**PEDAGOGÍA Y ÉTICA EN RAFAEL POMBO.
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE WALTER BENJAMIN**

Marisol Moncada Vivas
2216623

Universidad Santo Tomás
División de Filosofía y Teología
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Filosofía Latinoamericana
Bogotá D.C. Colombia
2019

**PEDAGOGÍA Y ÉTICA EN RAFAEL POMBO.
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE WALTER BENJAMIN**

**Marisol Moncada Vivas
2216623**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Filosofía Latinoamericana

Director:
**Ángel María Sopó Ph. D.
Edgar López**

Grupo de Investigación:
**Fray Bartolomé de las Casas, O.P.
Estudios sobre historia del pensamiento y la cultura en Colombia y América Latina.**

Línea de investigación:
Pensamiento filosófico y filosofía práctica desde América Latina

Semillero
**Fenomenología y Hermenéutica
“Daniel Herrera Restrepo”**

Universidad Santo Tomás
División de Filosofía y Teología
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Filosofía Latinoamericana
Bogotá D.C. Colombia

2019

DEDICATORIA

A

Dios porque gracias a él he logrado cumplir las metas que me he propuesto y una de ellas es culminar mi maestría.

A

Mi madre Belén Vivas González por ser la mujer que me dio la vida, por ser la que siempre confió en mis capacidades, la que me apoyó incondicionalmente en seguir mis sueños y la que nunca dudó de que podría alcanzarlos. Te amo mamá.

A

mi maestro Ángel María Sopó por haberme animado a seguir creciendo académicamente y por su compañía en el inicio y desarrollo de este trabajo de investigación.

A

mi asesor profesor Edgar López, quien tuvo la iniciativa de seguir con lo trabajado, por brindarme su apoyo y su confianza frente a la culminación de esta indagación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dios de la vida por permitirme culminar esta etapa académica.

A mi madre que es mi motor y mi mayor inspiración por ella soy lo que soy.

A mis asesores por su apoyo incondicional y por la paciencia para lograr culminar esta investigación.

CONTENIDO GENERAL

Introducción	Pág.6
Capítulo 1:	
Relaciones entre la ética y la pedagogía	Pág.11
Capítulo 2:	
La obra de Rafael Pombo a la luz del pensamiento de Walter Benjamin.....	Pág.32
Capítulo 3:	
Dos miradas de la pedagógica ética desde la cartilla escolar.....	Pág.52
Conclusiones.....	Pág.70
Referencias Bibliográficas.....	Pág.73

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, que se ubica en el campo de la pedagogía de la ética, subraya la importancia de los valores éticos de la sociedad bogotana de la segunda mitad del siglo XIX. La indagación muestra también cómo se promovió, en el ámbito educativo, el desarrollo de las capacidades, las actitudes, así como los conocimientos en niños, niñas y jóvenes a través de la literatura.

Esta reflexión sobre la pedagogía de la ética se enfoca en una parte de la obra de Rafael Pombo, a la cual se hace una aproximación desde el pensamiento de Walter Benjamin, cuyas ideas sobre filosofía, crítica, política, estética, educación y literatura imprimieron originalidad a su obra. El interés de Benjamin por la poesía le llegó a través del filólogo Christoph Friedrich Heinle, hombre de letras que se proponía descifrar lo espiritual en sus distintas manifestaciones.

La repentina muerte de Heinle hizo que Benjamin empezara a componer sonetos dedicados a la amistad y a la memoria de su amigo. La gran influencia de su amiga poetisa, editora y librera Adrienne Monnier, le permitió tener una mayor cercanía a la poesía, la cual lo acompañó hasta el fin de sus días.

Por su parte, Rafael Pombo, conocido como el poeta de los niños en Colombia, dedicó su vida a escribir sonetos, historias y cuentos alusivos a la formación moral de los niños, las niñas y los jóvenes. Este interés se derivó de la influencia que recibió de poetas y escritores norteamericanos como Otto Speckter, George Moir Bussey y Robert Dodsley durante su estadía en Nueva York. Los cuentos de Pombo se fundamentan en fabulistas como Esopo, La Fontaine, Iriarte y Lessing.

Los cuentos pintados, así como *Fábulas y Verdades* de Rafael Pombo son el objeto principal de esta investigación, ya que esta obra guarda estrecha relación temática con el pensamiento de Benjamin. Aunque Pombo y Benjamin no son contemporáneos, su pasión por las letras refleja un genuino interés común por la formación ética de las nuevas generaciones. Esta investigación permite conocer el valor actual del pensamiento y las experiencias estéticas de estos autores.

Los intereses comunes a los dos autores permiten formular la pregunta: ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos de la ética presente en *Los Cuentos Pintados* y en *Fábulas*

y *Verdades*, de Rafael Pombo, así como en los *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, de Walter Benjamin?

Para responder este interrogante se mostrará que Benjamin fue, ante todo, un escritor que se interesó por la literatura infantil, la coleccionó y reflexionó sobre ella para conocer el papel del juego, el recuerdo y la experiencia mimética. De sus reflexiones se derivan algunos métodos para la formación ética, así como para el trato pedagógico con el niño y el joven. De igual modo, con su poesía, sus fábulas y sus ideas filosóficas, Pombo estableció algunos métodos para la formación de valores éticos, estéticos y ciudadanos en el niño. El poeta colombiano defendió y promovió el verso como instrumento pedagógico para la educación infantil y juvenil, pues confiaba firmemente en este medio para lograr una sociedad en convivencia pacífica en ella, guiada por el respeto, la honestidad y las buenas costumbres.

Este trabajo de investigación pone en evidencia cómo en las narraciones de *Los cuentos pintados* y de *Fábulas y Verdades*, Rafael Pombo no solo utiliza el verso apenas como un simple enunciado que forma una unidad poética, sino también como un instrumento pedagógico para que el niño y el joven descubran los valores éticos contenidos en cada fábula. Así mismo, muestra que en las narraciones de Walter Benjamin, el niño y el joven no solo leen las historias por leerlas, sino que su lectura es una experiencia lúdica en la cual el juego se asume como actitud ética frente al mundo, lo cual pone en evidencia sus capacidades miméticas. La comparación de estas dos obras de los autores mencionados lleva a proponer el concepto de «pedagogía ética tropológica» como alternativa a un análisis moralista o psicologista de las distintas formas de aprendizaje del niño. En Rafael Pombo el giro consiste en que el niño, a través de la literatura, descubra la importancia de los valores morales y sociales; en Walter Benjamin, el giro consiste en que el niño experimente y desarrolle sus propias capacidades miméticas.

La pedagogía ética presente en *Los Cuentos Pintados* y en *Fábulas y Verdades*, obras de Rafael Pombo, es vista aquí desde la perspectiva metodológica de Walter Benjamin. Aquel conjunto de cuentos, fábulas y relatos muestra un lenguaje de fácil comprensión y una creación de personajes literarios cercanos a los niños como «El renacuajo paseador», «La pobre viejecita» y «Michín, el gato bandido», lo cual impulsa

su creatividad a través de enseñanzas, que se manifiestan en el juego, la musicalidad, la rima, los contenidos y los valores, todas herramientas didácticas que permiten aprender, pensar, crear, transformar y ver el mundo de distintas maneras diferentes a la forma como lo ve el adulto.

Rafael Pombo expresa su concepción de la infancia al mostrar cómo los niños son cercanos al ritmo y a la musicalidad del lenguaje, por eso utiliza el verso como forma de atracción que produce placer en el niño. Pombo sabe que la atención del infante se pierde fácilmente, por lo cual su método está concebido según la exigencia del niño, quien necesita brevedad y variedad. Pombo no teme que el niño se enfrente a cosas complicadas, puesto que valora su capacidad de imaginación y, más aún, está seguro de la nobleza, de la dificultad y de los frutos posteriores de la memoria afirmando que “las piezas del curso nuevo de lectura serán extensas, y muchas serias. Aunque de niño no entiendan las últimas, *ése* es el tiempo de aprenderlas de memoria, para cuando puedan entenderlas” (Pombo, 1984, pág. 343).

Los cuentos del poeta colombiano rompen la frontera entre la realidad y la ficción para construir un camino fantástico que consolide las vivencias del niño, los valores y las costumbres, y, así transformar las experiencias de la vida en enseñanzas. Pombo contó con la cualidad de tener un oído musical y de poseer una rica imaginación; esto bastó para que creara cuentos rimados, con personajes simpáticos, traviesos, crueles, tontos, ridículos. Se trata de un conjunto diverso, en el cual tanto los animales como los personajes humanos encarnan las cualidades, así como los defectos de los niños y de los adultos.

Por otra parte, en *Infancia en Berlín hacia 1900* y en *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*, Benjamin ofrece una metodología en la cual la experiencia, el juego, el coleccionar, el recuerdo, la mimesis y la infancia son elementos esenciales para que los niños, las niñas y los jóvenes ejerzan la libertad como signo de autodesarrollo. Esto les permite desarrollar el poder creador y la concepción de lo nuevo, al modificar los valores implantados por los adultos.

Para Benjamin, el libro infantil resalta el quehacer del niño, “es una pequeña enciclopedia de su vida donde encuentran su lugar los lápices de color y el correo infantil, juegos de carreras y colecciones de flores para colorear, sobres para cartas, «gimnasia de letras» y columnas de palabras” (Benjamin, 1986, pág. 126); puesto que el niño no se

conforma con una única forma de aprender, sino que a partir de su experiencia, crea modos de aprendizaje como el coleccionar imágenes, estampillas, juguetes y muñecas. Estas maneras de fomentar la creatividad hacen que el niño, la niña y el joven cambien el mundo a su gusto y puedan ser ellos mismos.

No se conocen trabajos previos en que se haya estudiado la relación entre las propuestas de los dos autores para enseñar la ética a los niños, las niñas y los jóvenes. Aquí se muestra cómo Pombo no solo es un poeta romántico, sino un pedagogo innovador que impulsó las costumbres y la formación moral en niños, niñas y jóvenes. Benjamin, igual que Pombo, se caracteriza por considerar las relaciones entre juego, literatura infantil y pedagogía para darle un giro a la pedagogía de la ética, de modo que niños, niñas y jóvenes usen su imaginación como un camino de libertad y de transformación frente a su vida y su mundo. En esto consiste la pedagogía ética-tropológica de ambos autores

Esta investigación es un aporte del *Semillero Fenomenología y Hermenéutica «Daniel Herrera Restrepo»*, que se enmarca en el proyecto de investigación sobre la recepción filosófica de Walter Benjamin en Colombia (1962-2013) adelantado por el Grupo Fray Bartolomé de Las Casas. Este trabajo es una oportunidad para conocer la metodología de Benjamin y aplicarla al estudio de la literatura infantil de Pombo; al mismo tiempo, constituye un acercamiento pedagógico a los dos autores desde la indagación sobre los valores éticos en Colombia y América Latina

En el ámbito profesional, el interés de la autora es investigar la teoría filosófica sobre la literatura infantil. Esta indagación la condujo a ver la implicación de una pedagogía tropológica, así como la importancia del juego en la formación ética niños, niñas y jóvenes. El pensamiento filosófico de Benjamin está basado en las influencias pedagógicas de la «nueva educación», que el autor alemán recibió de Gustav Wyneken, esto le permitió proponer una educación que permitiera construir en los jóvenes el interés crítico frente a la sociedad en que viven y desarrollar la conciencia de su propio destino como renovación del espíritu humano.

Benjamin considera que los jóvenes deben ejercer la libertad como un signo de autodesarrollo, lo cual les permite ejercer el poder creador y la concepción de lo nuevo para transformar los valores implantados por los mayores. De ahí partió la idea de relacionar su pensamiento con la literatura infantil de Rafael Pombo, ya que este poeta-

pedagogo colombiano estaba convencido de que al niño y al joven se les puede educar con agrado mediante la poesía.

El objetivo inicial de la investigación consistía en comprender la pedagogía de la ética en los dos autores, lo cual resultó en el descubrimiento de la pedagogía ética tropológica. En este trabajo se relaciona la ética con la pedagogía a través del pensamiento de autores como José Luis Aranguren, Edmund Husserl, Wilhelm Friedrich Hegel, Hans-George Gadamer y Aloysius Regembrecht, quienes contextualizan la fundamentación ética en la formación del ser humano. Además, se presenta la obra de Rafael Pombo y el pensamiento de Walter Benjamin, su metodología y sus aportes educativos. Se reconoce el nexo existente entre estos autores desde sus propuestas pedagógicas sobre la cartilla escolar y su teoría mimética acerca de la semejanza en el juego.

La investigación se desarrolla a partir de una ética para acciones presentes y futuras que las incorporan a las retóricas de la vida diaria, así como las consecuencias reales referentes a la conducta humana y a la interacción social. Además, el hallazgo de lo tropológico pone en relieve la razón ética para impulsar a obrar el bien, en función de la realización del bien común.

La investigación se desarrolla en tres capítulos. El primero, establece algunas relaciones entre la ética y la pedagogía. El segundo presenta la obra de Rafael Pombo y el pensamiento filosófico de Walter Benjamin. En el tercero aparecen las miradas de los dos autores a través de la pedagogía ética presente en la cartilla escolar y en la teoría de la semejanza.

1. RELACIONES ENTRE LA ÉTICA Y LA PEDAGOGÍA

Este primer capítulo presenta algunas relaciones existentes entre la ética y la pedagogía, las cuales servirán en el siguiente capítulo para ocuparse de la obra de Rafael Pombo desde la perspectiva filosófica de Walter Benjamin. En primer lugar, es examinada la noción de ética en el pensamiento de José Luis Aranguren y articulada con la propuesta para la formación de un buen ciudadano hecha por el filósofo colombiano Guillermo Hoyos. En segundo lugar, se acude a la noción de formación en George Wilhelm Friedrich Hegel y en Hans-Georg Gadamer para establecer un diálogo con la pedagogía, tal como es concebida por Aloysius Regembrecht.

1.1. La ética en el pensamiento de José Luis Aranguren y la formación de un buen ciudadano según Guillermo Hoyos.

1.1.1. La fundamentación de la ética en el pensamiento de Aranguren

La ética puede ser concebida como la ciencia que estudia la conducta humana desde el punto de vista moral, de lo bueno y lo malo que las personas hacen en sociedad. Esta definición general delimita lo que realmente se debe saber de ella y de su objeto de estudio, pero es necesario establecer desglosar el concepto. La fundamentación de la ética propuesta por José Luis Aranguren (1998) establece cinco principios: etimológico, pre-filosófico, genético-histórico, antropológico y metafísico.

El principio etimológico muestra el origen de las palabras a través de la autenticidad; no solo de la palabra, sino de la realidad. Esto hace que la conexión semántica se manifieste en el ámbito del ser, “la etimología nos devuelve las palabras a su plenitud original, y patentiza, en el canto rodado, gastado, de hoy, la figura aristada, enérgica, expresiva que poseyó” (Aranguren, 1998, pág. 22). Una indagación etimológica sobre la palabra “ética” es más provechosa que una indagación metafísica, pues permite acceder por dos vías a su origen: la griega y la latina.

La palabra “ética” implica una comprensión etimológica amplia, ya que no contiene un único significado a causa de su escritura, la cual establece distintas maneras de desglosar su semántica. Lo anterior, lleva a plantearnos el siguiente problema ¿por qué

la transcripción castellana de la etimología de la palabra griega que da origen a la ética esconde la diferencia entre ἔτος y ἔθος, por una parte, y de ἔθος y ἥθος, por otra parte?

La distinción entre ἔτος y ἔθος incumbe a que la derivación con *tau* (τ), que es usada pluralmente en la palabra ἔτων, que traduce “años”; mientras tanto, la derivación con *theta* (θ) refiere costumbre, hábito, rito o institución. Por otra parte, el término «ἔθος» escrito con *épsilon* remite a costumbre, hábito, conducta; pero si se escribe con *eta* (ἥθος) alude a carácter o idiosincrasia. Esto no implica olvidar la correlación que existe entre costumbre y carácter, el primero «ἔθος», con *e* breve; y, el segundo con «ἥθος», con *e* larga. Según Aranguren, en el contexto de la ética, se debe dar primacía al «ἥθος» que se traduce como carácter.

Lo ético encierra las disposiciones del ser humano en la vida, su carácter y sus costumbres. Así establece un modo de vida, el cual se adquiere, se apropia y se incorpora a lo largo de la existencia. La aproximación etimológica nos conduce al «ἥθος», que trata el carácter y se evidencia a través del hábito, ἔθος, que constituye el principio intrínseco de los actos.

No obstante, las interpretaciones que ha tenido la palabra «ἥθος» en el contexto del latín y de las lenguas modernas han impedido captar la riqueza griega del significado de este vocablo.

En el latín se tradujo el *ethos* griego, en su doble forma lingüística de *éthos*-costumbre y de *êthos*-carácter, por el término latino «mos». De este modo se inclinó excesivamente el significado hacia la idea de «costumbre», ya que el vocablo latino «mos» significaba directamente costumbre. Con ello también se dio pie a cierta equivocidad, de cuyo peligro advierte Santo Tomás: «*Mos* puede significar dos cosas: unas veces tiene el significado de costumbre; otras significa una inclinación natural o casi natural a hacer algo, y en este sentido se dice que los animales tienen costumbres [...] Para esta doble significación en latín hay una sola palabra, pero en griego tiene dos vocablos, pues *ethos*, que traducimos por costumbre, unas veces tiene su primera letra larga y se escribe con *eta*, y otras la tiene breve y se escribe con *épsilon*» (Vidal, 1937, pág. 19-20).

El latín solo posee una palabra para referirse a los conceptos de costumbre y carácter, por lo cual el mundo moral se entiende y se expresa con el término derivado «ἥθος». No obstante, en ocasiones se ha entendido «moral» en la forma lingüística de «costumbre». Esta indiferencia verbal del latín ha influenciado la concepción sucesiva de la ética, por lo que Marciano Vidal promueve superar la ambigüedad del «mos» latino y

reintegrar el significado originario del «ἥθος» para designar una personalidad que constituya un modo de ser adquirido.

Con base en lo anterior, se indica aquí cómo la obra moral humana está ligada al hilo etimológico griego que remite a la adquisición de un modo de ser, que se afirma desde niveles de apropiación dados gradualmente.

El más bajo sería el de *pathos*, el de los *sentimientos*, que son ciertamente míos, pero tal vez pasajeros y, de cualquier modo, escasamente dependientes de mi voluntad. Las *costumbres* significan ya un grado mucho más alto de la posesión. Por encima de ellas, el *carácter* constituye una impresión de rasgos en la persona misma: el carácter es la personalidad que hemos conquistado a través de la vida, lo que hemos hecho de nosotros mismos, viviendo (Aranguren, 1968, pág. 27).

De esta manera, el principio etimológico establecido por Aranguren desarrolla tres conceptos: el primero señala hacia la raíz de los actos; el segundo consiste en la finalidad de la vida como vivir consecuentemente y, el tercero, trata la unidad esencial de la virtud al fundar estoicamente la ética en el carácter. Sin embargo, esta visión estoica del carácter es puramente racionalista, porque es la afirmación de la razón frente a las pasiones y los afectos. Mientras tanto, en el latín hay un deslizamiento que hace prevalecer el sentido de *mos* como hábito.

El principio pre-filosófico consiste en cuestionarnos ¿qué entendemos cuando tratamos acerca de la ética? Según Aranguren, es necesario recurrir a la interpretación, proceder a una sistematización basada en el recurso constante a la anticipación y la repetición. El propósito es definir y acotar la ética, para ello se debe saber hacia dónde va, encaminarse en esa dirección y situar su noción.

A partir de lo etimológico, la ética toma la forma del carácter que implica un hábito. Por otra parte, lo pre-filosófico, desde el saber común, establece la bondad de las acciones; se juzga entonces de “«buena» una acción y de «mala» otra [...] porque todos o casi todos los hombres, por buenos que sean, han cometido alguna acción censurable, y no hay apenas hombre, por malo que sea, que no haya hecho en su vida algo bueno” (Aranguren, 1998, pág. 34). Es así como se avanza hacia la caracterización moral en relación con las buenas costumbres, del preconcepto del acto al hábito, que se adquiere, se enraíza y se pierde en la vida. Las acciones pasan a ser hábitos y estos pasan a la vida concreta, individual y real.

Aranguren considera que el saber popular relaciona en ocasiones las acciones y la vida con el «ser bueno». “La calificación moral parece estar siempre pendiente, *sub índice*, abierta: asediada y admisible la bondad, pero también apropiable y asequible... El carácter moral no es, como el genio y la figura, «hasta la sepultura»” (1968, pág. 35).

Un solo acto, cuando llega a ser decisivo, se sobrepone a los hábitos. Sin embargo, el saber popular valora ese acto a partir de los hábitos, no lo aísla, ya que en él se revela lo auténtico y lo definido del modo de ser; más aún, lo que importa no es solo el acto bueno, sino el hombre bueno que se manifiesta en los actos decisivos de su vida. Igualmente, el ser humano es moralmente coherente cuando su bondad no obedece a sus actos, sino se revela en ellos. Esto hace que el saber popular tome parte frente a la pretensión de comprender la moralidad como acto de buena intención, pues las buenas intenciones no son suficiente y pueden estar disfrazadas (Aranguren, 1998).

No obstante, si se posee sentido moral, pero no fuerza moral es muy fácil que seamos arrastrados por las pasiones; la vida es un *quehacer*, éticamente es un *quehacerse*. Según Cicerón, la moral es el “modo de conducir la vida” (Aranguren, 1968, pág.37), en que la persona se constituye moralmente libre. Esto implica el problema ético de la realidad fatalmente moral del hombre, problema advertido por Heidegger, quien afirma que la metafísica y la ética se ocupan del ser, de su estar y su moral, ya que el hombre tiene que conducir su vida y darle un sentido (Heidegger, 1970).

Los dos principios anteriores, el etimológico y el pre-filosófico, establecen el origen de la palabra y el sentido que la ética tiene en el entorno humano, pero se debe saber que la ética no se desligó del cuerpo unitario de la filosofía. Platón y Aristóteles reflexionaron sobre la ética como unida a la política (Aranguren, 1968, pág. 39), debido a que el hombre de la época griega clásica consideraba que el *ethos* se encontraba unido a la *pólis* y esta estaba vinculada con la *physis*.

En la fundamentación de la ética, el principio genético-histórico conduce a la *diké*, categoría cósmica empleada antes que la ética. La *diké* consistía en “el ajustamiento natural, en el reajuste ético-cósmico de lo que se ha desajustado (némesis) y en el reajuste ético-jurídico del dar a cada uno su parte (justicia). La *diké*, pues, se *reparte*, es decir, se hace *nómos*” (Aranguren, 1968, pág. 39). En otras palabras, la *diké* se realiza como norma

que estabiliza la *physis* y la *pólis*, así permite constituir la ley moral y la política que ordenan el cosmos y la obligación moral.

En la ética de Platón, que es social y política, la moralidad pertenece a la *pólis* y las virtudes del ser humano a la *politeia* en un drástico paralelismo. Platón reaccionó contra el individualismo de los sofistas y también contra el de Sócrates. “[...] ha habido un individualismo reprobable, el de los sofistas, y un individualismo bienintencionado y en cierto modo plausible, el de Sócrates. Pero él reacciona contra ambos, contra el individualismo en general [...]” (Aranguren, 1968, pág 40).

En su reacción, Platón subordina la política a la ética y no valora el equilibrio comunitario, sino que reacciona exageradamente ante la posible caída del *nómos* de la *pólis*. Lo anterior, constituye una reducción del Estado, pues Platón es pesimista y desconfía de que los hombres puedan alcanzar la virtud a partir de sus esfuerzos. El discípulo de Sócrates considera esencial la producción de un sistema legal y la creación de un gobierno oligárquico que establezca una sociedad recta frente a la realización de los fines morales. Además, Platón cree que pocos hombres como los gobernantes son aptos de ejercer la virtud por sí mismos, debido a que los demás tienen que ser conducidos por la retórica, la cual opera en los estados de ánimo y suscita la virtud.

Aristóteles, en la *Ética Nicomáquea* (1985), señala que la moral hace parte de la política “porque la vida individual sólo puede cumplirse dentro de la *pólis* y determinada por ella” (Aranguren, 1968, pág.41), al constituir una relación entre las formas éticas del *bíos* individual y las formas políticas de las *politeiai*. De manera que, para Aristóteles, la justicia depende de la ley, ya que la justicia legal no hace parte de las virtudes, sino de la virtud entera.

La doctrina de Aristóteles implica un mismo fin en la ética y en la política: la felicidad, la cual le permite al individuo tener una vida perfecta y estable referente al Estado y frente a los bienes exteriores. A su vez, la finalidad de la *paideia* es “educar a los ciudadanos, no primordialmente para el *negotium* (ασχολία), sino para su fin, que es el ocio (σχολή) no para la guerra, sino para su fin, que es la paz” (Aranguren, 1968, pág. 43).

Lo anterior implica que cuando Aristóteles señala que el hombre es un animal político, refiere un ser social en que las formas de vida común de la familia le resultan

innecesarias y requiere de la polis, la cual es la sociedad perfecta y autosuficiente. No obstante, la ética individual y la colectiva constituyen dos dimensiones igualmente necesarias. La ética ya no depende de la política, pero se sostiene mediante el sentido de esta respecto al sacrificio del individuo y evita que la política no tenga nada que ver con la moral.

La intención de Aranguren es plantear la tensión que hay entre la moral del individuo y las exigencias interpersonales, por lo que trae a colación a Kant y a Hegel. La ética kantiana depende de un individualismo radical que procede de la ilustración, pero que tiene como origen un luteranismo menos real frente a los estilos de pensamiento, por lo que el imperativo categórico “impone *mi* deber y la metafísica de las costumbres se ocupa del deber de la *propia* perfección, pues nunca puede ser un deber *para mí* cuidar de la perfección de los otros” (Aranguren, 1968, pág.46).

Estas ideas de Kant permitirán a Hegel desarrollar los principios de una ética social, las cuales representan una vuelta a la realidad concreta. Para Hegel, el espíritu subjetivo cuando entra en la libertad y se vincula a la vida natural se convierte en un espíritu objetivo a través de tres momentos: el derecho, la moralidad y la eticidad. El primero, se funda en la utilidad y, en el, la libertad se realiza hacia afuera; la segunda, agrega la interioridad de la conciencia moral a la exterioridad de la ley; y, la tercera se desarrolla en tres momentos: la familia, la sociedad y el Estado, el último de los cuales es el factor supremo, ya que en el Estado aparece la vida moral en su concreción final (Aranguren, 1968).

La teoría del Estado para Aranguren se sitúa más allá del deber individual, económico y social. Su existencia corresponde a la realidad que se realiza a partir de un destino común en que el individuo participa desde una cultura ligada al Estado, este corresponde a una forma privilegiada de la «objetividad social» que permite que el ser humano trascienda y alcance la «subjetividad de la existencia». De ahí que, el principio genético – histórico de la ética vaya ligado a un origen en el que la ética se vincula con la política al formar una ética individual y social.

Para Aranguren, el principio psicológico o antropológico no debe ser confundido con el subjetivismo moral, debido a que la filosofía escocesa ha pretendido convertir la moral y la religión en psicología. En esta tradición filosófica, la idea de la «opinión

pública» experimenta un giro psicológico, en el cual el alma refleja las impresiones que causamos en nuestro entorno y se ajusta a nuestra conducta produciendo sentimientos de aprobación. De este modo, aprendemos a juzgar desde el punto de vista de los otros, al hacer de nuestra conciencia la instalación intro-afectiva del alma y a su vez una especie de desdoblamiento psicológico.

Así mismo, Aranguren trae a colación a Moore, quien considera que la pregunta por lo bueno es fundamental en la ética y su esencia no es la investigación sobre la conducta, sino la propiedad de las cosas referente a la bondad. Esto implica que la ética no se centre en lo bueno en cuanto tal, lo importante es la acción de hacer el bien, que la persona debe realizar a través de una bondad operativa que indaga la subalternación de la ética con respecto a la psicología. Esta subalternación aludida por Aranguren corresponde al hecho moral, que concibe el bien como un efecto, al brindar una conexión fisiológica consolidada frente a la situación en la que se encuentra el sujeto.

Por otra parte, desde una perspectiva latinoamericana, Ignacio Martín-Baró (2015) consideraba que existe una imbricación de la ética con respecto a la psicología, al dar una orientación práctica hacia la transformación de la realidad social. Además, la teoría psicológica intenta comprender la acción humana a través de unos principios racionales propios.

La ética contiene una teoría que pretende racionalizar con sus métodos genuinos la actividad humana. En relación con la psicología, la ética conlleva una racionalización y una humanización en el que la actividad psicológica está conforme al carácter humano.

No obstante, la ética como actividad práctica que transforma también constituye una tensión dialéctica de lo que es y de lo que debe ser. Así mismo, expresa en los juicios de valor lo que es bueno y lo que es malo. De modo que, la ética no presupone solo la capacidad del cambio, también la posibilidad de apoyar y de actuar. La ética no solamente concierne a la persona individual, sino tiene en cuenta “las estructuras y procesos sociales a todos los niveles, ya que también a ellos es atribuible el juicio de bondad y maldad” (Martín-Baró, 2015, pág. 9).

Lo anterior, indica cómo la ética alcanza niveles estructurales y objetivos que establecen el ámbito del querer personal y de las intenciones individuales, junto con la actividad psicológica. La psicología intenta expresar la humanización desde el

crecimiento humano y cultural, al comprender mejor a la persona; así como los aspectos humanos que posibilitan una vida estable, profundizando en los problemas que pueden enfrentar y que impiden su desarrollo.

Según Aranguren, el principio metafísico tiene el doble sentido como punto de partida, que alude a las cuestiones éticas, y como justificación del filosofar. La filosofía moral admite la metafísica como saber último en que el yo (Descartes), la conciencia, (Kant) y la naturaleza humana (Suárez), son factores del análisis del comportamiento humano.

En el pasado, Platón y Aristóteles fueron los primeros en levantar una concepción metafísica, pero con el transcurrir del tiempo esta fue reducida por los ingleses a una psicología. Tal psicología se le presentó a Kant como un *status quaestionis*; por un lado, señala que la metafísica no alcanza una moral y, por otro, que la moral psicológica niega la propia moral, pero al final su justificación es paralela a la de la ciencia físico-matemática, estableciendo un *factum* innegable.

A su vez, la crítica de la razón práctica de Kant se dedicó a justificar el hecho de la moralidad a través de un giro copernicano que no consiste ya en explicar la idea del ente como bueno y a Dios como el ente increado, como *summum bonum*, que depende de la teoría de la causa final. Al contrario, centra su fundamentación en la subordinación de la conciencia misma constituyendo una auténtica moralidad autónoma, es decir, la voluntad. A partir de la voluntad, Kant considera que “la conciencia es el supremo legislador, por lo cual la fundamentación de la moral habrá de consistir, simplemente en un análisis crítico de la conciencia moral” (Aranguren, 1968, pág. 87).

Así, la personalidad moral para Kant depende de la idea de la ley moral, la cual está unida al respeto propio de la buena voluntad y que decide lo que la razón ha tomado como bueno, teniendo en cuenta la ley del respeto. No obstante, Aranguren advierte que Kant renunció a la metafísica, pues su pensamiento gira hacia una metafísica del deber y no del ser, por lo que el objetivo no es entonces buscar la naturaleza humana, sino el *a priori*, el conocimiento válido del ser humano y de todo ser racional. De esta forma se puede distinguir lo siguiente:

por un lado, entre la filosofía pura de la moralidad aplicada a la naturaleza humana; por otro lado, entre una voluntad divina y, en general, santa, para la cual no hay imperativos, porque en su caso el querer concuerda por sí mismo,

necesariamente, con la ley, y la voluntad subjetivamente imperfecta del ser humano, cuya relación con las leyes objetivas del querer en cuanto tal se expresa mediante el imperativo categórico (Aranguren, 1968, pág. 88).

A partir de lo anterior, la moral de Kant establece un primado de la ética y la construcción de una metafísica ética, que abre la vía de la vida, del saber y de la acción. De esta forma, para Aranguren, la función de la filosofía es comprender la experiencia moral inmediata, mediante la creencia, la cual es analizada por la ética pragmatista.

El pragmatismo toma una ética en que nuestro actuar tiene dos vertientes: la externa y la interna, estas nos conducen al hacer, a nuestra naturaleza. A diferencia de la ética kantiana, que consideraba la buena voluntad, la ética pragmática se centra en el objeto del acto, el cual debe realizarse con éxito, pero este éxito no depende de la pragmática, sino de la ontología en que “la implantación del hombre en el mundo es una implantación metafísica” (Aranguren, 1968, pág. 91). Las experiencias éticas son esenciales en toda concepción del mundo, a pesar de que se derrumbe la metafísica las cuestiones y acciones morales persistirán.

Esta fundamentación de la ética, hecha desde los cinco principios considerados por Aranguren, se relaciona con la formación de un buen ciudadano, preocupación central en el pensamiento de Husserl.

1.1.2. La formación de un buen ciudadano según Guillermo Hoyos

Desde la fenomenología se puede establecer el criterio de renovación como un factor ético universal de la humanidad, que tiene como compromiso moral la responsabilidad de transformar la cultura determinada por la sociedad. Para ello es necesario contar con unos procesos educativos marcados por la ética, la cual fomenta en los ciudadanos la responsabilidad para humanizar los avances técnicos.

Según Guillermo Hoyos, Edmund Husserl realizó un análisis intencional de las vivencias en que los fenómenos aparecen ante la conciencia en medio de situaciones morales. Este análisis le permitió al filósofo alemán hacer una fenomenología de lo moral que conlleva una dimensión trascendental de la intencionalidad como responsabilidad y como fin práctico. El análisis fenomenológico se realiza a través de un sentido subjetivo

que actúa bajo el signo del deber, que para Husserl es el principio de responsabilidad, un principio que renueva la vida individual y la cultura.

El autor colombiano muestra cómo Husserl desarrolla una concepción trascendental práctica de la fenomenología desde una reflexión basada en el *ethos*, establecido por “la comunidad de quienes viven del espíritu de autonomía, cuya tarea no se agota en una cultura determinada, sino que es in-finita, es decir, nunca termina” (Hoyos, 2012, pág. 221). Dicha concepción permitió a Husserl considerar la ética como autorresponsabilidad del sujeto y, al mismo tiempo, la fenomenología como filosofía del presente desde lo histórico.

El análisis fenomenológico de las vivencias cobra sentido, no desde un contenido cognoscitivo de los juicios; sino desde una comprensión valorativa del sujeto que lo determina y lo motiva hacia unos procesos de renovación social y cultural. De ahí que, la responsabilidad descubierta por la fenomenología pertenece tanto al sujeto como al contexto histórico y cultural que implica un compromiso social.

Hoyos, considera que para Husserl la fenomenología “hace de los filósofos funcionarios de la humanidad, pues cargan sobre sus hombros la «responsabilidad» por el verdadero ser de la humanidad” (2012, pág. 222). Lo anterior provoca una transformación personal que da paso a la segunda etapa del camino fenomenológico de la ética, la cual es un estado de transición que consiste en reflexionar éticamente la cultura a partir del ámbito de la pertenencia y de la motivación, comprendidas de una forma hermenéutica.

Esta segunda etapa implica un cambio de paradigma que parte de una intuición valorativa hacia una tematización de la subjetividad como responsabilidad. Tal responsabilidad va ligada a un fin ético, transformado desde un sentido metafísico que muestra cómo el obrar es libre porque la sociedad está destinada a la libertad.

Sin embargo, el autor colombiano mantiene la postura de Husserl según la cual lo ético es una forma transpersonal, así los presupuestos materiales de nuestras posiciones ético-políticas sean diferentes. Así mismo, el punto de vista moral contiene un sentido integral de la persona, por lo que reconstruye la apropiación de su responsabilidad mediante una transformación de la cultura a partir de ideas dadas por la filosofía para la educación de los pueblos.

La ética fenomenológica establece la competencia reflexiva del sujeto y la capacidad de cumplir responsablemente los quehaceres que transforman la sociedad y la cultura. La captación de las fuentes de reflexión filosófica, como capacidad de tomar conciencia crítica y responsabilidad subjetiva, hace que la renovación sea el punto esencial en la búsqueda fenomenológica de un proyecto filosófico para la formación ética de ciudadanos responsables.

Hoyos enfatiza que, en las lecciones de ética de 1920, Husserl muestra gran interés por diferenciar entre naturaleza y espíritu, por lo que contempla la distinción de ambas dimensiones a partir de la oposición entre el principio de causalidad y la profunda motivación. Dicha motivación, propia de las ciencias del espíritu, es el pilar para

el reino universal de los fines, que no es otro que el mundo de la vida, en el que se nos da la subjetividad en actividad comunitaria y social, consciente de su responsabilidad y capaz de asumir tareas de renovación cultural que surgen de dicha conciencia: se trata del sentido de la intencionalidad como responsabilidad (Hoyos, 2012, pág. 224).

Por tanto, la ética no puede ser particular, sino general; pues la renovación del hombre como ser individual y de la humanidad toda es su preocupación central. Esta concepción se aproxima a una filosofía moral que equilibra las conductas prácticas, buenas o malas, de los seres humanos con sus semejantes. Es así como la ética cobra el sentido de ciencia que integra la vida activa, desde una subjetividad racional, con una perspectiva que regula unitariamente.

De modo que, para desarrollar el sentido cultural de la ética se debe ver al ser humano como un ser libre, con la capacidad de autoconciencia genuina que funda toda postura reflexiva referente a los actos de autoconocimiento, autovaloración y autodeterminación. El hombre es consciente no solo de su libertad, sino de la responsabilidad que ejerce en sus capacidades de

representar, pensar, valorar y querer, no sólo como actos meramente singulares, suyos propios, sino que puede realizar todos esos actos también en forma general, es decir, como casos de representar, del pensar, del valorar [...] casos tanto particulares como universales. Esta es la esencia misma de la intencionalidad (Hoyos, 2012, pág. 226).

Lo anterior, muestra cómo la vida humana adopta la forma de un esfuerzo positivo que va encaminado a unos valores que brindan una teleología de la intencionalidad auto-

reguladora del sujeto, al tener en cuenta el inicio reflexivo y el sentido como responsabilidad personal y social. Según el autor colombiano, Husserl ubica al ser humano en una «*tensión doble*», en que trata de liberarse de sus determinaciones heterónomas para auto-determinarse por valoraciones positivas. Es así como se puede asumir el imperativo categórico de Kant, que constituye al hombre como ser auténtico capaz de llevar una vida responsable desde su experiencia misma.

Se puede interpretar que el primer avance de la fenomenología fue rescatar la persona moral, su forma ética y su capacidad de responsabilidad, que conduce a estar «moralmente bien». No obstante, queda una cuestión por resolver y es el “por qué una ética individual significa a la vez una ética social y cultural, no como tarea del individuo, sino como tarea común que se constituye en fuerza cultural, que incide a la vez en los particulares” (Hoyos, 2012, pág. 227). Para dar solución a este interrogante se debe comprender el sentido de posesión que adquiere el ser humano, desde las problemáticas que enmarcan su vida colectiva y estipulan su conducta ética. Tal conducta permite tener en cuenta a los demás como parte del entorno, pero también los reconoce como valores que aportan al desarrollo de la voluntad ética.

Esa voluntad construye una cultura moral, la cual está organizada a partir de un criterio ético y de una vida en acción, en que la persona no solo produce con o sin otros, sino mediante voluntades que hacen posible la formación de una sociedad

[t]odos los actos de la comunidad están fundados en actos de los particulares. [...] Esto hace necesario que en ella haya personas orientadas éticamente, que reflexionen éticamente tanto sobre sí como sobre su comunidad, como la que les pertenece y a la cual pertenecen (Hoyos, 2012, pág. 229).

De esta manera, el deseo colectivo se manifiesta a través de la responsabilidad que tiene el hombre frente a la construcción de una cultura, la cual hace que él sea orientado moralmente y que reflexione éticamente sobre su entorno y sobre sí mismo. La renovación ética se basa en la persona y en el pensar que constituye su comportamiento, el cual se inclina hacia la autenticidad. Para ello, se debe comprender cómo la sociedad realiza un cambio, deja de ser un grupo cotidiano para ser una comunidad con un sentido ético que desarrolla distintas maneras de renovación para alcanzar una auténtica humanidad desde el ámbito de vida de cada persona.

Según Hoyos, para lograr la unión de la cultura ética con la sociedad se necesita de la educación, la cual da solidez y organiza con racionalidad, pero para que la sociedad sea guiada adecuadamente también es necesario tener la filosofía como fin y la ética de la responsabilidad como pilar, pues estas no solo hacen crecer libremente la intelectualidad de las personas, sino que atesoran el carácter ético de la sociedad mediante la promoción de una cultura con valores más humanos. El sentido de responsabilidad contribuye a un fin humano que brinda una apertura a lo histórico, según la idea husserliana de que no es posible distanciar la autorresponsabilidad de la responsabilidad social y cultural.

Más aún, Hoyos, considera que este cuestionamiento es un criterio ético que debe ser desarrollado racionalmente y con una verdad trascendental. En la acción humana, responsable y renovadora, se expresa un conocimiento auténtico desde la voluntad. Esta voluntad posee una cualidad fenomenológica que proyecta la autorreflexión, que, para Husserl,

No se necesita sólo de una doctrina de los principios éticos, que es sólo y siempre formal, sino una ciencia teórica de alcance universal que investigue el reino de lo teóricamente cognoscible, que lo despliegue en una multiplicidad sistemáticamente trabada de ciencias particulares. Se necesita, en suma, la ciencia universal puesta bajo la idea directriz de una vida en la razón que ha de acometerse en concreto y ha de llevarse en todo lo posible a perfección; bajo la idea directriz, pues, de una humanidad perfecta en todo lo posible y que vive con la más alta satisfacción posible de sí. Por sobre una mera ética individual como doctrina formal de los principios de vida racional del hombre como individuo, se necesita ante todo una ética social cuya elaboración máximamente concreta haga primeramente posible el que toda acción individual se someta a norma concreta [...] (Husserl, como fue citado en Hoyos, 2012, pág. 233).

No obstante, la cuestión exalta un punto de vista moral, que expresa el criterio de “volver sobre las cosas mismas” (Hoyos, 2012, pág. 234) desde un análisis subjetivo de fenómenos morales, en que el sentido ético fenomenológico parte de los sentimientos morales. Esto implica tener en cuenta las concepciones universales o contextuales que asume la «epojé ética», genealogía que toma Husserl como forma reconstructiva de los orígenes del *ethos* en tanto filosofía primera. Esta recuperación del *ethos*, pretende abrir el sentido de la responsabilidad, que “reafirma la identidad de la persona en sus relaciones con la cultura y la sociedad civil” (Hoyos, 2012, pág. 235).

Hoyos concluye que el sentido de la responsabilidad se centra en una intencionalidad de la conciencia y está vinculado a una finalidad de la historia en que la

ética como filosofía primera posibilita un “reconocimiento del otro y por parte del otro y desarticula la identidad del yo para luego reconstruirla en un sentido ético” (Hoyos, 2012, pág. 241). De esta forma se establece la intersubjetividad, la cual parte desde la intencionalidad colectiva y es tomada por la fenomenología para crear la responsabilidad; que debe ser entendida como renovación de la humanidad, así como fundamento ético de historicidad y de facticidad.

1.2. De la formación en Georg Friedrich Hegel y Hans-Georg Gadamer a la pedagogía en Regenbrecht

En su trabajo de grado para obtener la Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana en la Universidad Santo Tomás, *Construcción del concepto de formación de Hegel desde la Paideia griega hasta Gadamer*, Luis Ardila (2011) hace una presentación histórica de la pedagogía y su relación con el concepto de formación (*Bildung*), el cual es propuesto por Wilhelm Friedrich Hegel y por Hans-Georg Gadamer.

Ardila hace un rastreo del concepto y retoma la definición de Rafael Flórez Ochoa, según la cual formación es

un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles la "mayoría de edad", y con ella niveles superiores de autonomía y de racionalidad, como proponía Kant.[...], el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje (Flórez, 1994, pág.108).

Ardila muestra cómo a lo largo de la historia de la filosofía la «formación» ha tenido cambios semánticos. En la Grecia clásica se le denominaba «*Paideia*», que para los griegos era una forma de educación y de vida enfocada en el humanismo que reconoce al ser humano como un ser material y espiritual. En la Edad Media el «humanismo cristiano» procuraba construir un carácter comunitario desde una enseñanza teocéntrica que partía desde la fe. En el pensamiento moderno, «*Bildung*» refería un desarrollo filosófico e histórico, en que el hombre alcanzaba su fin en sí mismo al romper con «lo inmediato y lo natural» logrando la elevación hacia lo universal.

Estas etapas referidas por Ardila apuntan al culmen del concepto de *Bildung* en el pensamiento de Hegel, porque supone el devenir del Espíritu. Según el autor, Hegel es “el eje articulador del concepto de *Bildung*” (2011, pág. 9), ya que él no piensa la formación como un proceso centrado en el aula o en una práctica, por lo que Ardila comprende que para Hegel

Bildung determina la idea de formar a un individuo universal, que puede reconocer la validez del otro como lo fue en un principio la filosofía en la Grecia clásica, que destinó su interés en formar a los ciudadanos de la Polis en la persecución y en la argumentación (Ardila, 2011, pág. 11).

Esta noción de formación, que reúne los enfoques pedagógico y filosófico, permite considerar el sentido de lo antiguo, lo humanístico y lo axiológico. En su investigación, Ardila muestra la importancia de Hegel como el filósofo que da respuesta a la historia del mundo, a la realización de Dios y al progreso de la libertad. Además, resalta que, en la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel (2009) resume el ideal de formación como pilar del saber universal que constituye la espiritualización del individuo desde su relación dialéctica con el mundo. Ardila considera que

la *Formación* dará cuenta del ser en sí y para sí que tanto les costó acoplar en sus sistemas filosóficos con sus antecesores como Schelling y Fichte; quienes en su intento por detrascentualizar al sujeto de Kant cayeron en una espiritualización del yo o psicologismo del mismo (2011, pág. 14).

En la *Propedéutica*, Hegel (1984) señala que la esencia de la formación práctica atribuye una generalidad y el reconocimiento fundamental del espíritu histórico, en articulación con la idea de formación teórica, la cual siempre es enajenada debido a que tiene como tarea “ocuparse de un no-inmediato, un extraño, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento” (Gadamer, 1996, pág. 42). La formación teórica va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta, ya que establece un aprendizaje que acepta la validez y los puntos de vista generales para alcanzar una libertad que no tenga interés de por medio.

Más aún, cada individuo asciende desde lo natural a lo espiritual, al encontrar en el idioma, las costumbres y las instituciones de su entorno un modo análogo que se adquiere mediante el lenguaje. A través del lenguaje, el individuo toma el camino de formación como superación de su naturaleza, la cual no es solamente un proceso que se realiza desde un ascenso histórico del espíritu a lo general, sino como el elemento en que

se mueve quien se forma. Para Hegel, “la formación como movimiento de enajenación y apropiación se lleva a término en un perfecto dominio de la sustancia, en la disolución de todo ser objetivo que sólo se alcanza en el saber absoluto de la filosofía” (Gadamer, 1996, pág. 43-44).

Ardila explica cómo Gadamer, en su hermenéutica, retoma lo planteado por Hegel y ofrece nuevas formas de pensamiento tanto histórico como filosófico. Gadamer parte de la interpretación y facilita la comprensión del concepto de «formación» propuesto por Hegel. Ardila considera que este concepto no solo es un criterio de la cultura, sino

es la cultura misma de un pueblo, a la vez el modo particular por el cual el individuo adquiere un carácter universal en cuanto a su ser y hacer. Involucra todos los aspectos del conocimiento y los moldea de acuerdo a la forma del hombre mismo (2011, pág. 96).

Ardila concluye en su investigación que, para Hegel, “llegar a la verdad es una aspiración que va más allá de la pretensión de poseerla” (2011, pág.104). La formación es una búsqueda de autodeterminación, un reconocimiento del hombre mismo, que en forma simultánea reconoce al otro. Hegel encontró, en el concepto de *Bildung*, el devenir del Espíritu, proceso de «formación teleológica» que, en la medida en que cumple su ciclo, llega al estadio del absoluto. La formación permite desprenderse de la propia existencia para encontrarse a sí mismo en el devenir.

En “Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu”, ensayo que hace parte de *Verdad y Método I*, Gadamer (1996) desarrolla el término «formación» como un proceso de configuración, más allá del ámbito académico. Se trata de la tarea humana del ascenso a lo general en la totalidad de la persona.

La formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma, porque va más allá de cultivar capacidades previas, habilidades y destrezas. La mirada de Gadamer está fija en la apropiación que el individuo hace de las cosas que lo rodean; la formación es un constante desarrollo, una progresión que hace al ser humano capaz de observar en forma más general. Además, la formación tiende un vínculo con la cultura, ya que esta le brinda al ser humano distintas disposiciones y capacidades.

Sin embargo, Gadamer refiere la diferencia humboldtiana entre cultura y formación:

[...] cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer, 1996, pág. 39).

Formación no es cultura, ya que el concepto de *Bildung* va más allá del mero cultivo de capacidades como proceso interior en que el desarrollo y la progresión están en constante sintonía. Se trata de la apropiación de aquello en lo cual y a través de lo que uno se forma. Gadamer considera que la formación es un concepto histórico; a partir de la historicidad, llega a la comprensión de las ciencias del espíritu al modo de Hegel. Para Gadamer, es este el primer autor que desarrolló a fondo lo que es *Bildung*, debido a su certeza de que la filosofía “«tiene en la formación la condición de su existencia» [...] y con ella las ciencias del espíritu. Pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de formación” (Gadamer, 1996, pág. 40-41).

Por esta razón, el ser humano se caracteriza por el rompimiento con lo inmediato y lo natural, lo cual es dado como virtud de su dimensión espiritual y racional. No es por la naturaleza que se necesita la formación, de ahí que Hegel tome la esencia de la formación como aquella que reposa sobre la generalidad. Esta universalidad no está solo reducida a la formación teórica, tampoco designa un comportamiento práctico; al contrario, acoge la determinación fundamental de la racionalidad en su totalidad. Convierte la esencia general de la formación humana en un ser espiritual general, su ascenso es una tarea que requiere sacrificar la particularidad por la generalidad.

Para Gadamer, la formación depende del recuerdo, la retención y el olvido; estos mantienen una relación constante con la memoria, rasgo esencial del ser histórico y limitado del hombre que hace parte de su constitución. Dicha relación conduce al concepto de «tacto», el cual determina la sensibilidad y la capacidad de percepción, este concepto es usado cuando no se posee ningún saber derivado de los principios generales.

Además, el tacto implica evitar que la persona no desvíe la mirada sobre algo, sino que atienda de una forma que no choque con ello. El tacto “ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona” (Gadamer, 1996, pág. 46).

Según Gadamer, Helmholtz considera que «tacto» es aquello que posee la formación como una función estética e histórica, pero esto corresponde al ser en cuanto

devenido y no a cuestiones de procedimiento o de comportamiento. Así mismo, Gadamer muestra cómo Hegel reitera que “la formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1996, pág. 46). Los puntos de vista generales de la persona formada no representan una escala fija de validez porque son posibles otros puntos de vista, que dan paso a la conciencia formada, la cual recubre caracteres análogos y opera en distintas direcciones desde un sentido general.

En este sentido general, la esencia de la formación se presenta a través de un amplio contexto histórico; por ejemplo, se convierte en un concepto de las ciencias del espíritu y parte de la comprensión hermenéutica.

En *Sobre la posibilidad de una ética filosófica* (2001) Gadamer realiza una reflexión sobre la ética al unificar el sentido de formación, ya que este concepto se relaciona con el «saber práctico», expresión tomada de Aristóteles para referirse a la ética. Esta praxis, según Gadamer, representa una transformación en el que “la ciencia no es una suma anónima de verdades, sino una actitud humana” (2001, pág. 11). De manera que, la ética frente a la formación es una elección clara y aguda que hace el ser humano para desarrollar una conciencia moral.

Gadamer, toma como referente principal a Aristóteles porque según él, es el iniciador de la ética, al corregir el «intelectualismo» de sus antecesores. Por lo que, según Gadamer, la ética Aristotélica abarca la forma de vida

la «virtud» no consiste sólo en el saber, que la posibilidad de saber depende, más bien, de cómo sea uno. Y ese ser de cada uno ha experimentado, a su vez, su impronta procedente por medio de la educación y la forma de vida (Gadamer, 2001, pág. 126).

Esto implica una condicionalidad del ser moral, en el que la dependencia de sus decisiones constituye un fenómeno ético y un saber moral que desarrolla la acción de elegir, por lo que Gadamer considera que “la ética filosófica en Aristóteles reside en la comunicación entre el *logos* y el *ethos*, entre la subjetividad del saber y la sustancialidad del ser” (2001, pág. 127).

De ahí que lo central de la ética aristotélica es comprender el sentido que tiene la conciencia moral concreta que posee el hombre, ya que esta es la que le permite decidir entre lo bueno y lo malo; su deber ser y su actuar mismo, para así alcanzar su fin último

que es ser feliz. Pero para lograrlo, el ser humano debe tener en cuenta lo factible, aquello que es correcto desde su acción moral, la cual depende más de su ser que de lo que su conciencia quiere expresar, debido a que el ser “abarca la *eupraxia*, hacia la que se orienta nuestra acción, y la *eudaimonia*, para la cual estamos dispuestos y hacia la cual tendemos, en grado mayor de lo que somos nosotros mismos (Gadamer, 2001, pág. 130).

La acción se encuentra en la elección de lo factible hacia la totalidad del ser social, en el que se reconoce la condición racional del hombre desde la educación como condicionamiento esencial del hombre.

La concepción gadameriana de formación, tan unida a la ética, coincide con lo que ha propuesto el pedagogo alemán Aloysius Regenbrecht (1987), quien concibe la pedagogía como el conjunto de acciones que contribuyen a la formación de una persona. Esta definición parte de una teoría de la actuación que conlleva cuatro componentes, los cuales referimos enseguida: acción, validez, orientación y praxis.

La pedagogía, en tanto ciencia de la acción, tiene como objeto un proceso en que el ser humano es sujeto del conocimiento y se contrapone a sí mismo,

La pedagogía no interroga una parte determinada de la realidad objetivable, sino al hombre en su modo de enfrentarse a esa realidad. Su objeto es el hombre, en la medida en que éste se enfrenta al mundo que lo rodea en forma activa (Regenbrecht, 1987, pág. 17).

De modo que, el proceso que maneja la pedagogía es de objetivación, en el cual el actuar bien implica un acto de buen sentido. El autor pedagogo afirma que la pedagogía es una ciencia que corresponde a las acciones del hombre en la realidad y su confrontación con ella. Además, en Aristóteles, Regenbrecht distingue entre tres actividades centrales del ser humano: la teórica trata la aprehensión, la técnico-artística trabaja la producción-construcción de obras, y la práctica corresponde al actuar correctamente.

Por tanto, la acción pedagógica implica la autodeterminación del alumno, porque desde el actuar el ser humano se alcanza a sí mismo. La pedagogía cuestiona las condiciones de formación y condicionamientos socio-culturales frente a la autodeterminación, debido a que la autonomía del planteamiento pedagógico consiste en el cuestionamiento acerca del proceso de la acción humana.

Ser libre y capaz de autodeterminación, se representa a sí mismo en cada una de sus acciones: alcanza su identidad en la acción, se define a sí mismo actuando. Desde un punto de vista pedagógico, llamamos a este proceso la

formación. El objeto de la ciencia pedagógica son, por ende, las acciones del hombre en las que éste se autodetermina mediante decisiones libres (Regenbrecht, 1987, pág. 18).

En cuanto a la validez, la acción pedagógica consiste en una “autodeterminación del ser humano en libertad” (Regenbrecht, 1987, pág. 20). En ella, la formación toma la idea según la cual el hombre está ligado a una ley de validez general; sin esta ley la formación como autodeterminación no sería posible, debido a que sin el apoyo de la acción humana el desarrollo del individuo sería natural o arbitrario y su crecimiento se dejaría llevar por las expectativas del medio. Regenbrecht considera que “a partir de la idea de responsabilidad frente a una ley supraindividual pierde el desarrollo humano ese aspecto de causalidad y arbitrariedad, y se hace necesaria la formación como autodeterminación” (1987, pág. 20).

Así mismo, la teoría pedagógica de Regenbrecht describe las situaciones de enseñanza y aprendizaje que promueven el proceso de formación; es decir, la autodeterminación que está ligada al hombre, a la idea de responsabilidad que conlleva un deber ser. En ese deber ser, el hacer pedagógico establece una deliberación sobre un quehacer para construir un objeto de reflexión crítica, en el cual hay que discutir con las decisiones concretas como la articulación del sistema escolar o los contenidos de un programa escolar.

En relación con la orientación, la autodeterminación como formación requiere de un «tú» porque, a diferencia de las otras formas sociales, el proceso de formación necesita ayuda de otros para reconocer y actuar correctamente. De ahí que la tarea pedagógica es un tanto paradójica, debido a que el maestro exige al alumno lograr el aprendizaje por él mismo, pero dicho aprendizaje no es posible sin su apoyo. Según Regenbrecht “la paradoja de la relación pedagógica reside en el hecho de que el alumno debe hacer algo que todavía es necesario que aprenda: que el maestro quiere dar al alumno algo que sólo éste mismo puede producir”. (1987, pág. 21).

De modo que, para evitar dicha paradoja el alumno debe ser capaz de reconocer o rechazar los argumentos dados por el maestro de una forma autónoma. Cuando esta ley común se invoca, cada acto del hombre representa su relación con el «tú» haciendo que las motivaciones del maestro impongan una exigencia de validez que influye también para el alumno.

Al considerar la pedagogía como praxis, la teoría pedagógica se concibe como un conocimiento sistemáticamente ordenado sobre las posibilidades y las condiciones de la acción pedagógica, la cual tiene dos factores fundamentales: el práctico y el teórico. El primero necesita basarse en un saber ordenado y claro que justifique su acción; el segundo esclarece la acción sobre las posibilidades de su hacer, para lograrlo debe concretar los resultados en dirección al campo cotidiano de las experiencias de lo práctico.

Por consiguiente, la pedagogía es la teoría de la educación para la formación. Sin embargo, esto no significa que la pedagogía como teoría construya un sistema de reglas para la acción pedagógica. Esta limitación radica en la esencia de la acción pedagógica, debido a que solo se puede considerar como tal, una acción cuando la influencia del maestro es asumida por el alumno a partir de su autodeterminación al cumplir con el criterio pedagógico que radica en una relación mutua acompañada por una libertad de diálogo entre ambos.

El siguiente capítulo presenta la obra de Rafael Pombo bajo la perspectiva filosófica de Walter Benjamin. La obra moralizante del poeta colombiano sirve para desplegar el espíritu liberador que subyace a la propuesta ética de Benjamin. Este es un caso que pone en evidencia la relación entre la pedagogía y la ética, que ha sido examinada aquí con detenimiento.

2. LA OBRA DE RAFAEL POMBO A LA LUZ DEL PENSAMIENTO DE WALTER BENJAMIN

En este capítulo es presentada la obra del poeta colombiano Rafael Pombo, así como el pensamiento del filósofo alemán Walter Benjamin. Se hace énfasis en la metodología empleada por el pensador alemán y también en los aportes educativos presentes en los cuentos infantiles del escritor colombiano.

2.1 La obra de Rafael Pombo

Sobre el pensamiento de Rafael Pombo hay un amplio número de estudios, que ponen en relieve los aportes del poeta colombiano a la literatura infantil. Esto ha contribuido a considerarlo como el poeta más representativo del romanticismo nacional. Se trata de uno de los autores que encarnó el espíritu y el carácter de las letras hispanoamericanas del siglo XIX. Entre estos estudios se destacan los trabajos de Héctor Orjuela y Beatriz Helena Robledo, autores bogotanos que abarcan con profundidad el pensamiento literario, político, religioso y social de Pombo, así como su gran interés por la formación moral de las generaciones futuras.

Orjuela publicó la más completa biografía de Pombo conocida hasta ahora (Orjuela, 1997). En su indagación se sirvió de libros, diarios, documentos íntimos y cartas del poeta que reposan en la biblioteca de Antonio Gómez Restrepo, ilustre historiador de la literatura colombiana. Esto le permitió a Orjuela reconstruir procesualmente el itinerario vital de Pombo y responder numerosos interrogantes sobre la vida y la obra de este autor. Para Orjuela la temática pombiana es tan múltiple y diversa como su obra, pero el amor parece ser el motivo central y la fuerza dominante de su inspiración.

En su obra, *Edda la Bogotana (Biografía de Rafael Pombo)*, Orjuela expone cómo actualmente Pombo es prácticamente un desconocido; de no ser por sus cuentos, poemas y fábulas, su producción literaria estaría olvidada. El biógrafo de Pombo considera que sobre el poeta colombiano se podría escribir una obra de grandes proporciones, debido a que su figura se relaciona en gran medida con la vida colombiana del siglo XIX y con la historia del romanticismo nacional.

Desde pequeño, Pombo fue bastante original y se caracterizó por un recio carácter. La profundidad de su pensamiento hizo que su imaginación fuese ardiente y apasionada, la mayoría de sus escritos refleja el gran amor hacia su patria. Su experiencia diplomática en los Estados Unidos le ayudó a mostrar decisión y patriotismo, en referencia a la conservación y la soberanía del territorio colombiano.

Además, dominó un profundo sentimiento de admiración por la naturaleza, con la que un buen romántico se identifica y a la que convierte en espacio ideal para sus ensueños y deseos recónditos. Orjuela subraya que una de las preocupaciones de Pombo era su formación como escritor: ante los estudios de versificación comunes en su época, él se interesó en desarrollar un estilo personal y característico que no tuviera clasificación.

Nadie podrá decir cuál es mi estilo, porque no lo tengo – o de tenerlo, no es el estilo que se *estila*; soi en esto como en otras cosas. Tan dócil es mi escribir que a cada cosa que con deleite leo, lo que hago después será imitando su estilo: he aquí pues una comprobación de que no soi *jenio*, de que no soi *poeta*, de que no soi clásico ni romántico (Orjuela, 1997, pág. 37).

Esto hizo que Edda, personificación del poeta y seudónimo suyo, llegara a ser la heroína favorita de las mujeres latinoamericanas, pues sus poemas se habían atrevido a descubrir su corazón abiertamente y a colocar su amor por encima de toda conveniencia social. Según Orjuela, Edda idealiza a la mujer como ser afectivo, es el simbolismo pombeano que representa a la amada y al mismo tiempo al poeta.

Como *María*, de Jorge Isaacs, *Edda La Bogotana* se centró en el romanticismo colombiano, pero ambas simbolizan dos polos opuestos de la heroína romántica hispanoamericana: la dulzura y la pureza angelical de María se oponen a la pasión atormentada de la ardorosa *Edda* (Orjuela, 1997, pág. 54). Además, en Pombo el amor humano es enteramente femenino, más allá del patriarcalismo, debido a que para este poeta la mujer es la quintaesencia del amor terrenal, merecedora de la gratitud y la admiración del hombre.

Pombo era un gran lector, se mantenía al tanto de las innovaciones literarias y las corrientes poéticas que imponían la moda en el mundo hispánico. Según Orjuela (1997), los autores que más influyeron en su poesía fueron: Alejandro Dumas, Miguel Antonio Caro, José de Espronceda, Lord Byron, Louis Prat de Lamartine y Julio Arboleda, de quienes tomó sus mejores cualidades para mostrarse como crítico intransigente y de

admirable penetración. Pombo encontraba descanso en la música, que era un complemento espiritual en su diario vivir,

El placer de escribir forma con el de la música un contraste interesante como si el uno fuera complemento del otro; el uno ejercita el pensamiento, el otro el sentimiento, el uno la gimnástica del alma, el otro su voluptuosidad, el uno la vigilia, el otro el sueño... y así no encuentro yo mejor descanso para la fatiga de la reflexión que sumergiendo el espíritu en las ondas de la armonía (Orjuela, 1997, pág. 98).

De esta forma, su labor periodística, que perseguía fines sociales, intentaba orientar la educación mediante la composición y los ritmos que contenían una firme convicción ideológica en que los acontecimientos históricos eran el punto de partida. Nunca dejó su campaña educadora, que en verso se manifestaba en traducciones y composiciones de numerosas fábulas.

Orjuela resalta que el año más importante para la vida de este poeta fue el de 1905, cuando fue coronado como el mejor poeta de Colombia. Aunque su sencillez hizo difícil obtener su aprobación, pues desde el principio rechazó la propuesta por no considerarse digno de una ceremonia de esta magnitud, al final aceptó y el 20 de agosto una verdadera multitud aplaudía y acompañaba a su poeta favorito en ese acto como sincero tributo de admiración.

La intención de Orjuela es abarcar aspectos pocos explorados como el carácter y la intimidad personal; la problemática religiosa, pilar central en el poeta; las vicisitudes de su vida amorosa; su actividad política en el contexto nacional contra el régimen de Miguel Antonio Caro; y, su mistificación de Edda, que le permitió contribuir con el desarrollo de la perspectiva feminista en Colombia e Hispanoamérica.

Orjuela subraya el mérito del poeta colombiano en la literatura infantil, en la cual se inició a través de algunas traducciones libres de cuentos ingleses publicados en un libro conocido como *Mother Goose Rhymes* (1877) que Pombo leía cuando trabajaba como traductor en Appleton & Co. en Nueva York. Gran logro del poeta colombiano fue haber hecho adaptaciones magistrales, con gran sentido del ritmo y la melodía, teniendo en cuenta la idiosincrasia del niño latinoamericano.

La obra poética de Rafael Pombo (Orjuela, 1975) resalta la vida, el carácter y la psicología de Pombo, que sirven para explicar la persistencia de algunos temas dominantes en su obra poética. Entre estos temas sobresalen su tierno amor por la infancia;

su humor penetrante; su culto por la patria; su interés por los problemas políticos y sociales, así como por aspectos autóctonos de Colombia; y, su sueño de relacionar el destino de América con el ideal hispánico. Según Orjuela, la obra de Pombo incluye una variedad de géneros literarios como la poesía, el teatro, el ensayo y el cuento. El biógrafo agrega que Pombo fue traductor en prosa y en verso; y que escribió artículos en inglés y francés, brillando como filólogo, académico y publicista. Además, desarrolló una incansable labor periodística acerca de nuestra historia cultural.

Para Orjuela, Pombo fue un escritor representativo, debido a que su visión del mundo se ajustaba a una postura típicamente romántica, pero con cierta contención clásica que dio a sus producciones un sello personal y característico. Además, los estudios hechos por Orjuela demuestran que Pombo fue profundamente religioso y que su interpretación de los fenómenos naturales obedece a una concepción cristiana, cuya existencia depende de un Creador que ofrece a los hombres la esperanza de un paraíso.

La religión y la verdadera poesía son gemelas, i tan parecidas una a otra que tal vez son una misma cosa, dos faces de un mismo astro, dos revelaciones de una misma verdad: innatas ambas en el corazón del hombre, juntas aparecieron sobre las colinas del salvaje, juntas nos dignifican con aspiraciones infinitas, consolaciones excelsas i promesas inmortales, i juntas van a satisfacerse con su plenitud en el seno de Dios, en la parte sublime de nuestro ser (Orjuela, 1975, pág. 122).

Lo anterior implica que la divinidad y el goce eran primordiales para Pombo, quien consideraba que lo humano es efímero, excepto la búsqueda de Dios. Esta debe hacerse intuitivamente, es decir, desde el corazón, ya que el poeta creía en la inmortalidad del alma, en la recuperación del pleno goce espiritual de la existencia humana.

Sin embargo, Pombo no se queda en lo conceptual, sino que su perspectiva sobre el mundo ofrece una dimensión humana al desarrollo del hombre como ser social e individuo integrante de una comunidad. Para ello propuso un programa social de educación que no excluyera a ninguna persona, encaminado a educar a la sociedad a través de la moral y de la historia. Este programa abarcó la niñez desde su literatura didáctica, la cual se empeñaba en difundir buenas y sanas costumbres, mediante una experiencia múltiple que pone en juego los sentimientos nobles e íntimos de cada individuo.

Más aún, según Orjuela, el aspecto sobresaliente del arte poético de Pombo es su preocupación formal por encontrar el molde adecuado para la expresión lírica. Halló en el

soneto un esquema métrico que él admiró por sus exigencias de brevedad y concisión. Su poética reflejaba una cosmovisión personal y estética; era una poética de conciliación que buscaba ser progresista y conservadora, al combinar lo tradicional con el espíritu moderno. Su obra reclamaba solidaridad; pues quería modificar el orden social, no por la acción política, sino a través de una transformación correctiva que estableciera la aplicación de sanos principios morales, respeto al orden y las instituciones. Sus ideas trascienden una problemática de índole filosófica, que relaciona su poesía con la tradición de los vates metafísicos ingleses y alemanes, así como con poéticas como la de Octavio Paz; pues representan una voz y una conciencia al servicio de Colombia.

Por otra parte, para Beatriz Robledo, la poesía que Pombo escribió para los niños hace parte de la memoria colectiva. Según esta autora, su poesía es una biografía de la espiritualidad colombiana, que se destaca por la fluidez de sus versos y por la facilidad conversacional entre la rima y la música. En su texto *Rafael Pombo ese desconocido – Antología*, Robledo propone una visión de Pombo como el poeta más importante del siglo XIX que perdura por generaciones y cuyos poemas hacen parte del crecimiento literario del niño colombiano. Para Robledo, Pombo fue el “padre de Rin Rin y de Simón, inventor de doña Pánfaga, que además de poeta es un personaje poliédrico, un pedagogo, un agente cultural, en cierto modo un pionero” (2013, pág. 23). Su poesía se convirtió en parte de los ritos sociales, por lo cual no era solo un poeta sino un animador cultural.

El arte de versificación no es cosa fácil, considera la autora, debido a que se requiere trabajo, talento e ingenio, características que Pombo poseía desde su niñez. No solo fue su ingenio aquello que le permitió crear versos, sino también su profundo conocimiento del lenguaje poético. Tal conocimiento le ayudó a ser un cronista que cuestionó las apariencias sociales, así como el materialismo imperante que se vivía en Nueva York y en el que se anunciaban los vicios de la modernidad. Su facilidad para improvisar y crear versos hizo de él un precursor histórico que criticó la sociedad de su tiempo y le hizo valiosos aportes.

Igual que Orjuela, Robledo resalta cómo la sociedad en la cual Pombo vivió era conservadora, católica y excesivamente normativa. En su época el ideal de la mujer era el recato, la dulzura y las buenas costumbres; entonces ella no se atrevía a expresar lo que

sentía. El poeta colombiano dio a sus pensamientos un toque femenino, de ahí que aparezca Edda como personificación y como voz de las mujeres de su época.

Su admiración hacia la naturaleza y la divinidad hace que sus poemas reflejen misticismo; un éxtasis que acerca el alma humana a la esencia de la divinidad hasta sentir la presencia de Dios como revelación. Según Robledo, esto no significa que Pombo dejara su ser romántico, pero algunas de sus creaciones muestran cercanía y deleite por la naturaleza como los poetas de la antigüedad clásica. Se considera que fue más allá de la estética de la poesía cotidiana y humorística recreada por poetas colombianos como Luis Vidales, León de Greiff y el Tuerto López, cuyos poemas contienen un divertido juego de lenguaje.

De acuerdo con Robledo, Pombo tuvo varias facetas y una de ellas fue la de ser un pedagogo y un poeta para los niños. Su interés por recrear una literatura infantil empezó durante su estadía en New York, cuando trabajaba como traductor en la Editorial Appleton; periodo durante el cual tuvo la oportunidad de leer muchos libros de tradición inglesa como los *Cuentos de Mamá Oca* de Charles Perrault. A partir de recopilaciones de cuentos y de fábulas como esta, surgieron sus *Cuentos pintados* (1867) y los *Cuentos morales para niños formales* (1869). Según la autora, Pombo estaba convencido que los niños se ven atraídos hacia los versos, pues los repiten por gusto y se fijan fácilmente en su memoria; además “son el más poderoso medio nemotécnico, observado y aprovechado en la enseñanza desde Pitágoras, Esopo, Locmano y Solón hasta Lebrija e Iriarte” (Robledo, 2013, pág. 159).

De ahí que, durante sus últimos años en New York amplió sus intereses por la pedagogía. El sistema educativo estadounidense, así como los cuentos infantiles y las fábulas despertaron en Pombo el deseo de centrarse en los métodos de enseñanza modernos. Además de ser poeta, fue un periodista, crítico e impulsador cultural, un hombre que cultivó siempre la pasión por las artes y a quien se le considera como un conocedor de la arquitectura. Este interés lo desarrolló a través del periodismo, a través del cual expuso sus mejores posturas sobre la importancia del arte en el desarrollo de la sociedad. Estas aficiones influyeron en su sensibilidad, agudizaron su sentido crítico y ratificaron su certeza sobre la necesidad de educar, elevar el espíritu, mejorar la calidad de la vida y la convivencia entre los hombres. Llegó a ser un gran defensor de la mujer, la

cual era considerada un apéndice del hombre; Pombo vio la necesidad de educar a las mujeres para que participaran activamente en la vida cultural e intelectual del país.

En un artículo titulado *Aporte de Rafael Pombo a la literatura Colombiana* (2012), Robledo muestra cómo este poeta colombiano con sus cualidades de genio poético, su conocimiento del lenguaje y de la literatura, así como su interés por la niñez, fue un visionario que se adelantó a sus tiempos y prefiguró una noción literaria para la infancia que se resolvería en el país muchas décadas después.

La autora muestra cómo *Los Cuentos pintados* (1867) y algunos de *Los Cuentos morales para niños formales* (1869), se han grabado en el recuerdo de generaciones enteras de colombianos: “Rinrín Renacuajo”, “Mirringa Mirronga”, “La Pobre Viejecita”, “Simón el Bobito”, “Pastorcita”, “El gato bandido”, entre otros. En estos cuentos, Pombo logró desarrollar su estética personal relacionada con la literatura infantil; sostenido por la tradición oral inglesa, transformó motivos, imágenes, argumentos, con un estilo propio humorístico, socarrón y no exento de cierta ironía. De igual manera, Robledo considera que el poeta colombiano pone en diálogo las tradiciones inglesa y colombiana gracias al conocimiento profundo de ambas lenguas, de su estructura, de sus ritmos poéticos y musicales.

La autora considera que una transformación en la concepción de la niñez implica una reforma educativa en la que el niño pueda desarrollar las etapas propias de la niñez: el juego, la experiencia, la diversión, la creación de mundos imaginarios y la interpretación de lecturas. La renovación del concepto de infancia es el mayor aporte de Pombo a las letras infantiles, ya que valoró siempre al niño como lector estético y permitió el desarrollo de la niñez.

Además de Orjuela y de Robledo, otros autores se han referido a los cuentos infantiles de Rafael Pombo. El artículo de Martha Lucía Jiménez Ortiz y Aurora Gordo Contreras *El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica* (2014) es un avance de la investigación desarrollada para obtener el título de Magister en Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Las autoras hacen una indagación desde la experiencia pedagógica utilizando el cuento *La Pastorcita* de Rafael Pombo, musicalizado por Carlos Vives e ilustrado por Lorenzo Jaramillo. Esta experiencia la desarrollaron con seis niñas de cinco años de edad en el

Jardín Social Comfaboy del municipio de Toca, Boyacá, con el objetivo de dinamizar el pensamiento a través de aspectos claves en la historia de la infancia, la literatura infantil y el análisis de su transformación como estrategia de enseñanza en la formación del individuo.

Además del trabajo de Jiménez y Gordo, para esta investigación son relevantes otros dos trabajos de grado también elaborados en Colombia. El primero es *La literatura Infantil de Rafael Pombo, un camino hacia la vivencia de los valores humanos* (2001), presentada por Nelly González Gamboa, Magalys de la Luz Palacio Amaya y Gloria Patricia Rojas Cetina en la Universidad de La Sabana. Las autoras destacan cómo durante algún tiempo en la tradición literaria, Rafael Pombo fue considerado como el poeta nacional por excelencia y también como el padre poético de los niños colombianos.

Pombo, según estas autoras, fue quien inauguró la literatura infantil en Colombia gracias a la calidad estética y literaria de sus cuentos y sus fábulas. Rescatan la importancia de Rafael Pombo al redescubrir las posibilidades axiológicas presentes en sus obras, representadas en los personajes. También establecen una estrecha relación entre la literatura y la pedagogía con el fin de enriquecer el quehacer educativo.

El segundo es el trabajo *Literatura Infantil y Literatura Fantástica: El surgimiento de la Infancia* (2012), presentado por Natalia Andrea Álzate en la Universidad Nacional de Colombia. Se trata de una articulación entre la historia, la literatura y la infancia que encuentra en la obra de Rafael Pombo elementos de orden simbólico, a través de los cuales se puede comprender la concepción de la niñez y la dimensión estética que rodea la infancia en las propuestas escriturales del autor. La autora contextualiza la vida y la obra del autor para conocer, a través de sus escritos, la configuración estética y literaria que logra cuando dirige sus textos a los niños como público lector.

Muestra cómo Rafael Pombo tuvo un interés por promover principios morales y religiosos, que en algunos casos se presentaban de manera alegórica y se proponían como ideas para educar las mentes más jóvenes. Dichas intenciones, derivadas de un romanticismo heredado de Europa, contrastaban con la manera particular en que América inició su despertar en este movimiento cultural y político.

2.2 El pensamiento de Walter Benjamin

El pensamiento de Walter Benjamin representa una extraordinaria ayuda para pensar muchas de las preguntas centrales del debate político y filosófico contemporáneo: el lugar social de las víctimas, la relación entre memoria, historia y justicia, las implicaciones de la ideología del progreso, las vías para la renovación de la izquierda, el análisis del capitalismo como estructura para-religiosa. Los campos de saber que se enfocan en el pensamiento de Benjamin son especialmente la política y la filosofía, con temas de marxismo, violencia, derecho, historia, arte y estética que resaltan la preocupación filosófico-política del autor, conduciendo a una discusión en torno a las alternativas de la gestión soberana del Estado.

Entre los intérpretes del pensamiento de Benjamin se destaca Bolívar Echeverría, traductor gracias a quien contamos con la única traducción completa al castellano de las *Tesis [sobre la historia](#)* con todas sus notas, variantes y apuntes. Para Echeverría, Benjamin fue un prototipo del intelectual europeo moderno, pero de un modo particular de lo que suele llamarse «condición judía». Así mismo, el autor considera que la dimensión política en Benjamin no solo se manifiesta en su obra, sino en su vida, la cual puede ser vista como una disimultaneidad que se dio en el siglo XX en tanto posición explícita que lo une inconfundiblemente con los movimientos de izquierda y las utopías de una modernidad comunista. Tales movimientos y utopías incluyen un sesgo en la argumentación que se contrapone con la cultura política y lo concebido como discusión frente a las alternativas de la gestión soberana del Estado.

Echeverría afirma en su texto *Siete aproximaciones a Walter Benjamin* (2010) que el alemán no solo fue un gran autor de la cultura occidental, sino uno de los más inquietos cultivadores y críticos de la vida moderna. Un hombre que vivió en el sueño de una cultura europea que comenzó en el siglo XVIII y terminó en el XX, este sueño consistía en contrarrestar los efectos devastadores de la barbarie nacionalista por la que había decidido marchar la historia de la modernización capitalista. Además, era un ideal del cual los judíos intentaban tomar distancia por su existencia tradicional en sus comunidades y la dificultad para integrarse en la sociedad europea como sociedad cosmopolita. De ahí que Benjamin haya advertido cómo todo el movimiento histórico real conocido como

socialismo había sido un intento fallido, por lo que propone introducir una radical corrección mesiánica al utopismo propio del socialismo revolucionario. Echeverría quiere mostrar cómo una teoría de la revolución adecuada a la crisis de la modernidad solo es posible si se combina el utopismo con el mesianismo, haciendo que ambos se exijan mutuamente.

Por otra parte, Benjamin fue un hombre cercano al proceso de producción de tantos artistas y literatos con los que mantenía lazos de amistad, a los cuales llamaba intelectuales políticos de izquierda. Estos depositaban toda la confianza en la espontaneidad del carácter revolucionario de la producción artística, en el que la alta calidad de una obra de arte es garantía suficiente de ese carácter,

La calidad se mide de acuerdo a un criterio muy especial: la capacidad que muestra una obra de arte para dar cuenta de los problemas técnicos que la historia de su oficio, como un proceso conectado íntimamente con el devenir del conjunto de la sociedad, le plantea en general, y particularmente en el caso de una tecnología y una sociedad modernas enfrentadas a la inminencia de un cambio radical (Echeverría, 2010, pág. 95).

Benjamin se convierte en el portavoz del vanguardismo revolucionario más radical, ya que si la obra de arte no resulta consistente y su técnica no es empleada en su producción resulta siendo una toma de posición falsa e incluso reaccionaria. El *Ulises*, de James Joyce, es una obra revolucionaria, pero no porque en ella esté plasmado el mensaje precomunista; al contrario, en ella se da una refuncionalidad, en que el sentido democrático establece la relación entre narrador y lector al implicar una técnica narrativa empleada por los grandes novelistas del siglo XIX. Según Echeverría, la reflexión de Benjamin sobre la obra de arte tiene su motivación inmediata y es en la necesidad de plantear en un plano esencial la relación entre el arte de vanguardia y la revolución política. Benjamin explica el sentido de su ensayo de esta manera:

En esta ocasión se trata de señalar, dentro del presente, el punto exacto al que se referirá mi construcción histórica como a su punto de fuga... El destino del arte en el siglo XIX [...] tiene algo que decirnos [...] porque está contenido en el tictac de un reloj cuya hora sólo alcanza a sonar en nuestros oídos. Con esto quiero decir que la hora decisiva del arte ha sonado para nosotros, hora cuya rúbrica he fijado en una serie de consideraciones provisionales [...] Estas consideraciones hacen el intento de dar a la teoría del arte una forma verdaderamente contemporánea, y ésto desde dentro, evitando toda relación no mediada con la política. (Echeverría, 2010, pág. 101-102).

Benjamin cree que la consistencia propia y artística de la obra humana, es un fenómeno parasitario que, a pesar de su autonomía, no tendrá una existencia independiente. Igualmente, considera que el arte,

apareció atado al “valor para el culto” de la obra, precisamente cuando comenzaba la decadencia o descomposición de ese valor, y que, sirviendo de puente fugaz entre dos épocas extremas, comienza a desvanecerse como arte independiente o emancipado, sometido ahora a un “valor para la exhibición” o para la experiencia que se encuentra recién formándose y que corresponde a una figura futura de la obra, apenas sugerida en el presente. El status de la obra de arte emancipada sería así transitorio; estaría entre el status arcaico de sometida a la obra de culto y el status futuro de integrada en la obra de disfrute cotidiano (Echeverría, 2010, pág. 103).

Para Echeverría, la reflexión del pensador alemán sobre la obra de arte en la época de nueva técnica culmina teóricamente en una distinción que da paso al fundamento utópico de su discurso sobre la técnica actual del proceso de trabajo social capitalista, conservadora de las estrategias técnicas de las sociedades dirigidas a responder a la hostilidad de la naturaleza con la conquista y el sometimiento de la misma. Esto hace que el comunismo sea el proyecto histórico que revierta esa enajenación que responde al fascismo con la politización del arte.

Por otro lado, Rafael Gutiérrez Girardot en su texto *Presentación de Walter Benjamin* (2013) abarca el pensamiento de este autor desde el ámbito político y estético en que el marxismo y la obra de arte hicieron de él un crítico. Benjamin no hizo parte del partido comunista, pero su complejo proceso de marxistización lo convirtió en un teórico de una estética marxista, gracias a la amistad que tuvo con Aslaj Lacis, pero ella “comprendió la imposibilidad objetiva y personal de Benjamin acerca de entregarse al marxismo ortodoxo para sacrificar al marxismo” (Gutiérrez, 2013).

Según Gutiérrez, igual que Bloch y Lukács, Benjamin no alejó la cultura de la gran burguesía, la cual contenía un beneficio provisional “maoísmo” que ocultaba un reciente estalinismo y un resentimiento burgués hacia la burocracia y a todo espíritu burocrático que iba en contra de la inteligencia. De manera que Benjamin vivió la rectitud teórica del marxismo a través de Lacis de quien recibió el encargo de redactar un artículo sobre Goethe para la gran enciclopedia soviética, pero su escrito fue rechazado a causa de que era muy radical.

Para Gutiérrez la importancia de Benjamin frente al marxismo se centra en el hecho de que él no siguió el camino de Asja Lacis, quien afirmaba que todo se reducía a la praxis revolucionaria en la vida del teatro; en cambio, recogió y analizó la obra de arte y las tendencias políticas, la cuales consideraba estériles debido a la forma en que se planteaban:

El tratamiento dialéctico de esta cuestión [...] no puede operar con cosas aisladas: obra, novela, libro. Debe colocarla en el contexto social viviente. Con razón aseguran Ustedes que esto se ha emprendido ya en el círculo de nuestros amigos. Ciertamente. Pero al hacerlo se ha entrado inmediatamente y de modo necesario al ámbito de lo grande y de lo vago. Las relaciones sociales están determinadas, como sabemos, por las relaciones de producción. Y cuando la crítica materialista se aproximó a una obra, acostumbró preguntar por las relaciones en que ésta obra está con las relaciones sociales de producción de la época. Esa es una cuestión importante. Pero es una cuestión muy difícil. Y su respuesta no es siempre inequívoca. Y ahora quiero proponer una cuestión más próxima. Una pregunta que es más modesta, apunta más cortamente, pero que según me parece da más posibilidades de una respuesta. En vez de preguntar en qué relación se encuentra una obra con las relaciones de producción de una época, está de acuerdo con ellas, es reaccionaria o tiende a una transformación, es revolucionaria - en vez de esta pregunta o en todo caso antes de esta pregunta quiero proponer otra. Así pues, antes de preguntar: en qué relación se encuentra una obra de creación *con* las relaciones de producción de la época quiero preguntar: ¿cómo está esta obra *en* ellas? Esta pregunta tiende inmediatamente a la función que tiene una obra dentro de las relaciones literarias de producción de una época. Con otras palabras, la pregunta tiende inmediatamente a la *técnica* literaria de las obras. Con el concepto de técnica he mencionado el concepto que hace accesibles los productos literarios a un análisis inmediato social, y con ello materialista. Al mismo tiempo constituye el concepto de técnica del punto de partida dialéctico, a partir del cual se puede superar la estéril contraposición entre forma y contenido (Benjamin, 2009).

Lo anterior apunta a dos problemas centrales, que para Benjamin están conectados entre sí. El primero es el ímpetu de la teoría marxista de la literatura y el arte en que la dialéctica toma lugar frente al método; el segundo es el modo como se transponen las relaciones y vivencias sociales, que dependen de las diplomacias de producción en la literatura y en el arte. Esta crítica conlleva que la tesis de Marx sobre la relación entre estructura y superestructura sea una afirmación frente al vínculo entre la obra literaria y su producción. Para Benjamin, la praxis marxista no se encuentra a través de la relación dialéctica entre la base y la superestructura; tampoco entre la literatura y la sociedad, sino desde una relación imprevista, que es la negación de toda dialéctica.

Según Gutiérrez, lo que quiere señalar Benjamin con la cita anterior es que el instrumental conceptual que ofrece el «marxismo vulgar» no comprende los fenómenos literarios que se han trabajado en el teatro barroco alemán, en la crítica del arte romántico y en los aportes de Goethe, Proust, Baudelaire frente al nuevo arte y la nueva literatura. La mirada de Benjamin fue precisa, debido a que su erudición histórica, literaria y su pensamiento prismático le impidieron seguir un camino simple que ignorara la realidad del marxismo vulgar, que establece una relación causal entre la base y la superestructura. Así mismo, Benjamin demuestra que la obra de arte ha perdido su sentido “aura”, su complemento afectando la substancia de las formas, pero esta afirmación implica un esclarecimiento y fundamentación, los cuales son posibles solo con la dialéctica. Los cambios no se explican por causalidad, la cual es unilineal y exige la colocación de la obra de arte en otra relación que no consiste en ser motor de las relaciones de producción, sino en una concordancia con la obra. Sin embargo, Benjamin señala que cuando se pierde el “aura” la obra técnicamente se convierte en un producto y el autor en productor, implicando el desarrollo de un realismo socialista, que intentaba exaltar con el “aura” el gozo que la literatura ofrecía en la época prerrevolucionaria, una situación que no pertenecía a la nueva realidad, construida por el capitalismo. Benjamin, llama «lo grande y lo vago» a las interpretaciones causales y simplistas que se encuentran en los programas revolucionarios inciertos que olvidan cómo el periodo de la literatura y el arte son una justificación ideológica, en que las situaciones sociales son despreciadas porque no proclaman la revolución. A su vez, la “buena” literatura para Benjamin,

Es por esencia una revolución de la representación del mundo. Lo ha sido, históricamente y lo seguirá siendo: revolución de la representación del mundo fue la obra de Proust. [...] En un mundo como el moderno, en el que justamente el capitalismo y sus intereses opresivos e inhumanos con medios refinados subyuga al hombre, es el descubrimiento de un recuerdo, un inconsciente acto de protesta, que, objetivado - y eso es la novela de Proust - , constituye un refugio frente a la violencia social que ejerce el capitalismo para poner a todo hombre a su servicio incondicional: el de un “presentismo” correspondiente a la carrera, esto es, a la presión del rol social en la relaciones de producción (Gutiérrez, 2013).

Por lo tanto, el recuerdo de la infancia se convierte en una utopía en que se construye un mundo libre de dominación, en el que la libertad se entiende como una exigencia de ser lo que se quiere aludiendo al pensamiento de Marx “ser pescador, obrero, etc, esto es, de ser lo que se es en sí” (Gutiérrez, 2013). Esta interpretación conlleva una

finura intelectual, que contiene un manejo de la dialéctica materialista y de la teoría marxista de la historia, estableciendo una realidad que no es solo teoría, sino que a su vez explica el presente.

Benjamin toma la dialéctica como una teoría que es capaz de enfrentar y comprender históricamente una obra literaria independiente de su tendencia, la cual no brinda calidad en la obra, pero la dialéctica desarrolla las consecuencias prácticas auténticamente revolucionarias y estas consecuencias se manifiestan en el análisis literario. De manera que, la obra literaria está dentro de las relaciones de producción en que el autor es el productor, pero lo central para Benjamin,

no es trazar normas sobre cómo debe escribirse una obra que sirva al proceso revolucionario – la obediencia de una norma literaria no hace del escritor un revolucionario - sino que el escritor tome conciencia de su situación como productor, saque las consecuencias de ello y por ese camino encuentre el contacto directo, la solidaridad con los productores, es decir, los trabajadores – en última instancia, el proletariado (Gutiérrez, 2013).

Esto lleva a que los problemas teóricos que plantea Benjamin se dirijan al rescate de la dialéctica, los cuales parten de que la dialéctica no es la trinidad de tesis-antítesis – síntesis, al contrario, es el movimiento de posiciones y negaciones que suponen una intermediación en la que se relaciona la base y la superestructura. Dicha relación en Benjamin ocurre en la experiencia, que se refiere a la percepción, la cual para él es un “padecimiento y conocimiento de la realidad, de una determinada realidad total” (Gutiérrez, 2013). Así mismo, en un poema de Baudelaire, Benjamin halla el pulso de la masa y en Proust la concepción del tiempo humano que no es solamente de Proust, sino de la realidad social. Por esta razón, la literatura para Benjamin es una expresión filosófica e histórica de la humanidad, debido a que la aspiración del hombre va hacia una existencia feliz y es ahí donde la dialéctica del progreso toma fuerza, ya que brinda un pensamiento prismático donde su lenguaje es alegórico y su substancia teórica es histórica-materialista.

Gutiérrez Girardot señala que en Benjamin no hay solo la recolección de un material histórico, sino también la observación del detalle, en el que se manifiesta la salvación de lo perdido, de lo olvidado. Así se constituye la experiencia como lo inmediato, haciendo que Benjamin sea catalogado como un coleccionista, no de libros raros, de libros infantiles, al contrario de experiencias, ya que en ella encontraba el *déjà vu* del tiempo recuperado. Por tanto, los fragmentos de su obra, según Gutiérrez Girardot

constituyen la reconstrucción del ámbito social, porque para Benjamin lo más importante era la expresión arquitectónica urbana de su época.

A parte de Echeverría y de Gutiérrez Girardot, otros autores han trabajado el pensamiento de Benjamin desde otros ámbitos como el juego y la literatura. El artículo de Maritza Maciel Castrillón *O invisível na formação do ser humano moderno* (2012), busca conciliar la literatura y la historia de la pedagogía al problematizar los valores del proyecto iluminista de formación (Kant, 1999), así como la influencia de la racionalidad científica en el pensamiento social, político y educativo de la época. Para ello, analiza el cuento *As margens da alegria*, de Guimarães Rosa (1962), desde la perspectiva de Benjamin. La autora brasileña muestra la constitución de los valores educativos que contribuyen a una formación humana, en la cual los niños redescubren la historia desde la experiencia propia y la transforman en una vivencia colectiva.

Por su parte, Tatielle Rita Souza da Silva, en su artículo *Literatura, educação e alteridade -a escritura como experiência de formação* (2014) muestra la relación entre la literatura y la educación para resaltar la potencialidad de la experiencia estética de la literatura y el discurso pedagógico. A partir de algunos planteamientos de Walter Benjamin, Giorgio Agambem, Clarice Lispector y Roland Barthes, reflexiona sobre el lenguaje, la infancia y la alteridad para pensar la elaboración simbólica de la experiencia existencial a través de la literatura. Según la hipótesis de la autora brasileña, la presencia de la literatura en el escenario escolar produce un desplazamiento del lugar y de la función docente que transforma la postura pedagógica investida de un saber-poder.

Por su parte, los españoles Lluís Ballester Brage y Antonio Juan Colom Cañellas (2011), en su artículo *Juventud y pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin)* resaltan la falta de interés de muchos autores por los primeros escritos de Benjamin. Este desconocimiento ha llevado a considerar las cuestiones pedagógicas como pensamientos secundarios en comparación con los aportes socio-filosóficos del autor alemán. La crítica de Benjamin a la escuela tradicional se constata en su aprecio por la reforma escolar; para el filósofo idealista, la libertad no es un programa sino una voluntad de realización, una mentalidad que debe florecer en los jóvenes a través de la escuela (Ballester y Colom, 2011, pág. 90).

Esta idea de libertad debe tener como base la ética para que la juventud se encuentre con su verdadero espíritu y le sea fiel, con lo cual se da origen a una cultura auténtica por parte de la juventud. Ballester y Colom indican cómo Benjamin considera que “la escuela debe transmitir como valor educativo no tanto el «arte por el arte», que sólo tiene sentido para el artista, sino la esencia del valor estético para despertar el espíritu del alumno” (2011, pág. 93-94). Por consiguiente, el interés de estos autores es demostrar que, si bien la pedagogía no formó una parte central de las preocupaciones del pensador alemán, en su obra misma está la verdadera pedagogía basada en la libertad.

José María Pérez-Agote está de acuerdo con esta consideración sobre la pedagogía en Benjamin. Así puede verse en su artículo *Las inquietudes pedagógicas del joven Benjamin: el poder redentor de la juventud y la educación* (2009), en el cual ofrece un análisis sobre los primeros escritos de Benjamin. Su análisis muestra cómo estos textos son dedicados en buena parte a la juventud y a la educación desde el interés crítico del alemán por el tiempo presente y el compromiso con su transformación. El autor español resalta la idea de una juventud como movimiento cultural, que pone a su alcance el presente y el futuro desde el optimismo pedagógico ilustrado como punto fundamental para el análisis de la modernidad.

El autor español afirma que Benjamin estaba sometido al influjo pedagógico de Gustav Wyneken, pero al romperse el vínculo entre estos dos pensadores, el interés de Benjamin por la educación de la juventud se desmoronó. No obstante, en la década de los veinte, el filósofo alemán retomó su preocupación educativa desde una perspectiva revolucionaria y elaboró una crítica a la pedagogía burguesa de su infancia presente en el teatro, los libros y los juegos infantiles, que despiertan la fuerza interna del futuro en los niños.

Como resultado de su análisis, Pérez-Agote resalta que la meta de la educación ya no puede ser entendida como una simple reproducción de los valores. No se trata de una renovación lineal y progresiva que redime el presente a través de la orientación de un futuro, sino de la irrupción de lo nuevo que desarrolla lo mesiánico. Esta irrupción redime el pasado a partir del presente, de forma que el poder redentor de la juventud y la educación libere el pasado de las cadenas que lo oprimen, pero que a la vez reintegre la esperanza en un mejor futuro.

Por otro lado, el sociólogo chileno Alejandro Fielbaum, en su artículo *La filosofía de la infancia de Walter Benjamin* (2012) destaca lo pequeño como aquello que tiene gran relación con la idea de infancia, la cual despierta un particular interés en Benjamin debido a que ella “mostraría al adulto tanto la ternura de su pasado como la necesidad de su futuro” (2012, pág., 72). Fielbaum enfatiza que Benjamin cree que el niño carece de toda noción de culpa moral, lo cual cuestiona el interés ilustrado en una educación moralizante; una educación de este tipo no solo asignaría al niño una obligación por la cual debe hacerse responsable, sino también una cierta subjetivación que le resulta igualmente ajena.

El aprendizaje del niño no será experimentado desde cierta individualidad que separa los sujetos y los objetos. Es en la comunidad en la cual se puede adquirir un nuevo saber, que le permite al niño experimentar lo social. La relación y el aprendizaje se enmarcan directamente en la singular temporalidad de la infancia, cuyas formas de significación no podrían sino estar mediadas por cierta dimensión lúdica, “«*Comer, dormir, vestirse, lavarse, tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, con versitos que marcan el ritmo*»” (Fielbaum, 2012, pág. 73).

El autor chileno considera que, para Benjamin, la indeterminable creatividad del niño nacerá por la particular relación que establece con los objetos. Sin importar de qué objeto se trate, el niño le dará una inusitada atención y le asignará un uso que no está relacionado con valor moral alguno. La iniciativa del niño hace que su mundo goce de cierta autonomía ante los tristes regímenes de sentido que el adulto buscará imprimirle. De ahí, la importancia que Benjamin reconoce al juguete, el cual poco se relaciona con la realidad minimizada. Sin embargo, la inocente imaginación del niño organiza creativamente la percepción desde tal inventiva, de modo que la permanencia de la materialidad del juguete no impida la mimética diferencia del juego con respecto a la percepción que tiene el adulto.

Es así que la figura del niño, para Fielbaum, permite a Benjamin imaginar una experiencia distinta de la humanidad sin sujeto ni propiedad. Las nuevas formas de compartir y recrear se alteran infinitamente y cambian el sentido de la realidad, pues no solo resignifican el mundo sino también se insertan a través de las singulares dinámicas del juego.

El filósofo de la educación Tyson Lewis, en su artículo *A Constellation Of Childhood* (2007), considera que en *La obra de los pasajes* Benjamin explora las actividades simples de la infancia para encontrar instancias paradigmáticas del pensamiento dialéctico y de la teoría estética. Las reflexiones sobre la infancia hechas por Benjamin revelan los momentos ingenuos e intuitivos de las complejas operaciones conceptuales que después son perdidas por los adultos, al quedar capturados en un mundo unidimensional de producción y consumo. Según Lewis, el recuerdo es la principal metodología para el pensamiento filosófico, ya que el niño reúne la filosofía y la experiencia. El pensador norteamericano alude a una fenomenología de la infancia que se basa en los detalles del juego infantil, los cuales son inconsecuentes y mínimos, pero Benjamin los integra en una nueva constelación de significados a través del proceso autobiográfico reflexivo.

En su artículo *Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser Otro* (2009), la filósofa argentina Silvana Vignale coincide con la valoración de la infancia por parte de Benjamin, pues esta etapa de la vida permite esbozar una subjetividad que se constituye desde la experiencia. Vignale considera que la facultad mimética se convierte en la experiencia de “jugar a ser otro” (2009, pág. 90) y con ello abre la progresiva posibilidad de ser, cada vez, un sí mismo a partir de lo otro. Esto permite al niño conocer a partir de su propia experiencia en el juego y no desde un discurso verdadero sobre él mismo.

La autora considera que la capacidad de producir semejanzas se manifiesta en el niño a través de imágenes y asocia el juego a lo que Benjamin llamaba «la ley de la repetición». “Nada hace más feliz al niño que el «otra vez»” (2009, pág. 92). Según la filósofa argentina, “el juego es una de las experiencias primigenias, el lenguaje, si bien es el grado cúlmine de la facultad mimética, es original en el hombre. El lenguaje nos constituye” (Vignale, 2009, pág. 90). La infancia, el lenguaje y el juego permiten que la pedagogía parta no solo de relaciones de saber sino también de la experiencia.

Alberto Berón en su ensayo *Juguetes e Infancia en Walter Benjamin*, analiza los aspectos más relevantes de los escritos del filósofo alemán, desde la doble perspectiva filosófica y literaria. Al reconocer al niño en su energía expresiva, la pedagogía se liberó de la vieja idea según la cual el niño es un *ser mejor* en cuanto interiorice más rápidamente los comportamientos adultos (Berón, 2002).

El autor colombiano muestra cómo, para Benjamin, la infancia es práctica del juego colectivo, ejercicio permanente de la observación y recreación del mundo a partir de los detalles más insignificantes. Benjamin elaboró una crítica pedagógica, una interpretación del juego y un análisis de la literatura infantil que obedecen a un propósito mayor, el de “una reconstrucción teórica de la modernidad que al mismo tiempo diera cabida al ideal de reconciliación entre el ser humano y el mundo” (Benjamin, 1996, pág.7). La afirmación de la niñez sea universo autónomo, dotado de características propias y sobre todo capaces de crear y de observar el mundo de los adultos (Berón, 2002).

En su artículo *Un recuerdo de infancia, juego, experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamin*, la socióloga argentina Mariela Peller toma como punto de partida la niñez, la memoria y la experiencia. Esta autora analiza las diversas figuras y prácticas, referidas por Benjamin en algunas de sus obras, que encarnan la posibilidad de obtener la experiencia, cada vez más escasa en el mundo: el narrador (1999), el copista (1987), el coleccionista (1986), el poeta (1972) y el infante (1989), para acercarse a un nuevo renacer de la experiencia.

La socióloga brasileña Tamara Grigorowitschs, en su escrito *Juego, mimesis e infancia: el papel de jugar en los procesos de construcción del self*, aborda el papel del juego en los procesos de socialización infantil y de la formación del «sí mismo» en la infancia. Esta autora recurre a autores clásicos como Walter Benjamin y Georg Herbert Mead, así como a algunos de sus intérpretes contemporáneos, entre los cuales se destacan Günter Gebauer y Christoph Wulf, quienes organizaron la discusión en torno al concepto de mimesis.

Este artículo presenta un análisis de dos imágenes, la de *El Mummerehlen* y *El Jorobado*, presentes en *La infancia en Berlín alrededor de 1900*, obra autobiográfica en la cual Benjamin plasma el papel del juego para la formación del «sí mismo» en la infancia. La primera imagen según la autora es un camino que conecta la construcción del *self* (la propia imagen) con los procesos de socialización (el mundo social, a la realidad). La segunda imagen simboliza el vacío del *yo*, autodistanciamiento de las relaciones que se producen miméticamente a través del juego en la infancia; el cual representa la posibilidad de ser sujeto y, por lo tanto, el desarrollo del *sí mismo*.

En su tesis de maestría en filosofía *La escritura literario-filosófica de Walter Benjamin: El Filósofo como autor*, el mexicano Luis de la Peña Martínez examina los setenta y tres sonetos escritos por Benjamin en memoria de su amigo Fritz Heinle, así como el libro *Dirección Única*, en el cual el autor alemán aplica la técnica del montaje literario a un conjunto de aforismos y reflexiona sobre el oficio del escritor.

El objetivo del filósofo mexicano es vincular la producción literaria de Benjamin a través de las ideas que tenía el alemán sobre el lenguaje, de esta forma demuestra la cómo Benjamin plantea una concepción acerca de la escritura y la literatura como su «*médium*» de su pensamiento. Su hipótesis consiste en que para Benjamin la escritura no era un simple medio de comunicación de ideas, sino un «*médium*» en que su filosofía tomaba forma, un contorno en el cual el lenguaje se expresa a sí mismo.

Los aportes de Orjuela y Robledo frente a Rafael Pombo y los de Echeverría y Gutiérrez Girardot sobre Walter Benjamin establecen una recepción que nos acercan a conocer con profundidad el pensamiento de ambos autores desde una concepción latinoamericana.

En el siguiente capítulo se fijará la atención sobre la cartilla escolar, pues hace parte de la obra de Rafael Pombo y fue un objeto al que Benjamin dedicó parte de su reflexión pedagógica. La teoría de la semejanza, concebida por Benjamin y expuesta ya en este segundo capítulo, implica algunos elementos que aparecen en la cartilla ilustrada concebida por Pombo para la educación de las jóvenes generaciones colombianas de su época.

3. DOS MIRADAS DE LA PEDAGÓGICA ÉTICA DESDE LA CARTILLA ESCOLAR

La cartilla escolar ha tenido un lugar especial en la niñez de quienes aprendimos con ella a leer y a escribir; nuestros maestros hacían uso de la cartilla con el fin de formarnos a través de una ética que más adelante aplicaríamos en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, para autores como Rafael Pombo y Walter Benjamin la cartilla no tiene una finalidad única. Pombo consideraba que la cartilla es producto de la observación de los rasgos del carácter y de las aptitudes distintivas de la infancia. Por su parte, Benjamin afirmaba que la cartilla desarrolla en los niños una ética no moralizante, en la que se preserva su tierna y reservada fantasía; en la fantasía ellos crean un mundo a su gusto en que mantienen sus capacidades de imitar, jugar y criticar su entorno.

3.1 La cartilla escolar en Pombo y Benjamin

Algunos tuvimos la oportunidad de conocer a Pombo a través de *RinRin Renacuajo*, *La pobre Viejecita*, *Simón el Bobito* y otros cuentos de este poeta. Sus cuentos, fábulas y poemas resaltan el respeto, la tolerancia, la obediencia, que habitan en cada verso; el instrumento pedagógico y pilar principal que le ayudó a pintar la sociedad de su tiempo, a criticarla y a transformarla.

Pombo, al tener un acercamiento a la poesía infantil, recrea su espíritu lúdico y su fino sentido del humor, despertando su vocación pedagógica en la formación de las nuevas generaciones. Él creyó firmemente en el valor transformador del arte y el efecto estético que genera el ritmo y la musicalidad en los niños, pues el ritmo permite a los pequeños aprender a retener y a comprender, debido a que están más cerca de la naturaleza del infante. El poeta de los niños afirma en su *Nuevo método de lectura*:

El niño (condición providencial para su desarrollo) es una bomba aspirante, no de razonamientos que lo fatigan, sino de imágenes; es esencialmente curioso, práctico y material; quiere que se le enseñe objetivamente, lo mismo que a los salvajes y a toda naturaleza primitiva. Como las imágenes son precisamente condición de la poesía, el carácter imaginativo de esta, aplicado en fábulas, emblemas o simples símiles, dobla la eficacia del ritmo poético para imprimirles cualquier lección moral, literaria o científica, que nunca olvidan más tarde, pues adquieren para ellos

fuerza de axiomas, de proverbios, de experiencia anticipada (Pombo, 1984, pág. 280).

La atención del niño se desvía fácilmente por lo que exige brevedad y variedad, su curiosidad hace que la imagen contada se cambie a una representación gráfica, que acuña enseñanzas grabadas en su memoria y en su corazón. La intención de Pombo es que los niños aprendan a leer y fijen desde temprano las bases de la educación y de la conducta, basándose en los rasgos de su carácter y las aptitudes naturales distintivas de la infancia.

El Nuevo método de lectura refleja la idea de un abecedario en retahíla que describe la forma de las letras, para ayudar al niño a reconocerlas fácilmente con la vista y así poder combinarlas en sílabas, y a la vez le enseña principios morales. La *Cartilla Ilustrada* con este método cumple tres funciones. La primera, enseña el alfabeto; la segunda, sensibiliza al niño con la poesía; y, la tercera, instruye moralmente.

Este método muestra un conocimiento de la pedagogía, de la psicología infantil y de la moral de la época, como lo muestra el siguiente párrafo de Pombo:

La atención del niño se fatiga y desvía muy pronto, exige brevedad y variedad; pero sus sentidos descansan alternando el uno con el otro. De aquí que en el *Nuevo Método* se cambie la imagen leída o contada, en su representación gráfica o visible. Sus ojos darán tregua a los oídos, y los oídos a los ojos, y las más de las piezas deben ser cortas. El abecedario compensa su extensión con su travesura, con su movimiento objetivo; pero desde luego, irá aprendiendo por partes (1984, pág. 280).

Esto supone la capacidad que tienen los niños para aprender y comprender. El poeta llama la atención a los adultos para que comprendan que los niños no solo se encierran en su mundo infantil, sino que muestran interés por la realidad que les rodea. Pombo afirma que les gusta que sean tratados como grandes por su ambición de serlo.

La Cartilla Ilustrada materializa la pedagogía de Pestalozzi (Robledo, 2013) que indica cómo los niños necesitan de lo concreto y de imágenes para poder aprender. Las lecciones de la cartilla están organizadas por temas, de acuerdo con lo que se quiere enseñar: a leer, a escribir, a interiorizar valores de convivencia, valores éticos y valores religiosos. Pombo organizó la cartilla de una forma aleatoria y sin una lógica fingida; inicia con temas concretos como el abecedario, o abstractos como Patria y Dios; sigue con áreas de conocimiento referentes a la geografía, la historia, y la cultura, así como con preceptos de comportamiento.

En este sentido, la sustentación pedagógica de Pombo está relacionada con las capacidades y la conducta del niño. El método y la cartilla son empleados con jovialidad y travesura, creando versos juguetones que atrapan la atención del niño por su sonoridad, ritmo y fábula; a la vez que, enseña el alfabeto con palabras alusivas a un buen comportamiento: buen hijo, esposo y hermano. En *El modelo alfabético* recrea el verso como si fuese el carrusel que existía en la «ciudad de hierro» del Parque Nacional en Bogotá:

¿Quieres ser hombre completo,
hombre a prueba de alfabeto?
Sé Amable, Activo, Aseado,
Bondadoso y Bienhablado,
claro, más cauto en Confianzas,
Sordo a Chismes, parco en Chanzas,
Libre en Digna Dependencia
del Deber y la Conciencia;
experto en algo Especial,
Franco, Fiel, Firme, Formal,
Grato, Generoso, Humano,
Buen Hijo, esposo y Hermano,
Ejemplo a la Ingenua Infancia;
Justo, Jovial, sin Jactancia;
Gentil en serios hechizos,
no en modas, polkas y rizos;
Leal a la Ley, Laborioso,
Modesto, no Malicioso,
Natural, Noble en tu modo;
Con Orden y Objeto en todo.
Paciente y Perseverante
(Primer Prenda del triunfante);
Patriota Puro y Pacífico;
Puntual, no en Parla Prolífico
ni Quijote o Quejumbroso.
sé realmente Religioso
sin Superstición Salvaje,
Sobrio en juicio, en boca, en Traje;
Servicial, muy Tolerante,
Útil, Veraz, Vigilante,
Valiente, no Vengativo,
ni un Yo-ísta repulsivo.
Sé eXacto como un reloX,
nunca Zángano, ni Zafio;
sé otro Washington, si hay dos;

y haZ que diga tu epitafio.
Honró a Padres, Patria y Dios

(Pombo, 1984, pág.284).

¿Qué pretendían nuestros maestros cuando elegían un cuento para nosotros? ¿Por qué no podíamos ser nosotros los que escogíamos el cuento? Así inicia el dualismo al que alude Benjamin (1989), entre los adultos que eligen los libros para los niños y los niños que los leen por voluntad propia. Los niños se ven representados en los personajes y las historias que leen.

La pretensión de Benjamin abre la posibilidad de pensar las categorías de «cartilla», «infancia», «literatura infantil», «relación maestro-alumno», «escuela», «radio», mediante sus libretos, guiones radiofónicos e historias en los que él mismo era guionista - locutor en Radio Frankfurt y Radio Berlín - y sus oyentes eran los niños y jóvenes; era así como aprovechaba las nuevas tecnologías propias de la modernización.

Esto permite también pensar en unas prácticas pedagógicas escolares como «el juego», «la clase», «el recreo» que liberan a los niños de las ataduras y las convicciones del adulto. Benjamin critica la razón moderna que encierra una «ética filistea», frente a la fantasía y la ingenuidad de la niñez; esta ética se refleja constantemente en la literatura infantil al introducir la obligación moral para que los niños cumplan sus deberes a cabalidad,

Por ejemplo, cuando en la mesa de desayuno se quiere introducir en el niño la idea del amor al prójimo describiéndole el trabajo de todos aquellos a quienes les debe los goces que experimenta. Quizá sea triste que tales perspectivas sobre la vida muchas veces se le abran al niño sólo a través de la enseñanza de la moral. Por otro lado, ese tipo de explicaciones sólo puede hacer impresión en un niño que ya conozca la simpatía y el altruismo, y estos sentimientos no son vivenciados en clases de moral, sino en la comunidad (Benjamin, 1989, pág.38-39).

Para Benjamin el filisteo es aquel que acumula las cosas y no las disfruta a diferencia del niño que las goza, acepta ser mirado por las imágenes y, a su vez, las somete al uso personal. El niño no se subordina jamás a las realidades exteriores como los libros de imágenes; al contrario, vive con ellos una situación dialéctica que consiste en aceptar y transformar:

Aceptar las leyes de lo diverso, lo gratuito, lo entretenido, que se traslucen en la literatura infantil; *transformar* y dar vuelta instintivamente los materiales con los que la primera experiencia histórica lo confronta: colores, letras, figuras, a los que

su fantasía-incansable-parece reservar siempre nuevas combinaciones (Benjamin, 1989, pág. 31).

Esto implica que el niño escriba y lea de la misma forma, ya que cuando inventa historias no se deja influenciar por el adulto, sino que recrea su entorno. Es así como el niño se relaciona con el libro infantil y vive una experiencia de felicidad frente al encuentro con las imágenes y los cuentos.

El dualismo que enfrenta Benjamin, entre la experiencia histórica del adulto que ha olvidado su propia infancia y la experiencia histórica del niño, conlleva el peligro de alejar al niño de lo distinto. Este dualismo es propio de los libros de infancia que produjo la burguesía (1989). Por esta razón, Benjamin se centra en las premisas de los libros de fábulas para la infancia, como las de A. L. Grimm (1955); quien en vez de rechazarlas como lo haría un adulto, las acoge como lo haría un niño. A pesar de esto, Benjamin siempre mantuvo la preocupación constante de separarse del viejo ideal pedagógico: “¡Sé educado, sé ordenado y sé piadoso!” (1989, pág. 12).

Esto corresponde a un programa de formación humanista en el que si el adulto era piadoso y sociable, el niño debía llegar a ser hombre más piadoso, mejor y más sociable, a través de la formación. Sin embargo, cuando no interviene la huella moralizante, religiosa, edificante, se alberga una promesa de felicidad que los adultos han perdido. Esta es la felicidad tomada por los niños para ser simplemente ellos mismos en virtud de una unión con el libro infantil y con las imágenes que ofrece una fantasía carente de gramática y capaz de reunir las palabras en “ropajes” siempre renovados.

Según Benjamin, los niños son conducidos a una actitud de contrariedad frente al universo ideológico de la época en su ascenso por las vías de la literatura, como la exageración, la repetición y el retorno. La primera hace que ellos huyan de la violencia de los adultos que les destinan esas historias atroces; la fuerza de la segunda permite que el niño y el adulto estén en condición de huir del “terror”; y, la tercera busca el origen, o sea la situación primitiva que la originó.

En efecto, toda vivencia profunda busca insaciablemente, hasta el final, repetición y retorno, busca el restablecimiento de la situación primitiva en la cual se originó. “Todo podría lograrse a la perfección, si las cosas pudieran realizarse dos veces”; el niño procede de acuerdo con este verso de Goethe. Pero para él no han de ser dos veces, sino una y otra vez, cien, mil veces. Esto no sólo es la manera de reelaborar experiencias primitivamente terroríficas mediante el embotamiento, la

provocación traviesa, la parodia, sino también la de gozar una y otra vez, y del modo más intenso, de triunfos y victorias. El adulto libera su corazón del temor y disfruta nuevamente de su dicha, cuando habla de ellos. El niño los recrea, vuelve a empezar. La esencia del jugar no es un “hacer de cuenta que...”, sino un “hacer una y otra vez”, la transformación de la vivencia más emocionante en un hábito. (Benjamin, 1989, pág. 93-94).

La autoridad que posee el niño transforma la repetición en juego y abre camino a la creatividad, pues crear e imaginar es el anhelo admitido de una hermosa niñez y una digna juventud (1989). Esto se distancia del viejo ideal pedagógico, en el cual la reiteración de normas reprime la fantasía infantil y disminuye su autoridad, lo que restringe la felicidad y el deseo de expresión del niño.

La pedagogía tradicional aturdió a los niños con tonos empalagosos y estetizantes con el propósito de preservarlos del mundo conflictivo de los adultos, al olvidar la realidad del niño, “su tierna y reservada imaginación” (Benjamin, 1989, pág. 31). Benjamin se apresuró en salvar el oculto entendimiento entre niños y adultos, recurriendo a su experiencia personal, debido a que la infancia es una tierra de desembarco recuperada mediante el recuerdo, al considerar que “sólo puede descubrir este campo de colección — el del libro para niños— quien no ha repudiado el júbilo infantil por él” (1989, pág. 9).

La pasión por el pasado abre la tendencia de compararnos con la actualidad del presente histórico. La experiencia de «repudio» a la alegría infantil involucra la relación de los viejos y olvidados libros infantiles con la actualidad misma. En el mundo de los niños, como en el universo del coleccionista, las cosas son liberadas de la maldición de ser útiles y, a partir de este fenómeno, Benjamin desarrolla su resistencia a «crecer»; prefiere quedarse en el mundo de las hadas y de los niños, en cambio de estar del lado de los adultos que crecieron de manera equivocada.

En “Chichleuchlauchra. Comentarios de 1930 a una cartilla”, publicada como parte de *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Benjamin resalta que “a los «mayores» nunca les ha faltado un pretexto pedagógico para echárselas de sabios ante los niños e imponerles sus mañas y manías del momento” (1989, pág. 125), creando en ellos la idea de convertirse en adultos y vivir sus experiencias como ellos, no como lo que son realmente. Los adultos pretenden que los niños piensen y actúen como ellos, olvidando que el niño por naturaleza juega, crea, imagina y forma su propio mundo objetivo, pequeño en lo grande.

Benjamin admira la cartilla póstuma de Tom Seidmann-Freud, ilustradora y autora alemana de libros para niños, debido a que era capaz de despertar en los niños autoconfianza y sentido de seguridad. “La base para ello era la excelente idea de reunir la cartilla con el cuaderno. El hecho de efectuar sus primeros ensayos de escritura y dibujo entre las dos tabas del librito otorgan al niño confianza en sí mismo” (Benjamin, 1989, pág.126). Los libros de infancia y las ilustraciones tienen la función de despertar en el niño la palabra y recuperar su autoridad, que contribuye a abrir las puertas de los sueños y no dejarlos sellar por las influencias del adulto.

El objetivo principal de Seidmann-Freud, según Benjamin, es incorporar el quehacer infantil, para que el niño no se quede ahí en lo estipulado, sino que siga su camino como ser creador. La autora también tiene la intención de juntar el placer de escribir a la alegría de dibujar, algo que permite destruir el objetivo de la enseñanza común, basada en el catecismo y en una moralidad artificial.

La vieja escuela para Benjamin “sólo obliga a una continua persecución de metas, a una lucha por llegar a «saber» lo que el omnipotente adulto exige. Por eso, obstruye las puertas que conducen hacia el saber verdadero” (1989, pág. 129). Este saber es el ejercicio inconsciente que el juego realiza como vivencia total, en la búsqueda ansiosa de la repetición y el eterno retorno, para reelaborar experiencias terroríficas y gozar, una y otra, vez de lo mismo.

Esta cartilla se dirige al juego ensimismado del niño, no tanto al juego ruidoso de los grupos; pues a través de la individualidad, el niño descubre sus capacidades miméticas que le permiten jugar a “ser otro”:

Y detrás de una puerta, él mismo es puerta, la lleva cual máscara pesada, y como sacerdote hechicero, embrujará a todos lo que entren sin sospechar nada [...] Quien lo descubra hará que se petrifique como ídolo debajo de la mesa, que quede entretejido para siempre como fantasma con la cortina, que permanezca confinado para toda la vida en el interior de la pesada puerta. Por eso, cuando lo toca quien lo busca, deja escapar con un estridente grito al demonio que así lo transfiguró para que no fuese hallado; más aún, no espera ese momento, lo anticipa con un grito de autoliberación (Benjamin, 1989, pág. 98-99).

Esto alude a que el niño queda liberado cuando se deja sorprender. Sus sentidos están sintonizados, su atención está puesta en el juego como acción que le permite

maravillarse una y otra vez. El niño no solo tiene la experiencia de asemejarse sino de asombrarse, vivir en el ahora, estar en el más inmediato y único presente.

De igual forma, Benjamin en “Comienzos Florecientes (1931)”, que forma parte de *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, destaca los libros de ilustraciones de Seidmann-Freud, quien tiene dos principios metodológicos: el primero da plena activación al impulso lúdico a través de la combinación de escritura y lectura; mientras, el segundo brinda el estímulo a la confianza de los niños. Esta cartilla es un método educativo, que no se dirige a la adquisición y dominio de una determinada unidad didáctica, adecuada al adulto, sino que asume el carácter del niño que por naturaleza es una maravillosa aventura.

El niño según Benjamin “nunca es colocado delante, sino siempre por encima del objeto de enseñanza, como si, por ejemplo, en la clase de zoología no se le mostrara un caballo, sino que se lo hiciera montar” (1989, pág. 136). Aquí el niño es el protagonista de la historia; para que él entienda, debe experimentar desde el juego infantil el poder del mando. A través de las ilustraciones, el niño incorpora la naturalidad de la palabra y la acción, que se convierten en sus mejores aliados.

Según Benjamin, la miseria y la inseguridad de nuestros días son el precio que tenemos que pagar para dedicarnos completamente al juego encantador y desencantador de las letras. Las cartillas de Seidmann-Freud dan felicidad; un tesoro que debemos hallar, desenterrar y experimentar con la razón profunda de la repetición y el vaivén propio del juego.

La cartilla puede ser objeto de dos miradas: la de una ética moralizante con Pombo, a través de la cual los niños son moldeados mediante la educación que los conduce a una «sana» convivencia con el otro; y, la de una ética no moralizante con Benjamin, en la cual el niño imagina, crea y transforma de una manera tan libre como crítica el mundo que los adultos le quieren imponer. Ambos autores toman el juego y la capacidad mimética como un camino en el que los niños explotan su capacidad de transformar un objeto en otro, mantener la magia que tiene la imaginación y aprender de distintas maneras.

3.2 La teoría de la semejanza en el pensamiento de Walter Benjamin y en la obra de Rafael Pombo

La cartilla, en ambos autores, parte de una teoría de la semejanza. La semejanza solo es comprendida por el filósofo, quien tiene la capacidad de comprender y de suplir los patrones gramaticales de conocimiento, estableciendo un principio, que lo que se conoce solo es por medio de lo igual se conoce lo igual. Este principio inicia desde los presocráticos con Empédocles que afirma: «Por la Tierra, en efecto conocemos la Tierra, y por el Agua el Agua, y por el Éter el divino Éter, y por el Fuego el Fuego destructor, y el Amor por el Amor, y el Odio por el Odio luctuoso» (Aristóteles, *Metafísica-Libro III, Cap. 3*, pág. 35-36). De manera que, los cuatro elementos junto con la realidad comparten semejanza frente al principio de las cosas, que implica que lo semejante se conoce por lo semejante.

Así mismo, Aristóteles en su escrito *Acerca del alma* (1978) retoma el concepto de semejanza desde Empédocles quien considera que el alma se compone de todos los elementos y que cada uno de ellos es el alma, lo que conlleva ir al planteamiento de su maestro Platón quién en el *Timeo* (1992) dice lo siguiente:

Ahora bien, esta Alma de la que ahora nos ponemos a hablar luego de haber hablado del cuerpo, el Dios no la ha formado, en su mecanismo, en fecha más reciente que el cuerpo. Pues, al hacerla, no hubiera tolerado que el término más antiguo estuviera sometido al más joven. Sin duda es normal que hablemos aquí un poco al azar, nosotros que participamos en alto grado del azar. Pero el Dios, en cambio, ha formado el alma antes que el cuerpo: el hecho más antiguo que el cuerpo por la edad y la virtud, para que ella mandara como señora y el cuerpo obedeciera (Platón, 35c pág. 100).

De ahí que, lo semejante se conoce a sí mismo, ya que las cosas se componen de los principios en el que los números afirman las ideas en sí y proceden de los elementos, los cuales se disciernen con el intelecto, en la ciencia, en la opinión y en la sensación. Lo anterior, implica que estos números son las ideas de las cosas, debido a que el alma podría ser principio de movimiento y también principio de conocimiento, por lo cual se afirmaría que el alma es número que se mueve a sí mismo.

Aristóteles en la *Retórica* (1999) considera que «Las metáforas [...] hay que obtenerlas de cosas apropiadas, pero no evidentes, igual que en filosofía es propio del sagaz establecer la semejanza <de dos cosas> aunque sean muchas sus diferencias» (1412^a- 224, pág. 541). El uso de la metáfora produce un término medio entre la obviedad y la falta de propiedad, en el que puede salir a flote la semejanza y con ella llega el aprendizaje, ya que para Aristóteles «hacer buenas metáforas es percibir la semejanza» (Poética, 1459^a-5). De manera que, la metáfora se apoya en la semejanza, la cual siempre está lista para determinar problemas filosóficos y superar las limitaciones entre ciencia y arte.

Schelling en su obra *Sobre la esencia de la libertad humana* (1989) reúne lo anterior, mediante su concepción de libertad, la cual no puede llegar a ser comprendida por el entendimiento humano, solo es una afirmación que puede llegar hacer verdadera o falsa, eso depende de la determinación del principio con el que el hombre conoce, para ello trae a colación a Sexto empírico frente a lo que pensaba Empédocles «el gramático y el ignorante pueden verla como resultante de la jactancia y el engreimiento sobre las demás personas, características que a todo el que tenga aunque sólo sea una pequeña práctica filosófica le deben de resultar ajenas» (Schelling, 1989, pág. 113). Sin embargo, se sabe que el que parte de una teoría física debe tener en cuenta que una doctrina antigua parte de que lo igual es conocido por lo igual dando paso a lo semejante, método que procede según el autor desde Empédocles, Pitágoras, se encuentra en Platón quienes aluden de que aquel conocimiento divino solo se concibe a través de Dios quien mantiene el entendimiento limpio y fuera de la maldad.

3.2.1 La teoría de la semejanza de Walter Benjamin

Para Walter Benjamin el ser humano es aquel que tiene la mayor capacidad para producir semejanzas y sus funciones están marcadas por la facultad mimética. Por lo que el método de la semejanza hace parte de la cartilla, ya que esta le permite al niño descubrirla mediante el juego.

Los juegos infantiles están llenos, en efecto, de comportamientos miméticos, y su ámbito no se limita en absoluto a lo que una persona imita de otra. Y es que el niño

no juega solamente a ser un maestro o un vendedor, sino también a ser un ferrocarril o un molino de viento (Benjamin, 2007, pág. 208).

Lo anterior, conduce a Benjamin a cuestionarse sobre ¿Cuál es el beneficio que le aporta al niño este aprendizaje del comportamiento mimético? La respuesta parte en tener una clara reflexión sobre el significado filogenético del comportamiento mimético, esto conlleva que el juego se realice de una forma de semejanza distinta de la que existe entre los simples objetos de la naturaleza.

Cuando pasaba, estando en su interior, de una ventana a otra, yo me transformaba por completo; me coloreaba igual que ese paisaje que se veía ante la ventana, ora flamante, ora polvoriento, ora agotado, ora exuberante. Allí me sentía igual que al pintar, cuando todas las cosas me abrían su seno cuando las atrapaba en una húmeda nube. Algo parecido me sucedía al jugar con las pompas de jabón. Viajaba en ellas por la habitación y me mezclaba en el juego de colores que se transfiguraban en la cúpula, hasta que estallaban. (Benjamin 1987, pág. 69).

Aquí lo imitado y lo imitador no permanecen en la pura exterioridad mutua de los semejantes sensibles, de aquellos objetos cuya semejanza, con ser la más exacta, es también al mismo tiempo un hecho bruto, debido a una causalidad ciega. En los juegos infantiles lo imitado se relaciona mediante una actividad consciente, intencionada, en la que la semejanza es menos exacta y su relación de los términos es, paradójicamente, mucho más estrecha. Por tanto, las semejanzas están en la realidad objetiva como posibilidades, pero pasan a ser actuales solo gracias a la acción de un sujeto epistémico. La semejanza vuelve a ser útil tanto en la calle como en la filosofía. Es más, esta concuerda bastante bien con la experiencia cotidiana y el sentido común.

La percepción de lo semejante se logra gracias a la facultad mimética, la cual muestra una totalidad de afinidades, ya que en ésta se da una compenetración con el objeto de tal manera que éste no existe para ser comprendido desde la comparación, sino para ser captado en la imagen. La facultad mimética consiste según Benjamin en:

Captar con el concepto de semejanza los fenómenos de superposición o de sobrecubrimiento que aparecen en el hachís. Cuando decimos que un rostro se asemeja a otro, esto significa que ciertos rasgos de ese segundo rostro se nos aparecen en el primero, sin que por ello el primero deje de ser lo que era. Las posibilidades de que se dé este fenómeno no están sujetas sin embargo a ningún criterio, y son por tanto ilimitadas. La categoría de semejanza, que para la conciencia tiene sólo una importancia muy restringida, posee en el mundo del hachís una importancia sin restricciones. Pues en este mundo todo es rostro, todo

tiene el grado de vivaz presencia que permite adivinar en ello, como en un rostro, los rasgos sobresalientes (2004, pág. 423).

De modo que, la faculta mimética prevalece de un personaje que expresa esa autenticidad en su proceder con las cosas y es el coleccionista. En este caso el coleccionista es el niño quien asume el conocimiento no con un carácter utilitario de sus objetos de colección, sino que habita en él un contacto mimético y auténtico con el conocimiento. El niño es un coleccionista, por eso se quiere asumir aquí un reto: que el educador retorne ese espíritu infantil del coleccionismo, porque, de otra manera, el conocimiento seguirá siendo un objeto estimado sólo por su valor de uso. Por esta razón, la cartilla no sólo es un libro con pequeñas ilustraciones que le ayudan al niño a leer y a escribir; también le permite pensar, construir un mundo donde los adultos no son los protagonistas sino son ellos. Ésta conforma la relación del infante con las letras, porque según Benjamin “ninguna historia de marinos o de fantasmas penetra tan profundamente en el cuerpo de chico ya crecido como lo hizo la cartilla cuando era pequeño” (2014, pág. 275-276).

La cartilla comparte un vínculo con el libro infantil, ya que al introducir textos en el libro ilustrado sin que este se asemeje a la cartilla es una tarea imposible porque ambos usan imágenes que le permiten al niño despertar su quehacer, que corresponde a que él tome las ideas y acciones de un cuento e invente otro a su manera haciendo que él sea el propio escenógrafo de lo que crea.

Un ejemplo que brinda Benjamin en *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación* sobre el panorama del libro infantil (1926) es el siguiente: «Si se les da cuatro o cinco palabras para que las reúnan rápidamente en una breve oración, aparecerá la más sorprendente prosa: no una visión del libro infantil, sino una indicación del camino que lleva hacia él.» (1974, pág. 54).

Lo anterior conlleva una imperiosa exigencia de deducir el contenido de cada imagen, que despierta en el niño la palabra, sin embargo, cuando él describe las imágenes dadas por la cartilla con palabras, también las llenas de garabatos con el fin de que observar y colorear prolonguen su creatividad.

Por tanto, la cartilla no se centra en que el niño domine la lectura, sino que ésta lo domine como lo expresa Benjamin en: *Programa de un teatro infantil proletariado* (1928)

“¡Silencio del libro, cuyo poder de seducción era infinito! Su contenido no era tan importante, pues la lectura coincidía con la época en que tú mismo inventabas en la cama tus propias historias” (1989, pág. 96). La narración de esas historias se asemeja a un reloj, porque despiertan en el niño su más temprano, infantil asombro que no deja de acompañarlo en toda su vida.

No obstante, el hecho de crear y de narrar del niño no corresponde a una fantasía exonerada, es decir, a una mera invención, al contrario, a una conservación y transmisión con modificaciones en el medio de la fantasía, ya que la verdadera narración tiene un carácter conservador donde no podemos pensar en un gran narrador y mantenerlo al margen de los más antiguos pensamientos de la humanidad.

De modo que, no leemos para ampliar nuestra experiencia, nuestra colección de recuerdos y vivencias, sino para aumentarnos a nosotros mismos, ya que así leen los niños, quienes se incorporan en una lectura que relaciona su crecimiento y poder factores que habitan en la particularidad del libro para niños.

Además, la cartilla usa el lenguaje, como medio para alcanzar la facultad mimética, donde el niño asume con total libertad su capacidad de imitar. Un ejemplo es la palabra escoba asociamos esta como un utensilio de aseo, el niño lo sabe, pero transforma su uso al de un caballo, aquí empieza revelarse la doctrina de la semejanza la cual posee dos realidades:

La semejanza con la que contamos, esa que nos ocupa justamente cuando estamos despiertos, alude sólo a aquella más profunda que es la propia del mundo de los sueños; uno en el cual lo que nos sucede nunca se presenta como idéntico, sino sin duda como semejante –para sí mismo de forma incomprensible (Benjamin, 2007, pág. 320).

Esto conlleva que los sueños son como imágenes sobre aguas ruidosas en la que la semejanza se muestra como representación y como lo representado, dos casos que requiere un intérprete hábil. Sin embargo, lo que aprendemos de la experiencia no se sostendría en pie sin semejanza, debido a que la capacidad de repetir experimentos, de disponer metáforas y representaciones depende de ella.

3.2.2 La semejanza en *Los Cuentos Pintados* y en *Fábulas y Verdades* de Rafael Pombo

Pombo comparte experiencias similares a la de Benjamin, desde pequeño su madre Ana María Rebolledo le enseñó las primeras letras: «aprendí a leer, dice el vate, en las obras de Iriarte e Isla desde entonces comenzaron a deleitarme los versos oyendo con sumo placer repetir esta clase de composiciones» (Orjuela, 1997, pág. 20). El amor que tuvo por los versos permite que las fábulas que conocemos no tengan solamente manifestaciones didácticas, sino que su creación deriva razones y fines que multiplican las posibilidades de este género en formas y matices.

Los cuentos pintados como *fábulas y verdades* es un conjunto de composiciones que creó Pombo para mostrar la capacidad que tiene el niño para descifrar lo bueno de lo malo. *Los cuentos pintados* plantean un problema moral en el que el infante debe descubrir cuál es la enseñanza que esconde el relato.

La pobre viejecita

Erase una viejecita
Sin nadita qué comer
Sino carnes, frutas, dulces,
Tortas, huevos, pan y pez.
[...]
Y esta vieja no tenía
Ni un ranchito en qué vivir
Fuéra de una casa grande
Con su huerta y su jardín.
[...]
Y esta pobre viejecita
Al morir no dejó más
Que onzas, joyas, tierras, casas,
Ocho gatos y un turpial
[...]

(Pombo, 1984, pág. 225-226).

Este cuento tiene un valor moral implícito, que permite que la atención del niño sea constante, porque está buscando el valor escondido atrás del contenido. Este es el propósito que quiso adoptar Pombo en la literatura que no solo fuera letras sino una enseñanza de vida. La enseñanza que puede encontrar el niño en la pobre viejecita es que

poseer muchas riquezas solo por placer nos hace caer en la avaricia, en el egoísmo y en la soledad. Pombo enfatiza que los niños, las niñas y los jóvenes deben ser agradecidos con lo que tienen, porque tener mucha riqueza, los hace pobres de corazón, resaltando la generosidad como un valor moral.

Por otra parte, en *Fábulas y verdades* los relatos son explícitos, tienen una forma más didáctica en el que el niño deduce con mayor facilidad la intención moralizante. A través de la moraleja el infante asemeja la historia con sus vivencias, sus deberes y su relación con los demás.

Su inclinación por la fábula en verso hace de ésta un talento narrativo poético de orden práctico, debido a que él consideraba que la naturaleza del verso es un camino que lleva a infinitas posibilidades para la educación de los niños. Pombo transforma la fábula en un eficaz medio didáctico-moral y la lleva hasta la escuela extendiendo su función a todas las edades y contextos de la vida.

El recuerdo de su viaje y vivencia en Nueva York le permitieron traducir y elaborar sus primeros cuentos para niños, alcanzando el título del poeta infantil bogotano más importante del siglo XIX. A su vez, Pombo alude al juego y a la semejanza como medios que posibilitan que el verso ensalte las vivencias y deseos de los niños,

Mariposa
Vagarosa
Rica en tinte y en donaire,
¿Qué haces tú de rosa en rosa?
¿De qué vives en el aire?
.....
¿Me regalas
tus dos alas?
¡Son tan lindas! ¡Te las pido!
Deja que orne mi vestido
con la pompa de tus galas

(Pombo, 1984, pág.14).

Este deseo que tiene el niño por atrapar la mariposa es una personificación de querer ser otro como la mariposa, de comprender el quehacer de la mariposa cada vez que se posa en una rosa, tener la esencia que ella posee: sus dos alas, sus colores, sus galas; su donaire, su libertad, su existencia.

Pombo era en el fondo un niño y sentía íntima afinidad con la curiosa perspicacia y la perenne indagación de la mente infantil. Para mirar un segundo aspecto, tengamos en cuenta el siguiente fragmento de *El gato Guardián* de Pombo

Un campesino que en su alacena
Guardaba un queso de nochebuena
oyó un ruidito ratoncillesco
Por los contornos de su refresco,
Y pronto, pronto, como hombre listo
Que nadie pesca de desprovisto,
Trájose al gato, para que en vela
Le hiciese al pillo la centinela,
E hízola el gato con tal suceso
Que ambos marcharon: ratón y queso.

Gobiernos dignos y timoratos
Donde haya queso no mandéis gatos

(Pombo, 1984,53-54).

La semejanza y el juego, Pombo la toma como formas de crítica humorísticas en que hay una enseñanza moral de fondo, por ejemplo, en *El gato Guardián* se da una crítica mordaz y ejemplar sobre el mal manejo de los caudales públicos y la corrupción que vive nuestra sociedad.

«Trájose al gato,
para que en vela.
Le hiciese al pillo
la centinela.
E hízola el gato
con tal suceso.
Que ambos marcharon:
ratón y queso»

(Pombo, 1984, pág.54)

La experiencia como traductor le permitió reelaborar y enriquecer su trabajo rítmico y musical. Pombo dio un toque juguetón a sus versos para que a través de ellos los niños, niñas y jóvenes tuvieran interés en la literatura y descubrieran su capacidad de transformar un objeto en otro,

De un cubo de hojalata
hizo luego un tambor,
de un huso viejo, espada
y del dedal, chacó;

Y al verse hecho un soldado
exclama: “¡Caracol!”
Ni un escuadrón de abuelas
me hará temblar desde hoy.

(Pombo, 1984 pág. 236-237).

Este lúdico ejercicio de crear nuevas versiones a través de la tradición oral despierta, según Pombo, el interés por la fábula, género muy antiguo que tiene como fin enseñar mediante una moraleja según el contexto en el que se vive. Las capacidades miméticas brindan una conexión mágica que el niño tiene con el objeto, permitiéndole que pueda asemejarse con todo lo que lo rodea, para ello usa su imaginación y argucia que lo llevan hacer realidad lo que quiere imitar.

Así mismo, la libertad que brinda al niño la semejanza, la experiencia de ser otro, el juego y el recuerdo implica una transformación de su ser frente a lo que el adulto comúnmente está acostumbrado a vivir. Pombo alude al método de semejanza que se adelanta a las actuales teorías sobre el papel que juega la Ilustración en los «libros para niños», sobre todo, en la función que cumple como apoyo al aprendizaje lector, a partir de la psicología del comportamiento del niño.

Benjamin y Pombo consideran la experiencia lúdica como un don transformador, en el que la semejanza impulsa al niño parecerse a jugadores de fútbol, como James Rodríguez, Leo Messi, Falcao García; o a personajes de comic, como Batman, la Mujer Maravilla, los Power Rangers, El Jedi; personajes de anime, como Goku, Naruto, Sailor Moon. La semejanza representa sus sueños de ser, o llegar a ser algún día, como ellos o tener la valentía que los caracteriza, de manera que asumen el papel de héroes o heroínas, al adoptar sus actitudes. Por ejemplo, cuando la niña quiere ser una sailor scout y quiere juzgar a los malos con el poder de la luna, o cuando el niño juega a imitar a su jugador favorito. Los niños anhelan ser grandes, pero conservan su toque infantil que los distingue de los adultos, al remedar siempre habrá autenticidad en lo que se quiere emular. Esto

confirma que el niño y el adulto están en constante relación con lo semejante, con lo aparente y lo no aparente, con la repetición y la renovación que se manifiestan en el juego.

El juego es una cosa seria, debido a que, si nos ponemos a observar a un niño metiendo unos objetos dentro de otros, su rostro está concentrado y su atención está puesta en la meta que persigue, su deseo de aprender hace del juego un asunto serio y fascinante convirtiéndose en un viaje en que el niño pone todo su esfuerzo por aprender. En algunas ocasiones consideran el juego como una actividad secundaria en el que el niño debe hacer sus tareas para luego poder jugar encerrándolo en una especie de jerarquía sistemática.

Sin embargo, es más preocupante ver a un niño que no juega que a un niño que si lo hace, porque el juego le enseña a compartir y a vivir en grupo, en otras palabras, el juego es una actividad fundamental e indispensable para su desarrollo, pues, el juego responde a una imperiosa necesidad de la naturaleza, en donde libera sus angustias, su estrés, olvida sus preocupaciones, y le enseña a vivir en comunidad.

El juego es repetición, de volver a ser lo que no se es y de no ser lo que se es; pero es también creación y novedad dado que el niño quiere maravillarse de lo nuevo y, por ello, lo renueva para conservar su humanidad.

CONCLUSIONES

Esta reflexión sobre la pedagogía de la ética se enfocó en el pensamiento de Walter Benjamin y la obra de Rafael Pombo. *Los cuentos pintados* así como *Fábulas y verdades*, de Pombo fueron el objeto principal para desarrollar esta indagación porque estas obras guardan afinidad con el pensamiento de Benjamin. La metodología del filósofo alemán sirvió como perspectiva para poner en evidencia los aportes educativos presentes en los cuentos infantiles del escritor colombiano.

Las relaciones de la ética con la pedagogía fueron examinadas a partir del pensamiento de José Aranguren, quien considera que la ética puede ser comprendida desde principios que respondan a una perspectiva etimológica, pre-filosófica, genético-histórica, psicológica y metafísica. El principio etimológico muestra la ética como la forma del carácter a partir de los hábitos; el principio pre-filosófico establece la bondad de las acciones, las cuales no se centran solo en el acto bueno, sino en el hombre bueno que se manifiesta en los actos decisivos de su vida; el principio genético-histórico permite atribuir a la ética un origen vinculado con la política; el principio psicológico implica una racionalización y una humanización conforme al carácter humano; por último, el principio metafísico alude a la justificación del filosofar.

La ética comporta una responsabilidad que aquí ha sido fundamentada en la fenomenología de Edmund Husserl. Según el filósofo colombiano Guillermo Hoyos, el principio de responsabilidad renueva la vida individual y cultural que van ligadas a un fin ético. La ética fenomenológica de matriz husserliana establece la competencia reflexiva del sujeto, así como la capacidad de cumplir responsablemente los quehaceres que transforman la sociedad y la cultura.

La ética frente a la formación es una elección que hace el ser humano para desarrollar una conciencia moral. En este sentido, las teorías de Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Hans-Georg Gadamer sobre la noción de formación reúnen los enfoques pedagógicos y filosóficos que consideran lo antiguo, lo humanístico y lo axiológico. La formación es entonces la búsqueda de autodeterminación; se trata de un reconocimiento del hombre que, en forma simultánea, reconoce al otro. Para Hegel y Gadamer la esencia

de la formación se presenta en un amplio contexto histórico que parte de la comprensión hermenéutica.

En su descripción de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, el pedagogo alemán Aloysius Regenbrecht describe el proceso de formación de una manera tal que hace de la pedagogía una teoría de la educación.

Acerca del pensamiento de Rafael Pombo hay un amplio conjunto de estudios que ponen en relieve los aportes del poeta y de su literatura infantil. Entre ellos han resultado particularmente útiles para esta investigación los trabajos de Héctor Orjuela y Beatriz Robledo que abarcan el pensamiento literario y social, así como el interés de Pombo por la formación moral de las generaciones futuras.

Orjuela considera que la renovación del concepto de infancia es el mayor aporte de Pombo, ya que valoró siempre al niño como lector creativo y contribuyó así al desarrollo de la niñez. Según Robledo, Pombo establece una estrecha relación entre la literatura y la pedagogía con el fin de enriquecer el quehacer educativo.

Acerca de Walter Benjamin, en esta indagación fueron de gran valor los estudios de Bolívar Echeverría y de Rafael Gutiérrez Girardot quienes resaltan la reflexión del pensador alemán frente al arte de vanguardia y la revolución política. Sin embargo, estos dos filósofos latinoamericanos ven en su literatura una expresión filosófica e histórica de la humanidad.

Otros estudios sobre Pombo y Benjamin sirvieron para conciliar la literatura y la historia con la pedagogía, esto puso en evidencia cómo los valores educativos contribuyen a la formación humana. La idea de una juventud como movimiento cultural, cuya intención es la de construir una pedagogía basada en la libertad, permitió conocer con profundidad el pensamiento de ambos autores y su recepción desde una concepción latinoamericana.

La cartilla escolar fue para ambos autores un recurso didáctico para potenciar la creatividad de los niños. En el pensamiento de Pombo refleja una ética moralizante, la cual se refleja constantemente en la literatura infantil, al introducir la obligación moral para que los niños cumplan sus deberes a cabalidad. Más que un instrumento, la cartilla es un método que refleja el profundo conocimiento de la pedagogía, de la psicología infantil y de la moral que caracterizó a Rafael Pombo. En cambio, para Benjamin la cartilla

expresa una ética no-moralizante en la cual el niño, la niña y el joven mantienen sus capacidades de imitar, jugar y criticar su entorno; a diferencia del viejo ideal pedagógico que reitera normas. Mientras las normas obstruyen el desarrollo, reprimen la fantasía infantil y disminuyen la autoridad que poseen los niños y las niñas, lo cual restringe su felicidad y su deseo de expresión, la libertad amplía los horizontes creativos y miméticos propios de la infancia.

Tanto en la obra de Pombo como en el pensamiento de Benjamin la cartilla parte de una teoría de la semejanza, la cual está marcada por la facultad mimética y por el juego. La cartilla tiene un estrecho vínculo con el libro infantil, el cual despierta en el niño, en la niña y en el joven su creatividad; gracias a ella, asumen con total libertad sus capacidades de imitar.

Pombo tuvo la intención de mostrar la capacidad que tiene el niño para distinguir lo bueno de lo malo, así descubrió en el relato una enseñanza moral implícita. Por ello, transformó sus cuentos y sus fábulas en un eficaz medio didáctico-moral. A través del juego y de la semejanza, el poeta colombiano hizo posible que el verso y la rima fuesen vehículos de las vivencias y los deseos de niños, niñas y jóvenes. Así mismo, Benjamin, alude al juego como una vivencia de repetición; esto hace que el niño, la niña y el joven se liberen y al mismo tiempo se dejen sorprender, pues ellos no solo tienen la experiencia de asemejarse, y asemejar algunos objetos, sino de asombrarse ante el ahora, lo inmediato y el presente.

Inicialmente esta investigación estaba enfocada a destacar la importancia del juego, pero al final la indagación giró en torno a la capacidad mimética, la cual alude al juego como una forma de repetición. En la comprensión de lo que significó la pedagogía de la ética para ambos autores, emerge el concepto de pedagogía ética tropológica como alternativa a un análisis moralista o psicologista del aprendizaje del niño. El sentido tropológico del cambio viene de la hermenéutica medieval, pero aquí converge con el sentido moral de la literatura infantil. Esto podrá ser un campo fértil para otras investigaciones que en el futuro permitan profundizar en la obra de Rafael Pombo y en el pensamiento de Walter Benjamin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1994). *Metafísica-Libro III, Cap. 3*. Madrid: Editorial Gredos.

Aristóteles (1999) *Retórica*. Madrid: Editorial Gredos.

Álzate, Natalia (2012). *Literatura Infantil y Literatura Fantástica: El surgimiento de la Infancia*: Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/8367/>

Aranguren, José Luis. (1998). *Ética*. Barcelona: Ediciones Altaya S.A

Ardila, Luis (2011). *Construcción del concepto de formación de Hegel desde la paideia griega hasta Gadamer*: Bogotá, Universidad Santo Tomás.

Ballester B, Lluís & Colom C, Antonio J. (2011). Juventud y pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin). *Teoría de la educación*, Vol.23, Nº 1, pp. 71-106. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3787027>.

Benjamin, Walter (1987). *Dirección Única*. Madrid: Alfaguara.

Benjamin, Walter (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Benjamin, Walter (1996). *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza Editorial.

Benjamin, Walter (2009). El autor como productor. *Walter Benjamin obras*. Libro II/vol. 2. [1934] Madrid: Abada Editores.

Castrillón, Maritza (2012). As margens da alegria. O invisível na formação do ser humano moderno. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Nº. 33, pp. 497-508. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3863667>

Echeverría, Bolívar (2010). *Siete aproximaciones a Walter Benjamin*. Bogotá, Colombia: Desde abajo editores.

Fielbaum, Alejandro. (2012). La filosofía de la infancia de Walter Benjamin. *Revista de Filosofía*, Vol.71, pp.69-80 ISSN 0798-1171 Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18247/18235>

Gadamer, Hans-Georg. (1996). *Verdad y Método I*. Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg. (2001). *Antología*. Sobre la posibilidad de una ética filosófica. Salamanca Ediciones Sígueme.

Gamboa, Nelly. Amaya, Magalys & Cetina, Gloria (2001). *La literatura Infantil de Rafael Pombo, un camino hacia la vivencia de los valores humanos*: Chía, Universidad de la Sabana. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5828/128280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grigorovich, Tamara. (2010). Jogo, mimesis e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do auto. *Rev. Bras. Educ.* [En línea], vol.15, N°44, pp. 230-246. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200003&lang=es

Gutiérrez, Rafael (2013). Presentación de Walter Benjamin. Barranquilla, Colombia: Eidos Revista de filosofía de la Universidad del Norte. Electronic ISSN: 2011-7477. Recuperado de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/eidos/article/viewArticle/5391/html_42 el 12 de diciembre del 2018.

Hoyos, Guillermo. (2012). La Ética Fenomenológica como responsabilidad para la renovación cultural. *Investigaciones Fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Lewis, Tyson. (2007). A constellation of childhood. *Childhood & Philosophy*, Vol. 3, N°. 6, pp.175-185. Recuperado de <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/DialnetAConstellationOfChildhood-5013872%20.pdf>

Martin-Baró, Ignacio. (1980) *Ética en psicología*. Teoría y Crítica de la Psicología 6 (2015), 491-531. <http://www.teocripsi.com/ojs/> (ISSN: 2116-3480).

Martínez, Luis. (2011). *La escritura literario-filosófica de Walter Benjamin: El Filósofo como autor*: México. Universidad Autónoma de México. Recuperado de https://www.academia.edu/1872965/La_escritura_literario-filos%C3%B3fica_de_Walter_Benjamin_el_fil%C3%B3sofo_como_autor

Ortiz Jiménez Martha L. y Contreras Gordo Aurora. (2014) El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Revista de investigación y pedagogía Praxis Saber*. Vol. 5 N° 10, pp. 1-20.

Orjuela, Héctor. (1997). *Edda la Bogotana. Biografía de Rafael Pombo*. Bogotá, Colombia: Kelly Editorial.

Peller, Mariela. (2010) Un recuerdo de infancia, juego, experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamin. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídica* Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/27/marielapeller.pdf>

Pérez Agote A, José M. (2009). Las inquietudes pedagógicas del joven Benjamin: el poder redentor de la juventud y la educación. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, N° 225, pp. 203-212.

Platón (1992) *Diálogos VI. Timeo*. Madrid: Editorial Gredos.

Pombo, Rafael. (1984). *Fábulas y Verdades*. Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.

Regenbrecht, Aloysius. (1987). El objeto de la ciencia pedagógica en *Universitas*. *Revista Trimestral Alemana de Letras, Ciencia y Arte*, Vol. XXV, N°1. Pp. 17-22.

Robledo, Beatriz. (2012) Aporte de Rafael Pombo a la literatura colombiana. Universidad de Antioquia. ISBN0124-0854, N°186, pp. 1-7.

Robledo, Beatriz. (2013). *Rafael Pombo ese desconocido –Antología*. Bogotá. Colombia: Editorial Lumen.

Schelling, F.J. (1989) *Sobre la esencia de la libertad humana*. Barcelona: Antrophos.

Souza da Silva, Tatielle R. (2014). Literatura, educação e alteridade - a escritura como experiência de formação. *Childhood & Philosophy*, Vol. 10, N°. 19, pp. 155-178. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013914>.

Verón, Alberto. (2002). Juguetes e Infancia en Walter Benjamin. *Diálogos Educativos ISSN: 0124-1451*, Editorial Papiro. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5283>

Vignale, Silvana. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser Otro. *Childhood & Philosophy*, N°. 9, pp. 77-101. Recuperado 04 de abril de 2017: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268639>