MONOGRAFICO

¿ES INEVITABLE CORREGIR EL CONCEPTO DE FORMACION GENERAL?

KLAUS MOLLENHAUER (*)

El punto de partida de los pensamientos que voy a exponer en este estudio es la observación de que actualmente tanto en las reflexiones teóricas como en los proyectos prácticos han surgido problemas que aparentemente no tienen un lugar claro en la teoría del concepto tradicional de formación *(Bildung)*. Estos desafíos del concepto de formación se encuentran, sobre todo, en el círculo de los «nuevos movimientos sociales» y en los argumentos «postmodernos». Retrocediendo a las antiguas concepciones de la noción de formación, se discute hasta qué punto son aceptables estos desafíos; sobre todo, teniendo en cuenta los temas: trabajo, porceso, orientación y autenticidad. A continuación se formula la cuestión de cómo tiene lugar en el proceso de formación la necesaria reproducción de la subjetividad e individualidad respecto a racionalidad/irracionalidad, o bien, la naturaleza interna *versus* naturaleza externa, sin responder, por así decirlo, a esta cuestión.

1. DE QUE DEBERIA TRATARSE

El psicólogo Carl Gustav Jung escribió en 1910, en una carta el plan de establecimiento de una «ortodoxia» psicoanalítica: «Creo que es necesario dar tiempo al psicoanálisis para infiltrarse en los pueblos; para revivificar en lo intelectual el sentido de lo simbólico y lo místico; para volver a transformar a Cristo poco a poco en el profético dios del vino que era, y así absorber aquellas fuerzas de éxtasis impulsoras del Cristianismo; para orientar todo a un fin, reconvertir el culto y el mito sagrado en aquello que eran, esto es, en una fiesta embriagada de alegría en la que el hombre puede ser animal en ética y santidad». El destinatario de la carta, Sigmund Freud no quiso decidirse por un tono tan exaltado. Le contestó: Querido amigo, en Ud. hay hoy tormenta y tempestad y el trueno retumba hacia mí. Sin embargo, no debe considerarme un fundador de religiones ni

(*) Universidad de Gotinga.

Revista de Educación núm. 291 (1990), págs. 129-148.

es mi intención llegar tan lejos... No pienso en una sustitución de la religión, puesto que esta necesidad tiene que ser sublimada. La orden debería parecerse tan poco a una comunidad religiosa, como, por ejemplo, un cuerpo de bomberos voluntario» (Freud/Jung, 1984, p. 136 y ss.).

La alusión de Jung al dios del vino, Dionisos, establece una vía de tradición que, sólo por nombrar algunas de sus etapas, se remonta al Romanticismo y transcurre hasta Nietzsche. En él leo: «Nosotros, los filósofos, no podemos separar libremente el alma del cuerpo... No somos ranas pensantes, ni máquinas para formular objetivos y registrar sin entrañas. Nosotros tenemos que dar a luz constantemente nuestros pensamientos desde nuestro dolor y darles maternalmente todo lo que en nosotros tienen de sangre, corazón, fuego, gozo, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad» (Nietzsche, 1977, p. 136). Con este ambiente cultural son soportables las inclinaciones estéticas que buscan su expresión en formas orgánicas, unidas históricamente al pasado; que quieren revivir la mística, prehistoria de lo moderno. El reformista social y comentarista de estas innovaciones en el arte, John Ruskin, pertenece a esta tendencia y, como Jung en Freud, encuentra en el futurista Marinetti su contrapartida: «¿Cuándo quieren Uds. librarse de la ideología linfática de sus desdichado Ruskin? –preguntaba él a los oyentes de una conferencia en Londres en 1912–. Tengo el propósito de ponerlo completamente en ridículo ante sus ojos. Con su sueño enfermizo de una primitiva vida pastoril, con su anhelo del queso homérico y de telarañas legendarias, con su odio a la máquina, al vapor, a la electricidad, se asemeja este loco defensor de la sencillez antigua a un hombre adulto que quisiera de nuevo dormitar en su cuna y mamar del pecho de su envejecida ama» (citado según Banham, 1969, p. 98). En 1978 W. Kraushaar argumenta, en relación con los nuevos movimientos sociales (más según la postura de Marinetti que la de Nietzsche, aunque ahora, entiéndase, en el juego lingüístico del racionalismo formado desde el marxismo), cuando escribe sobre los denominados proyectos de economía: «Por más loables que sean las intenciones, por más resueltos que sean los intentos de transformación, antes o después se plantean en cada genuino proyecto alternativo, sin excepción, profundas contradicciones que llevan al nexo colectivo a una prueba de resistencia que amenaza su existencia. No sin fundamento, en la mayoría de las empresas organizadas como industrias manufactureras, que se caracterizan inevitablemente por un bajo estado de desarrollo de las fuerzas de producción, la autoexplotación del producto es un principio económico estructural hasta sus fronteras físicas» (Kraushaar, 1978, p. 17). A esto se opone un municipio rural con orientación socialista en una sencilla comprobación de los hechos: en un municipio rural se tiene mucho más tiempo para los demás, tiempo para trabajar, tiempo para hablar, para festejar, para conocerse bien. El tiempo es nuestro «capital» más fuerte. Los campesinos tienen poco tiempo porque trabajan solos. Tienen máquinas que nosotros no tenemos. Nosotros, por el contrario, somos muchos y suplimos la carencia de máquinas, en parte, gracias al trabajo manual» (Kraushaar, 1978, 106; véanse también Brand, 1982; Knödler-Bunte, 1981; Hornstein, 1984).

Nietzsche, Ruskin, Jung y el municipio rural, por una parte, Freud, Marinetti y Kraushaar, por otra: ¿son frentes tan fáciles de distinguir? Considerando la actual discusión sobre la cuestión de cómo deberíamos plantearnos la formación del hom-

bre de cara al final de este siglo, podría parecer así: Por un lado, una aparente contradicción fundamentalmente contra la supuesta herencia de la Ilustración, contra la socialización, industrializada y de alto nivel técnico, contra la mitad patriarcal de la razón, contra el censo de población y el estacionamiento de misiles, contra la organización del proceso de aprendizaje bajo puntos de vista de adquisición de legitimación y prestigio sociales, o –formulada positivamente– una opción por lo espontáneo, por nuevas formas de renuncia, por pequeñas y débilmente formuladas unidades, por la revivificación de lo históricamente antiguo, en fin, por lo arcaico, por la revitalización de arquetipos. En resumen, la sutil formulación de Jung de poder «ser animal en ética y santidad» no está desfasada en absoluto, si se miran los proyectos para la infancia y de Bildung que se perfilan en este círculo: antipedagogía, experiencia propia, recuerdo mítico, un feminista «volver a las madres» y la sucesión aparentemente interminable de «parateraplas». Por otro lado, la vacilación de los racionalistas: Claro está que la Ilustración tiene su «dialéctica», pero dado que la evolución resultad difícil, ¿se debería derivar, sin más, a lo «arcaico» o sólo a lo preindustrial? ¿No deberían los adultos hacerse responsables del proceso de formación de los niños, pese a toda incertidumbre respecto al futuro? ¿Sería razonable proclamar la «posthistoria» o la «postmodernidad» antes de que los imperativos de la Edad Moderna europea, de la Ilustración, puedan imponerse absolutamente? A la vista de las sociedades de masas, de una civilización técnico-científica y de la amenaza de explotación, ¿disponemos realmente de conceptos mejores que aquellos del discurso racional, de los conceptos democráticos de justicia y de una organización escolar correspondiente? ¿Acaso no sigue siendo la razón, desde Galileo y Descartes, el mejor consejero para la dirección del trato humano, es decir, para la accesibilidad de la argumentación a la vista de sus motivos, metas y medios? ¿Podemos acaso abandonar la representación de la continuidad del movimiento histórico desde que nació a principios de la Edad Modena? ¿No tiene razón Freud cuando disuade de las esperanzas religiosas de cambio radical y reduce la actividad de los intelectuales que hacen comentarios críticamente (o que incluso intervienen, sea en el papel de psicoanalista, del filósofo, del planificador de formación o del pedagogo) al humilde papel del «cuerpo de bomberos voluntario»?

¿Cuál es el tema, pues? No parece difícil reconocer que las líneas del frente en Jung y Freud, Ruskin y Marinetti, el municipio rural y Kraushaar separan, por un lado, la explicación contraria de la Ilustración, por otro, los movimientos sociales «nuevos» de los «antiguos». Es igualmente fácil de reconocer la actualidad de estas oposiciones. Está de moda denunciar la Ilustración en un especie de trato generoso con la historia del pensamiento europeo, especialmente con la historia de la ciencia, como si el motivo de la actual situación aciaga de nuestra especie estuviera en la escrupulosidad e inflexibilidad de las argumentaciones racionales, es decir, al alcance de la razón. En lugar de esto, si se siguen las recomendaciones de los comentaristas de la así llamada «postmodernidad», debemos remitirnos a lo transpersonal, a «lo otro de la razón», a orígenes femeninos o masculinos, a la omnipresencia de lo emocional, a los componentes análogos de la comunicación, referidos no sólo al ahora sino también a lo arcaico, y debemos encontrar un concepto de formación de la persona que no dependa durante mucho tiempo del «proyecto de modernidad» europeo. Si se toma en serio el

estado de crisis en que se hallan ciertas partes de la pedagogía, es lógico. Pero también lo es el caso contrario: las convicciones de que el «proyecto de modernidad» sea viable, justamente en sus componentes científicos; de que un niño pueda desenvolverse mejor con computadoras que sus padres, a los que, por tanto, sería superior; de que los recuerdos de los conceptos modernos de subjetividad e individualidad sean recursos nostálgicos; de que los conceptos sistemáticos-teóricos de la relación entre la persona y el entorno podrían abarcar en un futuro los problemas del presente.

¿Qué cabe argüir, teniendo en cuenta tales posiciones? Desde Lessing, Fichte, Humboldt y Schleiermacher (sólo por citar algunos) es corriente anticipar a las reflexiones teóricas sobre la formación una «teoría de la época actual». Y desde la *Ideología alemana* de Marx y Engels, escrita poco más tarde, sabemos, en la mejor tradición racionalista, que tales diagnósticos deben componerse con la historia social y económica, con los fundamentos materiales de la cultura y la formación. No hay ningún argumento en contra, si no me equivoco. No obstante, me parece un método justificable que no basa la formulación del estado de problemas teóricos sobre la formación en un análisis de las relaciones sociales actuales, sobre todo en un texto conciso como éste. Quiero, por tanto, en lugar de ampliar la «teoría de la época actual» en torno a otras variantes o de repetir lo que ya han dicho otros, limitarme a algunas observaciones sobre el tema, es decir, sobre lo que se entiende bajo el concepto «formación». Es inevitable, desde luego, hacer referencia a lo «social», pero sólo de paso. Además, para evitar cualquier apariencia de un sistema que quizá se pudiese sobreponer precipitadamente al tema, lo divido por este orden: «cómo empezó todo», «cuerpo», «trabajo e interacción», «proceso y producto» y «autenticidad».

No obstante, aparece una observación incidental añadida. Dado que debe ser vista una relación entre la Ilustración, la teoría de la formación y los nuevos movimientos sociales, se podría señalar los posibles puntos de unión:

– El interés «sociológico» por los «nuevos movimientos sociales» se concentra totalmente, o preponderantemente, en la cuestión de hasta qué punto lo «nuevo» que se manifiesta en ello podría llevarse en una continuidad definida con acontecimientos socioestructurales o datos y si de ello resultaría alguna perspectiva digna de mención para el trato político o el futuro social (Brand, 1982).

– El interés científico por la educación, tal como lo expresó Hornstein (1984), transcurre más hacia el llamamiento, hacia la invitación a aprovechar el reto de aquellos movimientos para reflexiones propias, más sólidas, sobre esta ciencia y otras prioridades de investigación. Hornstein se imagina una relación «fructífera» de la pedagogía con los nuevos movimientos sociales» de la siguiente manera: «La reflexión pedagógica participa del proceso de autoinformación histórica y determinación de lugar puesto en marcha a través de los movimientos sociales; concretamente, teniendo en cuenta sus implicaciones en la emancipación individual y colectiva en el sentido de autoliberación y realización humana de la vida de la persona» (*op. cit.*, p. 157). Aquí está reunido todo lo que la pedagogía se ha procurado desde la Ilustración. Pero el autor también aboga por la «postmodernidad»: «Se debe sacar la consecuencia de que la pedagogía tendría que tomar como puntos

de partida la espontaneidad, la subjetividad y el propio rendimiento de los individuos de una forma mucho más decisiva que hasta ahora» (*op. cit.*, p. 161). La pedagogía debe reflexionar sobre su función «en el proceso de surgimiento de la modernidad», debe buscar su misión de educación de tal manera que en ella se mantenga abierta «la posibilidad del futuro (...), en cuanto al contenido, como esbozo de una vida humana y de una sociedad humana» y debe proporcionar a sus proyectos de investigación «las visiones del problema y los modelos de vida subjetivos y alternativos que aparecen en ella» (*op. cit.*, p. 163). Conozco este tipo de reto desde la *Educación del género humano* de Lessing, desde la hermenéutica de Schleiermacher, desde la fenomenología de Hegel, desde Marx y Siegfried Bernfeld; en definitiva, desde la sociología fenomenológica. ¿Recuerdan los nuevos movimientos sociales a los pedagogos sólo lo ya conocido?

Wolfgang Klafki parece ser de esta opinión y escribe su teoría de la formación (¿por esto?) como continuación de sus principios teóricos de los años cincuenta. No tiene ningún contacto con la «postmodernidad». Su pensamiento teórico sobre la formación permanece, con sólidas bases, en el marco del proceso de aprendizaje organizado a través de escuelas; y allí sólo existe la variación curricular, nuevas adaptaciones metódicas o de contenido a problemas que parecen nuevos. Según un listado de «problemas claves de nuestro tiempo», en el que está de acuerdo con gran parte de lo que los nuevos movimientos sociales tienen como objeto y que permite reconocer claramente los contornos de un futuro currículum, formula tres necesidades como un extracto categorial, por así decir: 1) «lograr franqueza para poder hacer nuevas experiencias», 2) «lograr categorías básicas en las que se puedan formular cuestiones sobre nuevas experiencias», y 3) «aprender la disponibilidad para recabar y elaborar nuevas informaciones» (Klafki, 1985, p. 26). Para el nivel secundario Klafki deduce un desarrollo ulterior de la idea básica de formación politécnica, un esfuerzo por la supresión «de la separación esquemática de formación general y formación profesional», un hacer fructífera la tensión entre comunidad e individualidad de «objetivos, contenidos y capacidades», una «superación de la división entre formación teórica y práctica..., de trabajo intelectual y físico» (*op. cit.*, p. 28).

Formulaciones de problemas teóricos sobre la formación de este tipo se encuentran en una continuidad histórica que va desde la introducción de la regla de tres en las escuelas de aritmética del siglo XV, desde la polémica de Montaigne contra el saber escolar y desde los comentarios irónicos de Erasmo, pasando por la discusión neohumanista sobre formación general y utilidad y la elevación enfática de individualidad/subjetiva en la teoría clásica de la formación hasta los conceptos escolares generales del consejo de enseñanza. No podemos escapar a esta continuida histórica. Podemos, a lo sumo, como hizo Habermas con la historia de la filosofía, precisar o, en vista de la situación actual, remitir a este o aquel matiz, si no queremos repetir lo que ya fue tratado de múltiples formas. Esto es lo que quiero intentar.

2. COMO EMPEZO TODO

Para fechar lo que podríamos llamar el comienzo de la Ilustración podemos elegir muchos acontecimientos. Entre ellos (sobre todo si argumentamos en interés teórico de la formación) se podría elegir el escrito de Lessing *La educación del género humano,* un texto o un acontecimiento del inicio de la Edad Moderna e incluso un acontecimiento de la antigüedad griega. Para no exponerme demasiado rápidamente, y sin necesidad, a la sospecha de tomar partido de forma arbitraria, elijo la posición intermedia: el comienzo de la Edad Moderna.

En el siglo XVI escribe un joven... –más tarde, naturalmente, adulto, ciudadano de Basel y médico afamado, pero por entonces solamente hijo de un maestro, impresor y antes padre que vagabundeaba por Centroeuropa; él mismo, hijo de una familia de campesinos del Valais– escribe, digo, este hijo de un arribista de la temprana Edad Moderna lo siguiente, viendo o recordando las tareas de un carnicero en la matanza y teniendo en cuenta el animal, todavía vivo, que fue muerto allí: «¿Qué encierras maravillosamente en ti y qué encontrará el carnicero?» (Platter, 1976, p. 111). Esta es, creo yo, una excelente fórmula de la Ilustración –en tiempos de Durero, Erasmo, Leonardo Da Vinci, y casi de Montaigne; las formulaciones de problemas de Descartes ya se pueden imaginar–: ¿Hasta qué punto penetra la fuerza analítica de la razón en la vida y qué hacemos con los restos inexplicables? No obstante, incluso para Félix Platter de Basel, médico apasionado por la medicina natural y quizá no sólo por la anatomía, cuyo padre conociera a Paracelsus, existe una oposición claramente reconocible, una dialéctica, si se quiere, entre lo disponible analíticamente y lo comprensible sólo fenomenológicamente; lo uno lo encuentra «el carnicero», lo otro es necesario interpelarlo. Félix Platter describió con esta fórmula, como diríamos hoy, su motivo para la formación y con ello, además, la configuración básica de su proyecto de formación: desencantamiento analítico controlado hemenéuticamente, concepción racional del mundo en el contexto de la interpretación lógica del jeroglífico humano. Gracias a que él fue uno de los primeros en transmitir en lengua alemana su concepto de formación en una exhaustiva autobiografía de su familia y sus contemporáneos, se documenta asimismo la unión a la sociedad (esto lo seguiré tratando en el último apartado).

Este modelo de formación permite remontarse a lo esencialmente anterior. Con razón, Adorno y Horkheimer siguen la huella de la «dialéctica de la Ilustración» hasta la antigüedad griega. Si se emprende una incursión semejante, en interés teórico de la formación, me parece que eso sería tan fecundo como para Odiseo el oráculo de Delfos. Quizá sea útil para ver, por un momento, este paso anterior de la emancipación (para lo siguiente, veáse Rittelmeyer, 1985). La historia en la que Herodoto nos transmite la consulta del oráculo en las guerras persas antes de la batalla de Salamina narra de forma somera el nacimiento de una idea de formación ilustrada y, más concretamente, como abandono del horizonte de sentido arcaico-tradicional. Los hechos esenciales son los siguientes: 1) Los atenienses piden al oráculo una predicción sobre la guerra inminente. 2) El vaticinio no resulta halagüeño («pues ni la cabeza queda entera, ni el cuerpo, ni los pies, ni tampoco las manos, siquiera queda una parte en la mitad del tronco, sino que todo es ani-

quilado...») y «cuando los consultores del dios oyeron esto, fueron presa de profundo duelo». 3) Los atenienses no se conforman con ello, sino que vuelven al oráculo y piden «un auspicio mejor». 4) Este no resulta tan deprimente, pero es ambiguo. De nuevo Atenas, comienza en una gran asamblea una larga discusión sobre cómo se ha de interpretar el vaticinio (el final es conocido: se confía en las naves y se gana, así, la batalla de Salamina en el año 480 a.C.).

La consideración razonable del estado de las cosas y la motivación racional de la voluntad, capacidad de juicio práctica, ocupan poco a poco el lugar de la creencia en los mitos (evidente en los pasos 3 y 4). Este hábito se convierte en la teoría de la formación sólo a través de la organización del propio oráculo. En el santuario central está la pitonisa sentada en un trípode colocado sobre una grieta del terreno de la que suben vapores. Dado que, por otra parte, el santuario está dedicado a Apolo, se puede reconocer el sentido del doble significado del oráculo: los antagonismos entre las fuerzas difícilmente calculables de la profundidad vital, del amor de la producción material, Gea y de Apolo, equipado con arco y lira, perteneciente a la luz, no sólo vigoroso, sin también comedido; estos antagonismos aparecen confusos, conforme a la naturaleza, en los vaticinios de la pitonisa. Las personas, por tanto, tienen que encontrar el equilibrio en su actividad racional. A esto exhorta la frase de la entrada del templo: «Reconócete a ti mismo».

Desde luego, la formulación del problema de Félix Platter es reconocible todavía muy atenuadamente: «¿Qué guardas maravillosamente en ti y qué va a encontrar el carnicero?». La continuación de la historia la sabemos todos: favoreció la actitud del carnicero, lo «apolíneo». La dialéctica de la Ilustración ha salido airosa de la prueba y además se ha vengado. Gea o Demetrio no se pueden someter a voluntad por dominio o hábito, a menos que con ello se destruya el globo.

Fuera del trasfondo histórico de este modelo de formación, ni siquiera Freud está absolutamente justificado, ni es más inteligente la esperanza de Jung de poder volver a ser «animal en ética y santidad», ni se puede zanjar la discusión entre racionalistas marxistas y exponentes de los nuevos movimientos sociales. Pero aparecen como los puntos angulares de un movimiento dialéctico de la Ilustración que a través de muchas transformaciones ha alcanzado hoy en ella una nueva agudeza que no sólo trata la contradicción en la producción del círculo intelectual, sino que es también el tema de las formas de vida cotidiana. Uno de estos temas se presenta en la cuestión de si una nueva sensibilidad respecto a nuestro cuerpo, del que Félix Platter tenía un concepto concreto, no nos obligaría a un abandono de las tradicionales racionalistas de la formación, esto es, llevaría de vuelta nuestra reflexión a los comienzos délficos.

3. CUERPO

En el diálogo de Diderot *El sobrino de Rameau,* escrito entre 1761 y 1764, se dice de él: «Nada se asemeja menos a él que él mismo» (Diderot, 1984, p. 11).

Una irritación yo/no yo semejante tiene que ver con una dificultad propia de la existencia moderna.

No sólo Schiller, que mostró a Goethe el manuscrito de Diderot (hasta entonces sin imprimir), y Goethe, que lo leyó fascinado y lo tradujo al alemán en 1805, reconocieron en él un texto clave de la modernidad, sino también Hegel. Uno de los pocos textos citado literalmente en su *Fenomenología del espíritu* lo constituyen dos pasajes de aquel diálogo de Diderot, concretamente en el capítulo «El espíritu enajenado. La formación». Para Marx, se trata de «una obra maestra única» (citado según Trilling, 1983, p. 34) y Freud encontró en él una prueba más para su teoría del complejo de Edipo.

Pese a los esfuerzos de Hegel, el tema tocado aquí evidentemente no está resuelto. Aparentemente ha conservado su actualidad en el aspecto teórico de la formación. En su forma abstracta hoy se llama «identidad» (véase Henrich, 1979); en la concreta, «el retorno del cuerpo» (Kamper/Wulf, 1982). Diderot explica aquella afirmación de entrada («nadie se le asemeja menos que él mismo»), en primer lugar (a diferencia de Hegel), no como un problema de consciencia y, por tanto, teórico, sino más bien como un problema de la escena-cuerpo: «A veces es delgado y extenuado como un enfermo en el último peldaño de la tuberculosis. Se podrían contar sus dientes a través de sus mejillas. Se creería que no ha comido en varios días o que viene de La Trapa. Al mes siguiente está rollizo como si no hubiera abandonado la mesa de un financiero o como si se le hubiera dado de comer en los Bernardinos. Hoy, con ropa sucia, zapatos rotos, vestido de harapos y casi sin zapatos, camina cabizbajo, evitando los encuentros. Se querría llamarlo y darle lismona. Mañana, empolvado, calzado, peinado, bien vestido, llevará la cabeza alta, se exhibirá y vosotros lo tendríais casi por una persona respetable» (Diderot, 1984, p. 11).

Esto fue escrito cuando los pedagogos europeos se disponían a introducir el cuerpo en el currículo de la época moderna e incluso de forma mucho más rigurosa de lo que lo habían hecho sus predecesores en las reglas escolares del siglo XVI. Del mismo modo que sólo debía haber «una razón, así también debía existir sólo una postura de la formación adecuada; el «andar derecho» debía ser aprendido de forma metódicamente fiable» (Böhme/Böhme, 1985, p. 61 y ss.) para, por lo menos, poder considerar al educando «casi como una persona respetable», usando las palabras irónicas de Diderot.

La ironía de Diderot, los cuadros de Goya que atestiguan el infortunio-cuerpo, los agudos análisis de la consciencia «desgraciada» y «rota» de Hegel, la burla de Nietzsche sobre esta forma de filosofía de la consciencia y, en definitiva, también el psicoanálisis de Freud y la antropología filosófica de Plessner no bastan evidentemente para aportar a la teoría de la formación alemana un punto de vista orientado al cuerpo. El cuerpo, en todos los procesos de formación, parece resultar relativamente extraño para este concepto tradicional y, sin duda, meritorio del procedimiento y del resultado deseable de la formación desde Humboldt hasta Klafki.

De todas formas, esto no es válido allí donde la teoría de la formación todavía está enlazada con la antropología: en la teoría del lenguaje de Humboldt, en la psi-

cología de Schleiermacher o en Herder, en cuyos ensayos *Artes plásticas* y *Sobre el reconocer y sentir,* por ejemplo, está contenida una teoría de la formación del cuerpo, por así decir (Herder, 1953, vol. 1, p. 677 y ss., y vol. 2, p. 347 y ss.), como un precurso de la *Estesiología del espíritu* de Plessner. En la teoría de la educación que luego siguió y que prácticamente se redujo a las formas de aprendizaje-organizado, el cuerpo no tenía un sitio concreto. No sabemos de qué forma, pasando por el área de las pequeñas experiencias propias y de las grandes puestas en escena académicas, podríamos hacer fructífero este tema, teniendo en cuenta la formación de los que están creciendo, de modo que siguiera dando fruto hasta en los rituales de autorregulación del movimiento de las guarderías o de los juegos de la escuela primaria. Este es ya básicamente un viejo tema: al mismo tiempo que las normas escolares de principios de la Edad Moderna imponían a los alumnos una dura disciplina del cuerpo (como cuerpo-cosa) y prescribían entrenar en una postura del cuerpo colectiva (organizada en la clase de la escuela), orientada a los ejercicios de la instrucción organizada (véase Vormbaum, 1860), pintaba Rembrandt sus sorprendentemente (para nosotros, gente de hoy) fuertes cuadros de relación corporal que dejan aparecer en cada gesto del cuerpo lo espiritual. Una experiencia de contraste parecida surge cuando se confronta el ensayismo pedagógico de la época y los grabados dados a conocer por Goya en 1799 bajo el inofensivo título de *Caprichos* (*El sueño de la razón engendra monstruos* es el título de uno de los cuadros últimamente más citados de Goya). De esta opresión no se lee nada, por ejemplo, en Salzmann, Basedow o Campe. Evidentemente, la pedagogía que resultó eficaz en la práctica no ha dejado que le enseñara nada ni Rembrandt, ni Goya, ni tampoco el excelente Schleiermacher, que, sin embargo, quedó prácticamente sin consecuencias. Con irritación por semejantes observaciones se puede interpretar, como hace Rutschky (1977), la historia de la pedagogía como la historia de una obsesión: la formación del niño no puede ser otra cosa que la fabricación racional de una biografía socialmente aceptable, y esto, en la modesta variante de utilidad burguesa. El hecho de que en los discursos de la «razón» más o menos siempre haya entrado en discusión la «verdad» del cuerpo no ha llegado a la pedagogía, donde se haría de forma práctica.

Domina también en los comentaristas más jóvenes del cuerpo físico un tono elegiaco. Entre las represiones de nuestra sensualidad seccionada y las llamadas a unir otra vez los sentidos separados hay una laguna que en absoluto se llena con las experiencias de vacaciones. No se debe echar mano de la tesis arriesgada de que un dominio ilegítimo del sentido de la visión haya contribuido esencialmente a esa división de los sentidos o haya originado aquella disociación (Chapeaurouge, 1983; Mattenklott, 1982, p. 78 y ss.). Se puede constatar, sin embargo, que la «unidad de los sentidos» (Plessner) es un programa no resuelto hasta ahora desde el punto de vista de la teoría de la formación. La pedagogía (o incluso la realidad de la educación) es desde luego la fiel imagen reflejada en un espejo de lo que, por lo demás, sucede. Para mí, *El desayuno en el estudio* de Manet es el cuadro más impresionante en el que se simboliza y diagnostica este problema. A diferencia de los que aparecen en Rembrandt, los cuerpos aquí son sólo señales para los que observan el cuadro, no unos para otros; son opacos. Los gestos corporales quedan excluidos de la comunicación, sólo existen para sí mismos; lo que significan no es ac-

cesible a nadie; en este vacío comunicativo sólo se puede introducir naturaleza muerta, «natura morte» (Hoffmann, 1985). No conozco ninguna metáfora de icono que deje aparecer, desde el punto de vista histórico, más consecuentemente los ensayos de G. Simmel, la teoría de la interacción de G. H. Mead, desarrollada poco más tarde, o la antropología de H. Plessner.

A este cuadro de Manet corresponde, en el trato con el bebé, el cochecito de niño. ¿Son acaso las nuevas prácticas, que se pueden observar ocasionalmente, de llevar por las zonas peatonales a los bebés en bolsas de tela delante del pecho o a la espalda sólo «antigestos», nada más que una ampliación de nuestro repertorio de señales, un simulacro cuya referencia a la realidad ya no se puede distinguir? En cualquier caso, parece como si hubiéramos desterrado, al menos en nuestra teoría de la formación, la corporeidad del proceso de formación de la infancia. Pero también ahí podemos aprender algo (la puesta en escena de *El sobrino de Rameau* ya lo apunta): el proceso de formación se puede pensar no sólo de manera que su punto de mira sea siempre una idea racionalista de la «consciencia crítica», sino también de modo que aparezca como un juego de cambio del saber al poder y, en el punto de mira, como un equilibrio. El «poder» está más próximo al cuerpo que el «saber». Esto no se puede estudiar todavía hoy en ninguna «parte» mejor que en los niños pequeños. El yo del niño se forma no sólo en constelaciones de relación, sino también en el análisis de lo que se ha dado, por una parte, orgánicamente y, por otra, efectivamente; para esto es necesaria la motricidad de todo el cuerpo. Los movimientos de alma y cuerpo se representan recíprocamente: el niño es lo que él puede. Este es el motivo teórico de la formación por el que el «trabajo» es una dimensión irrenunciable de la formación. La buena calidad de un proceso de formación no se somete a una prueba tan dura en ninguna parte como en el juego del niño. En esto tenía razón Herder (y el prerromanticismo), porque llevó a su campo, por primera vez desde el comienzo de la Edad Moderna, la corporeidad de la formación contra las divisiones modernas y porque con ello se ocupó de la simultaneidad de la formación de cuerpo-alma-espíritu. No obstante, aunque tales datos y los argumentos correspondientes puedan ser convincentes, ¿es hoy el «retorno del cuerpo» más un comentario intelectual sobre lo que sucede según otras reglas que aquellas de la teoría romántica? La ruptura de la Edad Moderna con la Edad Media, en este aspecto, ¿no es quizá definitiva, irreversible? ¿Se pueden suprimir las fisuras que acompañan el desarrollo del problema moderno de la formación y que lo impulsan? Una piedra de toque para esto constituiría la cuestión de si hoy un esbozo de «trabajo» respecto a la formación sería capaz de algo.

4. TRABAJO E INTERACCION

El concepto clásico alemán de formación se ha parado. La formación politécnica y el aprendizaje de un oficio han quedado como remiendos. El optimismo de los años 50 y 60 no ha dado frutos. Ni el proyecto alternativo de Goethe en los «años del cambio» ni el movimiento de la escuela de trabajo, ni los intentos de revisión de la crítica ideológica han mostrado una eficacia digna de mención. La es-

cuela Odenwald, el Kolleg-Stufe en Renania del Norte-Westfalia, la escuela Hibernia, la nuevamente renacida pedagogía Freinet son acontecimientos más bien al margen. ¿Es esto algo connatural al tema? ¿Serán capaces los nuevos movimientos sociales de hacer algo allí donde el fracaso fue probado a menudo en los últimos ciento cincuenta años?

Independientemente de si se trata de nuevos cuidados y no sólo de repeticiones de lo que ya existe desde hace tiempo, quisiera poner de relieve en primer lugar lo que nos indican (respecto al «trabajo») los municipios rurales, los talleres alternativos, las «escuelas libres», etc.:

- Indican que el logro de un modelo de trabajo que no esté sólo mecanizado y determinado de forma ajena es pensable, por lo menos.
- Indican que si se quiere trasladar lo pensable a lo factible, la relación entre trabajo y sentido de la vida es más compacta; pero esta mayor cercanía se puede lograr sólo a costa de más tiempo de trabajo, de menos confort y de una marginación histórico-social.
- Nos indican, además, que más tiempo sólo tiene más sentido en la medida en que esté unido a una mayor comunicación.
- Por último, nos indican un modelo que parece arcaico: la suposición de que la comprensión propia y del mundo facilitada por producciones objetivas debería tener un apoyo moral en el campo ecológico, en la relación con la naturaleza; una orientación ética, por tanto, a través de la cual se insinúe un trato al menos más cuidadoso con animales, plantas y materiales.

Estas cuatro características las tienen, a mi entender, muchos municipios rurales (Leineweber/Schiebel en Kraushaar, 1978), el currículo de la escuela libre de Frankfurt (Von Hentig, 1985), la pedagogía Waldorf (Edding y otros, 1985), algunos argumentos del movimiento por la paz, la pedagogía Freinet e incluso los impulsores del *Mehringhof* en Berlín-Kreuzberg (Knodler-Bunte, 1981), con una particularidad distinta cada uno, por supuesto. ¿Acaso no es otra cosa que el discurso continuado en el presente de los pedagogos sobre trabajo y formación, trabajo físico y trabajo intelectual? ¿O nada más que la prolongación de los argumentos que ya fueron expuestos por Rousseau en su *Emilio* (aprendiz de un oficio), por los filántropos respecto al trato práctico con la naturaleza, por Goethe respecto a lo formativo intelectualmente del oficio, por Marx en relación con la base material de toda formación por las escuelas de trabajo o respecto a la formación de la capacidad de trabajo? Pienso que es nuevo por lo menos en tres aspectos (aunque en Goethe, preconfigurado de una forma hermética, claro está):

1) La relación entre trabajo y educación, en la medida en que tiene cabida en nuestro sistema educativo como problemática relevante en la práctica, permanece dividida (salvo algunas excepciones) sobre la pirámide *status* como relación entre trabajo físico y trabajo intelectual. La formación politécnica, la enseñanza de un oficio y las prácticas de empresa en el nivel de escuelas superiores para las futuras opciones profesionales y de procurar a los alumnos de instituto o de grado superior la educación intelectual para aquello que más adelante no se tendría que ha-

cer, afortunadamente, pero que, sin embargo, podría ser útil saber. En tanto se le concedió al trabajo, a la producción objetiva como actividad y no sólo como contenido de saber, un significado absolutamente fundamental para la formación de la persona, se limitó a los niveles anteriores del proceso de formación. En este aspecto se produce otra situación: en la medida en que los educados intelectualmente se alejan de los puestos académicos y buscan puestos en el ámbito del trabajo manual, crece la parte de bachilleres que no quieren continuar su carrera de formación en las escuelas superiores, aumenta un orientación «postmaterialista» (Inglehart, 1977; Dubiel, 1985, p. 46 y ss.; Brand, 1982, p. 63 y ss.; Hornstein, 1984) las fronteras de una civilización científico-técnico-industrial, que explota sin miramientos la naturaleza, son cada vez más comprensibles (en esta medida se podría sacar un borrador para la relación entre trabajo y formación, desde el ángulo de las discusiones profesionales y de los proyectos modelo, que uniera fundamentalmente el proceso de formación de la persona al análisis objetivo de la persona con la naturaleza y su corporeidad).

2) Problemas semejantes se plantean, según su tipo, en el ámbito del trabajo organizado socialmente del adulto, aunque de otra forma en el ámbito de la formación del joven. Esta afirmación teórica de la formación puede esperar no caer en seguida en sospecha de ideología. Hace veinte años todavía era más difícil; entonces, en las argumentaciones científicas de la educación jugaba un importante papel una especie de «realismo» sociológico, según el cual, era predominantemente formativo el análisis del niño con las formas de trabajo efectivas socialmente (en especial, la división del trabajo industrial capitalista). Los intentos de familiarizar al niño con las ejecuciones del trabajo que pertenecen más bien al modelo preindustrial eran consideradas como romántico-populistas. A través de las opciones de los nuevos movimientos sociales, la situación de las argumentaciones ha cambiado. Se puede reflexionar de modo más distendido sobre el sentido de la formación del trabajo, sopesando cuidadosamente el significado de los niveles de edad y formación y teniendo en cuenta una práctica de formación que no sólo tengan por objeto una crítica ilustrada del sistema de trabajo social, sino que además quiera desarrollar los efectos formativos de una actividad viva, de un trabajo manual productivo (véase, por ejemplo, Negt, 1984). Si entre nuestros objetivos de formación está un trato «más cuidadoso» de la naturaleza, entonces aquellas formas de trabajo tienen la ventaja, respecto al proceso de formación, de dejar aparecer la naturaleza como algo objetivamente experimentable –como siempre, a través de instrumentos–. Por eso, la frase de Negt mencionada sociológicamente contiene un significado teórico de la formación: «La alternativa al sistema de trabajo burgués, que nos ha hecho tontos y de miras estrechas, es la lucha por la diversificación y ampliación de las formas de trabajo reconocidas socialmente que sirvan a la producción propia y a la realización personal» (Negt, 1984, p. 175).

3) Pese a que en este contexto –y otros también– «realización personal» no es un concepto muy afortunado, en tanto en cuanto falta al respecto una información satisfactoria de su relación con «autodeterminación», la cita en el contexto del libro de Negt (*Trabajo vivo, tiempo expropiado*) contiene una indicación esencial que llega hasta el significado de formación del análisis objetivo de la persona y la

naturaleza: el trabajo vivo –tal como entiendo yo a Negt– desarrolla su sentido de formación únicamente cuando insta no sólo al análisis de la naturaleza exterior, sino también al de la interior y, al mismo tiempo, al análisis de la naturaleza del otro, del «otro ego», de interacción, por tanto –esto no podría pensarse justificado empíricamente de otro modo–. Y éste me parece que es el aspecto pedagógicamente relevante de los proyectos de trabajo «alternativos». El trabajo está insertado en la comunicación múltiple y viceversa, la comunicación con sentido debe mantenerse en el trabajo común; su sentido de formación hay que buscarlo, por tanto, no sólo en el análisis objetivo del yo individual y de las resistencias de la naturaleza exterior, sino sobre todo en una «conversación» (si se puede decir así respecto al trabajo) que tenga su apoyo material en la capacidad, conformada ya por el «tú», para una actividad productiva. Para muchos proyectos, en la mejor tradición de iniciativas ciudadanas y trabajo de comunidad –especialmente impresionante es, por ejemplo, el «proyecto cuna y guardería», que se puede estudiar en Reggio/Emilia–, esto significa que la actividad del niño estaría unida no sólo al grupo pedagógico activo, sino también al intercambio con el entorno sociocultural dentro de una red de comunicaciones. Tales proyectos enlazan los esfuerzos de formación con una idea de cultura política en la que la actividad del niño no se remite a un oasis pedagógico, sino que aparece como un «momento» del todo. Por supuesto, ésta no es la realidad social dominante, pero tiene un sentido de formación en la medida en que –dentro de nuestra cultura– corresponde a la misión del «proyecto pedagogía» construir la cultura, por así decir a partir de sus elementos y en un orden lógico.

5. PROCESO *VERSUS* PRODUCTO

Otra cuestión es la de si los pasos que demos para la formación de una persona y los productos de este camino, o sea, los «rendimientos», están relacionados entre sí de modo que lo uno pueda deducirse de lo otro. El concepto de formación clásico estaba formulado en Herder, Humboldt, Schleiermacher y Herbart de tal manera que proceso y producto quedaban unidos entre sí dialécticamente. De todas formas, estaba orientado –en cualquier caso, en la forma que W. Von Humboldt daba a este concepto– menos al producto que a la producción objetiva de la persona y más bien a aquel producto en el que, en definitiva, se convertiría la persona que se forma como su propia individualidad. Pero se trataba siempre de producciones de la individualidad activa, que interesaba a la teoría de la formación clásica. Con todo, el «formado», según Hegel, no era sólo lo que era como parte activa y como esa forma de su individualidad, era lo que era también en sus enajenaciones, sus objetos, sus obras.

Esta relación entre el carácter individual y su forma de pensar, por una parte («el carácter originario de la persona no es otro que el carácter de su personalidad, de la cual aquello que llamamos razón no es otra cosa que un aspecto bajo el cual la reconocemos a ella misma lo más clara y concretamente posible» (Humboldt, 1956, p. 115), y sus obras y su actividad de producir, por otra, parece perder su poder de convicción desde hace algún tiempo. Al principio fueron las argumentaciones pedagógicas internas contra el carácter represivo-selectivo del sistema es-

colar de trabajo y de valoración del mismo (exceptuando las discusiones de principios de siglo): «Es necesario el desarrollo de criterios de trabajo que se refieren a procesos intelectuales; por ejemplo, la plenitud de comunicación en clase, el desarrollo de una crítica, el proceso de una solución del problema» (Wolfgang Klafki, 1973). Y esto era la síntesis de una discusión que ya entonces duraba unos diez años; en todo caso, en continuidad con aquellas concepciones clásicas que bajo el concepto de «enajenación» enlazaban entre sí dialécticamente actividad y producto. Entre tanto, lo que Klafki puso de relieve es además algo claro como vía de penetración para ideas postmodernas. El proceso es más importante que el producto; la comunicación, más importante que el contenido; el procedimiento, más importante que la solución del problema.

Este cambio de matiz se ve reforzado, cuando no radicalizado en ocasiones, por algunas fracciones dentro de la praxis y de la teoría pedagógicas. Pienso, por ejemplo, en los siguientes hechos: guarderías antiautoritarias se veían a menudo como gabinetes de terapia de juego en el punto culminante de aprovechamiento para grupos de niños agresivos; los «antipedagogos» quieren reducir el trato con los niños a la convivencia empática y excluir todas las exigencias, las tareas, el enjuiciar y evaluar, el formar; los «psicólogos humanistas», situados entre la terapia y la educación, concentran su atención en el «ahora» comunicativo y liquidan, borrando la dimensión del tiempo, la idea de trabajo (sea «mi propio trabajo» el que se pone como criterio de calidad general), que no tendría sentido sin el concepto de tiempo de trabajo; «los psicólogos transpersonales» avanzan un paso más y buscan una salida de la historia mediante un enlace místico con el cosmos (Fittkau, 1984); y en el plano trivial (en comparación con semejantes altos vuelos) de la vida cotidiana de la educación y la formación de las escuelas se encuentran a veces semanas para proyecto y acción (a veces, estilos de enseñanza) que buscan sus criterios de calidad en la emoción de los resultados finales, en compromisos momentáneos de los participantes, en la autenticidad de las comunicaciones, en la veracidad de las «necesidades» exteriorizadas.

Tales observaciones, pese a que las opciones políticas unidas a ellas sean diversas, tienen un nexo interno. Para los terapeutas sensibles, careados con la locura por medio de sus pacientes psicóticos, uno de sus problemas, teniendo en cuenta una concepción quizá crónica de su demencia, consiste en ayudarles en su actualidad a vivir «con pleno sentido». Este es el núcleo humanístico de la «antipsiquiatría» de Laing o Basaglia; ésta renuncia a la «curación», por lo menos en la medida en que esta expresión significa una «normalización» en la línea temporal del transcurso de la vida. Una postura así tiene algo fascinante para los pedagogos que dudan de la capacidad de continuación del «proyecto de modernidad»; si ya, según los adelantos redactados, el mercado de trabajo está cerrado para muchos, el futuro de los niños es incierto, las ciudades amenazan con convertirse en montones de basura y el globo, en una ruina (Böhme, 1985), ¿cómo se puede justificar todavía un interés por la calidad de los productos, porque las prestaciones sean comparables por la generalidad de caracteres individuales? El desafío por medio de «lo otro» de la razón (cuerpo, naturaleza, cosmos o locura) parece plausible en la medida en que obras, productos y caracteres se desvanecen como señales de orientación relevantes para la formación. El proceso (y más

uno como éste, que no tiene alineaciones ni perspectivas), la comunicación (en la que se entiende información o autorrealización como fin absoluto), el curso (cuyos procedimientos son más importantes que sus resultados) avanzan hacia las dimensiones señaladas, en las que la calidad se puede determinar por los resultados de la formación.

Aquí se proclama algo así como el abandono de la teoría de la formación clásica sobre todo de la Ilustración. Aunque el cuerpo de la discusión aún pueda aparecer como una precisión recuperadora; aunque la relevancia teorética de la formación, en cuento al significado fundamental y sobre todo interactivo de trabajo y de actividad infantil, aún pueda aparecer como una ampliación del concepto de formación heredado, las opciones para el proceso frente al producto vuelven al planteamiento del problema tradicional. Lo que en Klafki aparecía todavía como una relación dialéctica «se resuelve» hacia un lado. Hace quinientos años aproximadamente la pintura burguesa descubría la perspectiva y, al mismo tiempo, las autoridades municipales ciudadanas inventaron escuelas que debían preparar a los hijos de los ciudadanos para un futuro productivo. (Este proyecto hoy ha perdido aceptación, por supuesto.) La técnica pictórica de la perspectiva era una metáfora estética para un estado de cosas sociológico: la localización del yo entre el aquí y el allí, el delante y el detrás, el pasado y el futuro; proceso y producto eran los datos de los marcos en los que se sujetaba la formación de la persona. Hoy, sin embargo, no sólo desaparece el producto, sino que además con él, como una condición de la posibilidad para la formación de perspectivas de tiempo, desaparece el tiempo fuera del «proceso». Sólo queda ya el yo-tú-ahora.

¿Son éstos los últimos enganches del sujeto burbués a sí mismo? ¿Es ésta la necesaria despedida de la modernidad históricamente caduca o sólo un «autoenamoramiento» pasajero de individuos «alternativos» en las dificultades que ellos tienen con su «consciencia rota» y por eso bajan el nivel que ya había alcanzado el romanticismo alemán en el 1800? ¿Sigue siendo acertada todavía la crítica de Hegel del romanticismo o ha quedado obsoleta, teniendo en cuenta el movimiento histórico? ¿Tenía razón Horkeheimer, por ejemplo, cuando decía en 1952 que «el camino de la formación es un camino de enajenación (...); que no se forma uno por lo que se hace de uno mismo, sino únicamente en la entrega a la causa tanto en el trabajo intelectual como en su praxis consciente»? (Horkheimer, 1985, p. 415). ¿Hasta qué punto se realiza esta frase en la vida cotidiana del trabajo en la industria y cómo debe situarse al respecto el teórico de la formación hoy, una generación después? ¿Se resuelve quizá la causa a la que uno se hubiera entregado, por un lado, en una operación que funciona con partes de trabajo y por otro, en el «uno mismo» y las interacciones en las que se está inmerso? ¿Debe simular la pedagogía lo que no está sucediendo socialmente?

6. AUTENTICIDAD

No hay duda, el favorecimiento del proceso, a diferencia del producto, trae a discusión un planteamiento del problema que nos pone en una situación bastante difícil, en la medida en que nosotros aún estamos interesados en el concepto

de formación moderno como procedimiento y resultado, en la confrontación del yo con trabajos, en el análisis del estado de cosas fuera de nuestro «propio yo». Quiero intentar profunidizar un poco más no para resolver los problemas suscitados, sino sólo para seguir adelante en su descripción. Para ello me parece adecuado el término «autenticidad», que está de moda. Pues ¿qué criterios de valor quedan para el proceso de educación, reducido a calidades-«proceso», después de que los contenidos de la comunicación y la evaluación de sus resultados amenazan con pasar a segundo plano? Sobre todo, evidentemente, la veracidad de la autodescripción.

De todas formas, parece que se llega a la realidad social actual sólo de modo marginal con esta afirmación, pues allí donde se trata de trabajo, de fabricación de productos, de actividad objetiva material, por tanto (y ésta sigue siendo la parte más significativa de los escenarios sociales), apenas sería acertada, antes al contrario, en el ambiente «alternativo», en círculos de experiencia personal, como búsqueda de «experiencia auténtica»; en fin, en el área de la investigación de la educación. «Auténtico» significa tanto como «desde el creador mismo, testimoniado, declarado, garantizado». Esta huella no la siguen sólo estas o aquellas «terapias» nuevas, no sólo los apologistas de una «nueva inmediatez»; también en las ciencias humanas, en cierto modo como contraste del estructuralismo, se habla cada vez con mayor frecuencia de «autenticidad», también de «admiración», aun más a menudo, de «subjetividad» –respecto a lo cual, por lo demás, no siempre está claro si los autores quieren decir más bien «individualidad»– de un interés, en todo caso, de sacar a la luz o, mejor, de hacer valer lo vivido, lo experimentado, lo estimado.

Una gran parte de las autobiografías aparecidas en el último decenio sigue este interés, así como la praxis de la investigación de una actividad de interpretación orientada al mundo de la vida, que reconstruye minuciosamente las manifestaciones lingüísticas (por ejemplo, en entrevistas «narrativas»), también la praxis «alternativa». Huber calcula que los proyectos alternativos se reparten aproximadamente así un 25 por 100 de «proyectos profesionales», un 35 por 100 de «proyectos duales» (sólo colaboración parcial de los miembros en el proyecto) un 40 por 100 y «proyectos-tiempo libre», predominantemente en el ámbito de la educación y del trabajo social (citado según Brand, 1982, p. 125). Si se puede suponer que el interés por la articulación inalterable de necesidades, por el abstraerse en la propia emocionalidad y la del compañero de diálogo, por la representación real o la escenificación de uno mismo, sería tanto más probable cuanto más informales fuesen las situaciones reales en las que surge, entonces podría corresponder a ello ese 40 por 100 del área «tiempo libre». Las instituciones sociales formales, o sea, aquellas con un nivel de institucionalización relativamente desarrollado, se caracterizan, entre otras cosas, por que las soluciones de problemas para los que fueron dispuestas son evaluables en las dimensiones de trabajo y de tiempo. Sólo eximida de tales pretensiones, se puede hablar imparcialmente de autenticidad y se la puede valorar.

A la vista de este problema se han ampliado notoriamente los frentes: más allá de los límites de la praxis de este o aquel terreno de tratamiento alternativo,

la «autenticidad» es un tema introducido en las zonas de argumentación postmodernas. Precisamente por eso considero necesario observarlo aquí atentamente, pues me parece por lo menos evidente que se trata de un movimiento interno muy importante que no puede ser bien entendido sin tener en cuenta las experiencias formales-institucionales, por una parte, y el claramente inequívoco proyecto-yo de la Edad Moderna, por otra. ¿De qué se trata, pues?

Aproximadamente a comienzos de la Edad Moderna da un padre a su hijo, que salía de viaje hacia París, el siguiente consejo: «*This above all: To thine own self be true / And it doth follow, as the night the day, / Thou canst not then be false to any man*». (En la traducción de Schlegel: «Ante todo, esto: Sé fiel a ti mismo, / y de esto se sigue, como la noche sigue al día, / no puedes ser falso con nadie».)

La escena del *Hamlet* de Shakespeare marca el punto de comparación histórico para lo que hoy se llama «autenticidad». Lionel Trilling llama a la relación consigo mismo, expresada en ello, «sinceridad» –*sincerity*– (Trilling, 1983). Esta se caracteriza porque –usando los conceptos de Shakespeare– la unión moral es necesariamente inherente a la fidelidad a uno mismo, porque se sigue de ella «como la noche sigue al día». «Autenticidad», por el contrario, se desentiende tendencialmente de esta unión, no conoce ninguna consideración moral; el respeto a las circunstancias relevantes moralmente es más bien un obstáculo, una determinación extraña. La fórmula en circulación ya desde hace tiempo de «necesidades e interés» como punto de partida y regulador de los fenómenos de la educación es un síntoma significativo de ello –como si se pudiera defender una formación justificable moralmente con inclinación, espontaneidad y simple voluntad, como dice Herbart (véase Benner, 1986, p. 71 y ss.). Para quien esté ávido de autenticidad, tiene una fascinación especial todo lo no regulado conforme a las normas, todo lo irregular, la locura, en definitiva, precisamente porque el «sé fiel a ti mismo» parece garantizar todavía la verdad y la continuidad de sentido, sin respeto por nadie». Conocemos la fuerza explosiva, lo que impulsa históricamente este planteamiento del problema, allí donde se representa en forma de arte: Goya, Baudelaire, Dostoievski, Van Gogh, Artaud, etc. Si los pedagogos se adueñan de este «concepto de uno mismo», su «progresión» es ya menos cierta. El toque de trompeta con el que Rousseau, prometiendo autenticidad, comenzó sus «confesiones» (más bien, réplica introvertida) o sus sensibles declaraciones personales posteriores en los «sueños son, desde el punto de vista de la historia del pensamiento, interesantes y de la mayor importancia; pero ¿aportan un concepto teorético de la formación? Con la «antipedagogía» no es distinto, aunque apenas sea significativo desde el punto de vista de la historia del pensamiento. Diderot, más agudo en este sentido que su amigo, habría estado más acertado: el problema no es la autonomía del yo manifiesto auténticamente, despreocupado de sí mismo, sino el hecho de que la más sincera manifestación de uno mismo es una puesta en escena social que tiene que trabajarse por medio de las formas históricas. La meticulosidad de algunas manifestaciones personales autobiográficas, su proximidad a la cursilería, los escenarios de experiencia personales interminables, en definitiva, la búsqueda de autenticidad en la relación con el cosmos son más bien formas de huir de una «consciencia rota».

Con todo, contienen una enseñanza teorética de la formación que ya fue sometida a discusión en el romanticismo, pero que parece conseguirse hoy: en el concepto clásico de formación, sobre todo en la forma de su institucionalización escolar, el proceso de formación se pensaba, muy racionalmente, como una sucesión lineal de actividades, como una carrera escalonada cuyos peldaños tenían una continuidad lógica basada en presunciones de causalidad (Oelkers, 1985). El concepto de autenticidad rompe esta continuidad. Favorece el momento de la formación frente a sus causas, consecuencias y funciones; favorece la trascendencia frente a la causalidad, el «esbozo» yo frente a su sentido objetivo. Quizá está en relación con ello la dificultad que se presenta a menudo para algunos pedagogos en la recepción y la ejecución posterior de la «hermenéutica objetiva» de U. Oevermann: el mantenerse estrictamente en la unión del individuo con la sociedad confiere un *status* transitorio sólo a las construcciones de «genuinidad» y «autenticidad»; esto es amargo para el que quiera presentar al sujeto que se está formando ante los métodos de estandarización en el proceso de formación (Oevermann, 1983). Un desvío semejante de los objetivos, desde el punto de vista social, es fácil de comprender cuando se volvió difícil pensar la historia como progreso y cuando se volvió no menos difícil, teniendo en cuenta la universalidad de «alineaciones», sostener conceptos del yo individuales y al mismo tiempo unidos socialmente que comprendieran su formación social como continuidad histórica. La tendencia, cada vez más fuerte (si lo veo bien), a todo lo arcaico, el ánimo dirigido hacia lo irracional (Duerr, 1981; Baudrillard, 1982) y la preferencia por estética simbólica anuncian el abandono de la concepción de la historia de la Edad Moderna y los proyectos-yo correspondientes. No obstante, la más profunda provocación yace quizá en el hecho de que la formación tradicional se aplicó tanto a la historia como al individuo no intercambiable, que recorre una historia en pequeño.

Cuerpo, trabajo, proceso y autenticidad son palabras con cuya ayuda he intentado esbozar algunos desafíos de la teoría de la formación. Los esbozos estaban dispuestos en una jerarquía de comprensibilidad: la crítica a la carencia de «corporeidad» en el concepto clásico de la formación es todavía viable, como el énfasis por la «autenticidad», cuando menos. Sigue siendo tranquilizador que esta palabra todavía no haya encontrado entrada en los diccionarios científicos de la educación. Esto es tranquilizador porque con el concepto de autenticidad, tal como yo lo he esbozado, estilizándolo exageradamente, desaparecería del panorama teorético de sujeción de los procesos de formación en el hablar y el actuar, en el «entender» y el trabajar en la continuidad social y las responsabilidades. Esto sólo sería preocupante en la medida en que nosotros, pese a todas las críticas, siguiéramos estando dispuestos a admitir que la «formación» no es un suceso raro, una casualidad personal, un desarrollo material, sino que es accesible a la actuación razonable, que está unida a los fundamentos materiales del movimiento histórico y, por tanto, tiene que responsabilizarse de lo más viejo dentro de las formas de vida. Esto pone fronteras a los actos de especular y experimentar.

Es posible que no todo aquél que emplea la expresión «autenticidad» «se identifique» con la descripción que hice yo. De todos modos, se da en una forma de aplicación dialéctica, por ejemplo, en Adorno. Anton Von Webern (que a mí me

parece el compositor más intransigente de los díscipulos de Schönberg) apuntaba hacia el final de su vida: «La obra de arte acabada no tiene ninguna relación con la persona, salvo que aquélla la sobrevive» (Moldenhauer, 1971, p. 273). Esta parece ser la forma más radical en que se puede formular una antítesis a Shakespeare. Pero si se escuchan sus *opus 27 Variaciones para piano* (estas breves fórmulas de música) se le daría la razón a Adorno, quién decía de esta música que era «auténtica»: precisamente porque esta música «sobrevive» a su productor, y también a los oyentes casualmente contemporáneos, esta producción radicalmente individual pone de manifiesto general y concretamente, como dice Adorno, «la carencia de una soberanía subjetiva del componer» (Adorno, 1959, p. 174; véase también Schubert, 1983), porque esta música estuvo determinada en el triángulo de la verdad individual, de la disciplina radical de la obra y del significado cultural general.

Lo mínimo, pero en ningún caso suficiente, que se puede decir lo formuló Scheiermacher en el punto culminante del debate sobre la formación clásica-neohumanista: «toda expresión del *yo* sería una constante búsqueda del *tú*» (1982, p. 18). Quien acepte esto, sin olvidar el oráculo de Delfos, y admita las posteriores enseñanzas de Shakespeare y de Marx, se las verá con consecuencias de bastante alcance. No necesitará apartarse, en absoluto, del concepto de formación de la Edad Moderna europea, ni de la racionalidad intrínseca a éste.

BIBLIOGRAFIA

Adorno, Th. W. «Anton Von Webern», en *Klangfiguren,* Frankfurt a.M., 1959, pp. 157-181.

Baudrillard. J. *Der symbolische Tausch und der Tod.* München, 1982.

Banham, R. *Die Revolution der Architektur.* Reinbek, 1964.

Benner, D. *Die Pädagogik Herbarts.* Weinheim/München, 1986.

Böhme, H. *Ästhetik der Ruine.* Manuscrito, 1985.

Böhme, H. y Böhme, G. *Das Andere der Vernunft.* Frankfurt a.M., 1985.

Brand, K.-W. *Neue soziale Bewegungen.* Opladen, 1982.

Brumlik. M. *Die Renaissance des Gottmenschen.* Manuscrito, 1985.

Campe, H.-G. von. *Tägliche Technik. Studien zur Gestik der Verrichtungen.* (Tesis doctoral). Bielefeld, 1982.

Chapeaurouge, D. de; *Das Auge ist ein Herr, das Ohr ein Knecht.* Wiesbaden, 1983.

Diderot, D. *Rameaus Neffe.* (Traducido por Goethe; edición en dos lenguas.) Frankfurt a.M., 1984.

Dubiel, H. *Was ist Neokonservativismus?* Frankfurt a.M., 1985.

Duerr, H. P. *Der Wissenschaftler und das Irrationale.* (Dos volúmenes.) Frankfurt a.M., 1981.

Edding, F.; Mattern, C. y Schneider, P. (Hrsg.) *Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik.* Struttgart, 1985.

Fittkau, B. «Editorial», en *Integrative Therapie, 10* (3), 1984.

Freud, S. y Jung, C. G. *Briefwechsel.* Frankfurt a.M., W. McGuire/W. Sauerländer, 1984.

Goya. *Das Zeitalter der Revolutionen 1789-1830.* München, Hamburger Kunsthalle, 1980.

Habermas, J. *Der philosophische Diskurs der Moderne.* Frankfurt a.M., 1985.

Henrich, D. «Identität: Begriffe, Probleme, Grenzen», en *Identität,* München, Marquard y K. Stierle, 1979.

Henting, H. von; *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht.* Stuttgart, 1985.

Herder, J. G. *Werke in zwei Bänden.* München, 1953.
Hermann, G.; Riedel, H.; Schock, R. y Sommer, B. *Das Auge schläft bis der Geist es weckt.* Berlín, 1984.
Hofmann, W. *Eduard Manet: Das Frühstück im Atelier.* Frankfurt a.M., 1985.
– «Traum, Wahnsinn und Vernunft», en *Goya,* a.a.O., p. 50 y ss.
Horkheimer, M. *Gesammelte Schriften.* (Tomo 8). Frankfurt a.M., 1985.
Hornstein, W. «Neue soziale Bewegungen und Pädagogik». *Zeitschrift für Pädagogik, 30* (2), 1984, pp. 147-167.
Humboldt, W. von, «Über den Charakter», en Ders., *Anthropologie und Bildungslehre,* Düsseldorf/München, A. Flitner, 1956.
Inglehart, R. *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics.* Princeton, 1977.
Kamper, D. y Rittner, V. (Hrsg.) *Zur Geschichte des Körpers.* München/Wien, 1976.
Kamper, D. y Wulf, C. (Hrsg.) *Die Wiederkehr des Körpers.* Frankfurt a.M., 1982.
Klafki, W. «Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung», en Ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik,* Weinheim/Basel, 1985.
Knödler-Bunte, E. (Hrsg.) *Was ist heute noch «links»?* Berlín, 1981.
Kraushaar, W. (Hrsg.) *Autonomie oder Getto? Kontroversen über die Alternativbewegung.* Frankfurt a.M., 1978.
Leineweber, B. y Schibel, K.-L. «Die Aternativbewegung», en W. Kraushaar (Hrsg.) *Autonomie oder Getto,* Frankfurt a.M., 1978 pp. 95-128.
Mattenklott, G. *Der übersinnliche Leib.* Reinbek, 1982.
Moldenhauer, H. «Weberns letzte Gedanken», en *Melos 7/8,* 1971.
Negt, O. *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit.* Frankfurt a.M., 1984.
Nietzche, F. «Fröhliche Wissenschaft», en *Werke in drei Bänden* (tomo 2), München, K. Schlechta, 1977.
Oelkers, J. *Erziehen und Unterrichten.* Darmstadt, 1985.
Oevermann, U. «Zur Sache» en L. von Friedeburg y J. Habermas, *Adorno-Konferenz 1983,* Frankfurt a.M., 1983, p. 234 y ss.
Platter, F. *Tagebuch 1536-1567.* (Biografía) Basel, V. Lötscher, 1976.
Plessner, H. *Gesammelte Schriften, III. Anthropologie der Sinne.* Frankfurt a.M., 1980.
Rittelmeyer, Chr. *Der Mythos von Delphi. Versuch einer bildungsgeschichtlichen Interpretation.* Ms. Göttingen, 1984.
Rutschky, K. (Hrsg.) *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung.* Frankfurt a.M./Berlín/Wien, 1977.
Schleiermacher, F. D. *Sämmtliche Werke, dritte Abteilung. Zur Philosophie.* (Tomo 6: «Psychologie».) Berlín, L. George, 1862.
Schubert, G. «Zur Rezeption der Musik Anton von Weberns», en C. Dahlhaus (Hrsg.), *Die Wiener Schule,* Mainz, 1983, p. 63-86.
Theunissen, M. *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit.* Berlín, 1982.
Trilling, L. *Das Ende der Aufrichtigkeit.* Frankfurt/Berlín/Wien, 1983.
Vormbaum, R. *Evangelische Schulordnungen.* (Tomo 1 «Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts».) Gütersloh, 1860.

Compendio refundido de una conferencia que fue dada en 1985 en Berlín, Bremen, Dortmund y Copenhague.

Originalmente publicado en *Zeitschrift für Pädagogik,* vol. 33 (1987) núm. 1. Se traduce e imprime con la autorización del autor.

Traducción: Guadalupe Díaz Alvarez.