can be imposed on the relationship between formation and educational institutions. The thesis I wish to defend is that suspension is required of educational institutions as a condition of formation. The text has the following parts: first, the idea of suspension and its philosophical foundations are explored.

---

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

Then, the tensions involved in the relationship between suspension and institution (particularly, educational institution) are explored, based on Nietzsche's criticisms of educational establishments; what will be understood here as a tension between container and content. It closes with a conclusion.

**Keywords:** University; Suspension; Formation; Educational Institutions; Nietzsche; Philosophy of Education

**DOI:** <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.129>

---

## 1. Introducción

El propósito de este artículo es profundizar en la comprensión de la relación entre la formación y las instituciones educativas a partir de un tema específico: la suspensión. Por suspensión entiendo, de manera preliminar, la idea de que las instituciones educativas deben ofrecer fines formativos *per se*, más allá de la instrumentalización de la educación para fines únicamente coyunturales, que también son relevantes, pero deberían asumirse con relatividad y no como objetivos absolutos. Esta exploración forma parte de uno de los objetivos específicos de la investigación *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, en cuyo marco se inscribe este artículo. Dentro de dicha investigación se busca, particularmente en el segundo objetivo, explicar las tensiones que surgen entre el concepto de formación y el fenómeno del diseño de instituciones educativas —universidades y escuelas— que responden a las demandas de la institucionalización y están atravesadas por exigencias extraacadémicas.

Esta cuestión puede abordarse de diversas maneras. Hasta ahora la he entendido como un problema de la 'performática' instituyente de la educación,<sup>2</sup> que se convierte en un asunto de Estado —gracias al cual dicha 'performática' se perfecciona— a partir de la transición de las formas monárquicas de gobierno a los Estados modernos. El origen de esta relación se encuentra en el periodo de la Ilustración, tanto francesa como alemana, que dio paso no sólo a la creación de Estados nación, sino también a la imposición de la necesidad de sistematizar subjetividades 'nacionales'. Para ello fue preciso, en su momento —finales del siglo XVIII—, 'desdomesticar' el asunto educativo y dar paso a *sistemas educativos* estatales que favorecieran la estandarización de lo nacional a través de la educación. A finales del siglo XVIII, el sistema educativo alemán,

---

2 Vargas, E. J., Autonomía universitaria y acción política. In: Prada, M. (ed.), *Universidad hoy*. Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional 2021, pp. 113–135; idem, La universidad como problema filosófico. In: Roldán, C. – Monarca, H. (eds.), *Aportes filosóficos al campo de la educación*. Madrid, Editorial Dykinson 2023, pp. 147–161; idem, Autoridad y derecho a la filosofía: Problemas de una filosofía de la universidad. *Saberes y prácticas*, 9, 2025, n.º 2, pp. 1–14.

con Hecker (en 1763), estableció lo educativo como un asunto de Estado, con implicaciones no sólo en las directrices generales para la educación del reino de Prusia (lo que hoy llamaríamos una política educativa), sino también en la organización de ámbitos que actualmente se entienden como macrocurrículo y mesocurrículo. La reforma de Hecker y sus perfeccionamientos posteriores afectaron todos los aspectos educativos: grados, contenidos, tipos de educación, evaluaciones e incluso competencias de los profesores. En otras palabras, desarrolló un ‘diseño educativo’ completo: desde la estructura general del sistema hasta los objetivos pedagógicos y los contenidos de aula.

Este caso no constituye un ejemplo puntual o exótico; por el contrario, junto con las reformas napoleónicas en educación —que también desempeñaron un papel crucial—, las transformaciones ilustradas que condujeron a la estatalización de la educación marcaron el doble fenómeno de *institucionalizarla* a gran escala e insertar, con ello, la idea de un *diseño educativo*. En la actualidad, tanto las instituciones como el diseño educativo no están orientados a proyectos nacionales al estilo moderno; sin embargo, mantienen el primado de una educación ‘para algo’: ya no para prefigurar subjetividades nacionales, sino para moldear otro tipo de subjetividad, productiva y apta para el mercado de trabajo.

En este proceso, ¿dónde se sitúa la cuestión de la formación? ¿Podemos diferenciarla de la educación? ¿Queda excluida la formación, por su ausencia, de la institución educativa y del diseño educativo? Además, la propia cuestión de la institución plantea un desafío conceptual: ¿implica una institución educativa necesariamente una actuación política? De ser así, ¿qué ocurre con la formación, que parece ser un asunto íntimo y no programable ni diseñable?<sup>3</sup>

En este contexto general de la relación entre la formación y las instituciones educativas, incluyo la cuestión específica que se abordará en este artículo. Como ya se indicó, el propósito es explorar el papel de la idea de suspensión en el marco de la comprensión filosófica de la universidad como una de las instituciones educativas objeto de estudio. El enfoque retoma el concepto desarrollado por Simons y Masschelein<sup>4</sup> en su obra *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, en la que afirman que, entre otras funciones, la escuela cumple la de *suspender* al niño de su cotidianidad. Esta idea se examina aquí no para la escuela —como hacen los autores mencionados—, sino para la universidad. ¿Podemos pensar en una universidad que favorezca la relación de los sujetos con el conocimiento sin presiones externas? ¿Debería todo el conocimiento universitario estar condenado a la ‘relevancia’?

3 Bustamante, G., *La formación como efecto*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2019.

4 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Trad. A. Rodríguez. Buenos Aires, Miño y Dávila 2014.

## 2. El concepto de suspensión

La aproximación a la noción de ‘suspensión’ retoma el concepto desarrollado por Simons y Masschelein en su texto *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, en el que afirman que, entre otras funciones, la escuela cumple el rol de suspender al niño de su espacio de cotidianidad para permitirle otro en el que pueda relacionarse, sin preconcepciones ni roles (sociales, económicos, etc.), con los otros y con el conocimiento.

La idea de los autores, que inicia equiparando la suspensión con un “liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis”,<sup>5</sup> supone un lugar de lo educativo —uso deliberadamente la expresión ‘lo educativo’ de manera plástica para aprovechar las exploraciones de estos autores en relación con ámbitos de la educación superior— que se halla, precisamente, liberado de las exigencias del mundo. La separación entre el mundo y lo educativo implica un umbral que, según los autores, parece traumático y, en consecuencia, existe una tendencia a “mantenerlo tan débil [ese umbral] como sea posible”.<sup>6</sup>

Pero, se preguntan los autores, “¿no es acaso ese umbral precisamente el que permite independizarse? ¿No es el que permite a los jóvenes entrar en el mundo en el que dejan de ser ‘hijo’ o ‘hija’?”<sup>7</sup> o —agrego— ¿dejar cualquier otra determinación social o productiva? La respuesta de Simons y Masschelein es afirmativa. Es justamente ese umbral el que permite que los niños que van a la escuela puedan dejar en suspensión sus condiciones sociales, familiares y culturales; en suma, sus *habituales*, para abrirse a la posibilidad de lo otro, de la diferencia, de lo nuevo, del extrañamiento. Tal extrañamiento es, si seguimos a Hegel,<sup>8</sup> el lugar de la formación: la posibilidad del proceso de autoconciencia que se da por el contraste con lo otro y, al mismo tiempo, la posibilidad de devenir ese otro que luego podrá incorporarse a la esfera de lo propio.

El ejemplo que proponen los autores es el de la ‘escuela hospital’. En su argumentación, el estudiante puede suspender la determinación de estar enfermo para situarse, en su lugar, en el mundo —aunque sea de manera momentánea— como un estudiante. La suspensión reconfigura al sujeto en una posición en el mundo que le permite ver lo otro y verse a sí mismo como otro: no está determinado por sus condiciones ‘usuales’, sino que puede —siguiendo el ejemplo— no ser un sujeto enfermo, sino un sujeto aprendiz o un sujeto cognoscente. En otras palabras, se le ofrece la posibilidad de ser otro gracias al umbral que suspende, tras de sí, el mundo que lo determina y pone, dentro de lo educativo, el mundo posible y el yo posible.

5 Ibid., p. 31.

6 Ibid., p. 32.

7 Ibid.

8 Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*. Trad. W. Roces. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 1985, pp. 286–316.

Esta misma idea puede pensarse con herramientas de la filosofía. Como se sabe, uno de los conceptos fundamentales de la fenomenología es el de ‘suspensión’ o *epoché*. Ciertamente, la elaboración de este concepto no tiene, en Husserl, el propósito de explorar el problema de lo educativo, sino que el autor lo define como el primer paso del método fenomenológico. Para el desarrollo de una *actitud científica*, en *Ideas I* Husserl<sup>9</sup> reconoce el aporte cartesiano de poner todo en duda como *paso tematizador* de dicha actitud; pero matiza la intención cartesiana, aclarando que la indagación no debe partir de la duda universal —como lo hace Descartes—, sino de un *momento metódico* que permite despojarse de prejuicios. El autor indica lo siguiente: “Nos limitamos a poner de relieve el fenómeno del ‘colocar entre paréntesis’ o del ‘desconectar’”,<sup>10</sup> y más adelante explica:

“En lugar, pues, del intento cartesiano de llevar a cabo una duda universal, podríamos colocar la *ἐποχή* universal en nuestro nuevo sentido rigurosamente determinado. [...] Ponemos fuera de juego la tesis general inherente a la esencia de la actitud natural. Colocamos entre paréntesis todas y cada una de las cosas abarcadas en sentido óntico por esa tesis, así, pues, *este mundo natural entero*, que está constantemente ‘para nosotros ahí delante’, y que seguirá estándolo permanentemente, como ‘realidad’ de que tenemos conciencia, aunque nos dé por colocarlo entre paréntesis.”<sup>11</sup>

Con ello, indica el autor, no se *niega el mundo*, sino que se lo pone en suspensión, para efectos de la actitud científica, con el fin de dejar de lado toda preconcepción o juicio y así *tematizar* y aproximarse al fenómeno que se estudiará *en sí mismo* y en cuanto sí mismo.

Análogamente, podemos pensar la relación entre las exigencias del mundo o, en palabras de Husserl, ‘el mundo ahí delante’, y el mundo educativo. Los jóvenes van a la escuela, y también a la universidad, porque existen demandas de la sociedad. Para el caso del bachillerato, dichas demandas serían, en el mejor de los casos, conocer la cultura universal, comprender las matemáticas, las ciencias, la lengua, la historia, los deportes, etc.; es decir, estar “incorporado” cultural, científica e —idealmente— moralmente en la sociedad. Los jóvenes que acuden a la educación superior también forman parte de un entramado de demandas sociales: ser abogado, licenciado, ingeniero, médico, técnico... Cualquiera que sea la profesión u oficio, éste posee una teleología social funcional.

9 Husserl, E., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Trad. J. Gaos. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 1995.

10 *Ibid.*, p. 72.

11 *Ibid.*, p. 73.

Sin embargo, ¿es el estudiante, mientras es estudiante, un funcionario de la sociedad? O, ¿debería atravesar un tiempo preproductivo en el que esté, verdaderamente, en un proceso de *formación*? Podríamos preguntarnos, con Husserl, si el estudiante debería disponerse a asumir una ‘actitud científica’, suspendiendo —poniendo en *epojé*— los condicionamientos del ‘mundo natural entero’, a fin de acercarse al mundo abierto del conocimiento en la universidad como cosa misma. En otras palabras, ¿no debería preservarse el umbral del que hablan Simons y Masschelein entre el *afuera* de las exigencias sociales o económicas y el *adentro* del proceso de formación? ¿Cuáles son las garantías que puede ofrecer la institución educativa, como forma más o menos material del umbral que mencionan los autores, para que eso llegue a ser preservado?

Estas preguntas no sólo aplican para la suspensión del estudiante respecto de las exigencias sociales; Simons y Masschelein indican que tanto el profesor como los mismos saberes requieren cierta suspensión. “El profesor se sitúa parcialmente fuera de la sociedad o, más bien, es alguien que trabaja en un mundo no productivo, al menos no inmediatamente productivo”.<sup>12</sup> “Del mismo modo, el conocimiento y las habilidades aprendidas en la escuela no muestran un vínculo claro con el mundo: derivan de él, pero no coinciden con él [...] se separan de la aplicación diaria”.<sup>13</sup>

En términos fenomenológicos, esto correspondería a la disposición del profesor —además de la del estudiante— a asumir la *actitud científica* fenomenológica, que implica, como vimos, suspender las utilidades inmediatas y urgentes del conocimiento y reivindicar una aproximación suspendida a éste. Esto no significa, ni en el método ni en la relación conceptual que establezco aquí con la educación, que se desconozca la existencia de tales exigencias. Más aún, es deseable que, como sucede con el método fenomenológico, ello sea reivindicado, no en términos absolutos —como matiza Husserl frente a la duda universal de Descartes—, sino como un momento metódico. En particular, podríamos decir que ese ‘momento metódico’ es el que abre espacio para la formación.

Ahora bien, ¿bajo qué condiciones puede darse ese ‘momento metódico’? ¿Cómo reconocer cuándo ocurre tal momento de suspensión, de *epojé*, de puesta entre paréntesis de las exigencias o habitualidades de la vida cotidiana, que abre espacio a la formación? Bustamante<sup>14</sup> ha indicado la tesis de que eso que aquí llamo ‘momento’ se presenta con independencia —no necesariamente *al margen*— de la educación: puede acontecer o no en el contexto educativo, del mismo modo que puede suceder (o no) en otros contextos accidentales (esto es, una experiencia significativa no planeada que vive un

12 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit., p. 33.

13 Ibid.

14 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.

sujeto y que deja huella en su constitución subjetiva). Esto es lo que el autor denomina ‘efecto de formación’, con un carácter más bien aleatorio.

Por interesante que sea esa tesis, lo cierto es que resulta inquietante en relación con la posibilidad de la formación como proyecto democrático. Ciertamente, el surgimiento moderno de lo que hoy conocemos como ‘sistema educativo’ entraña las críticas que mencioné al inicio de este artículo, relativas a la estandarización de una subjetividad: primero ‘nacional’, actualmente ‘productiva’. No obstante, el sistema educativo, como proyecto de educación de amplio espectro poblacional, fue configurando la idea de que la educación es un derecho democrático; es decir, no una posibilidad accidental, aleatoria o —como sucedía en las formas premodernas— estamentaria, sino un horizonte configurado paulatinamente para todos los sujetos.

En esta línea de pensamiento, considerar la formación independiente de la educación —como efecto aleatorio o accidental— puede acercar la educación a la instrucción y dejar, por su parte, la formación a merced del albur de vivir o no experiencias personales significativas. Por el contrario, la formación debe estar ligada a la institucionalización que, como indica Derrida,<sup>15</sup> supone un *adentro* y un *afuera* que garantizan el derecho;<sup>16</sup> en este caso, el derecho a la *formación*, gracias a la estructura institucionalizada (institución educativa) de un lugar de suspensión —como momento metódico, siguiendo las reflexiones precedentes— garantizado para todos los sujetos. En consecuencia, defender la suspensión en la educación abre la posibilidad de un acceso democrático a la formación, si asumimos que ésta sucede en el momento de *epojé*, de suspensión, en el ámbito educativo.

### 3. Nietzsche: la tensión entre contenedor y contenido

Uno de los problemas que surgen al abordar el asunto de la *institución educativa* —especialmente en el caso de la universidad— es que la idea de institución, con su historia y su función en el elenco de instituciones sociales, posee unas aspiraciones que no parecen coincidir con la materialidad de la propia institución. Parecería que ésta tiene, en su entraña, un conflicto entre ‘contenedor’ y ‘contenido’, puesto que aspira a honrar los fines del conocimiento por sí mismo, lo que en Vargas Arbeláez<sup>17</sup> llamamos ‘conocimiento vivo’ y que aquí denominamos ‘contenido’; pero, al mismo tiempo, la institución está determinada por el efecto instituyente heterónomo, que le impone condiciones, propósitos

15 Derrida, J., *Privilegio o del derecho a la filosofía*. Trad. C. Ávalos. Chile, UACH 2023.

16 Vargas, E. J., *Autoridad y derecho a la filosofía: Problemas de una filosofía de la universidad*, op. cit.

17 Vargas, E. J., *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de universidad*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario 2021.

parciales y funciones concretas orientadas a las exigencias sociales (o productivas). Esto es, está constreñida por los límites de su carácter de ‘contenedor’.

Ahora bien, si asumimos las conclusiones de la sección anterior, la institución educativa universitaria *debería* funcionar como ‘espacio de suspensión’. Humboldt,<sup>18</sup> por ejemplo, pensaba que la universidad debía estar diseñada como un lugar libre de exigencias de todo orden y únicamente como espacio de investigación libre y autónomo; esto es, una relación de los sujetos con el conocimiento sólo en virtud del conocimiento. Sin embargo, la pretensión humboldtiana se enfrenta rápidamente con la realidad: pocos años después de la redacción de los textos programáticos de Humboldt sobre la Universidad de Berlín, Nietzsche —y otros contemporáneos suyos— pudo identificar los fallos de esa buena idea.

¿Qué dice Nietzsche sobre este asunto? En términos generales, Nietzsche espera de la educación en los establecimientos científicos superiores que retornen a una práctica de *Bildung*, ampliamente desvanecida de estas instituciones. Recordemos uno de los rasgos característicos de la *Bildung*: se trata de un proceso de autoformación, de autodireccionamiento en el camino del conocimiento.

Al inicio de la conferencia, Nietzsche espera poder “hablar del porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza en el sentido de la mayor aproximación posible al espíritu ideal que presidió su nacimiento”.<sup>19</sup> El reclamo vehemente del filósofo joven al filósofo viejo —en la conversación que ambos personajes, creados por el autor, sostienen en un parque— va precisamente en este sentido. Por ejemplo, dice: “Durante la marcha, mi amigo le expresó claramente al filósofo que había temido que hoy, por primera vez, un filósofo le impidiera filosofar”;<sup>20</sup> a lo que el viejo le responde: “¿Cómo? ¿Usted temía que el filósofo le impidiera filosofar? Algunas veces sucede eso, ¿no lo ha experimentado usted? ¿No ha hecho usted alguna de estas experiencias en la universidad? ¿Y dice usted que ha oído conferencias filosóficas?”<sup>21</sup>

Nietzsche defiende una relación ‘inútil’ con el conocimiento: “¡Cuán inútiles éramos! ¡Y cuán orgullosos estábamos de ello!”.<sup>22</sup> Esa inutilidad no implica una actitud inoficiosa ni ausencia de estudio o de práctica del conocimiento. En oposición a este deseo, Nietzsche denuncia como perniciosas

18 Humboldt, W., Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. Trad. W. Roces. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania*. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers. Prólogo de J. Llambías de Azevedo. Buenos Aires, Editorial Sudamericana 1959, pp. 209–219.

19 Nietzsche, F., Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Trad. A. Sánchez. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania*, op. cit., pp. 221–250.

20 *Ibid.*, pp. 235–236.

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*, p. 237.

las tendencias de la ‘cultura y de la enseñanza’, que buscan simultáneamente ensanchar y difundir, por un lado, y simplificar y debilitar, por el otro.

“Mi tesis dice así: dos opuestas tendencias igualmente perniciosas en sus efectos y que, por su fin, se unen y vienen a correr juntas, dominan en la actualidad en nuestros establecimientos de enseñanza, informados en su origen en otros fundamentos completamente distintos: en primer lugar, la tendencia a la ‘mayor extensión posible de la enseñanza’; por otra parte, la tendencia a ‘simplificarla y debilitarla’. Conforme a esta primera corriente, la enseñanza debe abarcar un círculo más extenso cada día, y por la segunda, la enseñanza se ve obligada a ceder sus pretensiones de autonomía y subordinarse a otras formas de vida, a saber: el Estado.”<sup>23</sup>

El objeto del autor alemán es explicitar la necesidad de apartarse de la sistematicidad, la productividad y el eficientismo que han colonizado la educación. Parece desafiante esta solicitud en el contexto de la educación instruccional, pero tanto en este ámbito de la educación superior como en el de la educación científica-universitaria, la educación debe abrir espacios de formación-suspensión. En Nietzsche no sólo se trata de criticar, parafraseando sus expresiones, la explotación del hombre o la división del trabajo en la ciencia y su consecuente minoración de la cultura. El autor está abogando por una idea de establecimientos de enseñanza que invoquen una vuelta a sí mismo, a los intereses propios de formación.

En cambio, y por la ausencia sistemática del lugar de la formación en la educación, ésta enarbola la bandera de la maximización de la cultura, pero con el objeto de “estimular a cada uno para que dé el mayor rendimiento posible de ese hombre ‘courant’, formar a los individuos para que, con esta mayor suma de conocimientos y de ciencia, concurren a la tarea de sacar el mayor dinero posible y obtener el *máximo* de goces”.<sup>24</sup> En este sentido, y como se tematizó en la primera parte, la formación desaparece al tiempo que se diluye la suspensión de las exigencias, como las descritas por Nietzsche en este apartado. El estudiante es funcionario o, al menos, ‘pre-funcionario’, y el conocimiento es instrumental.

Otro tanto sucede con el fenómeno paralelo, según el autor, de simplificación de la enseñanza. Para Nietzsche, esta idea está relacionada con la hiperspecialización, producto de la correlación entre ciencia y utilidad, que tiene como efecto que, paulatinamente, la educación y la ciencia estén dedicadas a una parcela de la realidad —la parcela útil para objetivos concretos productivos— y no al universo posible del conocimiento. “Este sabio especializado es comparable al obrero de la fábrica que durante toda su vida no ha hecho otra

23 Ibid., pp. 226–227.

24 Ibid., p. 240.

cosa que tornillos o piezas para un determinado instrumento o máquina, en cuya tarea, efectivamente, ha adquirido gran pericia”.<sup>25</sup>

En este caso, al estudiante, al científico o al profesional no llega nunca a presentársele el horizonte de mundos posibles (y de yoés posibles) que, en cambio, sí puede abrir la suspensión. Este ejercicio, en el campo educativo, pone entre paréntesis su subjetividad como ‘pre-funcionario’ o como funcionario de la sociedad. En ausencia de esta tarea de suspensión en la educación, el sujeto permanece en una habitualidad —como lo mencionábamos antes— frente a la cual no tendrá opciones, ni en el sistema educativo ni en el sistema laboral. Lo que le queda, podríamos decir, es la suerte de ‘experiencias significativas’ (*à la* Bustamante) que le muestren otro mundo posible, otra subjetividad posible.

#### 4. Conclusión

No quiero proceder con ingenuidad respecto al compromiso de la universidad con la sociedad. Eso es indispensable y es exigible. Es más, sobre la relación entre universidad y sociedad hay amplia bibliografía, que se traduce tanto en reflexiones teóricas como en documentos de política pública<sup>26</sup>. Desde la explicitación de esta exigencia —a partir de la Reforma de Córdoba de 1918—, la universidad no puede funcionar sólo como un espacio de suspensión.

El esfuerzo por explicitar la relación universidad-sociedad ha sacrificado la función de formación que hace posible la suspensión, aunque ésta se entienda, siguiendo las indicaciones fenomenológicas, como momento metódico. La suspensión abre el espacio para la formación, en el sentido de condición de posibilidad para abrirse a lo otro, abrirse a mundos posibles y no solo atender el mundo tal cual es.

La educación es, pensada desde la dimensión institucional, ‘contenedor’, es decir, una estructura social-institucional; pero, al mismo tiempo, comporta un ‘contenido’ de la formación que, siguiendo estas reflexiones, exige algún nivel de suspensión. La dimensión institucional supone la incorporación de fines objetivables en la vida de la sociedad; lo que, con Husserl, podríamos llamar el mundo ‘para nosotros ahí delante’. Pero, como proyecto democrático, debería exponer el compromiso con mundos posibles (no sólo el ahí delante) que estén al alcance de todos los sujetos por vía de la educación. Está, entonces, en tensión constante entre los fines de la formación —en suspensión— y las exigencias sociales.

25 Ibid., p. 242.

26 Véase, por ejemplo, Chotaš, J. – Prázny, A. – Hejduk, T. (eds.), *Moderní univerzita. Ideál a realita* [Una universidad moderna. Ideal y realidad]. Praha, Filosofía 2015. Nota de los editores.

# Tres aproximaciones a la *Bildung* y su sentido particular de ‘formación’<sup>1</sup>

Elsa Siu Lanzas

Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca

elsa.siu lanzas@ucr.ac.cr

---

## Resumen:

Este artículo se pregunta por el vínculo entre la *Bildung* y la ‘formación’. A partir de ello, analiza cómo la *Bildung* fue la apuesta alemana para diferenciarse del proyecto de la universidad napoleónica; sin embargo, lejos de constituir una propuesta exclusivamente pedagógica, se configuró como el contenido cultural de una élite burocrática con profundos motivos sociales. Se concluye que la *Bildung* representa sólo uno de los alcances que la ‘formación’ ha recibido; de hecho, esta última posee un sentido mucho más amplio que el que el proyecto alemán moderno plantea.

**Palabras clave:** *Bildung*; formación; universidad alemana; universidad napoleónica; élite burocrática; filosofía de la educación

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.139>

---

## Abstract:

### Three Approaches to *Bildung* and Its Particular Sense of ‘Formation’

This paper questions the relation between *Bildung* and ‘formation’. It first analyzes how *Bildung* was Germany’s attempt to differentiate itself from the Napoleonic university project, but far from being an exclusively pedagogical proposal, it was also the cultural content of a bureaucratic elite with profound social motives. It is concluded that *Bildung* is only one of the understandings that ‘formation’ has received; in fact, ‘formation’ has a much broader meaning than what the modern German project suggests.

**Keywords:** *Bildung*; Formation; German University; Napoleonic University; Bureaucratic Elite; Philosophy of Education

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.139>

---

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

## 1. Introducción

La universidad moderna se desarrolló en el contexto posterior a la Revolución francesa, donde dos ideas particulares se convirtieron en prototipos de formación. La universidad napoleónica y la universidad humboldtiana fueron respuestas a las circunstancias políticas y sociales de sus respectivos países y, en el caso alemán, se asentaron en una sólida posición filosófica; este tema ha sido desarrollado por análisis de rigor como los de Ringer,<sup>2</sup> Anderson<sup>3</sup> y Horlacher.<sup>4</sup> En el bosquejo de estas propuestas universitarias surgieron tensiones entre pares conceptuales: interno y externo, individual y colectivo, formación e instrucción, *Bildung* y *civilité*, concebidos como dos posibilidades de ‘formación’ excluyentes entre sí. Desde entonces, cada vez que nos enfrentamos al desafío de definir ‘la formación’ y nos preguntamos por su vínculo con la universidad, la *Bildung*<sup>5</sup> aparece como respuesta.

En la actualidad, el concepto se encuentra ampliamente difundido para abordar diversos asuntos relativos a la educación, por ejemplo, para caracterizar el pensamiento crítico,<sup>6</sup> el aprendizaje humanista<sup>7</sup> o la educación inclusiva.<sup>8</sup> Sin embargo, al volver al proyecto original de la *Bildung*, encontramos que abarca tanto el propósito educativo universitario de la Ilustración como el ideal de conformación de la clase media alemana.<sup>9</sup> Por ello, sostengo que la ‘formación’ es un concepto amplio que excede la interpretación derivada exclusivamente de la *Bildung*.

Para abordar este problema, en el primer apartado caracterizo la pedagogía de la *Bildung* como una formación alternativa al diseño napoleónico de universidad; en el segundo, reviso el sentido de la formación del individuo como obra de arte; y en el tercero, analizo el modelo social implícito en el proyecto alemán.

- 
- 2 Ringer, F. K., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*. Trad. J. M. Pomares. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor 1995. (Colección Educación y conocimiento.)
  - 3 Anderson, R. D., *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford, Oxford University Press 2004.
  - 4 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*. New York – London, Routledge 2016.
  - 5 Especialmente por la interpretación difundida de Jaeger, que equiparó *Bildung* y *Paideia*. Véase: Jaeger, W., *Paideia. Los ideales de la cultura griega. Libro primero*. Trad. J. Xirau. México, Fondo de Cultura Económica 2001.
  - 6 Stølen, T., Critical thinking and Bildung. In: Petersen, K. et al. (eds), *Rethinking Education in Light of Global Challenges*. London, Routledge 2021, pp. 120–128.
  - 7 Arcilla, R., Bildung and Humanist Learning. In: Laros, A. – Fuhr, T. – Taylor, E. (eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: an international exchange*. Rotterdam – Boston – Taipei, Sense Publishers 2017, pp. 119–126.
  - 8 Drop, H. – Mesker, P., Bildung-making as a key for inclusive education. *Pedagogy, Culture & Society*, 33, 2024, n.º 4, pp. 1317–1334.
  - 9 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit.

## 2. *Bildung*: ‘formación’ alternativa a la pedagogía de la universidad napoleónica

En la modernidad, la universidad se reformó a partir de dos modelos contrapuestos: el francés y el alemán. La *Bildung*, como alternativa pedagógica a la universidad napoleónica, profundizó la discusión sobre la formación, entendida como un llamado a precisar la orientación de cada modelo: interno o externo, cultural o civilizatorio, teórico o práctico.

Para comprender el modelo de educación napoleónica o imperial es importante recordar que, desde su origen medieval<sup>10</sup> en el siglo XIII,<sup>11</sup> las universidades funcionaron como corporaciones de profesores y estudiantes bajo la protección directa del Papa. Esta protección les otorgó garantías judiciales —que las resguardaban de intervenciones arbitrarias del poder civil, del rey o de los obispos— y el consentimiento para elegir a sus propios representantes. A partir del siglo XVI comenzaron a proliferar los *Collèges*,<sup>12</sup> mientras las universidades perdían autonomía y aumentaba la intervención real. Dos siglos después, la institución se debilitó: primero, porque los ideales ilustrados no encontraron cabida en un establecimiento considerado ligado a la Iglesia; segundo, porque la Revolución francesa rompió con esa tradición y terminó aboliéndola en 1793.<sup>13</sup> Se alegaba que las universidades representaban una estructura corporativa legitimada por el antiguo régimen monárquico,<sup>14</sup> es decir, sostenida en un marco medieval. En 1802 inició la reorganización educativa que condujo a la creación de la universidad imperial, la cual agrupó la educación secundaria<sup>15</sup> y superior bajo un monopolio estatal<sup>16</sup> destinado a administrar y dirigir el sistema escolar. Esta estructura tuvo dos características principales: el control de la enseñanza y la organización universitaria en facultades desvinculadas entre sí.<sup>17</sup>

La universidad napoleónica se propuso eliminar el tradicionalismo escolástico y toda enseñanza que fuese ajena a un fin práctico. En razón de ello, la reforma estructural de la universidad jerarquizó las materias según

10 Una de las más antiguas es la Universidad de París, cuyos primeros registros datan de 1215.

11 En aquella época no existía una verdadera separación operativa entre la educación secundaria y la superior: los estudiantes ingresaban a la Facultad de Artes a los 14 o 15 años.

12 Originalmente, a esta institución acudían principalmente los becarios de la Facultad de Artes, pero luego se extendió a todos los estudiantes, dando origen oficial a la escuela secundaria.

13 En ese mismo año también se abolieron los *collèges*.

14 Como sustitución de los antiguos *collèges* y de la Facultad de Artes, se crearon las *écoles centrales*, las cuales, tiempo más tarde, serían reemplazadas por los *lycées*.

15 Los *lycées* fueron creados en 1802 y funcionarían como las escuelas secundarias francesas.

16 Esta función recaía en el Ministro de Educación (*Grand-Maître*), elegido por el gobierno.

17 Había 52 facultades bajo el Imperio francés: 23 dedicadas a Artes, diez a Ciencias, siete a Teología, nueve a Derecho y tres a Medicina (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.).

su utilidad, pues Francia no necesitaba más “sabios especulativos”,<sup>18</sup> sino abogados y médicos. Cuando, por la ley definitiva de 1808,<sup>19</sup> se fundó la nueva universidad, las escuelas de medicina y derecho volvieron a ser llamadas facultades, junto con las de artes, ciencias y teología; sin embargo, cada una funcionó por aparte y no se estableció una conexión efectiva entre ellas.

Mientras tanto, se efectuó una reforma paralela, secular y supervisada<sup>20</sup> para la educación secundaria, con la finalidad de preparar el camino para formar civiles y militares.<sup>21</sup> La secundaria y la universidad debían ahora estar al servicio del Estado, pues tenían como objetivo institucional preparar tanto a los soldados que defenderían la nación como a los funcionarios que administrarían la cosa pública, así como a los profesionales que impulsarían la industria nacional.

La investigación<sup>22</sup> y la libertad de enseñanza<sup>23</sup> no fueron el centro diferenciador.<sup>24</sup> La universidad napoleónica enfatizó la capacitación profesional y otorgó prioridad a la práctica en lugar de la investigación,<sup>25</sup> lo que propició un abismo entre las facultades científicas y literarias.<sup>26</sup> Napoleón privilegió la ciencia porque podía acudir a ella para ponerla al servicio del Estado; en especial, la medicina podía acoplarse a los fines militares, mientras que los profesionales del derecho le ayudarían a gobernar el imperio mediante la creación de códigos franceses. En otras palabras, la revolución política ya había sucedido, pero ahora “la revolución pendiente era, por tanto, burocrática, legal y productiva”.<sup>27</sup>

18 Ibid., p. 41.

19 Posterior al decreto de 1806.

20 La educación de las mujeres que podían acceder a ella debía estar en manos de la Iglesia, en los conventos.

21 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 43.

22 Aunque, según Anderson, la unidad de la enseñanza y la investigación ya se encontraba en los planes de reforma de Talleyrand y Condorcet —quienes influyeron en Fichte—, fue Napoleón quien decisivamente la omitió.

23 Quien ejercía la docencia se dedicaba exclusivamente a enseñar, pero no era la misma persona que realizaba investigaciones. En el modelo alemán, en cambio, al enseñar se debían compartir los resultados de las investigaciones, pues era la misma persona quien enseñaba e investigaba.

24 Rohstock, A., *Some Things Never Change. The Invention of Humboldt in Western Higher Education Systems*. In: Siljander, P. – Kivelä, A. – Sutinen, A. (eds.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam, Sense Publishers 2012, pp. 165–182. Fue Paul Ricoeur quien, en la década del sesenta, señaló en Francia que el modelo alemán de universidad constituye el ideal de universidad.

25 No fue hasta 1868 cuando Victor Duruy creó la Escuela de Estudios Superiores (*École Pratique des Hautes Études*) para estimular la libre investigación. Para esta época, en Francia había 69 facultades y escuelas superiores.

26 En el caso francés, esto no tuvo que ver con la filología promovida por el neohumanismo alemán, sino con el humanismo jesuita y otras órdenes religiosas, centradas en la retórica (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.).

27 Ibid., p. 178.

El sistema educativo tuvo como eje medular la lealtad al proyecto de unidad nacional; este fue, precisamente, el *Leitmotiv* de la universidad:

“Todas [las instituciones educativas] tendrán un solo fin, el de formar sujetos [...] útiles al Estado por sus talentos y sus luces, leales al gobierno y consagrados a su augusta cabeza por amor y por deber.”<sup>28</sup>

Era claro que la universidad debía instruir para la *civilité* y, así, asegurar que las generaciones presentes y futuras preservaran los intereses del Estado, pues:

“No puede haber un Estado político estable si no hay un cuerpo docente con principios fijos. Si las personas no aprenden desde la infancia si deben ser republicanas o monárquicas, católicas o irreligiosas, etc., el Estado no formará una nación. Se apoyará en bases vagas e inciertas, constantemente expuestas al desorden y al cambio.”<sup>29</sup>

Lo importante era que la universidad estuviese entregada al interés general, al bien común y a la nación.<sup>30</sup> El enfoque napoleónico fue cuestionado por los alemanes, pues “el monopolio [educativo], el aparato universitario, era una ‘máquina’, una fábrica de diplomas que sofocaba la individualidad y la originalidad”.<sup>31</sup>

En Alemania, en 1806, con la derrota de Prusia ante Napoleón, se centralizó la administración de la educación superior.<sup>32</sup> Para entonces, se creía que, frente al fracaso de la fuerza física, el camino alemán conduciría a la victoria de la fuerza espiritual. Fue así como la reforma universitaria debía ser también una reforma cultural, como reacción frente a lo francés. En otras palabras, si para entonces había división política en Alemania, la unión debía ser cultural.

La identidad nacional comenzó a pensarse a partir de la pretensión de una lengua alemana unificada, y la universidad debía ser el espacio en el que se institucionalizaría la búsqueda de una lengua común<sup>33</sup> que favoreciera el lazo entre la reforma espiritual, la lengua y la formación. Este fue el motivo por el cual los responsables del diseño de la universidad debían ser académicos humanistas.<sup>34</sup>

---

28 Ibid., p. 47.

29 Ibid.

30 Ibid., p. 183.

31 Ibid., p. 47.

32 Las universidades pequeñas se convirtieron en *lycées*.

33 Alemania tenía una vasta tradición académica que perseguía una lengua común, desde Martin Opitz (1597–1639) y Christian Thomasius (1655–1728).

34 Con excepción de Herder, quien no consideraba que la escuela o la universidad debieran ser las instituciones encargadas exclusivamente de la formación para la lengua común (Horlacher,

En 1809, Wilhelm von Humboldt fue elegido como encargado de la sección de Cultura y Educación,<sup>35</sup> un año más tarde se fundó la Universidad de Berlín y, en 1816, la institución comenzó operaciones con Fichte como su primer rector. La Universidad de Berlín fue el punto de inflexión en la historia de la universidad, pues tuvo a cargo la reforma de las antiguas y de las nacientes modernas universidades alemanas. Aunque la preocupación por la renovación universitaria también fue un propósito francés, en sus inicios la universidad napoleónica se mantuvo centrada en la formación profesional y delegó el ejercicio de la investigación a las academias de ciencia.<sup>36</sup> La principal diferencia entre uno y otro modelo de reestructuración fue, precisamente, que en la tradición humboldtiana la investigación<sup>37</sup> no se ubicó fuera de la universidad, sino en su centro:

“La investigación y la *Bildung* estaban indisolublemente unidas. Los profesores también deben ser investigadores, porque la *Bildung* coloca la búsqueda de la verdad y la comprensión, no la formación profesional o la absorción rutinaria de conocimientos, en el centro de la educación.”<sup>38</sup>

Según Rohstock, el modelo universitario de la tradición humboldtiana, que se ha hecho extensivo hacia otras universidades, tiene como pilares:

“Unidad de la investigación y docencia;  
Libertad en la investigación y docencia;  
Protección de la función de la universidad como centro de investigación;  
Creencia en la posibilidad de una educación moral por medio de la educación;  
Unión de las disciplinas universitarias a través de la filosofía.”<sup>39</sup>

Esta última característica recoge la herencia de los pensadores idealistas y románticos alemanes, quienes encontraron en la filosofía la unidad del conocimiento<sup>40</sup> como conducción hacia el interior. Por ello, “los estudiantes

R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.).

35 En 1817 pasó a ser el Kulturministerium, el Ministerio de Cultura, cuyo nombre oficial fue *Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten*.

36 Como lo fueron en la modernidad temprana la *Royal Society* en Londres (1660), la *Académie Royale des Sciences* en París (1666) y la *Preußische Akademie der Wissenschaften* en Berlín (1700).

37 Incluso como estrategia de clase, cada persona estudiante “debería dedicarse, a un nivel modesto, a algún tipo de trabajo original, y es función del profesor iniciar a los estudiantes en la búsqueda de la verdad” (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 56).

38 *Ibid.*

39 Rohstock, A., *Some Things Never Change. The Invention of Humboldt in Western Higher Education Systems*, op. cit., p. 166.

40 Esta unidad es precisamente a la que conduce la palabra *Wissenschaft*, entendida como la unión de todas las formas de conocimiento e investigación.

y profesores que no miraban más allá de la estrecha especialización para captar las verdades subyacentes eran indignos de la misión de la universidad".<sup>41</sup> Fue en este sentido que, en la universidad moderna, el ideal ilustrado de 'pensar por sí mismo' se transformó en 'investigar por sí mismo'. Esta debía ser la diferenciación con respecto a la universidad francesa, pues, en la comprensión alemana, las universidades debían dirigirse hacia el avance de la totalidad del conocimiento y no hacia la especialización del conocimiento.<sup>42</sup>

A la vez, la idea de libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje<sup>43</sup> se posicionó frente al currículo prescrito francés. El diseño humboldtiano consideró que el cuerpo docente podía compartir libremente sus desarrollos investigativos en clase, mientras que el cuerpo estudiantil debía tener la libertad de tomar los cursos que deseara, porque, finalmente, se promovía que en la formación universitaria cada quien se encontrara en la propia búsqueda de su personalidad.

Además, la institución misma debía gozar de libertad, al estar protegida de la interferencia estatal externa.<sup>44</sup> Esto significaba que el cuerpo docente estaría sujeto a la legalidad de la sociedad civil, pero, al interior de la universidad, gozaría de una libertad académica investigativa que no debía ser intervenida por intereses políticos. De ahí la pretensión de retomar la garantía tradicional de la autonomía que, desde su origen, había tenido la universidad, pero que con la reforma napoleónica permanecía en vilo. Ahora la libertad académica se resignificaba y debía comprenderse como "la autonomía de la universidad respecto del Estado y la libertad de los individuos para estudiar y expresar sus ideas".<sup>45</sup>

Para los intelectuales alemanes, la Revolución francesa supuso un problema al proponer "una moral igualitaria universal",<sup>46</sup> la "estéril abstracción de una humanidad universal e igualitaria"<sup>47</sup> y un espíritu matemático cientifista. Debido a ello, el romanticismo alemán tomó la 'individualidad' como principio ético e histórico, a partir del cual:

---

41 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 57.

42 En primer lugar, por la profunda separación entre facultades; en segundo lugar, por la formación politécnica.

43 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.

44 El Estado debía financiar las universidades, pero sin intervenir en los asuntos de la ciencia.

45 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 59.

46 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 108.

47 Ibid.

“Se tiene como resultado [...] una idea diferente de comunidad: el Estado y la sociedad no son creados por el individuo mediante un contrato y una construcción pragmática [*zweckrationale*], sino a partir de fuerzas espirituales suprapersonales que emanan de los individuos más importantes y creativos, el espíritu del pueblo [*Volksgeist*] o la idea estética religiosa. [De esta concepción básica] también resulta una idea de humanidad bastante diferente: no la unión última de seres humanos fundamentalmente iguales en una humanidad total racionalmente organizada, sino la plenitud de espíritus nacionales contendientes, que despliega sus más altos poderes espirituales en este contexto.”<sup>48</sup>

La *Bildung* no tuvo como pretensión conducir a que todos los individuos fuesen iguales, sino a que cada quien se formara como “una obra de arte singular”.<sup>49</sup> El proyecto, entonces, no debería ser civilizatorio, sino cultural, pues “la cultura reflejaba la formación, mientras que la civilización era ‘simplemente’ un producto del entrenamiento racional y técnico basado en los datos objetivos”.<sup>50</sup> Esta distinción recuerda la influencia que los filósofos idealistas tuvieron sobre la idea de universidad; Kant había distinguido civilización y cultura: la primera tenía que ver con las buenas maneras y el comportamiento social, mientras que la segunda se relacionaba con el arte y el aprendizaje. Esto puede hacer pensar que, para los alemanes, su época era muy civilizada, pero poco cultivada.

### 3. *Bildung*: ‘formación’ del individuo como obra de arte

En la actualidad, la *Bildung* protagoniza debates pedagógicos y, a la vez, es núcleo de políticas educativas.<sup>51</sup> No es un término exclusivo de discursos especializados; se emplea en el habla cotidiana alemana para referirse a los temas concernientes a la escuela.<sup>52</sup> Sin embargo, en su idioma de origen, el concepto carece de un significado unívoco y se utiliza regularmente para defender propósitos disímiles.<sup>53</sup> Por supuesto, la empresa se dificulta todavía más en el intento interpretativo en otras lenguas. De un lado, en

---

48 Ibid., p. 108.

49 Ibid., p. 114.

50 Ibid., p. 100.

51 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.

52 Aunque en su origen moderno estuvo ligado exclusivamente al modelo de universidad, y no al de la escuela.

53 No sólo en el habla alemana es un concepto polisémico; su incursión en otros idiomas amplía la variedad de significados y usos. Tanto en el habla inglesa como en la castellana, el término se ha adoptado tal cual —*Bildung*—, sin que necesariamente sea traducido, haciendo eco de la frase *traduttore, traditore*.

castellano, en ocasiones se traduce como educación o cultura,<sup>54</sup> esta salida sencilla no esclarece el problema de por qué no se acude a sus referentes propios en alemán, *Erziehung*<sup>55</sup> y *Kultur*,<sup>56</sup> respectivamente. De otro, en inglés, por ejemplo, Biesta<sup>57</sup> opta por *formation* —formación— para indicar ‘cultivo interior’, mientras que Rorty<sup>58</sup> se inclina por *edification* —edificación— cuando recuerda el uso empleado por Gadamer.

Pero, además, un sentido ampliamente difundido por Jaeger es el de la equivalencia entre la herencia educativa griega y la *Bildung*:

“La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, ‘idea’ o ‘tipo’ normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación.”<sup>59</sup>

Una vez más, la *Bildung* pareciera dirigirnos hacia un significado que todavía no ha podido ser del todo contenido o que excede la paridad de los términos hermanables tanto en castellano como en inglés.

En la modernidad, la *Bildung*<sup>60</sup> conformó el núcleo del debate filosófico acerca de lo educativo. Su inclusión en este ámbito se le atribuye a Herbart,

- 
- 54 La traducción inmediata por cualquiera de estos dos conceptos deja encubiertas las teorías de la formación, las cuales “no se puede[n] confundir con las teorías de la educación y de la cultura y [...] no se circunscriben necesariamente a ámbitos intraescolares. Es decir, que, como problemática fundamental de la pedagogía, la formación delimita un campo de indagación reconocido institucionalmente, al que no se le hace justicia cuando en las traducciones al español se sustituye por el de educación o el de cultura” (Runge, A. – Piñares, J., Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario educativo*, XXIX, 2015, n.º 66, p. 253).
- 55 En la tradición alemana de la filosofía de la educación hay, entonces, una distinción entre *Bildung* y *Erziehung*. La primera se refiere a la autoformación, la autoorganización y el autodespliegue de cada quien; mientras que la segunda tiene que ver con la adaptación cultural o, bien, con la conducción educativa sobre el otro. Esta diferencia permite pensar que, en la institución universitaria, la una es condición de la otra.
- 56 Podríamos agregar también *Bildsamkeit* (capacidad de aprendizaje en el sentido de plasticidad) y *Unterricht* (enseñanza).
- 57 Biesta, G., How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 2002, n.º 1, pp. 377–390.
- 58 Rorty, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, University Press 1979.
- 59 Jaeger, W., *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, op. cit., p. 15.
- 60 Podríamos lanzar la hipótesis de que el uso académico del concepto coincide con la pregunta por el estatuto científico de la pedagogía —pregunta que sobrepasa el sentido originario antiguo de la παιδαγωγία (Láscares, C., Origen del término pedagogía. *Revista española de pedagogía*, 12, 1954, n.º 48, pp. 467–472)—. En otras palabras, si la pedagogía (*Pädagogik*) quería ser considerada “ciencia”, debía, entre otras cosas, producir “su propio cuerpo conceptual” (Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural*

pero es Wilhelm von Humboldt quien la institucionaliza en la universidad en el siglo XIX. La atracción por el concepto se comprueba porque ha sido teóricamente abordado en el idealismo y el neohumanismo alemán, e incluso alcanza la contemporaneidad, desde la hermenéutica gadameriana hasta la Escuela de Frankfurt. Adorno,<sup>61</sup> en la *Theorie der Halbbildung*, afirma: “*Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung*”.<sup>62</sup>

La voz *Bildung* se originó en la mística medieval para indicar que el ser humano lleva en su alma la imagen (*das Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido concebido como creatura y dispuesto a alcanzar en su proceso de formación. Esta alusión medieval se asentaba en la preponderancia de la forma ideal exterior o de una imagen externa a la que se aspiraba emular. La propuesta secular educativa se caracterizó, precisamente, por el rechazo de las ideas cristianas de salvación y perfección vinculadas a Dios,<sup>63</sup> no obstante, no perdió del todo su matiz místico de *das Bild*.

La resignificación neohumanista e idealista durante el siglo XVIII invirtió el vínculo exterior-interior para ‘espiritualizar’ la imagen (*das Bild*). Conservó del pietismo el aprecio por la idea del desarrollo del alma individual y de sus potenciales particulares, así como el crecimiento autónomo e integral de la personalidad a través de la educación; con ello se opuso, principalmente, “al formalismo de la vieja educación escolástica”.<sup>64</sup> A estos rasgos de herencia pietista se sumó la esperanza neohumanista centrada en que “la percepción de la armonía estética de la personalidad y el arte griegos pudiera revitalizar el aprendizaje alemán”.<sup>65</sup>

Por ‘espiritualizar’ la imagen se entendía el autodesarrollo personal y el cultivo interior que los estudios universitarios favorecerían. De esta manera, la *Bildung* sería para Alemania su proyecto educativo y social distintivo y propio, con el que, a la vez, tomaría distancia de la vía francesa.<sup>66</sup> La propuesta

*History*, op. cit.). Esta fue, al menos, una de las insistencias de Herbart (véase: Herbart, J. F., *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen, Johann Friedrich Röwer 1806), para quien la pedagogía no debía ser comprendida como una provincia de otras ciencias, sino a partir de sus propias producciones conceptuales. Sobre este particular, propuso que tres de sus términos fundamentales fueran: *Bildsamkeit* (capacidad de aprendizaje, plasticidad), *Unterricht* (enseñanza) y *Sittlichkeit* (moralidad) (Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.).

61 Adorno, T., *Theorie der Halbbildung*. In: idem, *Gesammelte Schriften. Soziologische*. Band VIII. *Schriften 1*. Ed. R. Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, pp. 93–121.

62 *Ibid.*, p. 94: “la *Bildung* no es otra cosa que cultura en términos de su apropiación subjetiva”. Traducción propia.

63 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.

64 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 32.

65 *Ibid.*, p. 33.

66 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.

napoleónica se basaba en una comprensión de lo humano desde la óptica de las ciencias naturales y del método positivista, y tenía, además, por objetivo lograr resultados útiles y valiosos para la conformación de la nación.<sup>67</sup> La vía ilustrada alemana, en cambio, tuvo como eje el estudio de lo clásico<sup>68</sup> y del *ethos* griego<sup>69</sup> como camino filosófico y artístico para la formación.

Un aspecto que ha permanecido constante desde la mística medieval en la idea de *Bildung* es la contraposición entre fuerzas internas y externas, formación e instrucción, el cultivo personal o la civilidad —o lo útil—. Este límite entre lo interno y lo externo es lo que permite librarse de la imitación medieval de *das Bild* desde una exterioridad —como imagen de Dios— y, en cambio, apostar por la autoformación. Para ejemplificar el acento en la formación interior, podemos volver a la novela<sup>70</sup> y a la música. Resulta esclarecedor recordar el vínculo de la *Bildung* con el nacimiento del género *der Bildungsroman* —como *Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang Goethe—,<sup>71</sup> el cual muestra la evolución del personaje central, uno que se enrumba en la difícil búsqueda de sí mismo y, por ende, muestra su desarrollo en la medida en que adquiere conocimiento de sí. Esta es una de las principales diferencias con la epopeya: no presenta un héroe glorioso ni un semidiós; es alguien que, en medio de los acontecimientos y de su relación con el mundo y los otros, aprende y se va encontrando. Este género literario recupera la *Bildung* en el sentido de trabajo propio, de aquello que el sujeto hace de sí mismo; es el despliegue de la vida como la aventura de una novela.

Pero, en especial, la comprensión de la *Bildung* se refleja en la música; es en ella donde la vida espiritual interior tiene su mayor exposición. Primero, porque en la música se muestra el sí mismo como una totalidad armoniosa; segundo, porque no se reduce a un propósito utilitario. Además, si la Revolución francesa supuso un problema al proponer una “estéril abstracción de una humanidad universal e igualitaria”,<sup>72</sup> el romanticismo alemán tomó al ‘individuo’ como principio ético e histórico. Este asunto puede comprenderse con la siguiente metáfora:

67 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.

68 El punto fuerte alemán fueron los estudios filológicos.

69 El neohumanismo veía en la cultura griega antigua la fuente del ideal moral y del equilibrio entre pensar y sentir (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.).

70 Con la idea de universidad estaba en juego la identidad nacional. Alemania se había autopercibido como “un pueblo de poetas y pensadores” (Tröhler, D., *Los fundamentos religiosos de la Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental. *Historia educativa*, 35, 2016, n.º 1, p. 124).

71 Goethe, J. W., *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Ed. y trad. M. Salmerón. Madrid, Ediciones Cátedra 2017. (Letras universales 313.)

72 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 108.

“Los miembros de una orquesta interpretan partes diferentes, cada una de ellas siguiendo una partitura adecuada a las cualidades singulares de su instrumento. La música producida de este modo no está compuesta por componentes idénticos. De hecho, su cualidad, y con mayor seguridad aún su ‘significado’, no se puede describir como una simple conjunción de sus diversas partes. Desde un punto de vista evaluativo, la sinfonía como un todo no es simplemente una suma de partituras. No se puede prescindir de ningún miembro individual de la orquesta. La actuación total depende de la realización simultánea de diferentes objetivos por parte de numerosos participantes, cada uno de los cuales se esfuerza por alcanzar una clase de perfección limitada en la interpretación de su propia parte, de acuerdo con su mejor capacidad.”<sup>73</sup>

Por medio de la *Bildung*, cada quien resultaría “una obra de arte singular”.<sup>74</sup> Incluso, cuando se atiende la preocupación por el *Volksgeist*, el espíritu de la nación, se refuerza la imagen sinfónica: la armonía colectiva sólo se logra a partir del potencial creativo e irreplicable de cada quien. Con ello se contrapuso a la civilización occidental y a sus valores utilitarios centrados en una educación que debe prometer “que este aprendizaje sería útil en el futuro”;<sup>75</sup> es decir, siempre una educación direccionada hacia alguna exterioridad, sin el cuidado de lo interior.

Debido a que en Europa, durante el paso de las monarquías a la construcción de las naciones, la educación fue la posibilidad para generar un proyecto político para “crear ciudadanos de [quienes fueron] antiguos súbditos”;<sup>76</sup> la solución no debía estar ligada a intereses externos al sujeto, como lo hizo Francia, como mero dominio estatal. Frente al desafío de generar nación —y comunidad—, hubo un reclamo por la esfera privada e individual.

Incluso, como Tröhler<sup>77</sup> ha indicado, el hecho de que la *Bildung* se concibiera siempre desde una postura dual —al separar un mundo interior de uno exterior— permitió que, al convertirse en potencia industrial, ni el progreso económico ni el tecnológico perturbara la vida espiritual que distinguía a Alemania de Occidente:

“Las clases dominantes en Alemania tenían pocas dudas de ser una nación líder, pero su liderazgo no debía ser *derivado de maquinaria, armas o una economía afluyente, sino del arte, cultura (alemanes) y de la Bildung.*”<sup>78</sup>

---

73 Ibid.

74 Ibid., p. 114.

75 Tröhler, D., Los fundamentos religiosos de la *Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental, op. cit., p. 133.

76 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit., p. 48.

77 Tröhler, D., Los fundamentos religiosos de la *Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental, op. cit.

78 Ibid., p. 133.

El origen pedagógico de la *Bildung* se situó alrededor de 1800, a partir del proyecto humboldtiano de universidad y de las reflexiones educativas de los poetas alemanes. No obstante, la centralidad del término se conservó incluso durante la República de Weimar, cuando apareció la insistencia en la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*,<sup>79</sup> la pedagogía como un campo autónomo de las humanidades, que no es disciplina para la investigación empírica, sino próxima a la comprensión hermenéutica.<sup>80</sup> Se la concibió más bien como “una teoría filosófica de la personalidad —más tarde, del carácter— y de una forma de vida, que tomaba la *Bildung* como uno de sus conceptos centrales”.<sup>81</sup> Al respecto, señala Ringer:

“En la decimoquinta edición de *Der Grosse Brockhaus*, una enciclopedia estándar publicada entre 1928 y 1935, se aportaba la siguiente definición de *Bildung*: Concepto fundamental de la pedagogía desde Pestalozzi, *Bildung* significa la formación del alma mediante el ambiente cultural. *Bildung* exige: a) una individualidad que, como único punto de partida, debe ser desarrollada en una personalidad formada o saturada de valores; b) una cierta universalidad, que significa riqueza de mente y persona, y que se alcanza por medio de la comprensión empática y la experiencia [*Verstehen und Erleben*] de los valores culturales objetivos; c) totalidad, que significa unidad interna y firmeza de carácter. Este pasaje empieza por describir un proceso, la ‘formación del alma’, y termina por caracterizar un estado, el de la ‘riqueza de mente y persona’ y el de la ‘unidad interna’.”<sup>82</sup>

Hoy sabemos que el término se utiliza indistintamente para referirse a una multiplicidad de asuntos educativos en Alemania, pero este detalle no lo resuelve, pues la misma ambigüedad que conserva su uso no esclarece el asunto de la formación. Debido a que la *Bildung* fue una idea pedagógica ligada a la universidad, tendríamos que preguntarnos por qué no fue una idea generalizada para los distintos niveles educativos. De un lado, el acceso a la universidad no se basó en un modelo universal de ingreso; supuso, más bien, una diferencia marcada entre la idea pedagógica de la *Bildung* y la *Ausbildung*. De otro lado, tampoco se extendió el modelo de formación a los niveles educativos inferiores, sino exclusivamente al *Gymnasium*.

79 Durante el siglo XX, Hermann Nohl llevó lo que fuera la pedagogía humanista a la propuesta que llamó ‘tacto pedagógico’.

80 Especialmente por la influencia de Schleiermacher.

81 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit., p. 91.

82 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 97.

#### 4. *Bildung*: ‘formación’ para el proyecto social alemán

Al igual que sucede con el término antiguo *Paideia* y, el medieval, *Humanitas*, *Bildung* no encuentra todavía una equivalencia en castellano. Sin embargo, como vemos, existen varios caminos de ingreso al estudio de la *Bildung*: uno de ellos, su connotación mística; otro, la discusión filosófica Fichte-Humboldt, que atraviesa buena parte del idealismo alemán. Hay una tercera vía: la lectura de la *Bildung* no sólo como proyecto pedagógico, sino como modelo social alemán, que pretendía formar un ser humano culto y excepcional. Esta última aproximación nos hace insistir en que la *Bildung* es la respuesta alemana al modelo francés de universidad napoleónica.

Si se repara en la composición *Bildung*, pueden encontrarse, al menos, dos maneras de aproximarse al contenido de *das Bild* —imagen—. Una vía es la pietista de finales del siglo XVIII, en la que la imagen proviene de Dios. En el tránsito secular de la modernidad, la imagen es formada por el arte, la música, la filosofía y las lenguas clásicas, que tienen por modelo (*Vorbild*) a la naciente clase social y cultural alemana. Vemos cómo, para intelectuales como Ringer<sup>83</sup> y Arendt,<sup>84</sup> esto último delimita la comprensión del concepto.

Si prestamos atención a la época en la que se difunde el uso del término *Bildung*, la nobleza era considerada “regresiva desde los puntos de vista intelectual y moral”.<sup>85</sup> Para entonces, el nivel educativo y profesional se convirtió en la plataforma para el ascenso social, con capacidad para contrarrestar a la aristocracia. El título académico reemplazó al título nobiliario; la minoría de élite intelectual fue, entonces, la encargada de dirigir los asuntos públicos, en lugar de dejarlos a la suerte de la nobleza no capacitada.

La *Bildung* fue el contenido cultural de una élite de la burocracia que reclamaba su liderazgo en la conformación del Estado, para desempeñarse como defensora de la vida espiritual de la nación. La universidad lideraba como la institución encargada del proceso de profesionalización y de titulación, que ensancharía los puestos burocráticos y el conocimiento especializado, pero que, además, tenía la tarea de difundir la cultura general que garantizara la formación del espíritu alemán. En razón de ello, una de las funciones del gobierno debía ser garantizar el apoyo financiero a este programa educativo basado en una enseñanza libre, de autoformación, sin la intervención de las pretensiones meramente prácticas o útiles de los gobernantes.

---

83 Ibid.

84 Arendt, H., *La tradición oculta*. Trad. R. M. Carbó y V. Gómez. Barcelona, Paidós 2020. (Paidós básica.)

85 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 24.

El proyecto de la *Bildung* fue, por supuesto, pedagógico, pero sus aspiraciones e incidencias fueron sociales y políticas. Como señala Ringer:

“El espíritu florece sólo en libertad, y sus logros, aunque no se perciban de modo inmediato, son en realidad el torrente sanguíneo de la nación. Sólo el aprendizaje ‘puro’ puede sacar adelante esos valores culturales que justifican la misma existencia del gobierno. Quizá lo podríamos expresar en términos menos polémicos, diciendo que el Estado no vive ni enteramente para el gobernante, ni para los gobernados, sino para y por los ‘hombres de cultura’ y su aprendizaje.”<sup>86</sup>

La formación académica fue la pieza clave para el ‘cultivo espiritual’; con ello apareció la nueva figura que tomó lugar en la escena social europea del siglo XVIII: las personas de letras o personas dedicadas al estudio (formadas en la *philosophische Fakultät*). Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher y Humboldt, aun desde sus posiciones disímiles, coincidieron en que las universidades no debían seguir un programa centrado en la formación de funcionarios de Estado, como lo había hecho Halle. El equilibrio de la nueva idea de universidad vendría cuando la preparación de burócratas se efectuara bajo una formación para cultivar el espíritu, y no meramente con pretensiones utilitarias. Es por ello que había que colocar un límite al Estado, para que no controlara directamente lo que en estas instituciones se debía enseñar, pues “a largo plazo, tanto el Estado como la sociedad se beneficiarían de la influencia espiritual y moral del nuevo aprendizaje”.<sup>87</sup> Era concebible que el Estado todavía pudiese establecer regulaciones a las facultades profesionales, entre las que se encontraban derecho, medicina y teología. En cambio, la facultad de filosofía<sup>88</sup> debía ser el espacio de la libertad intelectual para que sus alcances permearan las facultades profesionales.<sup>89</sup> El esfuerzo intelectual libre y la ilustración racional no se separaban del todo de la vida cotidiana; al contrario, se concebía que la formación universitaria preparaba a la sociedad alemana para obtener resultados inmediatos, utilitarios y técnicos, al tiempo que se encargaba de la “situación moral de la nación”.<sup>90</sup>

No obstante, el cultivo del espíritu ocultaba la confrontación entre la aristocracia no ilustrada, la nueva clase intelectual y quienes estaban fuera de la esfera alemana. Por ejemplo, durante el siglo XIX, la *Bildung* fue la estrategia para asimilar socialmente a los judíos en Alemania. El ideal de cultivar

86 Ibid.

87 Ibid., p. 37.

88 La cual, además de la filosofía, incluía la literatura, las artes y las ciencias.

89 Esto recuerda al libro: Kant, I., *Conflicto de las facultades en tres partes*. Trad. R. R. Aramayo. Madrid, Alianza Editorial 2020. (Libro bolsillo. Filosofía; F69.)

90 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 119.

la razón y los gustos estéticos parecía la vía para eliminar las diferencias de nacionalidad y religión. Al cumplir el ideal de la *Bildung*, los judíos podrían, finalmente, sortear las restricciones de la sociedad a partir del cultivo de su personalidad. En el ensayo *La tradición oculta*, Hannah Arendt<sup>91</sup> analiza los propósitos de la *Bildung* y posiciona una perspectiva alternativa a *der Bildungsroman*, al entender “la novela como una advertencia sobre las promesas y los peligros de la educación y no un modelo para la emancipación judía”.<sup>92</sup>

El ideal ilustrado de pertenecer a la élite educativa a partir del cultivo del espíritu no logró eliminar el estatus de parias que se había impuesto a las personas judías. El concepto fuerte de la *Bildung* es ‘asimilación’ o aceptación alemana, que a todas luces fue una propuesta social y educativa que no cuestionó ni la historia ni la política y, por supuesto, tampoco logró prevenir el antisemitismo. Al respecto, señala Arendt:

“Nadie sale peor parado de este proceso [de asimilación] que aquellos espíritus audaces que intentaron hacer de la emancipación de los judíos lo que realmente debería haber sido: una admisión de los judíos como judíos en las filas de la humanidad, en lugar de un permiso para imitar a los gentiles o una oportunidad para jugar a ser presuntuoso.”<sup>93</sup>

Arendt recriminó también, en *Los orígenes del totalitarismo*, que la *Bildung* era un proyecto de aspiración burguesa de ascenso social, que escondía el conflicto de clases entre la nobleza alemana y la burguesía:

“En Alemania, donde el conflicto entre la nobleza y la clase media ascendente nunca se resolvió en la escena política, el culto a la personalidad se desarrolló como el único medio de lograr al menos algún tipo de emancipación social. La clase gobernante del país mostró abiertamente su tradicional desprecio por los negocios y su aversión a la asociación con comerciantes a pesar de la creciente riqueza e influencia de estos últimos, de modo que no fue fácil encontrar los medios para ganar algún tipo de respeto propio. La clásica novela de formación alemana Wilhelm Meister, en la que el héroe de clase media es educado por nobles aprendices y actores porque el burgués en su propia esfera social carece de ‘personalidad’, es evidencia suficiente de la desesperanza de la situación.”<sup>94</sup>

La clase media alemana se esforzó en cultivar la personalidad y en tener como prototipo el genio para subvertir las divisiones de clase y conformarse

91 Arendt, H., *La tradición oculta*, op. cit.

92 Macready, J., *The Pariah and the Poet: Hannah Arendt’s Alternative Reading of Goethe’s Wilhelm Meisters Lehrjahre as a Critique of Enlightenment Bildung*. In: Eidt, J.-I. – Weber, Ch. D. (eds.), *Goethe’s “Bildung”: Dialog Between Tradition and Innovation*. New York – Bern – Berlin – Bruxelles – Oxford – Wien, Peter Lang 2019, p. 165.

93 Arendt, H., *The Origins of Totalitarianism*. New York, Schocken Books 2004, p. 76.

94 *Ibid.*, p. 223.

a sí misma como una nueva aristocracia. Al respecto, Arendt encuentra en la *Bildung* el intento por generar una homogeneidad ficticia, con ello, limitar la pluralidad humana. La persona culta lleva a cabo un *performance* en el que se esfuerza por aparentar que se comporta y habla como la clase alta; en este sentido, la *Bildung* fue un entrenamiento actoral y el *Bildungsbürger* una interpretación pública del actuar noble, la vía para que una clase se adjudicara lo que, hasta entonces, había sido ‘propio’ de otra.

En el caso judío, era la opción para asimilarse a lo socialmente aceptado y, con ello, obtener una especie de neutralidad para ocultar su judaísmo bajo la máscara del refinamiento cultural para lograr aceptación. De esta manera, la *Bildung* fue la vía para conseguir un estatus excepcional, pues sirvió de evidencia de cómo la autoformación los preparaba para dejar de comportarse como judíos. Al respecto, Moruzzi explica que:

“Cuando la discriminación social o política impide la asimilación cívica y social de un grupo particular en una comunidad nacional, puede desarrollarse una política de excepcionalismo, de modo que a ciertos individuos se les concedan derechos políticos o acceso social, en la medida en que sean miembros excepcionales de una comunidad que, de otro modo, sería despreciada. Así, para ser aceptados por el grupo dominante, los individuos minoritarios deben esforzarse por demostrar que no se parecen a lo que se supone que es la naturaleza común de su grupo. Si se esfuerzan por lograr este tipo de aceptación, eligen el rol de advenedizos. Se trata de una especie de transición cultural, que con demasiada frecuencia requiere tanto la internalización de los estándares de esta aceptación social provisional como su extensión, aunque con un rechazo a cualquier solidaridad con las minorías menos excepcionales. Quienes rechazan esta política simbólica, al tiempo que afirman su derecho a ser aceptados como miembros legítimos de una identidad minoritaria, han elegido el papel de parias.”<sup>95</sup>

## 5. Conclusiones

Como señala Horlacher,<sup>96</sup> la *Bildung* contiene una especie de exceso semántico, un excedente de significado,<sup>97</sup> pero lo cierto del caso es que continúa siendo central cuando se piensa la disputa del modelo de universidad moderna. Si bien en Europa formó parte de los discursos intelectuales académicos del siglo XIX, el concepto sobrevivió incluso a los movimientos universitarios de la

95 Moruzzi, N. C., *Speaking through the Mask: Hannah Arendt and the Politics of Social Identity*. New York – London, Cornell University Press 2000, pp. 71–72.

96 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.

97 Podríamos definir el concepto desde el desarrollo burgués de fin de siglo y hasta la República de Weimar, pero también desde el desarrollo literario neohumanista, así como desde una crítica a los programas educativos actuales.

mitad del siglo XX que se desvincularon de cualquier residuo de tradicionalismo y, todavía, continuó en circulación luego del pacto de Bolonia. Sin embargo, no hay que perder de vista que la *Bildung* surgió como un concepto de formación restringido al ámbito universitario y, en su defecto, al *Gymnasium humanisticum*. Es hasta el siglo XX que el concepto comenzó a extenderse a otros niveles y experiencias educativas, al tiempo que terminó por equipararse a todos los asuntos relativos a la educación.

Se originó como el proyecto de formación alemán, como alternativa a la universidad francesa. Sin embargo, Ringer<sup>98</sup> caracterizó a los alemanes universitarios como mandarines para mostrar cómo la tradición humboldtiana terminó sin estar tan alejada de la tradición napoleónica. Por supuesto, en el proyecto neohumanista alemán hubo una incompatibilidad conceptual con el proyecto imperial, pero la misma evolución de la universidad alemana la condujo a la profesionalización, aun cuando la *Bildung* continuó siendo su razón de ser. En el mismo sentido, en la evolución de la universidad francesa se terminó incorporando la investigación al ejercicio docente, aunque su motivo principal fue la preparación de especializaciones.<sup>99</sup>

A pesar del problema de traducción del término o de su influencia en la consolidación del modelo de universidad moderna, el rastreo genético del concepto dificulta que encontremos una equivalencia fiel entre *Bildung* y formación. Dicho de otra manera, la *Bildung* es una respuesta a la pregunta por la formación, pero no siempre que se piensa el problema de la formación la respuesta se reduce a la *Bildung*. Encuentro tres razones para sustentar esta idea:

- I. La disputa que se deriva de la discusión moderna entre el modelo de pedagogía autónoma y heterónoma tiende a oponer formación a instrucción. Pero, si sólo vinculamos la idea de formación con el despliegue de la *Bildung*, ¿cómo comprender la formación en los procesos de instrucción? O, más bien, ¿significa que en la instrucción se restringe la posibilidad de formación?
- II. Aunque hoy el término se haya extendido a todos los niveles educativos, su origen tendía a separar diversos tipos de formación, con una fuerte preferencia hacia la *Bildung*. Esta diferencia entre los modelos educativos se mantiene todavía, en algún sentido, en la actualidad alemana.

98 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*, op. cit.

99 Ambos modelos pedagógicos universitarios se preguntaron si la formación debía orientarse desde un desarrollo interno o por motivos externos. Esta discusión fundante de la universidad continúa generando hoy una tensión conceptual y práctica. El libre desarrollo de la personalidad permanece en el horizonte de comprensión de la institución, mientras que la necesidad de profesionalización y el control estatal presionan constantemente hacia una titulación útil.

- III. La *Bildung* fue un proyecto educativo de desarrollo espiritual de la personalidad, al mismo tiempo que un modelo alemán de sociedad, en el que *das Bild* tenía por referente la imagen de un sujeto culto como antídoto contra la mediocridad y la inferioridad, cuyo foco se centraba en la pertenencia a una élite y, sólo en algún sentido, en la inclusión social como tal.

# Vigencia de las ideas filosóficas sobre la universidad<sup>1</sup>

Luz Gloria Cárdenas Mejía

Profesional, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

luzgloria4@hotmail.com

---

## Resumen:

Algunos pensadores, como Paul Ricœur, sostienen que existe una idea de universidad cuyo cometido es la búsqueda de la verdad, la cual se perpetúa desde Wilhelm von Humboldt hasta Karl Jaspers. En este artículo se mostrará que este no es el caso de todos los filósofos que se ocuparon del asunto, pues existe otra idea de universidad a la que acuden Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger y José Ortega y Gasset, para quienes la institución debe orientarse a la transmisión, el mantenimiento y el fortalecimiento de la cultura. Con el propósito de examinar estas dos ideas, se considera oportuno remontarse a sus orígenes griegos, específicamente a Aristóteles, quien indaga sobre las nociones de búsqueda de la verdad y de cultura. Al final, se establece un diálogo y un balance entre las precisiones encontradas en Aristóteles y en los filósofos referidos, con el fin de medir sus alcances y su posible vigencia para las discusiones que aún hoy se dan sobre cómo concebir la universidad.

**Palabras clave:** universidad; ciencia; filosofía; verdad; cultura

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.158>

---

## Abstract:

### Philosophical ideas about university and their relevance today

Some thinkers, such as Paul Ricœur, hold that there is a notion of university whose purpose is the search for the truth, an idea that perpetuates from Wilhelm von Humboldt to Karl Jaspers. Notwithstanding, this paper demonstrates that this is not the case in all philosophers that have dealt with the topic, as there is another notion of university in Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, and José Ortega y Gasset, for whom the purpose of university should be the transmission, conservation, and strengthening of culture. With the aim to examine these two notions, we firstly go back to their Greek origins, notably in Aristotle who investigated the search for the truth and culture. Finally, we establish a dialogue and a point of balance between Aristotle's reasoning and the abovementioned authors so as to gauge their potential scope and relevance for current discussions on how to conceive university.

**Keywords:** University; Science; Philosophy; Truth; Culture

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.158>

---

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

## 1. Introducción

En este artículo se presenta la idea de universidad defendida por pensadores alemanes, ingleses y españoles desde dos concepciones de *Bildung*: una centrada en la búsqueda de la verdad y otra en lo que entendían por cultura. Estas concepciones se examinan a partir de la idea aristotélica de búsqueda de la verdad y de la de *ethos*, que, en cierto sentido, puede equipararse con la noción de cultura asumida por dichos pensadores. A la luz de lo anterior, se propone una revisión de la idea de universidad desde una concepción más amplia de verdad, que abarque, además de la ciencia, todo tipo de conocimientos, saberes y artes, y desde una concepción de cultura que no se circunscriba a una comunidad específica, sino que incorpore la multiplicidad y aspire a la defensa y promoción de los derechos para todos.

En la primera parte se recogen algunas precisiones realizadas por filósofos de los siglos XVIII y XIX, no sólo en Alemania sino también en Inglaterra. En la segunda parte, se presentan las reflexiones de pensadores que promovieron la idea de cultura para la universidad. En la tercera parte, se señala que la noción de búsqueda de la verdad tiene su origen en el mundo griego antiguo y, específicamente, en Aristóteles. Se examina asimismo si, de forma análoga, puede hallarse en Aristóteles una idea de cultura o algún equivalente, con el propósito de establecer un diálogo y un balance entre las precisiones encontradas en él y en los filósofos mencionados, a fin de medir sus alcances y su posible vigencia para las discusiones que aún hoy se dan sobre la universidad.

## 2. La idea de universidad como búsqueda de la verdad

Paul Ricœur, en *Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980*,<sup>2</sup> apunta a la necesidad de repensar la universidad desde la idea de una búsqueda de la verdad sin trabas y sin coacción.<sup>3</sup> Ricœur precisa que esta idea de universidad, expresada en la búsqueda de la verdad, comienza con Humboldt y llega hasta Jaspers. Asegura que dicha aspiración se constituye en un derecho de la humanidad, del cual se deriva la concepción de la universidad como

2 Ricœur, P., *Perspectivas de la Universidad contemporánea para 1980*. Trad. L. Cortiñas. *Pensamiento universitario*, 2002, n.º 10, pp. 81–91.

3 Esta propuesta de Ricœur remite a la de Jürgen Habermas, quien apunta a que se propicie un diálogo sin trabas ni coacción: “Naturalmente, sólo en una sociedad emancipada, que hubiera realizado la comunicación crítica y libre de sus miembros, sólo en una tal sociedad se podría desarrollar la comunicación de todos con todos en un ámbito de diálogo libre de opresiones, diálogo del cual tomamos el modelo para una interacción de un yo idéntico consigo mismo gracias a su formación y a la idea de la verdadera comprensión social” (Habermas, J., *Conocimiento e interés*. Trad. G. Hoyos. *Ideas y Valores*, 44, 1973, n.º 45, p. 73).

una comunidad de investigadores y estudiantes que hacen posible el ejercicio de la crítica.

La idea de universidad como búsqueda de la verdad fue defendida en los siglos XVIII y XIX por alemanes como Wilhelm von Humboldt —como lo anota Ricœur— y también por Friedrich Schelling, Johann Gottlieb Fichte y Friedrich Schleiermacher; pero no sólo por alemanes, sino también por ingleses como John Henry Newman, cuyos aportes contribuyeron a la fundación de universidades en ambos países. En América Latina, sólo hasta el siglo XX el Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo publicó un volumen con las traducciones de los textos alemanes sobre la idea de universidad. Hasta ese momento, tal como señala Juan Llambías de Azevedo en el prólogo, las universidades de esta parte del mundo seguían los modelos españoles o franceses.<sup>4</sup> La primera parte de dicha traducción corresponde a intelectuales del idealismo y del romanticismo: Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher y Wilhelm von Humboldt. La segunda parte incluye a Friedrich Nietzsche, Paul Anton de Lagarde y Max Weber, y una tercera, a Max Scheler y Karl Jaspers. Con estos textos se recorre la idea de universidad desde el siglo XIX hasta el XX en Alemania. Del inglés John Henry Newman se cuenta con un texto de pasajes seleccionados, traducido recientemente con ocasión de los debates y movimientos sobre educación que tuvieron lugar en Chile en 2011, con el propósito de “ofrecer nuevas luces que alimentaran la discusión”.<sup>5</sup> A continuación, se recogen algunas precisiones realizadas por estos pensadores, con las cuales puede obtenerse una visión, no detallada, pero sí general, de la idea de universidad como búsqueda de la verdad.

### 3. La idea de la búsqueda de la verdad

La idea de búsqueda de la verdad orienta las reflexiones de los pensadores alemanes que precedieron a la fundación de la Universidad de Berlín, institución que, desde entonces hasta hoy, se ha constituido en un modelo a seguir en Occidente. Uno de estos pensadores es Wilhelm von Humboldt, quien, en *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, considera que el principio que guía a la universidad es la búsqueda de la ciencia. Así lo precisa: “Pero si acaba finalmente siendo imperante

4 Azevedo, J., Prólogo. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania*. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers. Buenos Aires, Editorial Sudamericana 1959, pp. 7–12.

5 Newman, J. H., *La idea de una universidad*. Ed. y trad. P. Jullian. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile 2016, p. 49.

en las instituciones científicas superiores el principio de buscar la ciencia en cuanto tal, no hace falta preocuparse más por ningún otro particular”.<sup>6</sup> Esta idea se reitera en Johann Gottlieb Fichte, en *Plan razonado para erigir en Berlín una institución de enseñanza superior que esté en conexión apropiada con una academia de las ciencias*, donde aboga por una universidad en la que los profesores no repitan los libros, sino que cultiven el entendimiento para la ciencia y lo apliquen a la vida.

“No se estudia para poner en palabras lo aprendido como si fuéramos a examinarnos constantemente a lo largo de la vida, sino para aplicarlo al caso que ocurre en la vida y transformarlo así en obras; no para repetirlo solamente, sino para hacer algo con ello y a partir de ello. Por consiguiente, el fin último no es aquí, en modo alguno, el saber, sino más bien el arte de usar el saber. Ahora bien, este arte de la aplicación de la ciencia a la vida presupone otros elementos constitutivos ajenos a la academia, como el conocimiento de la vida y la práctica de la facultad de juzgar acerca del caso de la aplicación, de los cuales no se habla en principio. Pero sí es pertinente la cuestión del modo en que se puede adquirir la ciencia misma como un instrumento y una propiedad que se configura libremente y de modos infinitos de suerte que sea posible una aplicación pronta a la vida, aunque esta se conozca por otros medios.”<sup>7</sup>

Dicho propósito implica, a su vez, la necesidad de diferenciar los fines que tienen la Academia de la Ciencia, la universidad y la escuela, tal como lo hace Friedrich Schleiermacher en *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva: la Academia —“las llamadas sociedades eruditas”—*;<sup>8</sup> la universidad, cuyo propósito “es despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más nobles”;<sup>9</sup> y la escuela, a la que corresponde sacar a la luz el talento y el espíritu científico que prepare a los jóvenes para la universidad. Pero lo anterior implica precisar la tarea que compete a la Filosofía. Esto lo hace Friedrich Schelling en *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, texto no incluido en la traducción referida, pero que sí delimita la función de la Filosofía, la cual consiste en ofrecer una idea general de la ciencia: “No puede esperarse en general esta concepción más que

6 Humboldt, W., Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. Trad. B. Villa. *Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 2005, n.º 1, p. 286.

7 Fichte, J. G., Plan razonado para erigir en Berlín una institución de enseñanza superior que esté en conexión apropiada con una academia de las ciencias. Trad. E. Sommersguter. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers*, op. cit., p. 64.

8 Schleiermacher, F. D. E., Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán con un apéndice sobre la erección de una nueva. Trad. M. Rein. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers*, op. cit., p. 125.

9 Ibid., p. 155.

de la ciencia de las ciencias, la filosofía, y por eso particularmente del filósofo, cuya ciencia especial es la ciencia absoluta y universal y cuyos anhelos, por lo mismo, han de tender naturalmente a abarcar la totalidad de los conocimientos humanos”.<sup>10</sup>

La idea de universidad como búsqueda de la verdad, como se ha señalado, no sólo está presente en los pensadores alemanes; por la misma época, John Henry Newman pronuncia en 1852 una serie de discursos que se oponen a la concepción utilitarista dominante en la Inglaterra de su tiempo y defiende la idea de una universidad orientada al conocimiento universal. Según Newman, “se concibe la universidad como un lugar donde se enseña conocimiento universal, lo que significa que su objetivo es, por una parte, intelectual y no moral, y, por otra, la difusión y expansión del conocimiento por sobre el progreso”.<sup>11</sup> Asimismo, en consonancia con los alemanes, Newman considera que los conocimientos están interconectados, pues el fin común de todos es la verdad, y es la Filosofía la que puede establecer dicha conexión. Añade, además, una precisión que apunta a mostrar que, al no ser posible abarcar el conocimiento universal de manera individual, esta limitación se suple mediante la convivencia universitaria, pues:

“Así es como concibo una sede de enseñanza de conocimiento universal: la unión de hombres sabios y letrados, cada uno apasionado por su disciplina, reunidos en un trato familiar, en busca de una armonía intelectual, intentando conciliar las afirmaciones de sus respectivas áreas del saber y buscando estrechar las relaciones de sus investigaciones particulares. En este contexto se respira un auténtico conocimiento: los jóvenes aprenden a respetarse los unos a los otros, a consultarse y ayudarse recíprocamente, generando un ambiente de ideas y pensamiento puro y claro en el que cada estudiante contribuye con los conocimientos de su ciencia. Aquí, el alumno se beneficia de esta tradición intelectual, independiente de los profesores, quienes cumplirán con el rol de guiarlos en su elección e interpretación de las materias que escogen.”<sup>12</sup>

Newman, al tomar distancia del utilitarismo vigente en su época, defiende una educación liberal, la cual no es ‘útil’, sino que implica un conocimiento libre, autosuficiente, con el que se forma un hábito intelectual cuyos atributos son la libertad, la equidad, la calma, la moderación y la sabiduría: aquello que él denomina el hábito filosófico. Para él, la Filosofía, como también para los alemanes, cumple una función de integración: “la filosofía, debido a que

10 Schelling, F. W. J., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Trad. E. Taberning. Buenos Aires, Editorial Losada 2008, p. 11. (Biblioteca de obras maestras del pensamiento 83.)

11 Newman, J. H., *La idea de una universidad*, op. cit., p. 155.

12 Ibid.

ésta consiste en una visión integradora de la Verdad en todas sus ramas, de las relaciones e influencias entre las ciencias y sus respectivos valores”.<sup>13</sup>

Como Ricœur lo afirma, esta idea de universidad llega hasta el siglo XX con Karl Jaspers. En ese siglo, a diferencia de los anteriores, las ciencias son mucho más numerosas y, además, surge la técnica. Por ello, Jaspers considera que a la *Idea de la universidad*, en su aspiración al conocimiento, deben incorporarse todas las ciencias y, asimismo, la técnica.

“Sólo entonces, cuando un nuevo auge de la antigua idea de la universidad haga ver a los investigadores la grandeza de su tarea, existirá la esperanza de que la incorporación de la escuela técnica superior como facultad sea fructífera. Sólo entonces, cuando el impulso que a ello conduce repercute en todas las facultades, junto con la integración se producirá una renovación espiritual de toda la universidad —renovación de la que la incorporación de la facultad técnica será solo una parte—. La grandeza de esa tarea reside en la creación de una conciencia que realmente abarque la época, su saber y su capacidad: esta es la transformación hacia la universidad del futuro.”<sup>14</sup>

La idea de universidad como aspiración al conocimiento, en la que se inscribe la búsqueda de la verdad, es la que defiende Ricœur; sin embargo, para él ésta se encuentra en crisis. Según afirma, dicha idea es cooptada por una oligarquía y, además, tiende a desaparecer con la masificación que se produce en el siglo XX. La universidad, “habiendo estallado fuera de los límites en los que había sido concebida, se encuentra hoy sin idea, sea sólo el nombre colectivo dado a las instituciones y a todos sus establecimientos donde se brinda una enseñanza possecundaria”.<sup>15</sup>

Con el propósito de ahondar aún más en esta idea de aspiración a la verdad, que parece tener sus orígenes en la Grecia antigua, se retorna específicamente a Aristóteles, quien la formula, para examinar cómo fue concebida, especialmente en la *Metafísica*, y sus precisiones adicionales en la *Ética a Nicómaco*, y así verificar si es ésta la que alienta la idea de universidad como búsqueda de la verdad.

#### 4. Aristóteles: la búsqueda de la verdad

Aristóteles, en *Metafísica*, comienza por situar la aspiración del deseo de saber en la naturaleza de todos los hombres, quienes, a diferencia de los demás animales,

13 Ibid.

14 Jaspers, K., *La idea de la universidad*. Trad. S. Marín. Ed. S. Sánchez. Barañáin, Ediciones Universidad de Navarra 2013, p. 122.

15 Ricœur, P., *Perspectivas de la Universidad contemporánea para 1980*, op. cit., p. 86.

disponen del arte y del razonamiento. Entre las artes, unas se orientan a las necesidades de la vida y otras a aquello que la adorna; así, descubrieron “las ciencias que no se ordenan al placer ni a lo necesario”<sup>16</sup> y, entre ellas, la Sabiduría (*sophía*), “una ciencia sobre ciertos principios y causas”.<sup>17</sup> Esta distinción entre ciencia y Sabiduría muestra, asimismo, la tarea que desde entonces se le concede a la *sophía*. Además, en el libro VI de la *Ética a Nicómaco* se encuentran otras precisiones que permiten marcar con mayor claridad la diferencia entre ciencia (*episteme*) y Sabiduría.

“Qué es la ciencia, resulta claro de estas consideraciones —si hemos de proceder con exactitud y no dejarnos guiar por semejanzas—: todos pensamos que aquello de que tenemos ciencia no puede ser de otra manera; de lo que puede ser de otra manera, cuando tiene lugar fuera del alcance de nuestra observación, no sabemos si es o no. Por consiguiente, lo que es objeto de ciencia es necesario. Luego es eterno, ya que todo lo que es absolutamente necesario es eterno, y lo eterno, ingénito e imperecedero. Además, toda ciencia parece ser susceptible de ser enseñada, y todo lo que es objeto de ella, de ser aprendido.”<sup>18</sup>

De la Sabiduría (*sophía*) se dice:

“De modo que es evidente que la sabiduría es el más perfecto de los modos de conocimiento. El sabio, por consiguiente, no sólo debe conocer lo que se deriva de los principios, sino poseer además la verdad sobre los principios. De suerte que la sabiduría será intelecto y ciencia, por así decirlo, la ciencia capital de los objetos más estimados.”<sup>19</sup>

Al final de la *Ética a Nicómaco* encontramos la siguiente afirmación, con la cual se refuerza la idea del importante papel que Aristóteles concedía a la ciencia y a la Sabiduría.

“Lo que es propio de cada uno por naturaleza es también lo más excelente y lo más agradable para cada uno, para el hombre lo será, por tanto, la vida conforme a la mente, ya que esto es principalmente el hombre. Esta vida será también, por consiguiente, la más feliz.”<sup>20</sup>

De lo expuesto hasta aquí puede advertirse que la aspiración al saber —o, en el caso de los pensadores de los siglos XVIII, XIX y XX, al conocimiento— es semejante. También lo es la distinción entre ciencia y filosofía,

16 Aristóteles. *Metafísica*, libro I, 981 b 21–22. Trad. T. Calvo. Madrid, Gredos 1994, p. 73. (Biblioteca Clásica Gredos, 200.)

17 *Ibid.*, 982a 2–3, p. 74.

18 Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, libro VI, 1139b 19–26. Trads. M. Araujo – J. Marías. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales 1970, p. 90.

19 *Ibid.*, 1141a 16–20, p. 93.

20 *Ibid.*, 1178a 5–8, p. 167.

aunque, ciertamente, las nociones de ambas difieren. En Aristóteles, la ciencia se ocupa de lo necesario y la filosofía de los primeros principios y causas. En los pensadores de los siglos XVIII, XIX y XX, la idea de ciencia es considerablemente distinta: ha pasado por la matematización, la experimentación, la comprobación y la falsación. Se ha presenciado la aparición y consolidación de las llamadas ciencias del espíritu, la discusión sobre su estatus epistemológico y el auge de la técnica. No obstante, todos estos pensadores han mantenido la idea de la universidad como el lugar del conocimiento, como búsqueda de la verdad.

## 5. La idea de la cultura

Ricœur, en su texto, además de la idea de búsqueda de la verdad, reconoce la importancia de la cultura, para él asociada con la educación de la personalidad. Sin embargo, considera que ésta termina por convertirse sólo en interpretación del pasado y conservación de valores, lo cual conlleva a expulsar la creación que, según afirma, anima e impulsa la cultura. Esta concepción de cultura no está presente, como tal, en las reflexiones sobre la universidad en los pensadores alemanes mencionados ni en Newman; no obstante, sí adquiere relevancia en pensadores como Nietzsche, Ortega y Gasset y Heidegger.

La palabra *Bildung*, dice Gadamer —quien se remonta a su significación terminológica en la mística medieval, donde alude a imagen y modelo a imitar—, con Georg Wilhelm Hegel “pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”.<sup>21</sup> Este término, *Bildung*, asociado con la cultura, se encuentra también en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, de Friedrich Nietzsche,<sup>22</sup> quien en 1872 adopta una posición crítica frente a la cultura vigente para señalar la necesidad de su renovación

“Así, que os repito, amigos míos: cualquier clase de cultura se inicia con lo contrario de todo lo que hoy se elogia como libertad académica, es decir, se inicia con la obediencia, con la subordinación, con la disciplina, con la sujeción. Y así como los grandes guías necesitan a quienes deben ser guiados, así también quienes deben ser guiados necesitan de los guías: con respecto a esto, en el orden espiritual domina una predisposición recíproca o, mejor,

21 Gadamer, H. G., *Verdad y método I*. Trad. A. Agus – R. Agapito. Madrid, Ediciones Sígueme 1977, p. 14.

22 Nietzsche, F., *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Trad. C. Manzano. Barcelona, Tusquets 2000. (Fábula 147.)

una especie de armonía preestablecida. Contra ese orden eterno, al que las cosas tenderán siempre con una fuerza de gravedad conforme con la naturaleza, obra precisamente esa cultura que hoy está sentada en el trono del presente. Ésta quiere humillar a los guías, sometiéndoles a servidumbre, o bien quiere acabar con ellos: espía a quienes deben ser guiados, en el momento en que están buscando su guía predestinado, y aturde con medios embriagadores su instinto de búsqueda. Pero si, a pesar de eso, quienes están destinados el uno para el otro se encuentran juntos en la lucha, heridos, surge entonces una sensación de delicia y de profunda conmoción, como si la provocaran los acordes eternos de una lira, una sensación que sólo mediante una imagen podría intentar hacerlos adivinar.<sup>23</sup>

Esta renovación de la cultura exige, según Nietzsche, el cultivo de la lengua, el estudio del latín y del griego y una lectura de los clásicos antiguos guiada por los clásicos alemanes. Con ello verificamos que Nietzsche encuentra en los griegos antiguos la fuente de renovación de la cultura alemana, a la cual se retorna bajo la guía de los clásicos alemanes.

Esta idea de cultura vinculada con los griegos se encuentra presente, igualmente, en Martin Heidegger, quien, en el discurso pronunciado con ocasión de su posesión como rector de la Universidad de Friburgo en 1933, precisa que el espíritu que alienta a Occidente se halla en los comienzos de la filosofía.

“Sólo si nos situamos de nuevo bajo el influjo del inicio de nuestra existencia histórico-espiritual. Este inicio es el surgimiento [*Aufbruch*] de la filosofía griega. Con ella, el hombre occidental, por la fuerza de la lengua de un pueblo, se erige por primera vez frente al ente en su totalidad, cuestionándolo y concibiéndolo como el ente que es. Toda ciencia es filosofía, lo sepa y lo quiera, o no. Toda ciencia sigue ligada a ese inicio de la filosofía. De él extrae la fuerza de su esencia, suponiendo que siga estando a la altura de ese inicio.”<sup>24</sup>

José Ortega y Gasset, por su parte, vincula la cultura más bien a los latinos. En 1930 afirma que para la universidad no bastan la investigación y la profesionalización, sino que es necesario saber por qué se está ahí y adquirir una cultura general, cuyos antecedentes encuentra en el medioevo. La cultura “no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia”.<sup>25</sup> Una universidad centrada sólo en la investigación adolece de una cultura que le permita situarse adecuadamente en su tiempo,

23 Ibid., p. 181.

24 Heidegger, M., La autoafirmación de la universidad alemana. In: idem, *La autoafirmación de la Universidad alemana. El rectorado, 1933–1934. Entrevista del Spiegel*. Estudio preliminar, notas y trad. R. Rodríguez. Madrid, Tecnos 2009, p. 37. (Clásicos del pensamiento. Tercer milenio; 86).

25 Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*. Ed. S. Fortuño. Madrid, Cátedra 2015, p. 5.

por lo cual sostiene: “Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esta es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad”.<sup>26</sup> Por esta razón, la universidad tiene, según Ortega, las siguientes funciones: 1) transmisión de la cultura; 2) enseñanza de la profesión; 3) investigación científica. Sólo así la universidad mantiene el contacto con la ciencia y con la existencia pública.

## 6. La idea de cultura

Si bien los pensadores alemanes de los siglos XVIII y XIX que precedieron a la fundación de la Universidad de Berlín insistían en la idea de la universidad como búsqueda de la verdad —al igual que Newman en Inglaterra y, posteriormente, Jaspers en el siglo XX, seguido por Ricœur—, otros pensadores, como Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger y José Ortega y Gasset, reclamaban para la universidad la idea de cultura.

A diferencia de la idea de búsqueda de la verdad, que se encuentra explícitamente formulada en la Antigüedad por Aristóteles, propiamente no hay en él una idea de cultura tal como la concibieron Nietzsche, Heidegger y Ortega y Gasset. Sin embargo, algunos traductores y comentaristas de Aristóteles optan por verter el término *paideia* en sus respectivas lenguas como cultura. Así lo hace Werner Jaeger en *Paideia: Los ideales de la cultura griega*<sup>27</sup> cuando considera que con el término *paideia* Aristóteles se refiere a una especie de cultura general: “Aristóteles entiende por la capacidad de discernimiento que atribuye al hombre culto un cierto sentimiento en cuanto al modo adecuado de tratar un objeto y que no necesita envolver forzosamente el conocimiento de la verdad”.<sup>28</sup> También lo hace Pierre Aubenque cuando, citando un pasaje de *Partes de los animales*, indica: “no era de esperar que Aristóteles desvalorizase la exigencia científica en un texto que sirve de prólogo a toda su obra biológica; pero es más raro verlo hacer, en ese mismo lugar, el elogio de la cultura general”.<sup>29</sup> En este mismo sentido se pronuncia Osvaldo Guariglia: “se trata, por tanto, de una precomprensión tanto en relación con las cosas como en relación con las exigencias discursivas que emergen de los distintos tipos de conocimiento”.<sup>30</sup> Las disciplinas que, según Guariglia, proveen esta cultura

26 Ibid., p. 7.

27 Jaeger, W., *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Trad. J. Xirau. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 2001.

28 Ibid., p. 797.

29 Aubenque, P., *El problema del ser en Aristóteles*. Trad. V. Peña. Madrid, Taurus 1974, p. 272.

30 Guariglia, O., *La ética en Aristóteles, o, la moral de la virtud*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires 1997, p. 106.

general son la dialéctica y los analíticos, y precisa que *paideia* significa cultura general en ciertos pasajes de la obra que conservamos de Aristóteles. Este es el caso de *Ética a Nicómaco* I, 1, 1094b27; *Metafísica* II, 3, 995a10–16; *Partes de los animales* I, 1, 639a1–15; y también en otros textos relacionados: *Ética Eudemia* I, 6, 1217a6–10; *Metafísica* IV, 3, 1005b2–5. Transcribimos aquí el pasaje correspondiente a *Partes de los animales* de Aristóteles, en donde se percibe con claridad el significado que le atribuyen Jaeger, Aubenque y Guariglia:

“En lo relativo a toda especulación e investigación, por igual la más humilde sobre el método como la más elevada, parece que hay dos posiciones posibles, de las cuales una bien se puede denominar ciencia del objeto y la otra como una especie de cultura (*paideían*). En efecto, es propio de un hombre educado convenientemente el poder juzgar de forma certera si el que habla expone bien o no. Tal persona es la que precisamente creemos que está bien instruida, y el tener cultura el poder hacer lo antes dicho. Aparte, consideramos que esa persona por sí sola es capaz de juzgar sobre todos los temas, por decirlo así, y en cambio, otra únicamente sobre un tema determinado, pues podría haber algún otro dispuesto de la misma manera que el antes citado sólo sobre un aspecto particular.”<sup>31</sup>

El término *paideia* es traducido por Jean Voilquin en *Éthique de Nicomaque*,<sup>32</sup> al igual que por J. Tricot<sup>33</sup> como *culture générale*, pero no ocurre así en inglés: H. Rackham<sup>34</sup> opta, más bien, por *the mark of an educated mind*. La elección de traducir *paideia* por ‘cultura general’ responde a una decisión del traductor, respaldada por el intento de verter el término a un uso que se considera equivalente y a una significación que se adoptó posteriormente para caracterizar el tipo de educación al que se refiere Aristóteles. Este tipo de educación habilita al hombre griego para la ciencia y la Sabiduría y requiere el conocimiento de los estudios sobre el razonamiento que Aristóteles desarrolla en los *Analíticos primeros*,<sup>35</sup> *Analíticos segundos*<sup>36</sup> y *Tópicos*.<sup>37</sup> Esta educación es distinta de la que Aristóteles propone en la *Política* para los jóvenes, la cual exige el cuidado del cuerpo y del alma y, por tratarse de los ciudadanos de la *polis*, concierne a la ciudad: “Y puesto que hay un fin único para toda

31 Aristóteles. *Partes de los animales*, libro I, 639 b 1–15. In: idem, *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales*. Trads. E. J. Sánchez-Escariche – A. Alonso Miguel. Madrid, Gredos 2000, p. 52. (Biblioteca Clásica Gredos, 283.)

32 Aristote. *Éthique de Nicomaque*, Livre I, 1094b27ss. Trad. J. Voilquin. Paris, Librairie Garnier Frères 1925, p. 20.

33 Aristote. *Éthique à Nicomaque*. Trad. J. Tricot. Paris, Editions Les Échos du Masquis 2014.

34 Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Trad. H. Rackman. Harvard, Harvard University Press 1994.

35 Aristóteles. *Analíticos Primeros*. In: idem, *Tratados de Lógica (Órganon) II*. Trad. M. Candel. Madrid, Gredos 1982, pp. 83–297. (Biblioteca Clásica Gredos, 115.)

36 Aristóteles. *Analíticos Segundos*. In: idem, *Tratados de Lógica (Órganon) II*, op. cit., pp. 299–440.

37 Aristóteles. *Tópicos*. In: idem, *Tratados de Lógica (Órganon) I*. Trad. M. Candel. Madrid, Gredos 1982, pp. 79–306. (Biblioteca Clásica Gredos, 51.)

la ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado”.<sup>38</sup> Tal educación incluye lectura y escritura, gimnasia, música y dibujo.

En Aristóteles, un término equivalente a cultura —semejante a la idea que tenían de ella Nietzsche, Heidegger y Ortega y Gasset— puede ser, más bien, *ethos*. Tal como Aristóteles establece en la *Ética a Nicómaco*, *ethos* procede de una distinción terminológica entre ética y costumbre, cuyas palabras en griego sólo se diferencian por una letra: “la ética, en cambio, procede de la costumbre, por lo que hasta su nombre se forma mediante una pequeña modificación de ‘costumbre’”.<sup>39</sup> Julián Marías, en su versión al español, precisa en una nota a pie de página que el nombre ética (*ethique*) se deriva de carácter (*êthos*), que Aristóteles supone es una modificación de hábito, costumbre (*êthos*). El carácter, dice Aristóteles, se forma con el hábito y la costumbre, que son individuales; éstos, a su vez, están influidos por lo colectivo. Esto se manifiesta con mayor claridad en la *Retórica*, pues allí Aristóteles estudia los discursos retóricos y la manera en que se persuade mediante ellos<sup>40</sup>. Estos discursos se construyen y pronuncian en el ágora, los estrados judiciales y las ceremonias públicas, y versan sobre lo conveniente, lo justo y lo digno de alabarse. Los oradores los elaboran a partir de lo que Aristóteles denomina los lugares comunes sobre dichas nociones y sobre las pasiones y los caracteres. Aristóteles recoge estos lugares comunes en su *Retórica*; corresponden a lo que los miembros de determinada comunidad admiten sobre tales nociones. Son puntos de partida de los razonamientos para considerar si una acción es conveniente, justa o digna de elogiarse. Mediante este procedimiento, lo admitido en general se pone en relación con las acciones individuales, lo que permite deliberar y tomar decisiones con las cuales se ajustan y amplían esas nociones. Puede establecerse, así, que es en virtud de las discusiones públicas que las nociones de lo conveniente, lo justo y lo digno de elogiarse se van constituyendo; sin ellas no es posible conformar una comunidad política, tal como lo establece Aristóteles:

“Pero el lenguaje sirve para expresar aquello que es conveniente o nocivo, lo justo o injusto. Y es característico del hombre frente al resto de los animales, que él sólo tenga percepción del bien y del mal, de lo justo e injusto, y otros valores; pues bien, la común posesión de éstos es lo que forma casa y *polis*.”<sup>41</sup>

38 Aristóteles. *Política*, libro VIII, 1337a 21–24. Trad. M. García. Madrid, Gredos 1988, pp. 455–456. (Biblioteca Clásica Gredos, 116.)

39 Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, 1103a 14–18, op. cit., p. 18.

40 Aristóteles. *Retórica*. Trad. A. Tovar. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales 1990.

41 Aristóteles. *Política*, 1253a 10–18, op. cit., p. 50.

En virtud de lo anterior, puede decirse que los lugares comunes de los que habla Aristóteles surgen del vivir en común y pueden corresponder a lo que, según Bernardo Kliksberg,<sup>42</sup> entiende la UNESCO en 1996 por cultura: “la manera de vivir juntos, que moldea nuestros pensamientos, nuestras imágenes y nuestros valores”.<sup>43</sup> Esta definición es modificada por la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de 1982, en la cual se define la cultura como el conjunto de características espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que definen a una sociedad. Incluye las manifestaciones artísticas, las formas de vida, los derechos humanos, los valores, las tradiciones y las creencias. A través de la cultura, las personas y las comunidades construyen su identidad y fortalecen la cohesión social mediante principios y prácticas compartidas. Sin embargo, la apuesta de Ricœur, Nietzsche e incluso Heidegger parece distanciarse de la anterior idea de cultura, pues no se trata sólo de lo vigente, sino también de lo posible. Estos pensadores abogan más bien por su creación, renovación o aspiración.

Ricœur, finalmente, en su texto, reconoce que para poder solucionar la crisis es preciso volver a formular la idea de la universidad como búsqueda de la verdad, como lugar crítico y como foco de innovación científica y cultural; no sólo para la investigación —que reconoce es asunto de pocos—, sino porque “preparar a los hombres a tomar parte en la aventura técnica, cultural, científica, espiritual que arrebató a la humanidad es también la responsabilidad de la Universidad”.<sup>44</sup> Es preciso, afirma, optar por la participación en la autoridad y en la palabra, y establecer una zona de permeabilidad entre la institución y la cultura extrauniversitaria. Asimismo, es necesario ayudar a manejar y dominar, y ejercer el juicio crítico sobre los medios de comunicación de masas, además de crear una institución paralela en la que se puedan brindar experiencias de autoadministración y de responsabilidad en la discusión política. Ricœur concluye: “Si la Universidad satisface estas tres urgencias, la idea liberal que la funda y la justifica no será uno de esos valores del pasado que la retórica oficial venera, será también una *idea para el mañana*”.<sup>45</sup>

42 Kliksberg, B., Capital social y cultura, claves del desarrollo. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, 2006, n.º 2, pp. 5–31.

43 Unesco. Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Trad. A. Lizarzaburu. Madrid, Ediciones Unesco 1996.

44 Ricœur, P., Perspectivas de la Universidad contemporánea para 1980, op. cit., p. 89.

45 Ibid., p. 91.

## 7. La universidad hoy

Si volvemos a Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, encontramos que su idea de verdad no se restringe a la ciencia, al afirmar: “Empecemos, pues, por el principio y volvamos a hablar de ellas. Demos por sentado que aquéllas por las cuales el alma realiza la verdad mediante la afirmación o la negación son en número de cinco, a saber: el arte, la ciencia, la prudencia, la sabiduría y el intelecto”.<sup>46</sup> Por ello, desde Aristóteles puede establecerse que la verdad no le corresponde sólo a la ciencia o a la filosofía, como se desprende de los planteamientos de los pensadores de los siglos XVIII, XIX y XX sobre la idea de búsqueda de la verdad como propósito para la universidad.<sup>47</sup> Hoy, la universidad, más acorde con la concepción aristotélica de verdad, comienza a entenderse como el lugar de encuentro de las verdades que acontecen no sólo en las ciencias y la filosofía, sino en todo tipo de conocimientos, prácticas, saberes, técnicas, artes e incluso en la deliberación y la construcción de relatos.

Además de lo anterior, sería preciso ampliar la idea de cultura circunscrita a la imagen que cada comunidad va construyendo de sí misma, como lo vimos con la noción de *ethos* en Aristóteles y también en los pensadores de los siglos XVIII, XIX e incluso XX. Una idea de cultura más acorde con las aspiraciones actuales requiere pensar una universidad capaz de albergar la multiplicidad y de constituirse en un lugar para la conversación que apunte a la convivencia y a la construcción de la paz.

Asimismo, no basta con concebir una universidad para la búsqueda de la verdad y la convivencia de diferentes culturas: se requiere volver a pensar el tema de los derechos. Al retornar a Aristóteles, quien consideraba la ciudadanía desde las estrechas márgenes de sus funciones judiciales y de gobierno —funciones que sólo podían ejercer los hombres libres griegos y de las que quedaban excluidos las mujeres, los niños, los esclavizados, los bárbaros, los trabajadores en general y los extranjeros—, se hace necesario repensar el tema de las ciudadanías más desde los derechos que desde las funciones. Esto implicaría concebir, además, la universidad como un lugar de aspiración por los derechos de todos.

Así, la universidad precisa alzar su voz contra la violencia, la exclusión, la opresión y el aniquilamiento, y asumir su tarea de promover la verdad y una cultura que incluya a todos, para abrir desde ella todas las posibilidades que permitan acrecentar la vida humana y no humana.

46 Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, 1139b 15–18, op. cit., p. 90.

47 Véase, por ejemplo, Chotaš, J. – Prázný, A. – Hejduk, T. (eds.), *Moderní univerzita. Ideál a realita* [Una universidad moderna. Ideal y realidad]. Praha, Filosofía 2015. Nota de los editores.

# Formación y enseñanza de la filosofía en Latinoamérica: el necesario retorno a Comenio<sup>1</sup>

Maximiliano Prada Dussán

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá  
aprada@pedagogica.edu.co

---

## Resumen:

Al igual que en otras regiones del planeta, en la última década Latinoamérica se ha enfrentado al intento de reducir o, incluso, eliminar espacios de enseñanza de la filosofía tanto en universidades como en la etapa escolar. El presente artículo indaga por los sentidos de la enseñanza de la filosofía y de la educación que entran en tensión ante esta tendencia. El texto se desarrolla en tres pasos. 1. A partir de las trayectorias de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica,<sup>2</sup> se evidencia la creciente tendencia a limitar la enseñanza de la filosofía a la instrucción y la educación a un camino cerrado de preparación para el trabajo y la vida social. 2. Se distingue entre instrucción y formación,<sup>3</sup> para mostrar que el concepto de formación permite reconocer otros sentidos de la enseñanza de la filosofía y de la educación, distintos de la educación para la renta, donde el individuo se enfrenta a un camino abierto<sup>4</sup> a partir de la relación que establece con el saber.<sup>5</sup> 3. Retornando al proyecto educativo comeniano (*Pampaedia*), se expone la reducción que implica concebir la escuela únicamente desde dichos propósitos. Enseñar todo a todos y totalmente exige ampliar las fronteras de la educación para la renta.<sup>6</sup> En suma, el artículo busca mostrar que las discusiones actuales sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía requieren trascender el examen de la capacidad de la disciplina para vincularse a proyectos específicos y, por el contrario, volver

- 
- 1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.
  - 2 Prada, M. (ed.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2025.
  - 3 Vierhaus, R., Formación (*Bildung*). Trad. J. Gómez. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV, 2002, n.º 33, pp. 7–68; Horlacher, R., ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51, 2014, n.º 1, pp. 35–45.
  - 4 Varkøy, Ø., The concept of Bildung. *Philosophy of Music Education Review*, 18, 2010, n.º 1, pp. 85–96.
  - 5 Bustamante, G., *La formación como efecto*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2019; Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Trad. A. Rodríguez. Madrid – Buenos Aires, Miño y Dávila editores 2014.
  - 6 Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. M. Rodil. Buenos Aires – Madrid, Katz 2010.

a las ideas primigenias sobre el sentido formativo, y no sólo instructivo, de la escuela; por ello, resulta necesario retornar a Comenio.

**Palabras clave:** filosofía de la educación, universidad, políticas educativas, escuela, *Pampaedia*

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.172>

---

### Abstract:

#### Formation and the Teaching of Philosophy in Latin America: The Necessary Return to Comenius

As in other regions of the planet, in the last decade Latin America has been confronted with the phenomenon of the attempted reduction or disappearance of teaching philosophy spaces, both in universities and in schools. This paper examines the meanings of teaching philosophy and education that come into tension behind this trend. The text is carried out in three steps: 1. From the trajectories of teaching philosophy in Ibero-America,<sup>7</sup> it shows the growing tendency to reduce teaching philosophy to instruction and education to a closed path of preparation for work and social life is revealed. 2. A distinction between instruction and formation —*Bildung*— is necessary,<sup>8</sup> to show that the concept of formation currently allows us to see other senses of teaching philosophy and education, in which the individual faces an open path<sup>9</sup> from the relationship he weaves with knowledge.<sup>10</sup> 3. The educational project of Comenius (*Pampaedia*) is taken up again in order to show the inadequacy of the idea of a school reduced to such purposes. Teaching everything to everyone and totally requires extending the frontiers of education for income.<sup>11</sup> Finally, the article tries to show that current discussion on the necessity teaching philosophy requires going beyond the examination of the capacity of philosophy to be linked to specific projects; on the contrary, it is necessary to return to the original ideas on the formative sense of school; therefore, it is necessary to return to Comenius.

**Keywords:** Philosophy of Education, University, Educational Policies, School, *Pampaedia*

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.172>

---

## 1. Introducción

En el año 2007, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el libro *La Philosophie, une École de la*

---

7 Prada, M. (ed.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*, op. cit.

8 Vierhaus, R., *Formación (Bildung)*, op. cit.; Horlacher, R., ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana, op. cit.

9 Varkøy, Ø., *The concept of Bildung*, op. cit.

10 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.; Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit.

11 Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, op. cit.

*Liberté – Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir*, obra que rápidamente fue traducida a varios idiomas y divulgada globalmente en los cinco continentes. Al español se tradujo en 2011 bajo el título *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*.<sup>12</sup> Desde entonces, y de manera complementaria a ese informe, la UNESCO realizó estudios regionales específicos sobre el mismo asunto, que dieron como resultado los informes correspondientes a la región de África (países anglófonos);<sup>13</sup> la región de Asia y el Pacífico;<sup>14</sup> Latinoamérica y el Caribe;<sup>15</sup> la región árabe,<sup>16</sup> y Europa y Norteamérica.<sup>17</sup> Hasta la fecha no existe otro conjunto de estudios que permita tener una mirada global de la situación de la enseñanza de la filosofía, por lo cual estos documentos siguen siendo un referente indispensable para comprender las tendencias que pueden dar cuenta del desarrollo de este campo.

Ya desde aquellos informes se puso de presente la necesidad de mantener la filosofía como un espacio diferenciado en los sistemas educativos. Así, los reportes sobre la región árabe,<sup>18</sup> Latinoamérica y el Caribe,<sup>19</sup> y la región de África<sup>20</sup> ya señalaban la importancia de no confundir los espacios de la filosofía con otros —ética, formación ciudadana, formación política, formación religiosa, etc.—, pues la filosofía, como se indica en el informe sobre Latinoamérica y el Caribe, “tiene sus propias exigencias, como también su metodología específica para enseñar a los alumnos los valores y los principios éticos indispensables para asegurar durablemente la paz y la democracia”.<sup>21</sup> El asunto se hace más agudo en la región de Asia y el Pacífico, donde se privilegia una forma de filosofía interdisciplinaria, siendo escasos los espacios autónomos destinados a esta disciplina.

Sin embargo, los informes no alcanzaron a recoger la tendencia que se consolidaría en la década siguiente a su elaboración y que perdura hasta la actualidad: la reducción de los espacios de filosofía en los sistemas educativos. El libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, de Martha Nussbaum, ha alertado sobre este asunto: “Sedientos de dinero,

12 Goucha, Moufida. *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana 2011.

13 *Teaching Philosophy in Africa. Anglophone countries*. Paris, UNESCO 2009.

14 *Teaching Philosophy in Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO 2009.

15 *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*. Paris, UNESCO 2009.

16 *Teaching Philosophy in Arab Region*. Paris, UNESCO 2009.

17 *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris, UNESCO 2011.

18 *Teaching Philosophy in Arab Region*, op. cit., p. 23.

19 *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*, op. cit., p. 29.

20 *Teaching Philosophy in Africa. Anglophone countries*, op. cit., p. 23.

21 *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*, op. cit., p. 29.

los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia”.<sup>22</sup> Nussbaum continúa: “Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales”.<sup>23</sup> Los cambios sobre los que advierte centran su atención en que “se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades”.<sup>24</sup>

Ahora bien, algunos casos nacionales ya documentados —como los de Países Bajos,<sup>25</sup> México,<sup>26</sup> España<sup>27</sup> o Colombia,<sup>28</sup> por citar sólo unos ejemplos—, además de la compilación denominada *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectos en Iberoamérica*,<sup>29</sup> que rastrea la situación de la enseñanza de esta disciplina en la mayoría de los países de la región, permiten vislumbrar los distintos mecanismos bajo los cuales ha operado la reducción de la enseñanza de la filosofía. Estos estudios muestran que no se trata únicamente de la disminución de materias y programas. Aun conservando las asignaturas, entran en operación otros mecanismos que condicionan y restringen estas áreas al desarrollo de aspectos que limitan, cuando no contradicen, su sentido y sus posibilidades.

En particular, para el caso iberoamericano,<sup>30</sup> en la última década el fenómeno se ha expresado de diversas formas: propuestas de reducción de horas o de asignaturas de filosofía (Uruguay, Argentina, Panamá, Cuba); escasa presencia de espacios diferenciados de filosofía (Paraguay); eliminación de la materia de filosofía (Perú); falta de formación especializada de profesores (Paraguay); inestabilidad en la contratación laboral de sus docentes (Chile); disolución de la filosofía en otros espacios académicos, usualmente denominados espacios transversales o de formación política o ciudadana (México, Honduras, Cuba, Nicaragua); invisibilización de la filosofía en los sistemas de información y medición del sistema educativo, como en la evaluación

22 Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, op. cit., p. 20.

23 *Ibid.*, p. 20.

24 *Ibid.*

25 Celikates, R., *Defendiendo las humanidades... pero ¿cómo?: la teoría crítica y los límites del tradicionalismo*. Trad. R. Ferradas – A. Alván. In: Andrade Ciudad, L., *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Ed. M. Giusti. Barcelona – Lima, Anthropos – Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú 2019, pp. 286–297. (Autores, textos y temas. Filosofía; 108.)

26 Vargas, G., *En defensa de la filosofía*. Ciudad de México, Editorial Torres Asociados 2022.

27 Cifuentes, L., La educación filosófica en el sistema educativo español: una historia interminable. *Revista Paideia*, 2020, n.º 115, pp. 19–32.

28 Prada, M., Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Revista Estudios de Filosofía*, 2024, n.º 69, pp. 177–198.

29 Prada, M. (ed.) *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*, op. cit.

30 *Ibid.*

(Colombia) o en los indicadores estatales (Chile); asfixia presupuestal de las instituciones (Brasil, Venezuela), entre otros aspectos.

Ahora bien, aunque la situación descrita ha llevado a que, en su defensa, la filosofía centre su atención en sí misma para examinar su valor en la educación, interesa resaltar que la pérdida de valor de la filosofía en la comprensión educativa actual, en lugar de cuestionar la disciplina y revisar su posible adecuación o pertinencia para los propósitos nacionales o regionales, exige examinar el criterio bajo el cual es cuestionada. Esto es, tal panorama invita, prioritariamente, a retomar la pregunta filosófica por los fines de la educación y el modo como éstos se hacen operativos: se institucionalizan. Se trata, pues, de que la filosofía examine los supuestos desde los cuales se reduce su valor y la forma que ello adquiere en las instituciones. La pregunta, entonces, aunque emerge del examen de las condiciones institucionales y normativas que determinan la existencia o no existencia de la filosofía en la educación, se convierte en un asunto propiamente filosófico; en una pregunta de filosofía de la educación centrada en el examen de las instituciones, sus fines y sus mecanismos. La cuestión, en suma, exige mantener la mirada tanto en la filosofía misma como en la idea orientadora desde la cual se erige la pérdida de su valor.

En el tránsito a este otro terreno, la amenaza a la filosofía aparece como un síntoma específico de una tendencia que ya ha sido detectada por investigadores de áreas y campos del saber diversos: la de alinear la educación con el sistema económico y productivo. En este sentido, “la así llamada escuela responsable permite que la juzguen en virtud del valor añadido que produce y, en última instancia, en la medida en que hace que los jóvenes sean utilizables”.<sup>31</sup> Esperar de la educación el efecto del aumento de la riqueza individual o colectiva no es exclusivo de nuestra época. Baudelot y Leclercq,

---

31 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit., p. 20. Abunda la bibliografía pedagógica, de las ciencias sociales y filosófica que denuncia la tendencia a convertir la escuela en un eslabón de la cadena productiva, que advierte sobre su cooptación por parte del mercado o que desentraña su estructuración y funcionamiento según principios neoliberales y bajo la teoría del capital humano. Dentro de dicha bibliografía nos permitimos sugerir las siguientes referencias: Fernández, C. – García, O. – Galindo, E., *Escuela o Barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid, Akal 2017 (Colección Akal. Pensamiento crítico; 57); Tenti, E., *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Siglo XXI 2021; Rico, L., *Evaluación estandarizada y lectura crítica: de la homogeneización al ‘abandono’ de la filosofía*. In: Herrera, W. (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá, Uniagustiniana – Universidad del Rosario 2022, pp. 179–217; Prada, M. – Acevedo, D., *Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 2017, pp. 15–37; Díez, E. J., *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona, Octaedro 2018 (Recursos educativos. El diario de la educación; 5); Cortés, F., *Del homo academicus al homo oeconomicus*. In: Giusti, M. (ed.), *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades*, op. cit., pp. 181–193; Laval, C. – Dardot, P., *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Trad. A. Díez. Barcelona, Gedisa 2013 (360 ° Claves contemporáneas); Sánchez, C. (ed.), *Evaluación y educación: miradas críticas*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2025.

por ejemplo, muestran que la riqueza, junto con la búsqueda de igualdad y la construcción de la ciudadanía, estaba ya incluida dentro de los propósitos establecidos por los fundadores de la escuela pública, republicana y laica de la Francia del siglo XIX.<sup>32</sup> El asunto, entonces, en el que se centra la atención en la actualidad consiste en que dicho propósito se exagera y se propone como fin último, como criterio desde el cual se examinan la institución, las áreas de enseñanza, la acción de los maestros y los fines escolares, entre otros aspectos, al punto de que otras dimensiones y efectos de la escuela quedan reducidos o eliminados.<sup>33</sup>

El presente artículo, entonces, aborda dicho asunto y lo sitúa en el ámbito de la reflexión filosófica. En este marco, nos detendremos en examinar diversos propósitos o sentidos que se ponen en juego tras el síntoma de la reducción de la enseñanza de la filosofía. Así, nos aproximaremos a la diferencia entre el sentido instructivo y el formativo de la educación. Sin desconocer el valor de la instrucción, intentaremos mostrar que este sentido adquiere relevancia en el propósito de alinear la educación con la producción. Con ello, se identifican también algunas formas institucionales a las que dicho sentido se encuentra subordinado.

Ubicada la discusión en el asunto del sentido, se hace necesario tensionar la aparente verdad según la cual el propósito de la educación consiste en su compromiso con el desarrollo productivo. El recurso que emplearemos para ello será volver sobre perspectivas consistentes, propias de la tradición que configuró nuestra comprensión de la educación, que permiten ver que dicho sentido no constituye necesariamente el fin prioritario de la educación. Bajo este propósito, entonces, nos aproximaremos a la obra de Comenio, particularmente a la *Pampaedia*,<sup>34</sup> pues desde ella es posible advertir que el sentido productivo se encuentra presente, pero articulado con otros sentidos de la educación, siempre en la perspectiva de conducir al ser humano hacia la perfección. En lo concreto, a partir de la exposición que hace Comenio de la idea triádica de enseñar a todos, todo y totalmente, buscaremos mostrar que Comenio aún puede cuestionar la reducción educativa que opera tras las tendencias de eliminar la filosofía de la educación, toda vez que la tríada sostiene que una educación orientada por la idea de que el individuo puede alcanzar

32 Baudelot, C. – Leclercq, F., *Los efectos de la educación*. Trad. H. García. Buenos Aires, Del Estante Editorial 2008, p. 10.

33 No en pocas ocasiones se ha denunciado que la educación ha sido cooptada por el neoliberalismo. Así, “llamamos formación neoliberal a aquella sociedad que tiende a desarmarse de todos los criterios ajenos al mercado para su funcionamiento, aquella que sólo produce libertad para el mercado” (Villacafías, J. L., *Populismo*. Madrid, La Huerta Grande 2015, pp. 104–105 [Ensayo Series]).

34 Comenio, J. A., *Pampaedia (Educación Universal)*. Trad. F. Gómez R. de Castro. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia 1992.

sabiduría o cierta perfección requiere que tenga a su disposición el conjunto de los saberes construidos y que dicho proyecto sea, a su vez, colectivo, incluso concebido como proyecto de la especie humana.

Así, no es de nuestro interés postular una comprensión filosófica que se proponga como alternativa a las tendencias actuales a partir de la pansofía comeniana para orientar la idea de escuela hoy. La aproximación al autor checo, en cambio, permitirá renovar horizontes y preguntas que es necesario plantear filosóficamente a las perspectivas actuales, pues forman parte de nuestra comprensión de la educación. Nos interesa señalar que con Comenio es posible insistir en que la reducción en la enseñanza actual no se refiere únicamente a una discusión sobre la normativa institucional en torno a la enseñanza de la filosofía o a la defensa de la disciplina; con Comenio es posible tensionar este asunto, en tanto invita a pensar que la defensa de la enseñanza de la filosofía ha estado asociada a la defensa de proyectos de antropología filosófica. Con todo, el lugar en el que buscamos situar la discusión permite insistir en que los asuntos relativos a la enseñanza de la filosofía se convierten, ellos mismos, en problemas filosóficos.<sup>35</sup> Dicho de otro modo, retomando investigaciones sobre la obra de Comenio, diríamos que “la formación se funda en la metafísica”.<sup>36</sup> Asimismo, el contraste que se eleva en dicho lugar de discusión releva el papel de la reflexión filosófica en la configuración actual de las propuestas educativas.

## 2. Instrucción y formación

Como señalábamos más arriba, la disminución de materias o asignaturas filosóficas es sólo una de las formas en que se reduce la presencia de la filosofía; sin embargo, otras formas institucionales aparecen en esta misma tendencia. Así, nos aproximaremos aquí a examinar el uso que se hace de la instrucción y el consecuente olvido de la formación, como síntoma de un sistema que exacerba el interés por el efecto de producción. Intentaremos sostener que cierto énfasis en la instrucción —que adopta la forma del desarrollo de competencias y de la búsqueda de resultados de aprendizaje (*learning outcomes*)— se enmarca dentro de la pretensión de que la educación se alinee con la producción económica. El olvido de la formación, con ello, consiste en que la institución educativa renuncia a ser espacio de novedad, de posibilidad y de acontecimiento.

35 Cerletti, A., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Libros del Zorzal 2008.

36 Vargas, G., La metafísica como fundamento de la pedagogía, según Comenio. In: Vargas, G. – Krausová, E. (eds.), *Prima Philosophia. Fundamento de la Pedagogía en Juan Amós Comenio*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades – Universidad Pedagógica Nacional 2025, p. 129.

Si bien ambos conceptos —instrucción y formación— son dinámicos y no siempre resulta sencillo establecer su diferencia, es necesario aproximarnos a ellos para comprender los fenómenos educativos actuales. En la estela kantiana, la instrucción se inscribe dentro de la parte positiva de la educación. A quien la recibe, la instrucción “le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo”,<sup>37</sup> a diferencia de su valor como ciudadano (prudencia) y como parte de la especie humana (formación moral). En su carácter positivo, supone por parte de quien la recibe una actitud de hacer aquello que se le ha prescrito, por “no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar”.<sup>38</sup> Desde el punto de vista de la institución y del maestro, consiste en “un hacer con una meta dirigida sobre el otro y para el otro”.<sup>39</sup> La meta de tal instrucción, señala Kant, es la habilidad.<sup>40</sup>

Acudamos a dos categorías que elabora Alejandro Cerletti para profundizar en las ideas iniciales sobre la instrucción que acabamos de indicar. Cerletti<sup>41</sup> distingue dos dimensiones de la relación entre enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo: por un lado, se encuentra la dimensión objetiva, la cual “se corresponde con la necesidad institucional de la transmisión de los conocimientos y prácticas admitidos y de la normalización de la relación entre enseñar y aprender”.<sup>42</sup> En su dimensión objetiva se definen objetivos, funciones, actividades, roles, tiempos, etc., y se planea el resultado esperado por parte del estudiante. Así, tanto las acciones del maestro como las del estudiante, junto con el conjunto de elementos dispuestos, son objetivados y descritos como parte de una cadena de acciones institucionalmente organizadas. Se trata de procesos preestablecidos, sobre sujetos preestablecidos, cuya meta consiste en que se consiga lo previsto en la planeación. Su resultado se expresa actualmente bajo la forma de resultados de aprendizaje, formulados en descriptores.<sup>43</sup> A su turno, la planeación establecida se inscribe dentro de una proyección de lo que el estudiante requiere para su desenvolvimiento en la vida futura profesional. En la dimensión objetiva se considera cómo es el mundo y, desde allí, se planifican procesos educativos que posibiliten la inserción del estudiante en él.

37 Kant, I., *Pedagogía*. Trads. L. Luzuriaga – J. Pascual. Madrid, Akal 2003, p. 45.

38 *Ibid.*, p. 42.

39 Vierhaus, R., *Formación (Bildung)*, op. cit., p. 11. Como lo refieren Vierhaus y Horlacher, desde este punto de vista instrucción y educación (*Erziehung*) suelen comprenderse como sinónimos. En este escrito, sin embargo, emplearemos *educación* para referirnos al fenómeno institucional, que puede dar espacio tanto a la instrucción como a la formación.

40 Kant, I., *Pedagogía*, op. cit., p. 45.

41 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*. In: Herrera, W. (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía*, op. cit., pp. 51–65.

42 *Ibid.*, p. 64.

43 Keevy, J., – Chakroun, B., *Level-settings and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris, UNESCO 2015.

La dimensión subjetiva, por otro lado, resalta aquello excepcional frente a lo objetivado: lo que irrumpe, lo que resignifica, lo irreductible a éste.<sup>44</sup> Consiste en que la alteración o el cambio que supone el aprendizaje irrumpe en lo establecido<sup>45</sup> a modo de acontecimiento, como excedente. Tal disrupción implica necesariamente que lo que allí ocurre escapa a lo planeado.<sup>46</sup> Cerletti, en el ámbito de la filosofía, lo refiere a la aparición del pensar y de la palabra que irrumpe, en tanto el pensar del otro no puede ser planeado.<sup>47</sup> Se trata de una intervención sobre lo establecido.<sup>48</sup>

La diferencia entre dimensión objetiva y subjetiva en la educación se conecta con la distinción entre instrucción y formación. En la instrucción se pretende que el aprendiz adquiera conocimientos o destrezas definidos y dispuestos dentro de un proceso planeado, usualmente para su uso posterior en el ámbito social y para la integración de los aprendices a la vida social y productiva. Rebekka Horlacher señala, por ello, que la instrucción es “más bien vista como la adaptación a condiciones dadas”.<sup>49</sup> Si bien puede pensarse que, ante las condiciones constantes de cambio, la idea de preparar para un mundo dado suena irrealizable, el lenguaje de las competencias —que se evidencia en los resultados de aprendizaje—, o el de los tipos de aprendizaje para el mundo de hoy,<sup>50</sup> revela esta pretensión: la idea de educar en competencias apunta a la adaptación a un mundo cambiante, al que se requiere ajustarse en términos de preparación para el trabajo, a demanda de los empleadores.<sup>51</sup> El énfasis constante en generar habilidades de aprendizaje, más que en afianzar comprensiones de mundo, consiste, entonces, en fortalecer condiciones para que cada individuo se adapte y circule por el mundo en sus constantes transformaciones. Se refuerza, así, la función adaptativa de la educación, como señala Horlacher. En términos de Cerletti, podemos decir que la instrucción opera bajo la dimensión objetiva, aun cuando se trate de un mundo cambiante.

---

44 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*, op. cit., p. 64.

45 *Ibid.*, p. 57.

46 Cerletti, A., *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*. In: Cerletti, A. – Couló, A. (eds.), *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc 2015, p. 22.

47 *Ibid.*

48 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*, op. cit., p. 64.

49 Horlacher, R., *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*, op. cit., p. 36.

50 Delors, J. et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana – UNESCO 1996.

51 Bustamante, G., *La moda de las competencias*. In: Bustamante, G. et al., *El Concepto de Competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá, Alejandría Libros – Sociedad Colombiana de Pedagogía 2004, pp. 11–36.

Bajo la aproximación que hemos hecho hasta el momento, se puede comprender el sentido de la idea de formación. La formación difícilmente puede ser descrita dentro de este estado objetivado o reducida a un resultado de aprendizaje; difícilmente puede calificarse como exitosa o no, o como ajustada en términos de la adaptación del estudiante al *status quo*. En lugar de procurar, prioritaria o exclusivamente, el desarrollo de habilidades para la inserción profesional del individuo, apunta a que entren en consideración otros desarrollos y otros fines. Recordemos que, en Kant, puede asociarse a que el individuo se haga parte de la especie humana.<sup>52</sup> Más que ser un resultado rastreable mediante descriptores planeados, vinculados con las condiciones existentes de la vida profesional, o concebirse como una acción directa —positiva—, puede comprenderse como un efecto<sup>53</sup> o subproducto<sup>54</sup> indirecto, no planeado, donde se pone en juego el trabajo o el interés.<sup>55</sup> No se trata de un resultado que pueda verificarse en un momento específico, sino de un camino abierto y constante<sup>56</sup> que, como tal, adquiere valor por sí mismo más allá de sus posibles resultados posteriores específicos.<sup>57</sup> Por ello, la formación se aproxima a las aperturas que la idea de dimensión subjetiva de la educación intenta destacar. Horlacher señala que la formación (en su aparición alemana como *Bildung*) es una “palabra bélica”, pues se emplea para resistirse a las tendencias que pretenden una absoluta objetivación del proceso educativo, de sus actores y de sus fines, máxime en condiciones actuales en las que la educación se orienta por el logro de resultados de aprendizaje y el éxito en las pruebas estandarizadas, entre ellas, las pruebas PISA.<sup>58</sup>

En ocasiones, entonces, el foco de atención cuando se acude al concepto de formación no recae en su definición material o formal, sino en la función que cumple en el lenguaje de la filosofía de la educación y en las aperturas que busca: la resistencia frente a la total planeación y la búsqueda de resultados pertinentes a la cadena de producción. Resistirse aquí implica que la educación no se reduzca a lo objetivado, no la eliminación de cualquier sentido objetivado. Siguiendo a Cerletti, esta es la razón por la cual las instituciones educativas se encuentran siempre en una paradoja: a la vez que fijan contenidos que deben

---

52 Kant, I., *Pedagogía*, op. cit.

53 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.

54 Antelo, E., ¿A qué llamamos enseñar? In: Alliaud, A. – Antelo, E., *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique 2011, s. 19–37.

55 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.; Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit.

56 Varkø, Ø., *The concept of Bildung*, op. cit.

57 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit.

58 Horlacher, R., ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana, op. cit., p. 36.

ser repetidos por las nuevas generaciones, simultáneamente tienen la función de permitir que algo acontezca, de convertirse en condición de posibilidad de la aparición del excedente.<sup>59</sup> “Para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe en lo que se había planificado, porque altera lo que había sido establecido como hipótesis de aprendizaje de los alumnos”.<sup>60</sup> En otros términos, las intenciones de objetivación sobre los estudiantes son la condición necesaria de la dimensión subjetiva. Se requieren condiciones objetivas, que son el objeto de validación de los entes de control. Sin embargo, ellas son sólo condición de posibilidad. La formación no se reduce a ello.

La distinción conceptual que acabamos de trazar permite comprender los énfasis que actualmente se denuncian en los sistemas educativos. Desde distintas perspectivas se señala este énfasis: se trata de la insistencia en una dimensión objetiva de la educación, en la cual se prepara a las nuevas generaciones para insertarse en un mundo dado mediante la instrucción. Este énfasis se incorpora en los sistemas educativos. Precisamente, los conceptos de competencias o resultados de aprendizaje ingresan en el terreno de la enseñanza de la filosofía y le exigen su adecuación a las condiciones dadas, al mundo productivo y a la inserción laboral; proyecciones frente a las cuales a la filosofía no le queda más que la pérdida de valor.<sup>61</sup>

### 3. Comenio: Enseñar todo a todos y totalmente

Volvamos a la idea inicial de este escrito. La idea de que la educación prepara para el éxito en la vida profesional parece, en sí misma, justificada. Resulta sumamente difícil argumentar en favor de otro propósito para ella cuando se hace apremiante la meta de que cada quien se inserte en la vida social y productiva. Sin embargo, es precisamente allí cuando se hace necesario centrar la mirada en otras posibles configuraciones de la idea de educación. Por ello volvemos la mirada a Comenio. No se trata de retornar al autor checo para denunciar un desvío o una infidelidad a una de las fuentes de inspiración de la configuración actual de la escuela y de su pretensión de educación para todos, sino de señalar que volver a Comenio permite llamar la atención sobre la posibilidad de articular diversos sentidos de la educación, lo cual hace posible mostrar las exacerbaciones que otros modos de comprensión han adquirido en el presente.

59 Cerletti, A., *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, op. cit., p. 26.

60 Cerletti, A., *Filosofía y educación. Notas sobre una relación vacilante*, op. cit., p. 26.

61 Tenti, E., *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*, op. cit.

Nuestro camino aquí consiste en mostrar que en Comenio se articula la necesidad de prepararse para la vida con una comprensión que abarca otras dimensiones. Quizás este sea, justamente, uno de los propósitos fundamentales de Comenio, toda vez que su proyecto educativo —al que denomina *Pampaedia*— está incluido dentro de una comprensión pansófica en la que aborda las temáticas filosóficas propias de la modernidad temprana.<sup>62</sup> No en vano, las distintas partes que configuran la propuesta de restauración de la imagen divina en el ser humano implican una comprensión de la totalidad. Aunque en la *Didáctica Magna*, la obra más conocida de Comenio en el mundo hispanohablante, se conjuga una idea de formación —que integra componentes como el conocerse a sí mismo, inscribir una huella en el corazón, entre otros elementos, como lo ha estudiado Bustamante<sup>63</sup>— con la exposición del método, recogido en la expresión “Didáctica”, nos aproximaremos fundamentalmente a la *Pampaedia*, pues en dicha obra se encuentra explícita la idea de que educar a todos está íntimamente relacionado con educar en todo y totalmente, lo cual abre la consideración de dimensiones no restrictivas ni reducidas de sentido, en el marco del desarrollo *pansófico*.

La *Consulta general para la reforma de los asuntos humanos* (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica) constituye una reconstrucción que Comenio emprendió en sus últimos años de vida y que, tras permanecer oculta para los lectores, fue redescubierta en 1934. Dicha reconstrucción, organizada en siete partes, recorre “vías o caminos por los que puede llegarse al cumplimiento y plenitud de la restauración del mundo en el orden establecido eternamente por Dios”.<sup>64</sup>

Resulta central para el pensamiento de Comenio la idea de unidad, heredada del neoplatonismo, como horizonte de la restauración. Ya desde la *Panegersia* (primer libro de la *Consulta general*) expone las tres formas de los asuntos humanos (*res humanae*): filosofía (*eruditio*), religión (*religio*) y política (*politia*),<sup>65</sup> y reclama, posteriormente, una nueva filosofía universal<sup>66</sup> que

62 Jaume, A., Pansofismo y conocimiento en el “Prodomus Pansophiae” de J. A. Comenius. Una exposición e interpretación de sus presupuestos epistemológicos. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 47, 2014, n.º 4, p. 156.

63 Bustamante, G., La formación en algunos apartados de la “Didáctica Magna”. In: Bustamante, G. et al., *Comenio y la Didáctica magna: el problema de la formación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2023, pp. 11–70.

64 Gómez, F., Prólogo. In: Comenio, J. A., *Pampaedia (Educación Universal)*, op. cit., p. 29.

65 Comenius, J. A., *Panegersia*. Eds. V. Balík – V. Schifferová. In: idem, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Část 1 = Pars 1: Europae lumina. Panegersia. Panaugia*. In: Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii Opera omnia. Vol. 19/I. Eds. M. Steiner – V. Balík – D. Čapková – V. Schifferová et al. Praha, Academia 2014, pp. 89–183.

66 Schifferová, V., In harmoniam omnia reducuntur. Comenio pensador de la armonía y unidad universales. In: Prada, M. – Rubio, D. (eds.), *Comenio: 350 años después*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2022, p. 40.

las vincule en una estructura trinitaria y, a la vez, oriente los asuntos hacia la unidad —universalidad—.

Al referirse a la unidad, Comenio describe aquel modo o camino en el cual todas las partes están conectadas entre sí, de tal forma que, si algún elemento se mueve, todo se mueve.<sup>67</sup> La unidad se vincula a la simplicidad, por cuanto algo es similar a sí mismo,<sup>68</sup> y a la espontaneidad, en tanto algo se hace voluntariamente y no de modo forzado.<sup>69</sup> Unidad, simplicidad y espontaneidad son caminos íntimamente relacionados, conducentes a la armonía entre los seres humanos y entre los asuntos humanos. El sentido de ello consiste en regresar de la multiplicidad hacia la unidad; esto es, del estudio infinito de las partes hacia la preocupación común por el bienestar común.<sup>70</sup> El propósito de la *Consulta general* es mostrar las vías a través de las cuales se conducen los asuntos humanos y divinos hacia la unidad, hacia la armonía. Constituye un ejercicio, en sentido neoplatónico, en el que se intenta mostrar los caminos mediante los cuales es posible conducirse —tanto el individuo como la especie— desde el desorden, la dispersión y la parcialidad hacia la unidad, la armonía y la universalidad (hacia la esfera eterna, divina). Schifferová indica que “la educación es el puente que Comenio tendió sobre el abismo entre la acción humana que se extravía de él y el ‘centro de seguridad’ que está fuera de él”;<sup>71</sup> es decir, la educación sería un camino privilegiado para conducirse desde el estado de multiplicidad o parcialidad humana hacia la unidad y la armonía. De allí la relevancia de las obras pedagógicas de Comenio.

La *Pampaedia* es el libro IV de la *Consulta general*. Allí se describen los principios de la propuesta educativa que forma parte del proyecto de restauración. Conviene subrayar que dicha propuesta educativa está necesariamente ligada a una comprensión filosófica y teológica de los fines, orientada por la búsqueda de sabiduría; está soportada por un trasfondo pansófico. Este trasfondo se hace necesariamente presente para pensar la educación y, por ello, es retomado constantemente por el autor checo en su descripción de la *Pampaedia*. Así, la *Pampaedia* es definida por Comenio como el “arte de implantar la sabiduría en las mentes, en las lenguas, en los corazones y en las manos de todos los hombres”.<sup>72</sup> Con todo, detengámonos en desentrañar el sentido pampédico de la educación a través de la triple vía de considerar

---

67 Comenius, J. A., *Panegersia*, op. cit.

68 Ibid.

69 Ibid.

70 Ibid.

71 Schifferová, V., *In harmoniam omnia reducantur*. Comenio pensador de la armonía y unidad universales, op. cit., pp. 34–35.

72 Comenio, J. A., *Pampaedia (Educación Universal)*, cap. I. 15, op. cit., p. 15.

enseñar a todos, todo y totalmente. Nos detendremos, fundamentalmente, en las dos últimas partículas.

El segundo capítulo de la *Pampaedia* está dirigido a exponer el sentido de la idea de enseñar a todos. Esta idea parte del supuesto de que todos los seres humanos, sin distinción alguna, tenemos la misma naturaleza, en tanto somos imagen divina; se funda, por tanto, en una idea universal común. En cuanto imagen de Dios, poseemos la misma capacidad y compartimos los mismos fines. Todos somos igualmente capaces de restaurar la imagen divina en cada uno. Compartimos las mismas cuatro causas: fuimos hechos del mismo barro, compartimos la misma imagen divina, fuimos creados por el mismo artífice y participamos de la misma eternidad.<sup>73</sup>

En este sentido, cada ser humano está en condiciones de ocuparse de los asuntos humanos (*eruditio, religio, politia*), tal como se expresa en la *Panegesis*: todo ser humano debe ser filósofo (en cuanto debe desarrollar su racionalidad), sacerdote (servir a Dios) y rey (regir sobre lo inferior).<sup>74</sup>

Ahora bien, el enseñar a todos no se realiza únicamente con la vocación de restaurar a cada individuo en solitario. Por el contrario, indica Comenio, sólo puede ser restaurada la imagen divina en el mundo si en todos es restaurada: “El cuerpo entero no puede sentirse bien si todos los miembros en conjunto y cada uno en particular no está bien, pues están todos de tal modo ligados entre sí que, si enferma uno por pequeño que fuere, el dolor perjudicará a todos y fácilmente un miembro doliente contagia a otros”.<sup>75</sup> El *todos*, pues, no sólo abre la posibilidad de que cada individuo emprenda el camino de la sabiduría, sino que constituye un camino colectivo que debe recorrerse conjuntamente. La restauración no sería completa si fuera cuestión de algunos individuos. Aparece aquí una cuestión decisiva: Comenio comprende que la restauración de la imagen debe darse, al menos, en dos planos —el individual y el colectivo—. No habría restauración si no se realiza en ambos. Sería fallida si sólo algunos la alcanzan; sería fallida si sólo algunos, como elegidos, por elección o por cierto privilegio, se convierten en filósofos, reyes y sacerdotes. Esto implica, entonces, que los conocimientos que propician la restauración deben estar dispuestos para todos y no sólo para unos pocos.

Lo anterior se refuerza en Comenio con una mirada que trasciende la especie humana. No sólo es necesario que la especie se restaure en conjunto, sino que ello resulta imprescindible para que se restaure la creación entera, pues el mundo creado pierde su unidad y armonía si el ser humano no comprende su propia naturaleza; es decir, la relación con el mundo requiere también de la sabiduría pansófica, que permite verlo desde la unidad. Las cosas

73 *Ibid.*, cap. II, p. 51.

74 *Ibid.*, cap. II, p. 61.

75 *Ibid.*, cap. II, p. 51.

entran igualmente en armonía con el ser humano, pero esto se logra a condición de alcanzar una correcta comprensión —valoración y obra— del mundo. Así, la restauración de todos es de interés para Dios, para los seres humanos y para las cosas mismas.<sup>76</sup>

El *todos*, pues, remite a un proyecto común y en relación con la naturaleza, no únicamente a un derecho individual. Se convierte también en un fin con vocación universal: restaurar en todos, en unidad, la imagen divina.

Dicha partícula está íntimamente enlazada con la necesidad de enseñar *todo*. El capítulo III de la *Pampaedia* está dedicado a exponer este asunto y es de especial interés para nosotros en el presente artículo. Conviene recordar el contexto medieval de una educación gremial, dividida por oficios, en el que la educación que aquí se denominaría pansófica —o aquella que tiene a la sabiduría como horizonte— correspondía sólo a algunos grupos sociales.<sup>77</sup> La exigencia de que toda la especie humana debe ser restaurada conlleva, entonces, que toda la especie debe ser incluida dentro del ideal educativo pansófico. Por ello, “no hay que cultivar una sola parte del hombre, sino todo el hombre y en todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana”.<sup>78</sup> Desde esta idea se responde a la posible objeción: “Traten los artesanos de las cosas de su artesanado y ocúpese cada uno de las cosas de su oficio. ¿Para qué tenemos que aprender todos todas las cosas?”<sup>79</sup> La respuesta de Comenio, como puede vislumbrarse, se orienta a señalar que cada ser humano debe desarrollar todo aquello que lo perfeccione, no sólo aquello que está relacionado con el oficio que desempeña.

Es amplio el conjunto de aspectos en los que cada quien debe ser educado. Comenio expone diversas clasificaciones que comprenden amar y proteger la vida,<sup>80</sup> conservar la salud,<sup>81</sup> conocer las cosas,<sup>82</sup> ordenar el libre albedrío,<sup>83</sup> amar el trabajo,<sup>84</sup> adquirir bienes y procurar riqueza para bastarse a sí mismo<sup>85</sup>, vivir con la seguridad del alma honesta,<sup>86</sup> ser honrados,<sup>87</sup> explicar las

76 Ibid., cap. II, 3, p. 48.

77 Prada, M., Comenio: el tránsito de la Edad Media a la modernidad. In: Prada, M. – Rubio, D. (eds.), *Comenio: 350 años después*. Op. cit., pp. 89–111.

78 Comenio, J. A., *Pampaedia*, cap. III, § 1, op. cit., p. 63.

79 Ibid., cap. III, § 29, p. 74.

80 Ibid., cap. III, § 16, p. 68.

81 Ibid., cap. III, § 17, p. 69.

82 Ibid., vap. III, § 18, p. 69.

83 Ibid., cap. III, § 20, p. 71.

84 Ibid., cap. III, § 21, p. 71.

85 Ibid., cap. III, § 22, p. 71.

86 Ibid., cap. III, § 23, p. 72.

87 Ibid., cap. III, § 24, p. 72.

necesidades,<sup>88</sup> tener buenas costumbres<sup>89</sup> y, sobre todo, ser piadosos.<sup>90</sup> La piedad completa la idea de ser imagen de Dios, toda vez que consiste en ocuparse de lo eterno. Ocuparse únicamente de las cosas mundanas sería ocuparse parcialmente de uno mismo, de su perfección. La perfección de cada quien incluye, entonces, el trabajo, el sostenimiento y el valerse por sí mismo, pero éstos se integran en un abanico amplio de perspectivas que constituyen la naturaleza humana. El ideal unitario implicaría que tales aspectos estén ordenados armónicamente, encontrando en la piedad su criterio ordenador.

La idea de enseñar *todo*, en relación con la partícula *todos*, implica que la armonía que se busca en uno mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios requiere la apertura que supone ocuparse de todo. No sería posible tal armonía si en cada individuo no se tuviera en cuenta la perspectiva de lo común.

La tríada pampédica se completa con la idea de enseñar *totalmente*, desplegada en el capítulo IV. ¿Qué significa ello? “Significa no educarse sólo en apariencia, sino en la verdad, con utilidad cierta y segura para esta vida y para la vida futura”.<sup>91</sup> Aquí aparece de nuevo el ideal pansófico, toda vez que conocer las cosas en verdad implica considerarlo todo íntegramente “y no en pequeños bocados y parcialmente esta o aquella cosa, porque, si la fuerza de la naturaleza humana se concentra en sólo un aspecto, sin observar todo el conjunto de las cosas, no puede conservarse dentro de la armonía”.<sup>92</sup>

Conocer las cosas *totalmente* implica conocer no sólo cada una de ellas individualmente, sino también a partir de sus relaciones con todo lo demás. Sólo así es posible la sabiduría que encuentra la unidad. Se completa, entonces, la estructura triádica de la unidad, en la que cada cosa se comprende por sí misma, en relación con las demás y frente a lo eterno: la “unidad es principio de unidad, de cada cosa consigo misma; de la cosa en su interdependencia con las demás; de cada cosa como dependiente de Dios y como tendiente a Dios.”<sup>93</sup> El énfasis en la partícula *totalmente* remite, pues, a los tres caminos que conducen a la armonía<sup>94</sup>, en tanto se trata de ver todo en la unidad, verlo conectado (simplicidad) y permanecer en ese estado de comprensión, no de modo forzado, sino de manera duradera (espontaneidad).

Es necesario recordar que la tríada (todos, en todo y totalmente) se encuentra en íntima conexión. Así, el *totalmente* llama la atención sobre que la educación no se reduce a un proceso instructivo en el que se intenta insertar

---

88 Ibid., cap. III, § 25, p. 72.

89 Ibid., cap. III, § 26, p. 72.

90 Ibid., cap. III, § 27, p. 73.

91 Ibid., cap. IV, § 1, p. 91.

92 Ibid., cap. IV, § 4, p. 93.

93 Vargas, G., La metafísica como fundamento de la pedagogía, según Comenio, op. cit., p. 124.

94 Comenio, J. A., *Pampedia (Educación Universal)*, cap. IV, § 3, op. cit., p. 92.

al estudiante en condiciones dadas a partir del desarrollo de competencias y de la búsqueda de resultados de aprendizaje de manera aislada; en su lugar, pone de presente la necesidad de una comprensión armónica o unitaria de lo aprendido. Allí no sólo se descubren las relaciones de lo aprendido, sino que también se incluye la comprensión del lugar que ocupa quien alcanza los conocimientos. Esto es, se trata de una perspectiva que vincula o articula a cada cual con el mundo que se le ofrece, tanto de modo individual como en cuanto especie. Abre, entonces, a la consideración del lugar que cada quien ocupa, no únicamente dentro de un ámbito o esfera reducida del conocimiento y de la participación en la vida colectiva en la que sólo preocupa la inserción en el sistema productivo —incluido, pero no limitado a ello—, sino en la pregunta que busca la articulación de cada quien en una perspectiva unitaria, universal, referida no a lo parcial, sino al todo: pansófica. Podríamos decir que abre a la pregunta por el lugar de cada quien frente al todo.

Resta señalar que los principios formulados por Comenio conducen al autor checo a considerar que la restauración requiere reformar la educación: sus estructuras, métodos, tiempos, prácticas y materiales. Esto es, si no se ha alcanzado la sabiduría, ello se debe a las deficiencias de la educación, en particular de la escolástica.<sup>95</sup> Por esta razón, en la *Didáctica magna* repara fundamentalmente en el método de la enseñanza —que abarca este tipo de cuestiones—, con la confianza de que un método bien concebido y empleado conduce a las transformaciones deseadas. Aun así, el proyecto educativo comeniano no se reduce a proponer un método para adquirir ciertos conocimientos; no se limita a ello, ni en la *Didáctica magna* ni en la *Pampaedia*, como hemos señalado. Como se ha mostrado, su propuesta de reforma en la *Pampaedia* estaría más cerca de la idea de formación que de la instrucción, toda vez que allí busca superar la descripción de las condiciones objetivas de la institución educativa y se aproxima, en su lugar, a exponer el horizonte formativo. Siguiendo el camino iniciado en *Prima philosophia*, donde se muestra que “expresamente lo que forma, en lo que se forma, hacia lo cual se forma cada ente segundo es Dios”,<sup>96</sup> en la *Pampaedia* se presenta el enlace entre aquellas estructuras instruccionales —que serían desplegadas en la *Didáctica magna*— y la comprensión formativa que se sustenta en la unidad.

---

95 Prada, M., Comenio: el tránsito de la Edad Media a la modernidad, op. cit.

96 Vargas, G., La metafísica como fundamento de la pedagogía, según Comenio, op. cit., p. 127.

#### 4. Síntesis y conclusiones

Encontramos en la propuesta pampédica de Comenio el énfasis en los principios a partir de los cuales la multiplicidad de agentes, asuntos y modos de la educación se articulan y se orientan hacia el principio de unidad o de universalidad. Lo que interesa resaltar de dicha propuesta es que todo aquello que puede constituir conceptos o planeaciones pedagógicas y educativas está soportado y articulado en comprensiones filosóficas y teológicas previas.

Este énfasis en la articulación o armonía de la educación lo expusimos para señalar el contraste con los diagnósticos que hoy se hacen a las orientaciones educativas y a las formas institucionales que ellas adoptan: diagnósticos que señalan un énfasis o una exacerbación de la instrucción, de la adaptación al *status quo*, de la integración al mercado laboral y a la productividad. En contraste con esta tendencia, encontramos en Comenio que incluso la confianza en la dimensión instruccional y en los fines productivos puede inscribirse dentro de una comprensión más amplia, orientada no a detenerse en aspectos relativos a la adaptación y al ejercicio laboral, sino al desarrollo de otras dimensiones de cada individuo y de los colectivos. En Comenio encontramos, pues, una propuesta formativa que resiste a la reducción instruccional. Esta resistencia se expresa en los términos de la *Pampaedia*, donde se expone el fundamento necesario de la educación en la filosofía.

Comenio permite renovar o plantear preguntas que se vuelven fundamentales ante el fenómeno de pérdida de valor de la filosofía en la educación. Siguiendo al autor checo, la educación no se reduce a la preparación para el mundo productivo y económico, sino que incorpora, junto con ello, otros horizontes de posibilidad. Educar a todos, en todo y totalmente, si bien hoy no tendría el mismo contenido y sentido que en Comenio, sí permite cuestionar los sentidos que imperan actualmente. Estamos en condiciones de afirmar que, con la idea de enseñar a todos, se abre la discusión acerca del derecho a la filosofía, pues ello promueve que cada quien conquiste autonomía y libertad, o alcance cierta mayoría de edad; asunto que no puede ser desarrollado por otro en nombre de cada uno. Adicionalmente, nos movemos bajo la pretensión de que alcanzar tales estados individuales nos cultiva aún más como especie, pues ello se inscribe en el camino de alcanzar propósitos de igualdad entre los seres humanos. Para dichos propósitos, la filosofía cumple un papel fundamental; por ello, es necesaria una educación para *todos* y en *todo*. Si bien la idea de educar *en todo* no tendría hoy el mismo contenido que en el siglo XVII, esta partícula permite argumentar que se requiere ampliar los horizontes de enseñanza, de modo que no se reduzcan a aquellos que ofrecen utilidades inmediatas. Finalmente, esta educación requeriría trascender la apropiación de competencias o de resultados de aprendizaje; requeriría una

comprensión que permita ver los asuntos en sus relaciones y conexiones, en conjunto, y, dentro de ese marco de comprensión, concebir la posibilidad de que cada quien encuentre su lugar en él. Requiere, pues, una enseñanza no parcial, sino *totalmente*, máxime en tiempos en los que nos enfrentamos a retos de orden global.

Hemos llegado a este asunto a partir de uno de sus síntomas: la amenaza sobre la enseñanza de la filosofía. Así, el contraste establecido con Comenio ayuda a comprender que tal amenaza reclama una comprensión de orden mayor y no sólo la solicitud institucional que busca la permanencia de esta disciplina. Este síntoma exige, como lo hemos señalado, comprender la enseñanza de la filosofía en una dimensión filosófica; es decir, como un problema filosófico.

**Filosofický časopis**  
**Número Especial 1/2026**

FORMACIÓN, INSTITUCIÓN Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Editores invitados: Germán Vargas Guillén, Eliška Krausová, Věra Schifferová

Redactor responsable: Miguel Ángel Espitia Raba

Diseño gráfico: Studio Designiq

Diagramación: Jorge Leonel Pineda A.

Impresión: Xpress Estudio Grafico y Digital

Publica:

© Universidad Pedagógica Nacional 2026

© Filosofický ústav Akademie věd České republiky, v.v.i., Praha 2026

© CC BY 4.0 Filosofický časopis 2026

© FILOSOFIA 2026 como su publicación número 645.

Primera edición impresa

ISBN 978-80-7007-829-7

Bogotá, 2026

Primera edición electrónica

ISBN 978-80-7007-817-4

Praga 2026

Este número monográfico de *Filosofický časopis* presenta una visión actualizada de la formación como asunto de la filosofía práctica —ética-moral, política y educación—, bajo el entendido de que este concepto excede las nociones clásicas de *παιδεία* y *Bildung*, propias de las tradiciones griega y alemana; antes bien, se nutre de la interacción de los sujetos en la intersubjetividad (Husserl), que acoge la tradición del término “persona” en relación con Comenio, releída por Patočka desde la perspectiva del cuidado del alma, de la que da cuenta Ricoeur en su prólogo a la edición francesa de *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*. Así, la formación se caracteriza como fundamento de la democracia en medio de sociedades golpeadas por la violencia; desde allí se expone la recepción de la tradición filosófica, en especial la mirada de Patočka y su aporte a la *Carta 77*. Esta lectura ha sido impulsada por investigadores latinoamericanos y checos en sus comentarios sobre las vías que se abren “desde el sur”.

ISSN 0015-1831 (impreso)

ISSN 2570-9232 (Online)

ISBN 978-80-7007-829-7



9 788070 078297 >

E 4236