

V Congreso Mundial de la COMIUCAP: "Los desafíos de Babel: Postsecularismo, pluralismo y democracia", Bogotá, julio 4 - 9 de 2017.

Ponencia: Aportes de los conceptos de formación en Kant y Gadamer a una pedagogía del pensamiento autónomo en la educación a distancia de la USTA¹.

"Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.
El hombre no es más que lo que la educación hace de él" (Kant²)

Resumen.

En el presente escrito se pretende reseñar la historia de las paideias griega y Christi, de la Bildung neohumanista y de una pedagogía hermenéutica, desde la perspectiva de Conrad Vilanou (2001); luego, presentar la reflexión de Kant en torno al significado de formación, pensamiento ilustrado y orientación en el pensar; posteriormente abordar la concepción de formación y educación en Hegel, Nietzsche y Heidegger; en seguida hacer una aproximación a la noción de formación, educación y arte de enseñar y aprender en Gadamer; y finalmente referir algunos aportes que estos filósofos hacen a la pedagogía del pensamiento autónomo en la educación a distancia de la USTA.

Abstract.

This paper aims to review the history of Greek and Christi paideias, the neohumanist Bildung and a hermeneutic pedagogy, from Conrad Vilanou's perspective (2001); then, to present Kant's reflection on the meaning of education, enlightened thought and orientation in thinking; later to approach the concept of education in Hegel, Nietzsche, and Heidegger; then to make an approach to the notion of education and the art of teaching and learning in Gadamer; finally to mention some contributions that these philosophers made to the pedagogy of autonomous thinking in distance education at USTA.

Introducción.

En este trabajo se pretende presentar, en primer lugar, una breve visión histórica de las paideias griega y Christi, luego de la Bildung neohumanista hasta la propuesta de una pedagogía hermenéutica, siguiendo a Conrad Vilanou (2001); en segundo lugar, exponer la reflexión de Kant acerca de la formación como obligación que todo ser humano tiene para consigo mismo de cultivar sus propios talentos (Cimentación para la metafísica de las costumbres, 1785), del pensamiento ilustrado o autónomo como uso libre y público del derecho a razonar y expresarse por sí mismo (Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?, 1786) y de la intrascendencia de la libertad de pensamiento cuando no se garantiza su libre expresión (¿Qué significa orientarse en el pensamiento?, 1786); en tercer lugar, aludir brevemente al concepto de educación (formación) en Hegel, Nietzsche y Heidegger; en cuarto lugar, hacer una aproximación a los conceptos de Gadamer sobre la formación como modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (Verdad y Método I, 1992), la educación como aprendizaje mediante la conversación (La educación es educarse, 1999), y de cómo en el arte de enseñar y aprender no se tiene siempre la razón o la última palabra (La herencia de Europa, Sobre los que enseñan y los que aprenden, 1990); y finalmente, hacer algunas consideraciones respecto de las contribuciones que los filósofos hacen a la fundamentación de la pedagogía y la epistemología del pensamiento autónomo en la educación a distancia de la USTA.

1. De las paideias griega y Christi a la Bildung neohumanista y a una propuesta pedagógica hermenéutica.

¹ Ponencia presentada por Edgar Hernando Lemus Chaparro, Docente de la Facultad de Educación, VUAD - USTA. Bogotá, D. C., Julio 6 de 2017.

² Immanuel Kant. En: Sobre pedagogía.

La historia de la pedagogía enseña que se educa o forma al ser humano para la vida. En el proyecto educativo griego, la paideia encaminaba al hombre hacia la virtud (areté) entendida como excelencia humana. En el modelo educativo de la “paideia Christi” medieval, según Tomás de Aquino, la educación como “educare” cuida y alimenta al ser humano y como “educere”, lo orienta o guía, y en todo caso, su finalidad (telos) es conducirlo y promoverlo a su estado de perfección, es decir, lograr que actúe y obre por sí mismo en un estado de libertad iluminada por la verdad. En el paradigma educativo moderno de la “bildung” alemana, la educación se concibe como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad, entendida esta como valor ético y estético que encierra un conjunto de fuerzas y facultades que si bien lo ligán con la naturaleza, a la vez lo elevan por encima de ésta. Y en el prototipo de la educación para el siglo XXI según F. Savater, se debe formar hombres integrales y no meros profesionales que compitan en el mercado laboral, se debe desarrollar la originalidad innovadora en diálogo con la tradición y, de acuerdo con E. Morin la educación para el futuro debe formar para la comprensión de la condición humana, la identidad terrenal y la ciudadanía planetaria.

C. Vilanou (2001) afirma que en la paideia griega el fin del acto educativo es la promoción del hombre hacia la virtud (areté) ética y política entendida como estado de dignidad y excelencia humanas. El modelo pedagógico cristiano asimila y sintetiza las cosmovisiones semita y griega sentando las bases de la cultura europea. El ideal de la pedagogía helenista fue la kalokagathia (proporción de la belleza y la bondad, reflejo de la armonía de las leyes que gobiernan el cosmos) y de la autarquía del sabio griego, en tanto que para la educación cristiana su modelo pedagógica se funda en la fe en la trascendencia puesto que el maestro enseña en función de una vocación altruista de renuncia al egoísmo, forma con la ayuda de Dios y de Cristo, su revelación. En tal sentido, como dice Xirau, el ágape cristiano supera al orden pedagógico del eros griego (C. Vilanou, 2001, p. 2-5)

Por su parte, fray Abelardo Lobato, O. P. (2003), considera a santo Tomás de Aquino el arquitecto de la vida universitaria y el profesor ideal, símbolo de la paideia Christi. Es forjador de la vida universitaria porque esta se funda en la indagación y defensa de la verdad en apertura a la totalidad del pasado, presente y futuro; la tarea primordial de la universidad se despliega en el pasado acogiendo, conservando y apropiando la memoria viviente de la tradición cultural, en el presente transmitiendo la verdad y en futuro escrutando y preparando un mejor y más perfecto porvenir. Es el profesor ideal en la paideia medieval porque vivió su vocación de maestro como mediador o auxiliador del educando, como promotor de las virtudes intelectuales, morales y técnicas del discípulo y como formador de profesionales al servicio de la sociedad (Lobato, 2003, p. 32-50)

Respecto de la bildung neohumanista, observa C. Vilanou que la fuerza secularizadora de la modernidad determinó que la orientación teológica de la paideia Christi fuera reemplazada por la bildung neohumanista de vocación universal tal como lo sentencia el pensamiento educativo de Lessing, Herder, Kant, Hegel, Pestalozzi, Natorp. En tal sentido, Herder (Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad, 1959) considera que el objetivo de la formación (bildung) es la humanidad en sus dimensiones *histórica* como proceso de elevación o ascenso del hombre al máximo nivel de valía ética y estética, *individual* como cultivo de la autonomía según el proyecto individualista burgués, *comunitaria* en tanto asunto público que afecta colectivamente a la humanidad entera y *cultural* como promotora de los valores universales del espíritu humano (C. Vilanou, 2001, p. 6-7)

La Bildung neo-humanista del siglo XVIII se inspiró en el retorno al mundo clásico greco-latino (Winkelman y Schilleer), ideal que dinamizó la pedagogía contemporánea. El concepto de formación, advierte Gadamer, es además de un importante aporte del idealismo alemán, el suelo nutricio de las ciencias humanas que en el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX fueron las gestoras del proyecto formativo cuyos pilares son los valores democráticos, humanistas y liberales (C. Vilanou, 2001, p. 7)

El significado del concepto de Formación (Bildung) se comprende, pues, en correlación con los conceptos de Espíritu (Geist) y Libertad (Freiheit) constituyéndose en el trípode que soporta la pedagogía que educa al hombre libre (como ciudadano), al hombre culto (como burgués) y al hombre intelectualmente emancipado (como ilustrado) Con el advenimiento del segundo imperio (Bismarck) bajo la tutela de la monarquía prusiana caen los ideales liberal-burgueses y se impone el proyecto pedagógico herbartiano

basado en la férrea disciplina de la instrucción escolar con lo cual se desfiguran los ideales de la Bildung. El autoritarismo, el nacionalismo y el disciplinarismo del nuevo sistema educativo propiciaron las críticas de Nietzsche a la cultura... (C. Vilanou, 2001, p. 8)

La Bildung neo-humanista refleja, pues, la relación de la universalidad del mundo espiritual y el sujeto individual; la mediación entre la libertad subjetiva y la vocación cosmopolita de formación del género humano, cuya historia en clave filosófica herderiana, kantiana y hegeliana se concibe como un relato de la formación de la conciencia. En tal sentido formación y espíritu se fusionan y estructuran en los proyectos pedagógicos que comparten la aspiración humanista de formación integral, autónoma y de cuidado de sí. En síntesis el proyecto de la Bildung neo-humanista pretendió restablecer el ideal de armonía frustrado por la razón ilustrada escindida en las dicotomías razón teórica/razón práctica, sujeto/objeto, hombre/naturaleza (C. Vilanou, 2001, p.8-10)

En el siglo XX son relevantes las fases de renovación y crisis de la Bildung según los nuevos signos de los tiempos. En tal sentido la Bildung neo-hebraica se renueva con el pensamiento de M. Buber, M. Scheler y E. Stein acerca de la alteridad como opción educativa dialógica, simpática y empática, respectivamente, requiriéndose para la formación humana un horizonte de comprensión de la trascendencia, fusionándose en la cultura occidental los legados de Atenas y Jerusalén pese a la experiencia límite de Auschwitz. Por su parte, la Bildung católica se restaura mediante el pensamiento de la pedagogía del encuentro propuesta por Prohaska y de la metafísica neo-tomista de Gilson y Maritain, para responder a los retos de la secularización y a la crisis generalizada sobreviniente con la primera postguerra mundial y para enfatizar que la educación católica se afianza en la dignidad de la persona humana y su vocación de trascendencia (C. Vilanou, 2001, p.11-15)

Por otra parte, las investigaciones W. Jeager sobre las paideias griega y Christi inciden significativamente en el desarrollo de la cultura europea así como en la pedagogía de las ciencias del espíritu que tematizan la historicidad de la realidad, la articulación de la teoría y de la práctica y el rol metódico de la hermenéutica en la investigación de las ciencias humanas para contestar a las crisis de la conciencia histórica según Dilthey, de sentido de acuerdo con Husserl y de olvido del ser para Heidegger en la era de la cultura tecnocientífica (C. Vilanou, 2001, p.16-18)

Durante la nefasta, atroz y perversa experiencia del totalitarismo nazi, la Bildung se deformó en una pedagogía del racismo, el sometimiento y la beligerancia militar.

El legado de la Bildung se retoma como una propuesta de pedagogía hermenéutica en la segunda postguerra como modelo educativo de la enseñanza para la comprensión e interpretación del sentido no solo de las cosas sino fundamentalmente de la existencia humana, gracias principalmente a las investigaciones de Gadamer, en las cuales se nutre la pedagogía de la verdad que una vez indagada se expresa mediante la palabra, sin olvidar que el acto educativo no se reduce al simple uso de la tecnología pues su condición teórico-práctica trasciende a lo espiritual (C. Vilanou, 2001, p.21-24)

2. El concepto kantiano de formación, la razón ilustrada y la orientación en el pensamiento.

2.1. Concepción kantiana de educación y formación.

Kant, en palabras de Johann Gottfried Herder, citado por Roberto Rodríguez Aramayo (2002), fue un auténtico maestro de la humanidad con quien tuvo la suerte de haberse formado. Herder lo recuerda como el gran filósofo que poseía la viveza propia de un muchacho... Su ancha frente, hecha para pensar, era la sede de gozo y amenidad inagotables; de sus labios fluía un discurso pleno de pensamientos. Recurría siempre a las anécdotas, al humor y al ingenio, resultando sus lecciones de ciencias naturales, historia y matemáticas tan instructivas como entretenidas. En sus clases se examinaban las doctrinas de Rousseau, Leibniz, Wolf o Hume y se exponían las teorías de Kepler y Newton. Nada digno de ser conocido le era indiferente; ninguna secta, ventaja o ambición empañaron jamás su insobornable pasión por la verdad. Sus

alumnos no recibían otra consigna salvo la de pensar por cuenta propia; nada le fue nunca más ajeno que el despotismo ilustrado (Rodríguez Aramayo, 2002, p.7-8)

Según Kant, en palabras de Ríos A. (2000) únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. La educación es un arte, un proceso de desarrollo de la ambivalente tendencia natural del ser humano a la insociable sociabilidad, en cuyo despliegue está comprometida la misión de la educación como progreso del género humano hacia superiores estadios de cultura, pues se educa no para el presente sino para un mejor futuro. El educador es una persona de esfuerzos y sentimientos grandes, es la encarnación de un noble ideal. Se considera fundamental la educación moral para la libertad y la formación de la capacidad de juicio estético como condición de sociabilidad y de fomento del sentimiento moral en estrecha relación con el arte de la política (gobernar) y con el arte de educar cuyo objeto ideal es el ser humano formado (en el gusto estético) e ilustrado (en el gusto o deseo de saber) El hombre formado e ilustrado se auto-comprende como miembro y protagonista del mundo circundante, consciente de que sólo su pensamiento autónomo le da sentido y finalidad a su existencia (Ríos A., 2000, p. 95, 97, 104)

Para Kant, en la Cimentación para la metafísica de las costumbres (2002, págs.128-129) la formación es la obligación que todo ser humano tiene para consigo mismo de cultivar sus propios talentos que encuentra dentro de sí y que lo convierten en un hombre útil para diversos propósitos; la formación es el esfuerzo de todo hombre por ampliar y mejorar sus afortunadas disposiciones naturales, las cuales subsisten, aun cuando deje enmohecer sus dones y consagre su vida simplemente al ocio, la diversión y el placer, pues como ser racional quiere que se desarrollen en él todas las capacidades.

2.2. Significado kantiano de pensamiento ilustrado. Del uso libre y público del derecho a razonar por sí mismo.

I. Kant en su conocido artículo publicado en diciembre de 1786 en el *Berlinische Monatsschrift* (*Boletín Mensual de Berlín*), bajo el título: *Respuesta a la pregunta, ¿Qué es la Ilustración? (Beantwortung der Frage: ¿Was ist Aufklärung?)*, nos ofrece elementos para construir una reflexión filosófica acerca del aprendizaje autónomo, que esencialmente consiste en aprender a pensar por sí mismo libremente, en aprender a pensar en el lugar del otro y en aprender a ser coherentes con lo que se piensa.

Kant concibe la ilustración, en palabras de Sopo (1989), como la condición de mayoría de edad³ que confiere la capacidad de decidir independientemente, de servirse bien y seguramente del propio entendimiento sin la conducción de otro ("tutor" en el lenguaje kantiano), de superar la pereza y la cobardía, el atembamiento (atontamiento) y el control (domesticación) ejercidos por quienes asumen la tarea de dirigir el pensamiento de los demás, de romper las cadenas que nos atan a los formalismos de los reglamentos para salir gradualmente y por esfuerzo propio del estado de rusticidad, montonera e ignorancia (Sopo (1989,102)

El pensamiento ilustrado para propiciar un aprendizaje autónomo se inspira, pues, en el espíritu de la estimación racional del propio valor, vocación y sagrado derecho que todo hombre tiene de pensar por sí mismo. El pensamiento ilustrado exige libertad para usar públicamente la propia razón en todo respecto ante todo el mundo, ya que el uso privado de la propia razón es severamente limitado por la posición civil o la función confiada, así: el militar le dice a su subalterno: "No razones, sino obedece la orden", el recaudador de impuestos le dice al ciudadano contribuyente: "No razones, sino paga tus tributos" y, el ministro de una religión le dice al feligrés: "No razones, sino cree", y, parafraseando el argumento kantiano, podríamos agregar, el profesor le dice al estudiante: "No razones, sino aprende la lección"; pero como sabios – librepensadores – (el militar, el recaudador de impuestos, el ministro religioso y el profesor) pueden con toda libertad manifestar públicamente sus ideas acerca de los defectos del servicio militar, de las

³ Según Kant (1990, p.86-88) el hombre está sumido en una triple minoría de edad. Cuando niños se nos domestica para que pensemos y actuemos según los ideales de los mayores. Cuando somos ciudadanos en el seno de la sociedad civil nos vemos guiados por unas leyes que no hemos forjado y que ni siquiera conocemos, pues también en materia legislativa vienen las ciencias a levantar un halo de erudición que no nos es posible penetrar. Los hombres siempre resultan ser menores de edad bajo los regímenes despóticos, monárquicos y aristocráticos (...) Los hombres se ven obligados a elegir un jefe en cuyas manos quedan depositados la justicia y el poder y a quien la Ley exigiría fuera justo en grado sumo. Cuando somos creyentes los conceptos religiosos siempre nos vienen prescritos y se nos impide examinarlos, negándonos la capacidad para ello.

inconveniencias e injusticias de los impuestos, de las limitaciones del símbolo de la religión a la que sirven, y de las deficiencias del servicio del sistema educativo, respectivamente (Kant, 1783, p. 4-5)

2.3. Kant cuestiona la libertad de pensamiento si no se garantiza su libre expresión.

Carlos Correas (2005) en la introducción al texto de Kant “Qué significa orientarse en el pensamiento” (Was heisst sich im Denken orientieren) refiriéndose a la libertad de éste, afirma que el trabajo de la razón ilustrada consiste en poner a todos y a cada uno en posesión de sus posibilidades propias de autodeterminación de su pensamiento. Pues Kant considera que la más importante revolución de la interioridad del hombre se produce cuando este abandona la minoría de edad de la que él mismo es responsable. Ya no son los otros los que piensan por él y a quienes el imita, sino que por sí mismo se atreve a avanzar sobre el suelo de la experiencia. La responsabilidad de pensar por sí mismo consiste primordialmente en buscar la suprema piedra de toque de la verdad en sí misma, es decir, en la propia razón, la cual orienta al pensamiento libre (Carlos Correas, 2005, págs. 17-18)

Como lo señala Kant (2005) la libertad de pensar es objeto de oposición y ataque por tres razones. En primer lugar la coacción civil. Un poder superior puede quitar la libertad de hablar o de escribir pero no la libertad de pensar. Pero ¿qué sentido tiene pensar mucho, bien y correctamente si lo pensado no se comunica a otros? En efecto, el poder externo que priva la libre y pública comunicación del pensamiento, coarta también la libertad de pensar, el único tesoro y remedio que aún queda ante las imposiciones civiles. Si se impide la comunicación de los pensamientos estos se vuelven in-esenciales, intrascendentes y solitarios pues pensar bien y correctamente sólo es posible hacerlo en comunidad. Es una tarea el orientarse en el pensamiento libre. En segundo lugar, la intolerancia en materia religiosa de quienes se erigen en tutores espirituales de otros inspirándoles miedo mediante fórmulas de fe obligatorias. Y, en tercer lugar, un uso sin ley de la razón hace que la libertad de pensar se pierda, no por culpa de la mala suerte, sino de una libertad ligera o petulante. Si bien la razón humana naturalmente tiende hacia la libertad, de esta se suele hacer un uso abusivo y temerariamente autónomo incurriendo en posturas dogmáticas y escépticas que la autoridad civil limita mediante reglamentaciones. Cabe aquí, pues, la exhortación de Kant a no negar a la razón lo que hace de ella el bien supremo sobre la Tierra, a saber, ser la última piedra de toque de la verdad y a servirse legalmente de la libertad de pensar (Kant, 2005, págs. 70-73, 75-78)

Kant, citado por Sopó (1989), concibe, pues, la razón ilustrada como “una verdadera reforma del modo de pensar”, inculcando y desarrollando el espíritu de estimación racional del propio valor y vocación que todo hombre tiene de pensar por sí mismo autónomamente, sin la *conducción continua* de otro, lo cual no significa desconocimiento de la *condición de la orientación pedagógica*, ya que: “Solo se puede convencer a otro mediante su propio pensamiento. Por lo tanto, debo suponer que el otro posee un entendimiento bueno y acertado, porque de otro modo sería vano esperar que pudiera ser ganado por mis razones. Igualmente, tampoco puedo conmovér moralmente a alguien si no es a partir de su propio sentimiento; por lo tanto, debo suponer que el otro tiene una cierta bondad de corazón, de otro modo, nunca sentiría repugnancia ante mi exposición del vicio, ni sentiría un resorte de virtud en sí mismo cuando alabe ésta ante él” (Kant, Fragmentos, VIII, 619) (Sopó, 1989, p. 102)

3. Concepto de educación (formación) en Hegel, Nietzsche y Heidegger.

3.1. E. Bloch en su obra Sujeto-Objeto, el pensamiento de Hegel (1983) afirma siguiendo al filósofo de Stuttgart que el hombre que no haya aprendido a pensar, repite lo que otros han repetido ya, marcha al paso del ganso. Si el aprender se limitara a recibir, daría mejor resultado escribir en el agua. El hombre habituado a pensar por cuenta propia no acepta nada como fijo y definitivo, se ve a sí mismo y a lo suyo en constante fluir, se encuentra siempre vigilante como el centinela, pues todo saber debe considerarse capaz de vivir sobre la marcha, de romper las cortezas de las cosas. Quien aprende pasivamente, pronto se quedará dormido; en cambio, quien aprende transitando por los caminos no trillados de las cosas, alcanza la mayoría de edad y sabe dónde se abre camino la verdad (E. Bloch, 1983, p. 20)

También Sopó (2007) se refiere a la lección que nos ha dejado Hegel en la apertura de su Cátedra en la Universidad de Berlín, 22 de octubre de 1818, cuando dijo: “La necesidad más seria es la de conocer. Es

aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible, y por esto es la necesidad más profunda del espíritu y, por tanto una necesidad universal. Esta necesidad se llama formación o libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos” que lleva al hombre por su espiritualidad, libertad y eticidad a distinguirse del animal (Sopó, 2007, p. 40)

El método hegeliano de la razón dialéctica nos enseña que la verdadera refutación debe ocuparse y colocarse en el ámbito de la fortaleza donde está el contrincante; controvertirlo fuera de su ámbito argumentativo, y querer tener razón allí donde él no está, en nada aprovecha a la cuestión. Al respecto sentencia G. W. F. Hegel:

La urbanidad es la verdadera cortesía y sirve de base a esta. Uno de los postulados consiste en reconocer a todo aquel con quien se habla una absoluta libertad personal para sentir y pensar como le parezca y el derecho de expresarse libremente, lo cual supone que, al contestar o contradecir los puntos de vista del interlocutor, se consideren las propias opiniones simplemente como la expresión de algo subjetivo; trátase, en efecto, de pláticas entre personas, y no de un monólogo de la razón objetiva. Por mucha que sea la energía que se ponga en las manifestaciones, no se pierda nunca de vista que también él otro es un sujeto pensante, cuyos puntos de vista son igualmente dignos de ser escuchados. Pero esta urbanidad no debe confundirse con el temor de herir susceptibilidades, sino que lleve consigo, por el contrario, una gran valentía y una gran franqueza (Hegel, 1995, T. II, p. 148)

3.2. En el caso de W. F. Nietzsche, sus preocupaciones se focalizaron en el pensamiento autónomo del educador, en el porvenir de las instituciones educativas y en la función y el “telos” de la educación en el contexto de la segunda mitad del siglo XIX.

Nietzsche (1975) insistió permanentemente que el fin de la educación es la formación misma; que requieren educadores y no profesores de institutos o doctos de universidades; que se necesitan educadores educados ellos mismos, probados por la palabra y el silencio y en permanente proceso de madurez cultural. Se precisa de educadores para satisfacer tres necesidades: aprender a ver, aprender a pensar, aprender a hablar y a escribir. Aprender a ver significa habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar-que-las-cosas-se-nos-acerquen; aprender a ver significa aprender a rodear y a abarcar lo particular desde todos los lados. Aprender a pensar porque en nuestras escuelas, colegios y universidades se ha venido perdiendo la noción y el significado del pensar; incluso entre nuestros auténticos filósofos está cayendo en desuso la lógica como teoría, práctica y oficio (Nietzsche, 1975, p. 81-84)

G. Vattimo (1996) comentando a Nietzsche afirma que el filósofo y el pedagogo como devotos buscadores de la verdad no se limitan a acumular conocimientos particulares, sino a una especie de saber sapiencial de carácter intuitivo que afecta toda la existencia, encarnando el auténtico espíritu crítico, con una especie de amor heroico a la verdad que lo obliga incluso al propio sacrificio, a ser capaz de dar ejemplo por la vida y no sólo por los libros (Vattimo, 1996, p. 41)

Nietzsche (1975), pues, considera que el pseudo-filósofo y el educador in-auténtico ignoran la misión liberadora de la educación. El filósofo genuino y el verdadero pedagogo iluminan la existencia, generan autoconciencia, educan en la lucidez, construyen nexos de sentido en un mundo crecientemente atomizado, llevan a plenitud la vida, ayudan al hombre a servirse de sí mismo y a liberarse de la cultura moderna como hogar del caos, de la cultura fragmentada, lucrativa, oficial, decorativa y erudita (Nietzsche, 1975, p. 21-22)

3.3. Por su parte, M. Heidegger (2001) afirma que la educación para el saber más elevado y estricto es la tarea de la universidad. Pero, educar para saber, significa *enseñar* a investigar. La enseñanza es la tarea *originaria*. Pero enseñar como educación para el saber tiene un sentido nuevo. *Enseñar* no significa un mero repetir de cualquier conocimiento descubierto en cualquier parte. Enseñar quiere decir *dejar aprender*, llevar a la cercanía de todo lo que es esencial y simple, dejar saber qué posee rango y necesidad y qué no, asegurar la mirada para lo esencial, llevar al discípulo a no seguir siendo siempre discípulo (Heidegger, 2001, p. 13-14)

Insiste Heidegger (1964) en la tarea de aprender a pensar. Pero enseñar es aún más difícil que aprender. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de

conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa “dejar aprender”. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que el aprender”. Por eso, también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los discípulos como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber “el dejar-aprender”. El maestro debe ser más dócil que los discípulos. De ahí que donde la relación maestro - discípulo es verdadera nunca entra en juego la autoridad del erudito ni la influencia impositiva de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo sublime el llegar a ser maestro, cosa distinta de ser un profesor o docente afamado. Hoy, cuando todas las cosas se valoran hacia y desde abajo, desde un punto de vista comercial, ya nadie quiere ser maestro. Esto es algo gravísimo que da mucho qué pensar (Heidegger, 1964, p. 20-21)

En tal sentido, Sopó (1989) considera que si educar es formar en y para lograr el diálogo y el acuerdo, o sea, para la verdadera comprensión mutua, Heidegger en su escrito "*Caminos de conversación*" (1936) nos exhorta a cumplir con dos condiciones: tener la voluntad perseverante de escuchar con atención lo que el otro dice; y, poseer la valentía contenida de autodeterminación. En otras palabras, el acuerdo producto del diálogo es el reconocimiento de lo propio del otro conservando a la vez lo propio de sí (Sopó, 1989, p. 105)

4. Aproximación a los conceptos de Gadamer sobre formación, educación y el arte de enseñar y aprender.

Con la hermenéutica filosófica de Gadamer, en palabras de Luís E. de Santiago Guervós, estamos ante un nuevo lenguaje de la filosofía y una “nueva *koiné* de la cultura”, es decir, ante una nueva forma de pensar que no se centra propiamente en una teoría del arte de comprender o en una teoría del método de la comprensión, sino en una teoría de la experiencia humana, que precede a todo comportamiento comprensivo y a cualquier modo de proceder metódico. Como experiencia humana existencial es un camino que nunca se agota, que está siempre abierto hacia un nuevo acontecer, hacia nuevas posibilidades de comprensión del sentido del ser de la verdad y de la verdad del ser. Es de la esencia de la tarea hermenéutica enseñar el arte de poder no tener siempre la razón o de que nunca debe uno reservarse la última palabra. La comprensión solo es posible si uno está dispuesto a considerar las propias perspectivas en función de las de los otros, si se es capaz de situarse en el punto de vista del interlocutor y comprender sus posiciones, ya que “no es fácil comprender que se puede dar la razón al otro, ya que uno mismo y los propios intereses pueden no tener razón” (Gadamer, 1992, p. 37)

Así pues, la hermenéutica es el saber que el otro puede tener razón; es el enseñar y el aprender a escuchar y reconocer la alteridad, a respetar al otro y a lo otro, en fin, a no tener siempre la razón; es aprender a convivir y comunicarse los unos con los otros; es aprender que la diferencia debe invitar al encuentro con uno mismo en una sociedad globalizada donde solo cabe aprender a ser más solidarios, a participar recíprocamente (Gadamer, 1992, p. 40) en la búsqueda del auténtico entendimiento, a descubrir que la verdad esencial tiene otras fuentes como el arte, la historia, las ciencias humanas, la filosofía, la teología y no exclusivamente la ciencia positiva y la tecnología.

Según Gadamer (1976, p. 38) al proceso de auto-identificación y autodefinición del educando mediante sus decisiones libres se denomina formación, la cual designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Así mismo, en la conferencia pronunciada el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim, bajo el título *La educación es educarse*, plantea que sólo se puede aprender a través de la conversación, es decir, que la educación es educarse, que la formación es formarse. Nos educamos a nosotros mismos, aprendemos a formarnos y exponer nuestros propios juicios. El educador profesional sólo participa con una modesta contribución o posibilidad de influencia.

Nos enseña también Gadamer que es posible educarse y educar en el espíritu libre y en la lógica de la pregunta: nos educamos en la pregunta; nos formamos en ella y nos damos cuenta que, en últimas, educar es educar en, para y por la pregunta. En este sentido, lo que hemos aprendido de Gadamer, como afirma Sopó (2004) es a dejar de considerar la filosofía como palabrería o como simple opinión, ya que ella se

ocupa de reconocer la experiencia y la praxis vital humana, y por su misma condición se la concibe únicamente como una pretensión de verdad que exige la propia iniciativa y esfuerzo para lograr la altura alcanzada, comprenderla y aceptarla en tanto no tengamos una mejor propuesta de sentido que nos permita entender mejor (Sopó, 2004, p. 120)

En un mundo cada vez más sordo al “diálogo”, Gadamer (1990) nos enseña lo que es la verdadera comprensión y entendimiento mutuo como premisas del diálogo convivencial y de la dialéctica del preguntar y el responder, fundamento de una pedagogía hermenéutica como apertura a la atenta escucha de las palabras y voces de la tradición y de la historia, ya que la verdad no es concluyente y definitiva. En el acto pedagógico e investigativo en perspectiva hermenéutica todo es abierto, nada es cerrado, siempre cabe la posibilidad de algo nuevo, pues como dice Gadamer “en escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía” (Gadamer, 1990, p. 156)

La pregunta hermenéutica es el elemento constitutivo esencial del fenómeno de la comprensión humana. En tal sentido Gadamer (1977, p. 444-446) insiste en que el arte de preguntar y responder en la lógica socrático-platónica no es el arte de ganarle a todo el mundo en la argumentación sino de llevar una auténtica conversación sin aniquilar al interlocutor, Y Hegel (1957, T. II., p. 148) considera que en toda conversación filosófica se debe reconocer en el interlocutor su absoluta libertad personal para pensar y sentir, y que se deben considerar sus puntos de vista como igualmente dignos de ser escuchados.

Por otra parte, Gadamer (1992), en las reflexiones sobre “El problema de la historia en la reciente filosofía alemana”, plantea la precaria situación de las ciencias humanas en la era de las masas y denuncia cómo los intereses del poder económico y social presionan y amenazan la libertad de la investigación filosófica. No obstante, las ciencias del espíritu cuentan con la posibilidad de defenderse de la seducción del poder socio-económico y de la vulnerabilidad de su razón, a través del rol formativo que cumple la familia y la escuela frente a la manipulación de la opinión pública por la publicidad sesgada del mundo moderno. Concluye Gadamer retomando el pensamiento de Platón, quien en el Diálogo *Protágoras*, 314 ab, llama a las ciencias que constan de discursos (logoi), alimento del alma así como los manjares y bebidas son el alimento del cuerpo:

Por eso deberíamos ser igualmente desconfiados en su adquisición para que no nos endosen una mala mercancía. Hay mucho mayor peligro en la adquisición del saber que en la compra de alimentos. Porque los manjares y las bebidas que uno compra al tendero puede llevarlas a casa en recipientes especiales y, antes de consumirlas puede depositarlas en casa y aconsejarse de un experto para saber lo que puede comer o beber y lo que no, y en qué cantidad y cuándo. Por eso la compra no supone un gran peligro. Pero el saber no se puede llevar a casa en recipientes especiales, sino que es inevitable asimilarlo directamente en el alma una vez pagado el precio, y dejarnos adoctrinar por él para bien o para mal (Gadamer, 1992, p. 47-48)

5. Aportes de Kant, Hegel, Nietzsche, Heidegger y Gadamer a la pedagogía del pensamiento autónomo en la educación a distancia.

En la Facultad de Educación a Distancia de la USTA se forman integralmente Licenciados, Magisters, Doctores e Investigadores en estudios posdoctorales mediante el desarrollo de las funciones sustantivas con perspectiva humanista dominicana tomista en las dimensiones científica, social, ética, creativa orientando soluciones a las problemáticas actuales a la luz de los principios y valores institucionales del bien común, el constructivismo cognitivo como indagación de la verdad (Facientes veritatem), de la formación integral de la persona a la luz del humanismo cristiano-tomista (Facientes humanitatem) con el fin de propiciar el dialogo crítico de la razón y la fe (PEF VUAD-USTA, 2013, p. 18-21)

En tal sentido, santo Tomás de Aquino concibe el fin de la educación como la “conducción y promoción de la persona al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Suma Teológica, Supl. III, q. 41, a. 1), lo cual significa una concepción de la pedagogía como orientación a la persona del educando para que asuma su proyecto de vida con responsabilidad y sana convivencia” y una

intencionalidad para que “el estudiante desarrolle su autonomía, sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, dueño de su propio destino y responsable del destino de la sociedad y la humanidad” (USTA-P.E.I, 2004, p. 11 – 12, 24. PEF-VUAD-USTA, 2013, p. 29-30)

Por otra parte el enfoque educativo de la USTA se sustenta en la pedagogía problémica, la cual asume la Facultad de Educación de la VUAD para orientar su visión pedagógica hacia el diseño e implementación de “un currículo integral en donde la persona es la esencia del quehacer pedagógico, partiendo de su ser singular y autónomo, responsable y trascendente que requiere la formación permanente, orientación en el aprender científico, guiado por el principio de socialización y bien común” (USTA-P.E.I, 2004, p. 14. PEF-VUAD-USTA, 2013, p. 31)

La pedagogía problémica se orienta, pues, a la búsqueda de soluciones y alternativas concretas para resolver los problemas regionales y nacionales mediante la metodología problematizadora del ver, juzgar y actuar y las dimensiones de la acción humana educativa: Comprender, Hacer, Obrar y Comunicar. En tal sentido, esta pedagogía supone “un proceso de problematización que parte de reconocer que en el conocimiento y en el pensamiento no existen resultados y soluciones definitivas sino problemas, lo que quiere decir que se asume la verdad como una instancia relativa y provisional, a la cual el hombre tiende en el conocimiento” (USTA-M.P, p. 28) Esta pedagogía mediada por la pregunta le permite al educando la conceptualización de la realidad, es decir a partir de las dinámicas relaciones intelectuales y morales que su curiosidad e inventiva le propicien.

Se considera que al reflexionar sobre los fundamentos pedagógicos y epistemológicos del Proyecto Educativo de la Facultad de Educación, USTA-VUAD, además del legado de la pedagogía dominicano-tomista, los aportes del pensamiento educativo de Kant, Hegel, Nietzsche, Heidegger y Gadamer son valiosos referentes teóricos ya que la razón y acción educativas se nutren de la filosofía del pensamiento autónomo, crítico, hermenéutico y creativo.

El legado de la racionalidad kantiana nos enseña a pensar y a educar por nosotros mismos, a pensar y a educar situándonos en el lugar del otro y a ser coherentes con lo que pensamos y enseñamos, a cumplir el deber de cultivar nuestros talentos y no dejarlos oxidar, a saber orientarnos en el pensamiento de acuerdo con los dictados de sana razón crítica y con las posibilidades de su libre expresión. Así pues, el proyecto pedagógico ilustrado para el pensamiento y el aprendizaje autónomos se fundamenta en los principios de la educación como formación en y para el espíritu libre y la convivencia ciudadana, de la educación como formación en y para el espíritu del diálogo y el acuerdo comunitario y, de la educación como formación en y para el espíritu creativo así como de un pensamiento ilustrado que se atreva a hacer uso libre y público de la razón para cuestionar los defectos e injusticias de nuestro sistema educativo.

Hegel nos enseña que la formación o libre desarrollo de la razón humana es la necesidad más profunda del espíritu, que la educación y la pedagogía se nutren del pensar por cuenta propia, es decir, del pensamiento autónomo que no acepta nada como fijo y definitivo en el camino hacia la verdad.

La filosofía de la “sospecha” de Nietzsche, nos orienta en la interpretación de las prácticas modernas de la producción de la verdad en nuestras instituciones como voluntad de verdad, es decir como una forma epistémica de la voluntad de poder; nos enseña a privilegiar el pensamiento intuitivo de la razón vital sobre el pensamiento lógico de la razón discursiva; nos posibilita el cultivo de una pedagogía de la vida y de la libertad creadoras, el desarrollo moderado y prudente de una “voluntad de la alegría de enseñar y de aprender”, una “voluntad de esperanza”, una “voluntad de vida”, una “voluntad de libertad”, una “voluntad de crítica”, una “voluntad de sospecha”; el entender que el verdadero educador es un “liberador”, que ayuda al educando a descubrir la “ley fundamental del propio sí mismo” y a despertar más en él la credibilidad personal en su maestro que la confianza académica en los conocimientos; el comprender que la cultura es la vida “viviente” y la esencia de una sociedad; el entender que el educador no puede ser seguir siendo ya más el funcionario, el erudito y el sabio académico de la oficial cultura lucrativa y decorativa; el comprender que el auténtico maestro da ejemplo por la vida y no sólo por los libros.

De Heidegger, un verdadero maestro de Alemania, al decir de Rüdiger Safranski, aprendemos que educar para saber, significa enseñar, enseñar a investigar, enseñar a no repetir cualquier conocimiento, enseñar quiere decir *dejar aprender*, dejar saber qué posee rango y necesidad esencial y qué no, asegurar la mirada para lo esencial, llevar al discípulo a no seguir siendo siempre discípulo...

La hermenéutica filosófica de Gadamer, en la actual civilización afincada sobre la ciencia y la tecnología, nos enseña a descubrir la verdad esencial de la obra de arte, de la historia, de las ciencias humanas, de la filosofía, de la poesía, de la teología, de la religión, de la pedagogía, de la investigación y del currículo como teoría, praxis y producto de experiencias de sentido articuladas en lenguajes y en acciones comunicativas en un mundo en el que el saber y el cuidado de sí es, ante todo, un saber de formación y participación en la inteligencia práctica según la prudencia aristotélico-tomista.

La capacidad de escucharnos a nosotros mismos y de escuchar las voces que nos vienen del pasado cobra, pues, cada vez más significado y vigor en relación con la pedagogía hermenéutica comprometida con la cultura del diálogo argumentado y crítico, de cara a los grandes desafíos de la realidad educativa colombiana en los albores del siglo XXI.

La propuesta de una pedagogía hermenéutica para la comprensión ha de tener como objetivo esencial teórico-práctico, el saber enseñar el arte del diálogo, el saber enseñar a escuchar, el saber enseñar a reconocer la alteridad, el saber enseñar a aprender a respetar al otro y a lo otro. La verdadera tarea hermenéutica en clave pedagógica según Gadamer (1990, p. 156) consiste en asumir nuestra historia como realidad, quehacer, acontecer y símbolo de la enseñanza para la comprensión en los escenarios educativos de liberación y dignificación integral humana. La educación en los escenarios de implementación de la concordia y la reconciliación nacional tiene una misión esencial que cumplir en la reconstrucción del tejido social.

Nuestra misión como formadores es educarnos y educar en el espíritu libre, en la verdadera comprensión y el entendimiento mutuo en un mundo cada vez más sordo al "diálogo"; sólo hay comprensión entre nosotros y los otros cuando estamos dispuestos a cuestionar nuestros propios puntos de vista en función de los de los otros, cuando estamos convencidos de no tener toda la razón.

BIBLIOGRAFIA.

- BLOCH, E. (1983) Sujeto – Objeto. El pensamiento de Hegel. F C E, México.
- COLOMER, E. (1990). El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. Tomo III. Barcelona: Editorial Herder.
- GADAMER, H. – G. (1976) Verdad y método. Tomo I. Barcelona: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H. – G. (1990) La herencia de Europa. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- GADAMER, H. – G. (1992) Verdad y método. Tomo II. Barcelona: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H. – G. (1999) La educación es educarse. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- HEDEGGER, M. (1934) La Universidad alemana (Dos conferencias para los cursos de extranjeros, en la Universidad de Friburgo; 15 y 16 de Agosto de 1934) Traducción de Breno Onetto M., Playa Ancha, Febrero 2001.
- HEGEL, G. W. F. (1984) Lecciones sobre filosofía de la religión. Madrid: Ediciones Alianza.
- HEGEL, G. W. F. (1995) Lecciones de Historia de la Filosofía, Tomo II. México: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- HERDER, J. G. (1959) Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad. Traducción de J. Rovira Armensol. Buenos Aires: Ediciones Losada. Recuperado: <http://users.df.uba.ar/solari/Docencia/Complejos/kant1.pdf>
- KANT, I. (1783) Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración? Recuperado: <http://users.df.uba.ar/solari/Docencia/Complejos/kant1.pdf>
- KANT, I. (2002) Lecciones de ética. Introducción por Roberto Rodríguez Aramayo. Barcelona: Ediciones Crítica.
- KANT, I. (1990) Antropología práctica. Madrid: Ediciones Tecnos.
- LOBATO, A. (2003) Santo Tomás, Arquitecto de la Vida Universitaria, El profesor ideal de la Paideia Tomista. Bogotá: Ediciones USTA.
- NIETZSCHE, W. F. (1975) El crepúsculo de los ídolos. Madrid: Editorial Alianza.
- OROZCO S., L. E. (2002). Sobre "El compromiso del Docente en la Formación Integral", Conferencia, Bogotá: Ediciones USTA.
- RIOS A., C. I. (2000) Un acercamiento al concepto de formación en Kant. Recuperado: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/24379/19903>
- SOPÓ, A. M. (2004) Lectura pedagógica de la hermenéutica del profesor Hans-Georg Gadamer. En Revista Itinerario Pedagógico, Nos 33-34, Págs. 119-133. Bogotá: Universidad San Buenaventura. Recuperado: <https://es.scribd.com/document/294771839/Lectura-Pedagogica-de-La-Hermeneutica-Del-Profesor-Hans>
- SOPÓ, A. M. "La hermenéutica como alternativa pedagógica en la educación para la mayoría de edad". En Revista Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, Nos. 38-39, Págs. 95-105, enero-junio de 1989, Bogotá: Ediciones USTA-CED.
- SOPÓ, A. M. "El concepto hegeliano de formación". En Revista Logos, No. 12, Julio-diciembre de 2007, Págs. 39-47. Bogotá: Ediciones Universidad de la Salle.
- UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (2005). Proyecto Educativo Institucional –PEI-. Bogotá: Ediciones USTA.
- UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (2010) Modelo Educativo Pedagógico. Bogotá: Ediciones USTA.
- VATTIMO, G. (1996) Introducción a Nietzsche. Barcelona: Ediciones Península.
- VILANOU, C. (2001) De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. En Revista Portuguesa de Educación, Año 2001, volumen 14, Número 002, Págs. 1-27. Braga: Ediciones Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>