



Universidad de Valladolid

LA PEDAGOGÍA COMO ARTE.

Una Unidad Didáctica basada en la metodología
de la performance

Trabajo final del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato

Alumno:

Luis Fernando González Sánchez

Tutora:

María García Pérez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN2

I. MARCO TEÓRICO4

A. EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA5

B. EL FIN DE LA EDUCACIÓN8

a. Los clásicos8

b. La modernidad10

c. El siglo XX12

d. Conclusión.15

C. AMAR LA SABIDURÍA17

D. LA UNIDAD MÍNIMA DE MEDIDA DE LA PEDAGOGÍA23

II. EL ARTE DE ENSEÑAR28

A. LA HORA DE CLASE29

B. MISCELÁNEA PEDAGÓGICA36

a. El amor del profesor36

b. La despedida del alumno37

c. Volo ut sis37

d. Donde habitan las musas38

e. Elogio a la dificultad39

f. De vencedores y vencidos39

III. ¿UNIDAD DIDÁCTICA?41

A. SITUACIONES DE APRENDIZAJE, O DE LA MITIFICACIÓN45

B. UN EJEMPLO DEL EFECTO49

CONCLUSIÓN50

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA51

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de la intuición de que la labor del profesor es más parecida a la de actor de teatro que a la de un científico, y, por tanto, de la idea de que enseñar es un arte. De ser cierta esta postura, los métodos de la pedagogía actual no serían adecuados, y deben ser revisados. En tal caso, habrá que optar por un estudio de la materia desde una perspectiva análoga a al que se aplica al arte.

En el primer capítulo de este trabajo abordaremos la problemática del método pedagógico a la hora de dar una explicación integral al fenómeno educativo. De este modo, partiremos de la premisa de que es el objeto sobre el que se estudia, en última instancia, el que ha de determinar el método a utilizar para analizarlo y comprenderlo. Por ello, una vez puesta en duda la pedagogía, intentaremos comprender qué es la educación partiendo de qué es el hombre y qué función cumple en él. Llegando a la conclusión de que la educación tiene una vinculación directa con cómo se entienda el hombre en cuanto hombre.

La concepción de hombre que propondremos será de corte clásico, ya que la visión moderna del hombre crea problemas difíciles de solucionar en la sociología, la cultura y la pedagogía. Concluyendo que el fin de la educación es el amor a la sabiduría. Desde esta perspectiva de que lo propio del hombre no es el conocimiento, sino el amor a este, propondremos una metodología para el estudio del arte de enseñar, la cual supondrá entenderla como performance en la que el maestro enseña a amar a sus discípulos.

En el segundo capítulo, basándonos en lo anterior, intentaremos abordar la hora de clase como una performance de carácter eventual que ha de ser estudiada como un todo, de la misma manera que cuando se estudia la representación teatral o la musical. Posaremos la vista en los grandes maestros de la historia para elaborar una metodología de la educación acorde a cómo ellos enseñaban. Así, el mito se nos presentará como una metodología pedagógica.

El profesor será aquel que, a través de la mitificación, el relato y el uso de la metáfora, sea capaz de transformar en un cuerpo erótico, en un objeto de deseo, su enseñanza para su alumno. Esta estetización deliberada, recogida bajo el concepto amplio de mito, será el núcleo de nuestra comprensión sobre la educación.

Por último, veremos cómo se resignifican las realidades de la pedagogía contemporánea bajo la metodología del mito que proponemos, tales como el aprendizaje significativo o la situación de aprendizaje.

I. MARCO TEÓRICO

En este primer capítulo cimentaremos los pilares sobre los que se construye mi propuesta pedagógica. En un primer paso analizaremos por qué creo que el método científico-técnico no resulta eficaz para comprender el fenómeno de la educación. Algo tan humano como es el acto de enseñar queda cristalizado por el método científico y se muestra incapaz de explicar por qué los grandes maestros recurren a la poesía, la metáfora y el mito para enseñar.

Planteada la sospecha sobre la pedagogía, propongo un punto de partida: la intuición de que ha de ser el objeto el que determine el método de estudio, por ello la pedagogía ha de comprender cómo es el hombre y cuál es su fin. Ya que, si la educación es un proceso que tiene como fin el perfeccionamiento personal del hombre en una sociedad, este proceso ha de tener una vinculación directa con lo que es el hombre en cuanto hombre, y, también, ha de comprender cuáles son los fines propios del ser humano que, en cuanto *zoon politikón*, se alcanzan en la sociedad.

La concepción de cómo es el hombre a la que llegaremos en este trabajo será de corte clásica: una en que la actitud propia del hombre ante el mundo es el amor, y en la que razón y voluntad trabajan como iguales y en armonía. Bajo este prisma la educación es enseñar a amar, educar en esa forma propia que tiene el hombre de habitar en el mundo.

Educar en el amor implica tener en cuenta el deseo, y no solo la razón, como fuerza que impulsa el aprendizaje, llevándonos a sostener una pedagogía del *eros* de corte platónica o renacentista¹. Mover y ordenar el deseo será la labor principal del maestro, deberá convertir los contenidos y competencias en objetos eróticos, cuerpos que se vuelvan deseables para su alumno. Convertir un objeto del conocimiento en algo deseable es propio del arte, el maestro juega con las formas para enseñar, como lo hace el artista para representar. Este proceso estetizante se da en un acto performático que es en sí la hora de clase.

¹ Como la de Marisilio Ficino.

A. EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA

Entender la pedagogía como el estudio del arte de enseñar implica, para mí, una revisión del método pedagógico, algo que se aleja del relato predominante que impera en las facultades de pedagogía. Por ello, creo que requiere que nos detengamos en los motivos que me han llevado a apostar por esta perspectiva.

Hijo de su tiempo, en la Sorbona E. Durkheim inauguraba el primer curso de pedagogía en 1902 bajo el título: “la ciencia de la educación”. El que fue considerado padre de las ciencias sociales exige para la pedagogía el método científico, al igual que ocurre con otras ramas del conocimiento como la antropología, la teoría del conocimiento, la psicología o la sociología. El método, en concreto el científico, ha sido uno de los leitmotiv de la modernidad. El sueño de Descartes ya consistía en creer que el método era la única vía para evitar el error, concepción que habría alcanzado su cenit en el positivismo. Paradigmáticamente, la fe en el método científico durante tres siglos no ha llevado a la postmodernidad profetizada por Nietzsche.

Hijo de mi tiempo, me resulta anacrónico definir la pedagogía como ciencia y brindar mi fe al método científico, en cambio, me resulta sugerente una de las voces que nunca claudicaron ante el cientificismo, tal vez la más relevante para entender la postmodernidad, la de Gadamer con su *Verdad y Método*. Es importante recordar que, en castellano, al igual que en alemán, la conjunción incluye a la disyunción y, por tanto, una de las posibles lecturas del título es verdad o método, siendo esta oposición una de las conclusiones de la obra y, a la vez, una de las ideas que recorre este trabajo: la verdad acontece mientras que el método habla de la certeza.

No niego el valor de las certezas que aporta una visión científico-técnica del fenómeno educativo, solo señalo que las veo insuficientes. Las taxonomías de Bloom², por poner un primer ejemplo, son una herramienta interesante a la hora de programar un año académico; pero poco dicen sobre lo que en verdad es educar. La pedagogía no debería conformarse con hallar una serie de herramientas útiles para los docentes.

² Las taxonomías de Bloom son una ordenación jerárquica de los objetivos educativos, del más sencillo al más complejo, que busca dar consenso y orden a distintas realidades de proceso educativo: cognición, afectividad y psicomotricidad.

Por otro lado, el profesor Dee Fink se propone una recopilación unitaria de todos los métodos y herramientas pedagógicas. En su obra se topa, en mi opinión si querer, con los límites del método científico cuando dice en las primeras páginas: “pronto nos dimos cuenta [de] que necesitábamos encontrar o crear un nuevo conjunto de conceptos y términos para describir esas experiencias” (Fink, 2019).

El aprendizaje significativo, título y concepto central de su obra, resulta una tautología en casi cualquier teoría del conocimiento. Desde Platón hasta Russel no hay epistemología que no sostenga que para que haya un aprendizaje este ha de ser significativo. Entonces, ¿Por qué el aprendizaje significativo es tan revolucionario?

Puede ser que la pedagogía como ciencia implicara el olvido de todo lo dicho anteriormente, ya que todas esas conclusiones portaban la mácula de no ser científicas. El problema es que dejaban al pedagogo huérfano al no tener historia y con la necesidad de hacer todo de nuevo.

Otro ejemplo de esto es el revolucionario método del aprendizaje basado en juegos. El redescubrimiento de la rueda por los pedagogos contemporáneos genera bochorno al abrir el libro primero de las *Leyes* de Platón:

Digo, y sostengo, que el hombre que ha de ser bueno en cualquier cosa debe ejercitarla directamente desde la infancia, jugando y actuando seriamente en cada una de las cosas convenientes al asunto. [...] En resumen, decimos que la educación es la crianza correcta que conducirá en mayor medida el alma del que juega al amor de aquello en lo que, una vez hecho hombre, él mismo deberá ser perfecto en la especificidad de la cosa (*Leyes I*, 2023, 643b-643d).

Comparto la intuición de Fink de que la pedagogía necesita una nueva forma de afrontar la experiencia educativa, la metodología actual se nos muestra como insuficiente y con límites. Propongo partir de la creencia de que el objeto ha de exigir el método con el que se estudia. El objeto de la pedagogía es el fenómeno educativo, solo comprendiendo dicho fenómeno estaremos en la disposición de asignarle un ‘método’ adecuado.

Sería una ingenuidad por mi parte no percatarse de que tal planteamiento encierra una contradicción. Hallar el método adecuado para comprender la educación implica que he de proponer un método, al menos provisional, para estudiar el fenómeno educativo. Esta evidencia me obliga a construir el bloque teórico de mi trabajo con una estructura

argumentativa fija y clásica: *quod erat demonstrandum*. Partiendo de la conclusión para, después de su demostración, volver a ella.

La conclusión de este trabajo es que el fenómeno de la educación consiste en el arte de educar en el amor a la sabiduría. Dado que es un arte, el método que propongo para su estudio, ha de ser el mismo que se aplica a las artes. Y si el fin de enseñar es el amor, el cómo se enseña tendrá que ver con el amor y el deseo.

Parafraseando a Gombrich en su *Historia del arte*: no existe, realmente, la Pedagogía (con mayúsculas). Tan solo hay maestros³. Así, el método que propongo no es otro que preguntar, y preguntarse, tal y como enseñaron los grandes maestros a lo largo de la historia. Método para nada novedoso. Simmel, autor al que debe mucho este trabajo, ya dijo que no existe la sociología, tan solo las formas de socialización, siendo la educación la forma de socialización por antonomasia.

Esta perspectiva nos lleva a preguntar por qué Platón apuesta por el mito para describir la labor de un maestro. Ya que una vez vista la idea de bien se ha de volver a la caverna y estar dispuesto a morir en el proceso de liberar al resto. ¿Qué le lleva al fundador de la Academia a sostener un ideal pedagógico tan radical como el de dar la vida por el alumno? También nos llevará a interrogarnos sobre el motivo por el cual Aristóteles, mucho más científico en sentido moderno y, por supuesto, empirista que su maestro, elige las siguientes palabras, y no otras, para apuntar en sus cuadernos que usaba para dar clase: “porque una golondrina no hace verano, ni un solo día, y así tampoco ni un solo día ni un instante bastan para hacer venturoso y feliz” (*Ética a Nicómaco*, 2013, 1098a18-20).

Pero no adelantemos acontecimientos, como primer paso veamos cómo se ha entendido la educación a lo largo de la historia.

3 “No existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas” (Gombrich E. H., 1979, pág. 3).

B. EL FIN DE LA EDUCACIÓN

La pedagogía encierra el fenómeno de la educación, y esta última debe de guardar una relación con el fin de hombre. Analicemos el juego triádico de estos términos a lo largo de la historia del pensamiento occidental con el objetivo de comprender cómo el fin del hombre determina el fenómeno de la educación, aclarando, por el camino, el objeto y el ‘método’ de la pedagogía.

a. Los clásicos

En Aristóteles vemos una doble relación. Si el fin del hombre es una suerte de perfeccionamiento que da por recompensa la felicidad (*eudaimonía*), y la naturaleza del hombre se nos revela como social, ese perfeccionamiento ha de pasar necesariamente por la socialización. La educación sería entonces una forma de socialización responsable de la *polis*, igual que en Platón, que permita que los niños lleguen a ser hombres sociales. La educación como un proceso social por el cual las potencias ocultas en la naturaleza humana se despliegan y desarrollan perfeccionado al hombre. Siendo, pues, la pedagogía el campo de estudio de este proceso cultural, de esta forma de socialización.

Si partimos de la primera frase de la *Metafísica*: “todos los hombres desean por naturaleza conocer” (*Metafísica*, 2014, 980b-15). Y entendemos, como nos indica en su *Ética*, que esos deseos naturales apuntan a un bien del hombre, o, al menos, a una apariencia del bien, podemos seguir que ese deseo es un movimiento anímico que busca el fin propio del hombre, que, como dijimos antes, no es otro que el perfeccionamiento. La educación es la forma de socialización que da la *polis* como respuesta ordenada a ese deseo de conocimiento. Llegando, otra vez, a que la pedagogía deberá ser aquella que estudie este fenómeno social y vele por el cumplimiento de dicho perfeccionamiento.

En esta línea, siglos después, E. Durkheim dirá que la educación, en cuanto fenómeno social, tiene el fin de la socialización del individuo. Y esta se desarrolla en dos momentos con sus formas de sociabilización correspondientes. Una primera sociabilización se da en la familia, y este proceso educativo continúa en una segunda

sociabilización que se da en la escuela. Siendo esta segunda responsabilidad de la sociedad y la política.

Si bien ambas posturas apuntan a que el fin del fenómeno social de la educación es la propia sociabilización del individuo, y que esta no deja de ser una suerte de perfeccionamiento humano, entre ambas posturas hay una brecha insalvable entre cómo entienden cultura y naturaleza clásicos y modernos.

En el mundo clásico se entendía la cultura o sociedad, ya que en la antigüedad había una identificación entre dichos términos, como una segunda naturaleza para el hombre. Esa segunda naturaleza era el desarrollo, perfeccionamiento o puesta en acto de potencias ya presentes en la naturaleza del hombre en cuanto hombre. Inexistiendo una línea o brecha que separara la continuidad entre la naturaleza humana y la cultura. La cultura no era más que la actualización de aquello que de natural ya hay en el hombre. Si bien, el proceso de culturización suponía dicha continuidad, el hombre podía naufragar⁴, y por ello necesitaba de la educación.

El catolicismo no modificó este sistema, más aún si tenemos en cuenta la honda influencia que el mundo griego, con Platón y Aristóteles, tuvo para el surgimiento y desarrollo de dicha religión en Occidente. Así, el hombre podía seguir perdiéndose por el camino, ya que su naturaleza estaba herida por el pecado original que inclinaba al hombre a alejarse de Dios que es el Sumo Bien. Pero dado que el mismo Dios se encarnó y murió por los pecados de la humanidad, esa herida fue compensada, que no borrada. Siendo, por lo tanto, la cultura el fruto del desarrollo de aquello que dejó el Creador a su imagen y semejanza en el hombre⁵. La naturaleza, al igual que en el mundo griego, pero ahora creada por el Dios cristiano, seguía siendo fuente y semilla de la cultura, y requiere de la educación como guía.

Se entiende que la cultura y la sociedad son de cierta manera consecuencia necesaria de la naturaleza de hombre, tanto en el hecho de que exista como en el modo en el que se despliegan. Ahora bien, esto no implica una suerte de determinismo natural, hay un perfeccionamiento en la cultura y en la sociedad, pero este se dirige hacia el fin del hombre que se nos revela en cómo es el hombre en cuanto hombre. La educación es un valor cultural responsabilidad de la política que asegura el camino de niño a adulto.

4 El mito del carro alado platónico o el caso del incontinente aristotélico.

5 Un ejemplo de esto es la Ley natural que entre otros desarrolla Santo Tomás de Aquino.

b. La modernidad

Lutero trajo la modernidad al segregar el norte de Europa bajo la Reforma protestante. La armoniosa continuidad entre naturaleza, cultura y sociedad se ve rota. La religión se delimita a la conciencia y la salvación del hombre es una cuestión no mediada entre cada *creatura* y su Creador, el *ethos* cristiano es expulsado de la esfera pública⁶. Pero, sobre todo, se demoniza la naturaleza humana como corrupta e insalvable, fuente de las desviaciones y pecados del hombre.

Esta percepción de la naturaleza humana impide que se interprete la cultura como fruto de un desarrollo ya preexistente en el hombre. La cultura, esa segunda naturaleza, será a partir de este momento una creación humana que busca sustituir la corrupta naturaleza humana inestable por el pecado original. El sujeto se enfrentará a un mundo hostil en el que la sociedad y la cultura es su esperanza de salir victorioso. La antinomia kantiana entre libertad y naturaleza se hace presente para convertirse en unas de las brechas insalvables por la filosofía.

La sociedad queda huérfana por esta brecha de toda fundamentación legítima. Nacen las teorías contractuales que idealizan estados naturales pre-sociales del hombre, separándolos claramente de la formación de las sociedades, la cultura y las estructuras políticas. El miedo y la propiedad privada serán las semillas del Leviatán hobbesiano, la emotividad fundamentará la ética de Hume y Kant propondrá el uso de la razón para que la pura formalidad sustente el Reino de los fines.

La cultura no será una continuación de la naturaleza, sino que será su artificiosa sustitución. La educación, bajo esta nueva mirada, ya no es un mapa o una muleta que ayuda al hombre en su proceso de socialización, sino que se vuelve una hostil cárcel necesaria para la construcción de algo nuevo sobre las cenizas de la naturaleza. Modificando con ella la pedagogía, ya que no solo servirá como proceso de inclusión de nuevos individuos a una sociedad ya existente, también será génesis de modificaciones y novedades de la propia sociedad.

Un planteamiento a caballo es el de Rousseau en el *Emilio*. Su concepción del buen salvaje como el estado natural del hombre le permite sostener que la educación ha

⁶ El máximo exponente de este fenómeno lo hallamos en la obra de Locke: *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil y Ensayo y carta sobre la tolerancia*.

de partir del desarrollo de las potencias naturales del niño antes de ser instruido en los asuntos propios del hombre adulto en sociedad. Nacen,⁷ pues, dos concepciones de la educación: la educación negativa, que está enfocada en evitar el vicio, y la educación positiva, que busca cultivar la virtud. Esta última es por la que apuesta Rousseau. Es importante comprender que cuando se apunta a una educación inicial basada en la propia naturaleza del niño se considera solo las potencias humanas de este y no una suerte de principios inscritos en su naturaleza, de ahí su punto intermedio entre la postura clásica y la moderna.

La educación negativa no da la virtud, pero protege del vicio; no inculca la verdad, pero preserva del error. Dispone al niño a tomar el camino que le llevará a la verdad, cuando esté en situación de comprenderla, y al bien, cuando haya adquirido la facultad de conocerle y amarle (Rousseau, 2011, pág. 24).

La modernidad a través de la sospecha sobre la naturaleza confiere una idea de hombre distinta al mundo clásico. En este concepto moderno de hombre la razón se presenta como la única luz capaz de contrarrestar las tendencias salvajes de la naturaleza humana. El deseo se relaciona con esta perspectiva peyorativa de la naturaleza y por ello ha de ser educado, controlado o, incluso, legislado. La armonía entre la voluntad y la inteligencia, como partes compositivas del hombre, se ha roto en la modernidad.

El principal adalid de esta visión de la cultura y el hombre es Kant. Entrar en el concepto de cultura de Kant, sus consecuentes antinomias y la posible vía de superación de estas que está velada en la *Crítica del Juicio* excede por mucho las dimensiones de este trabajo. Pero, hemos de detenernos en su obra, al menos, de una manera superficial, ya que los pensadores que darán esqueleto a mi trabajo siempre remiten a él. Un Hegel juvenil propondrá una dialéctica amorosa para superar las antinomias. Simmel verá en la cultura y razón kantiana un germen de la tragedia de la modernidad. Steiner y Floresnki culparán a la visión del hombre que construye Kant de muchos de los problemas sociales y pedagógicos del siglo XX.

Para Kant el hombre es hombre cuando empieza a utilizar la razón. Pero este uso de la razón ha de ser purgado y perfeccionado, tanto individualmente (la mayoría de edad) como sociedad, hasta llegar al Reino de los fines. La cultura aparece como mediación y

⁷ Si bien la distinción es propia de la discusión contemporánea a Rousseau, se puede rastrear esta distinción hasta el mundo clásico. En Platón, por poner un ejemplo, ya vemos una distinción entre hacer el bien y amar el bien.

medianía, es una creación humana basándose en la sensibilidad en la que el hombre alcanza la mayoría de edad y que ha de ser superada como sociedad cuando la pura formalidad de la razón imponga la república gobernada por el imperativo categórico. La lectura de esto que hace la profesora Ana Marta González me parece esclarecedora:

En la medida en que el hombre es un ser racional, está destinado a abandonar la vida sólo natural y empezar una vida de libertad; más aún: por ser racional es capaz de rehusar la inmediatez del instinto y desarrollar una naturaleza mucho más refinada. [...] Asumiendo que la existencia propiamente humana comienza con el uso de la razón, entonces esta no puede ser sino una existencia cultural. El ser humano la vive, sin embargo, como una escisión entre su yo moral, que se identifica con los fines de la razón, y su yo empírico, que se ilusiona con el ideal de la imaginación, esto es, con la felicidad. El espacio intermedio es el que, según Kant, queda cubierto por la cultura, en cuyo seno se desarrolla la experiencia de la belleza (González A. M., 2004, pág. 689).

El sujeto kantiano que se enfrenta al mundo no es capaz de conocerlo de manera objetiva, ya que solo es capaz de captar el fenómeno. La cultura, como segunda naturaleza, es creada por la razón como espacio en el que el hombre habita en sociedad. Pero esa cultura no deja de ser un conjunto de realidades objetivas creadas a imagen y semejanza de la razón humana, basadas en la pura formalidad. Esa amalgama de formas objetivas culturales es lo que Simmel llamará ‘cultura objetiva’.

c. El siglo XX

Simmel, contemporáneo de Durkheim, es heredero del modo de concebir la cultura como lo hacía Kant, pero, al mismo tiempo, es heredero de la dialéctica hegeliana. Por ello su análisis sociocultural hibridará ambas corrientes.

El individuo, representante de la subjetividad, entra en relación con el espíritu objetivo, el conjunto de valores culturales como costumbres, moral, conocimiento, leyes,

religión... De esta relación nace⁸ la cultura con una vocación mediadora en el proceso de culturización del hombre:

Decimos que un individuo es culto cuando su esencia personal se ha completado asimilando los valores objetivos: costumbres, moral, conocimiento, arte, religión, formas sociales, formas de expresión. Es, pues, la cultura una síntesis singularísima del espíritu subjetivo con el espíritu objetivo. El último sentido de esta síntesis reside, sin duda, en el perfeccionamiento individual (Simmel G. , 2016, pág. 21).

En el cultivo humano residen dos movimientos independientes, uno ascendente que responde a ese perfeccionamiento individual, y uno circular dialéctico en el que el individuo sale de su subjetividad hacia el objeto que, una vez asimilado, retorna como una subjetividad objetivada.

Teniendo en cuenta el primer movimiento, hemos de reconocer que para que haya cultura, para llegar a ser culto, la cultura como objeto ha de ser coherente con la teleología propia del hombre. En este punto, Simmel, piensa como los humanistas de la Bildung, el llegar a ser cultos, responde a los fines internos del hombre, que, en última instancia, apuntan a la perfección.

Poniendo el foco en el segundo movimiento, la cultura puede entenderse en clave dialéctica hegeliana, esto es, como una síntesis de unidad entre el espíritu subjetivo y objetivo. Ahora bien, hay que tener en cuenta que la unión de esos dos elementos no genera un *tertium quid*, sino que es un retorno en el que el paso final del proceso de cultivación se da en el en-sí del alma.

La suma de ambos movimientos, al igual que en la física, da una espiral ascendente que es la forma propia del proceso cultivador de hombre⁹. El individuo ha de recorrer esta espiral, pero puede fracasar, siendo su destino trágico. El destino trágico es la conclusión simmeliana de la sociedad moderna: la incapacidad del individuo de asimilar la cultura objetiva. Pero Simmel no ve la tragedia de la cultura moderna como

8 “La cultura nace -y esto es lo esencial para su comprensión- en la concurrencia de dos elementos que, aisladamente, no la contiene: el alma subjetiva y el producto espiritual objetivo”. (Simmel G. , 2016, pág. 9).

9 “De este modo el espíritu subjetivo tiene que abandonar su subjetividad, mas no su espiritualidad, para experimentar la relación el objeto a través del cual se consume su cultivo. Esta es la única manera por la que la existencia dualista, puesta inmediatamente con la existencia del sujeto, se organiza hacia una referencialidad interna unitaria. Aquí acontece un tornarse-objetivo del sujeto y un tornarse subjetivo de algo objetivo, acontecimiento que constituye lo específico del proceso cultural” (Simmel G. , 1988, págs. 208-9).

algo que le venga de fuera, causa de una época concreta. La cultura, desde su propia concepción metafísica, ya tiene de forma latente la tragedia como uno de sus destinos posibles:

Surge una grieta que, ciertamente, ya está puesta en el fundamento y que a partir de las síntesis-sujeto-objeto, a partir de la significación metafísica de su concepto, hace surgir una paradoja, más aún, una tragedia (Simmel G. , 1988, pág. 220).

El destino de la cultura, y del hombre, es la unidad; el hecho de que en la propia definición de cultura haya una irónica imposibilidad de conseguir dicha unidad es lo que le confiere la categoría estética de trágico¹⁰. La cultura, y con ella la sociedad, encierra la posibilidad metafísica de que el hombre se pierda en su proceso de socialización y termine en el individualismo (o en el peor de los casos, en el suicidio) es trágico porque esta posibilidad no le viene al hombre de fuera, sino que está presente en el modo en el que el hombre se enfrenta al mundo.

Es aquí donde el análisis sociológico de Simmel nos reporta luces al fenómeno educativo: este debe conseguir evitar que el individuo naufrague y logre la unidad, y para ello debe velar porque el sujeto no sea aplastado por la cultura y la sociedad.

Este naufragio para Simmel está presente en toda la historia de la humanidad, pero es en la modernidad cuando se ha manifestado como evidente con el predominio de la razón sobre la sensibilidad. La cultura se ha independizado de hombre, le es ajena y hostil, esa independencia cristaliza las formas de socialización haciendo imposible que el individuo las pueda asimilar y perdiéndose en su proceso formativo. La cultura imprime en el hombre su ser-objeto arrebatando su subjetividad, el medio que es la cultura se ha convertido en un fin en sí mismo. Esta ruptura de la jerarquía teleológica es para Simmel la causante de la tragedia.

A Simmel le parece evidente la emancipación de los medios de su carácter instrumental, hay una intención por parte del objeto de ser más de lo que debería ser. El

10 Vemos esto en varios pasajes en las obras de Simmel: “Que las fuerzas negativas orientadas contra un ser surgen precisamente a partir de los estratos más profundos de este mismo ser; que su destrucción se consume como un destino que está ubicado en él mismo” (Simmel G. , El concepto y la tragedia de la cultura. Sobre la aventura. Ensayos filosóficos., 1988, pág. 228). “Existe lo trágico allí donde la tribulación o la anulación de una energía vital por su adversaria no se debe al choque causal o externo de potencias, sino donde el destino trágico que una preparaba a la otra se encontraba prefigurado ya en ella como algo inevitable. La forma de unidad de esta condición es la lucha” (Simmel G. , 1988, pág. 143).

objeto impone una significación propia que es su técnica que, en última instancia, es fruto de una razón científica.

El individuo, en principio, cuando se relaciona con el objeto, le da una significación respecto a su valor cultural. El conocimiento científico-técnico, el método, se impone desde la propia naturaleza del objeto, y ésta, a su vez, es impuesta al resto de la cultura: “un cultivo de lo inesencial [...], un paso en el vacío del método, un avanzar de la norma objetiva cuyo autónomo camino ya no coincide con el de la cultura en tanto que perfección vital” (Simmel G. , 1988, pág. 223). El valor de la cultura pierde sustancialidad para interpretarse como el mero aplicar de forma correcta y rigurosa un método.

Podemos ver esta emancipación del poder técnico en cómo el arte pierde su fin cultural, como el especialísimo reina en la producción y en el conocimiento. Estos son casos concretos de un destino trágico, que, como ya hemos dicho, nace en virtud de la lógica inmanente de las configuraciones culturales objetivas: “El hombre se convierte ahora en un mero portador de la coerción con la que esta lógica domina los desarrollos y los continúa” (Simmel G. , 1988, pág. 227).

d. Conclusión.

Este análisis de Simmel, en mi opinión, es de una actualidad radical. Nos explicita los problemas socioculturales que implica la modernidad y, esos problemas, puesto que incumben a lo social, también son problemas pedagógicos. El cambio de cómo se concibe el hombre tiene repercusiones que han de ser tenidas en cuenta por la sociología y la pedagogía.

La primera conclusión es que el contenido de la educación ha de ser equilibrado, se ha de recuperar el terreno perdido por las humanidades respecto a las ciencias. La segunda, y más primordial, es que el “método” por el que se aprende y, por ende, se enseña ha de ser dictado por lo que es el ser humano en cuanto que tal.

Eso nos llevaría a mirar a un tiempo premoderno en el que la razón, junto a su método científico-técnico, no era la primera facultad humana, sino una más. Una época

en la que la cultura no era extraña e impuesta al hombre, sino que guardaba con este una relación armoniosa de continuidad. Un pretérito en que lo propio del hombre no es el conocimiento, sino el amor a este.

Este cambio es un cambio metodológico que implica una actitud del hombre ante lo que es él mismo. El maestro será entonces aquel que consiga que sus alumnos amen conocer, no solo que conozcan. Evitando así la división entre individuo y cultura, que, en terminología de Simmel queda encarnada en el proceso dialéctico entre la cultura subjetiva y la cultura objetiva. Y, en la terminología pedagogía actual, se manifiesta en la torpe lucha entre contenidos (formas objetivas de la cultura como las matemáticas, la religión...) y competencias (la aprehensión o asimilación de dicha cultura objetiva por parte del sujeto).

Entonces la educación tiene como fin la unidad entre el perfeccionamiento individual del hombre y su vida óptima en sociedad. Parece entonces que el objeto de la pedagogía es determinar el modo en que el maestro consigue esta unidad es su alumno, el 'método' para conseguirlo parece no ser tan claro aún. Pero la solución puede hallarse en cómo es el hombre en cuanto hombre, y que es aquello que merece la pena ser enseñado.

C. AMAR LA SABIDURÍA

Este trabajo podría haber partido de una concepción clásica del hombre y de cómo lo propio del hombre es el amor, en concreto a la temática, el amor a la sabiduría. Y desde ahí hacer una pedagogía, haciendo innecesario el recorrido por la modernidad. Pero, a mi parecer, se hubiera perdido la fuerza argumentativa que tiene el hecho de que muchos autores esgriman el amor, y con este, una concepción de qué es el hombre, para dar solución a los problemas de la modernidad.

Muchos de esos problemas se manifiestan como socioculturales y actuales, pero dado que el fin de la educación es la sociabilidad del individuo a través de cierto perfeccionamiento: todo problema social, de cierta manera, es un problema pedagógico.

Recurrir al amor como una fuerza capaz de unir la antinomia kantiana ya se halla presente en el idealismo alemán. Antes de que la oposición entre objeto-sujeto fuera solucionada por un despliegue progresivo dialéctico del concepto puro, Hegel apostó por el amor. En sus escritos de juventud, influidos en gran medida por su amigo Hölderlin, la reflexión sobre el amor busca dar solución a la falta de unidad que recorre la metafísica de la modernidad desde Descartes.

Hegel entiende el amor como reconciliación entre lo objetivo y lo subjetivo: “únicamente en el amor somos unos con el objeto, aquí el objeto no domina ni está dominado” (Hegel, 1984, pág. 241). Este poder reconciliador es capaz de sintetizar todos los contrarios planteados por la modernidad¹¹ a la vez que restaura el valor objetivo perdido por el uso de la razón kantiana. Para el joven Hegel la razón, en su despliegue al conocer la realidad, genera oposiciones y divisiones, en cambio, “el amor excluye todas las oposiciones, no es entendimiento [...], no es razón, [...] no es nada limitador, nada limitado, nada finito” (Hegel, 1984, pág. 241).

Se esconde también cierto vitalismo en esta postura. Kierkegaard, como también Simmel, criticará a Hegel encerrar la existencia en el concepto, matándola en el proceso. Pero este Hegel juvenil da al amor la capacidad de no cristalizar las realidades de la vida bajo su despliegue dialéctico. Cabría el apunte de que el pensamiento hegeliano abandonó

11 "Se puede llamar a esa unión [...], unión de la libertad y de la naturaleza, unión de lo real y de lo posible" (Hegel, Escritos de Juventud, 1984, pág. 241)

esta dialéctica amorosa por una conceptualista en sus obras de madurez, pero también cabe una lectura continuista de su obra en la cual el amor aparece como fuerza reconciliadora presente en el proceso dialéctico¹².

En cualquier caso, la posibilidad de que el amor cierre las antinomias de la modernidad solo es posible si se entiende que lo propiamente humano es la capacidad de amar. Bajo esta mirada la razón no tendrá un lugar privilegiado frente a la voluntad, sino que serán dos caras de una misma moneda que han de funcionar en armonía. Esta concepción de amor es de corte clásico con una evidente influencia del catolicismo, y se opone, de cierta forma, a la concepción de amor romántico del idealismo alemán.

Sobre esto, Simmel dedica un apartado en su obra *Sobre la individualidad y las formas* al que titula *Erótica platónica y erótica moderna*, en el que establece que el amor en la modernidad tiene una característica individualizadora. El amante hace al amado único e inalcanzable. En la modernidad se encierra el fenómeno amoroso en la voluntad y el deseo, apareciendo la confrontación con la razón. Esta forma de entender el amor asimila e integra la problemática de la modernidad, y como es lógico, resulta ineficaz para solventarla.

Siguiendo el discurso de Simmel en el amor romántico, como lo ven los modernos, excluye la triple distinción clásica de amor: eros, filía y ágape. El amor quedará reducido a un eros, pero a diferencia del eros platónico, este es irracional. Que el amor sea entendido como deseo irracional se debe a motivos socioculturales, que, en última instancia, remiten a una concepción del hombre.

Cuando Hegel postula que el amor puede solventar la problemática de la modernidad, está mirando a una forma de entender al hombre clásica: lo propio y más divino del hombre es amar, esa es su actitud en el mundo.

El amor entendido como la actitud propiamente humana ante el mundo también aparece en Heidegger. Si bien, nunca elaboró una teoría sobre el amor, hay pasajes recurrentes en su obra que nos permiten saber qué papel daba Heidegger al amor¹³. Cabría

12 Georg Lukács en su obra *El joven Hegel y los problemas de la Sociedad Capitalista* propone que Hegel renegase del amor en sus obras de madurez. Pensadores como Dieter Henrich en *Hegel en su contexto*, ven indicios de lo contrario: "De esta comprensión hegeliana del amor, como concepto fundamental de su reflexión, brotó sin fisuras el Sistema" (Henrich, 1990, pág. 23)

13 En este sentido, uno de los pioneros fue Giorgio Agamben *La pasión de la facticidad*. Ya en el siglo XXI continuadores de esta lectura de Heidegger son: Piazza (2003), Schmitt (2005), Perrin (2009) y Klocker (2016)

distinguir tres sentidos para el amor en la obra heideggeriana. En primer lugar, como un modo del ‘encontrarse’ (*Befindlichkeit*), es decir, como una tonalidad (*Stimmung*) afectiva determinada. La segunda interpretación es consecuencia de la primera y es la más relevante para nuestro trabajo: el amor como ‘actitud’ (*Haltung*) que es uno de los modos en los que se da el ‘ser-con’ (*Mit-sein*). El tercer sentido aparece en el segundo Heidegger como donación, en el cual el amor será un carácter esencial del ser mismo.

Centrándonos en este segundo sentido, Heidegger lo vincula con la actitud del filósofo. Llegando a decir, no solo que es un modo en los que se manifiesta el ‘ser-con’, sino que consistiría en la actitud propia (*Eigentlich*) para el hombre. Siendo esto coherente con que la forma destacada de ‘estar-en-el-mundo’, para el autor, sea la filosofía.

El análisis simmeliano acerca de la cultura moderna en la que el objeto domina al sujeto imponiendo su propio modo de ser (científico-técnico) también se halla en la obra de Heidegger, que llega a llamar a su tiempo la época de la ‘técnica’. Y como aparecía en los primeros escritos de Hegel, el amor, entendido como esa actitud, parece ser el camino: “la verdadera actitud filosófica no es nunca la de un tirano lógico que intimida a través de su mirar fijamente (*Anstarren*), sino que es el eros de Platón” (Heidegger, 1993, pág. 263).

Bajo este prisma la educación es enseñar a amar, ya que el amor se nos presenta como la forma que le es propia al hombre de estar en el mundo. También, reivindicar esta concepción del hombre implica dar una respuesta a la modernidad y a los problemas que trajo consigo y que se hallan aún presentes de manera latente en la sociedad en la que vivimos. Cabe, pues, proponer una pedagogía del eros, como la platónica, lo cual sería tremendamente pertinente en nuestro tiempo. Veamos, entonces, qué decía Platón.

Platón consideraba que el Eros era una fuerza poderosa y fundamental que impulsaba al individuo hacia la búsqueda de la belleza y la verdad: “en general todo deseo de las cosas buenas es eros, pero cada uno se entrega a él de diferentes formas” (Platón, 2014, 205b). Es un amor que busca la trascendencia y la realización espiritual. Un anhelo de unirse con lo divino y de alcanzar la perfección.

Para el fundador de la Academia, el eros es connatural al hombre y le confiere un rasgo de medianía entre los dioses y las bestias. Los dioses, por su lado, no pueden desear,

ya que solo se desea lo que no se tiene y ¿qué le puede faltar a un Dios? Las bestias, por el otro lado, no conocen lo que carecen y, por tanto, tampoco pueden desear. Lo propio del hombre es el deseo, ya que él sí que puede llegar a saber lo que le distancia de la divinidad.

Que el deseo sea propio del hombre no lo exime de que este sea ordenado, y, por ende, requiera de ser educado. En el *Banquete* esto queda representado por las dos Afroditas, diosas del amor. La Afrodita Urania, nacida de la espuma después de que Cronos, el tiempo, castrase a Urano, el universo, que representaría el amor trascendental y ordenado al bien. La Afrodita Pandemos, nacida de Zeus y Dione, que representa el amor físico. En este diálogo Platón no solo recomienda educar en amor a la primera Afrodita, sino que sostiene que hay que penar con la ley el culto de la segunda.

De esta concepción del hombre nace la etimología de la filosofía como amor a la sabiduría, y en oposición a la sofística que proponía que el hombre debía y podía ser sabio. Pero también se esconde un fin pedagógico distinto entre ambas posturas. Los sofistas ofrecen la utilidad de sus enseñanzas. Platón, por su lado, propone guiar el deseo hacia lo bello y lo bueno.

No parece descabellado hacer una lectura paralela del debate contemporáneo sobre si la educación ha de enseñar cosas útiles y preparar al alumno para la vida profesional, o, por el contrario, la educación debería versar sobre cosas aparentemente no tan útiles como el amor, la justicia, la libertad, la belleza...

Dado que el fin es distinto, los medios por los que se logra también. Los sofistas proporcionaban herramientas y técnicas extremadamente útiles para la vida en sociedad. En cambio, reconocer un 'método' en Platón es una tarea muy difícil.

Es innegable que los diálogos platónicos tienen un fin pedagógico, pero en todos reina la ironía y la aporía. El ejemplo más claro de esto es el *Teeteto* diálogo en el que se cuestiona qué es la verdad y si esta se puede conocer. El diálogo empieza con una dramatización en la que dos amigos se encuentran yendo a Atenas. Uno invita al otro a descansar haciendo que uno de sus esclavos lea la conversación que hace poco tuvo Sócrates con Euclides y que fue transcrita de memoria por un amigo suyo que estuvo presente. El tratado sobre la verdad irónicamente empieza poniendo en duda de manera reiterada que todo lo que se va a decir sea verídico.

Que el escritor más prolífico de la antigüedad tuviera reticencia a la palabra escrita, y que inunde de ironía y aparente aporía todos sus escritos ha generado ríos de tinta en la historia de la filosofía. La interpretación de Guthrie es la que me convence más¹⁴ y es que hay que leer esta ironía desde la *Carta VII*. Un anciano Platón defiende que verdades, las que verdaderamente importan y merece la pena llegar a conocer en la vida, son pocas y estas son inefables. Solo se hallan en la conversación con un amigo.

El método lo exige la imposibilidad que tiene el lenguaje para transmitir la verdad. La labor del maestro es ser un signo deíctico que indica hacia dónde ha de mirar el alumno, hacia dónde ha de orientar su deseo. Y por ese motivo recurre a la ironía, la metáfora o el mito: se ha de salir de la cueva y huir de las sombras para poder contemplar la idea de bien.

Por eso, Jesucristo para explicar el Reino de los cielos, algo incomprendible para los hombres, y más aún, para la gente humilde de Galilea, opta por la parábola y lo compara con un mercader de perlas o un tesoro escondido en un campo. Por eso, el alumno aventajado de Platón, al hablar de la vida dichosa y feliz, recurre a la imagen de una golondrina, que, por sí sola, no hace verano.

Como decía Claude Lévi-Strauss, los mitos, entendidos como el lugar donde se esconde el *logos*, son, sencillamente, los instrumentos de la superveniencia del hombre como especie pensante y social. Es a través de los mitos como el hombre comprende el sentido del mundo de una manera coherente. Sobre esto mismo G. Steiner nos dice en *Nostalgia del Absoluto*:

El hombre se halla enredado en contradicciones primarias entre el ser y el no ser, masculino y femenino, joven y viejo, luz y oscuridad, comestibles y tóxico, joven y viejo, móvil e inerte. No puede, dice Lévi-Strauss, resolver estas formidables antítesis enfrentadas mediante procesos puramente racionales. [...] Sólo los mitos pueden articular esas antinomias universales, encontrar explicaciones metafóricas para la escindida situación del hombre en la naturaleza (Steiner G. , 2001, págs. 63-4).

14 Lectura que también hace Hegel en su obra *Lecciones de Estética* cuando analiza el problema de la ironía socrática y, en la actualidad, también la encontramos en los comentarios de traducción del profesor Alejandro Vigo en la *Apología de Sócrates*.

Parece que Platón estaba pensando en eso cuando en el *Gorgias* nos recordaba: “es difícil, amigo mío, hacer comprensibles las cosas superiores sin una imagen sensible” (*Gorgias*, 2019, 527a). El mito en Platón cubre las grietas donde la ciencia no llega¹⁵.

Cabría la crítica legítima de que el recurrir a la poesía, al mito, a la música entendida como el lugar de las musas, solo es necesario para enseñar esas últimas verdades inefables. Y que, por lo tanto, para el resto de los conocimientos que son inteligibles y que ha de aprender un alumno se ha de optar por una metodología distinta.

Mi postura, como intentaré defender en lo que resta de trabajo, es que, aunque el contenido del conocimiento sea comprensible y no requiera recurrir a una forma estetizada del lenguaje (como puede ser un mito, una analogía o una parábola), aún tiene que mover el deseo del alumno. El profesor ha de convertir el objeto de su enseñanza en un cuerpo erótico, un objeto de deseo, para el alumno. Y ese proceso, que se da en la hora de clase, es una estetización deliberada.

15 Esta idea la podemos ver en el historiador Eduard Zeller: “Los mitos platónicos señalan [...] casi siempre una laguna del conocimiento científico” (Zeller, 1889, pág. 580).

D. LA UNIDAD MÍNIMA DE MEDIDA DE LA PEDAGOGÍA

Simmel, al elaborar su teoría sociológica, sostiene, de forma análoga a lo que hace Gombrich en el arte, que no existe la sociedad como una supraestructura. Solo existen las formas de socialización puntuales entre individuos, y que, de haber un estudio de la sociedad, este se hará de hacer partiendo de estas formas de sociabilización y desde principios abstractos. Para él, la unidad mínima de medida que puede usar la sociología es la mirada, ya que es la forma de sociabilización más básica.

Si queremos hacer un proceso análogo en el fenómeno pedagógico, que no deja de ser una forma de sociabilización simmeliana, debemos estipular cuál es esa ‘unidad mínima de medida’. Siguiendo la propuesta Massimo Recalcati en su obra *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza* propongo que esa unidad básica sea la hora de clase.

La hora de clase entendida como un acto que dura un tiempo concreto, no tiene que ser sesenta minutos, y que se da en un espacio concreto, aunque tampoco requiere que sea un aula como solemos imaginar. Si determinamos la hora de clase como la base esencial de nuestro acercamiento a la educación, podemos comprender mejor el resto de las realidades que existen en el fenómeno educativo.

Si optamos por dividirla, podemos entrar a preguntarnos acerca de cómo es el maestro, y como es lógico, también cómo actúa en dicha hora de clase. También tendremos que prestar atención a la duración y las condiciones del aula, ya que influyen, en mayor o menor medida, en cómo se desarrolla la clase. Tendremos que mirar al alumno y comprender cómo aprende, deberemos tener una teoría del conocimiento, al menos provisional, como la ética cartesiana... Realidades a las que hemos de prestar atención, pero que estrictamente no son educativas. De este modo, la suma de estas consideraciones no nos da la totalidad de lo que significa la hora de clase.

Del mismo modo, cuando analizamos una representación teatral no podemos comprenderla únicamente desde las partes que las componen. La escenografía, el vestuario, el guion, los efectos, los tiempos, los actores... Son aspectos cruciales a la hora de que una representación salga bien, pero la suma de todos no explica lo que es en sí una representación teatral.

La hora de clase, siguiendo la visión de Recalcati, es algo misterioso y mágico. Este autor sostiene que una única hora de clase puede cambiar la vida de un alumno. La verdad de la hora de clase acontece cuando se imparte y se recibe, pero queda velada al tratarse de explicar:

Nadie puede enseñar a enseñar, al igual que nadie, en el fondo, puede enseñar a aprender. No se sabe cómo se aprende, no existe una técnica para el aprendizaje: sólo se sabe qué sucede. Es difícil describir el movimiento subjetivo de aprendizaje, pero lo cierto es que no hay una relación directa entre lo que hace el profesor y cómo se aprende. Al contrario, como puntualiza Deleuze: «No aprendemos nada con el que nos dice: haz como yo.» El aprendizaje no es la reproducción de lo Mismo como cuando -prosigue Deleuze- intentamos reproducir el movimiento del instructor de natación en la arena (Recalcati, 2012, pág. 161).

Ahora bien, no creo Recalcati sostenga que la hora de clase sea incognoscible como puede dar a entender en esta cita. Creo que es una hipérbole que busca devolver la sacralidad, la trascendencia, a lo que ocurre en un aula. Una forma de rescatar del olvido la parte más humana del acto de enseñar que ha sido enterrada por décadas de la aplicación del método pedagógico. La hora de clase ha de ser entendida como un todo que no es la suma de sus partes, y, por lo tanto, ha de ser comprendida como una performance.

La performance es un nombre nuevo que se le da a una realidad estética muy antigua. Como es sabido, en el mundo griego las artes podían dividirse entre constructivas y expresivas. Las constructivas, como la escultura, en las que el producto o la huella de la creación y el sujeto artístico que la causa son incompatibles, ya que una vez creada la obra esta se independiza de su creador. Nietzsche en *El viajero y su sombra* nos lo sintetiza en un aforismo: “cuando la obra es capaz de hablar, el artista ha de callar” (Nietzsche, 2011, pág. 72).

En cambio, en las artes expresivas el sujeto artístico y su obra son inseparables. En terminología hegeliana hay una indiferenciación abstracta entre sujeto, obra y experiencia estética. La performance de, por ejemplo, *triúnica chereia*¹⁶ solo puede ser

16 La *trriúnica choereia* es una manifestación estética de carácter expresivo en la que se encuentra fusionadas la danza, la música y el canto; vinculadas con la religión, el culto y los misterios.

entendida como eventual, solo es en la medida en la que se representa. Todo análisis exterior sería incapaz de analizar la verdad que acontece en la representación¹⁷.

Con todo ello, entender la hora de clase como performance, nos llevará a entender su estudio como una suerte de 'escenología', es decir, un estudio que comportará la reflexión acerca de todo lo que ocurre en el momento de enseñar. En este sentido, nos detendremos en las partes que la conforman, pero sin analizarlas de manera autónoma o autárquica, sino en relación con la performance como un evento total. En el tercer capítulo de este trabajo nos detendremos en este aspecto.

Si la hora de clase, en vez de dividirla, la integramos como parte de una supraestructura educacional, podemos percatarnos de fenómenos a los que la pedagogía también debe dar respuesta, pero como pasa con el caso anterior, no desde la autonomía sino desde lo que es la hora de clase: un evento en acto en un tiempo y un espacio concretos.

Por otro lado, si integramos la hora de clase en una serie de sesiones o clases, en plural, y procedemos a su programación, estaremos ante una Unidad Didáctica, la cual se integrará en un curso académico y, a su vez, en un conjunto curricular y en una ley educativa. Como se ve, lo que planteamos es un 'giro pedagógico' en el que tanto la ley como la propia teoría pedagógica han de ser interpretadas y aplicadas desde lo que la hora de clase es, y no como una suerte de conclusión o concreción de todo lo anterior. Esta es la propuesta de Dee Fink. Como hemos sostenido en páginas atrás, este autor realizó un estudio de los distintos medios y recursos pedagógicos, en dicho proceso se percató que su aplicación se hacía en el orden incorrecto. En dicho estudio mostraba cómo los contenidos que un alumno debía saber y dominar al final del año académico, se segmentaban mediante una temporización que dividía lo que se debía de hacer en cada hora de clase. Luego se

17 J. Sabina Fraile en *Bosquejo de una metafísica del videojuego* busca un acercamiento estético al fenómeno de los videojuegos, en cierta medida parecido al mío al fenómeno de la educación, nos brinda esta descripción: "No puede entenderse la 'choreia', entonces, sino como puro evento: el de la vista del Dios. Pero el dios no admite testigos o espectadores, sino copartícipes. Aquí, como en el sexo, ver es participar. La danza vista desde fuera parecerá ridícula, absurda o inhumana, pero su sentido reside en ella misma, en el interior de su ritmo, en su propio 'pertenecer' al ritmo" (Fraile J. A., 2012, pág. 26).

pensaba qué recursos o medios pedagógicos se aplicaban para conseguir que a lo largo de dicho curso se consiguieran dichas metas.

Para Fink los contenidos evaluables deberían de ser lo último por determinar. Ya que para él cada hora de clase¹⁸ debería tener cierta autorresolución, esto es, debe tratar de conseguir sus propios objetivos. Lo que construye la continuidad es la idea de que lo importante no son los contenidos concretos, sino las competencias adquiridas con el uso, aprendizaje, memorización, análisis, definición... de dichos contenidos. Usando uno de sus ejemplos: lo que nos permite multiplicar es saber sumar, pero es absurdo ver la multiplicación como un objetivo al que queda supeditado el objetivo de saber sumar. El aprender a sumar tiene el mismo valor autónomo que la multiplicación y como tal ha de ser enseñado en una hora de clase por su propio valor, no como un proceso o un paso más.

Atribuye a la construcción continuista y acumulativa el hastío generalizado por parte del alumnado. Dar valor a cada contenido desde la adquisición competencial debería ser el principio con el que construir una unidad didáctica. Con esto no niega la utilidad de dichos conocimientos ni su evidente relación, solo remarco que a la hora de enseñarlos han de ser tomados como realidades con un valor propio y que tienen sentido por sí solos en la hora de clase.

Bajo este giro, los recursos y métodos pedagógicos no estarían al servicio de esos objetivos y competencias anuales curriculares que recogen las leyes educativas, sino que prestarían su eficacia a dar valor por sí solo al contenido de una sesión, a una hora de clase. Cuestiones que analizaremos en el cuarto capítulo de este trabajo.

Por otro lado, con dicho giro propuesto, lo que buscamos es despertar el deseo del alumno, es decir, convertir el contenido y la competencia en un cuerpo erótico que requiere ser deseado por separado y que tiene un valor autárquico. En palabras de Ricalcati: “lo que ocurre es que el maestro es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizadora por el discípulo hacia el objeto del saber” (Ricalcati, 2012, pág. 58).

La hora de clase es un lugar donde el profesor, como un mercader exótico, ofrece contenidos y competencias disfrazadas, estetizadas de alguna manera, para que sean un cuerpo erótico que el alumno pueda llegar a desear. En el hecho de que se consiga

¹⁸ Fink nunca usa esta terminología, suele referirse a sesiones.

despertar y orientar dicho deseo depende todo el proceso educativo, incluso, se podría sostener, que una vez presentado el objeto erótico y despertado el deseo, la labor más básica del profesor ya ha sido realizada, porque será ese deseo el que mueva al alumno a querer saber más, comprenderlo mejor, profundizar... y eso le llevará a buscar saciar ese deseo fuera de la hora de clase.

Ahora bien, el despertar ese deseo solo puede darse en la hora de clase entendida como performance; y, como también veremos, la labor del buen profesor no solo termina ahí.

II. EL ARTE DE ENSEÑAR

La unidad básica de la pedagogía la hemos concretado en la hora de clase entendida como una performance. Como cualquier otra representación que pueda definirse como performance ha de ser estudiada como un todo que se da en un tiempo y en un espacio. Pero esto no implica que se pueda comprender las partes que la componen desde la totalidad.

Saber proyectar la voz es una capacidad crucial para cualquier actor de teatro, pero no es en sí una realidad que la estética, como rama del conocimiento que estudia la performance teatral, preste atención de manera autónoma. Solo es entendida como una competencia básica que ha de tener el actor para poder llevar a cabo la representación. Otro ejemplo de esto es la capacidad para memorizar el guion. Este tipo de realidades se presentan como satélites necesarios para la estética.

La pedagogía comparte estos dos ejemplos también como satélites. Es innegable que saber proyectar la voz en la clase o la capacidad de memorizar de un alumno son parte clave en el fenómeno de la educación. Pero la significación que hace la pedagogía y la estética de ellos son distintas, ya que se interpretan con el papel que cumplen cada uno en su performance, a saber, la obra de teatro y la hora de clase. En el caso de saber proyectar la voz es el mismo, pero en el caso de la memoria la significación es distinta. En el actor se considera una capacidad básica para la ejecución de la representación; en cambio, para el alumno es una competencia que ha de trabajar dentro, y también fuera, de la hora de clase.

Otras realidades no pueden ser entendidas como satélites, sino que son parte constitutiva o esencial de la hora de clase. Un ejemplo de ello es la peculiar relación que se establece entre alumno y maestro.

En este capítulo profundizaremos en la performance de la hora de clase, analizando tanto las partes constitutivas que son únicas del proceso educativo, como aquellas que aparecen en un segundo plano, pero siguen siendo lo suficientemente relevante como para pararnos a analizarlas.

A. LA HORA DE CLASE

La hora de clase es un acto performático, y como tal, ha de ser entendido como una representación eventual indivisible en partes más simples. Es sugerente la comparativa con otro tipo de performances o representaciones artísticas, como hemos hecho en el capítulo anterior. Pero no es suficiente.

George Steiner en su libro *Lecciones de los Maestros* sigue un recorrido histórico en el que analiza cómo han sido los grandes maestros, con el único fin de comprender qué se puede aprender de ellos, saber cuál fue su pedagogía. El *modus operandi* es el mismo que propone Gombrich a la hora de afrontar la pregunta ¿qué es el Arte? En las primeras páginas, Steiner, ya menciona la oralidad como rasgo característico de enseñar: “El maestro *habla* al discípulo. Desde Platón a Wittgenstein, el ideal de verdad viva es un ideal de oralidad, de alocución y respuesta cara a cara” (Steiner G. , 2020a, pág. 18).

La eventualidad y la representación son rasgos del enseñar. No tenerlos en cuenta nos lleva a no comprender el fenómeno educativo, y, por lo tanto, a no saber dar clase. También reclama una mirada atenta a los maestros del pasado, ya que, para él, enseñar es mantener la tradición en el sentido más amplio del término: “Para muchos eminentes profesores y pensadores, dar sus clases en la muda inmovilidad de un escritorio es una inevitable falsificación y traición” (Steiner G. , 2020a, pág. 18).

Y, al igual que en este trabajo, en la misma página propone la comparativa entre otras performances de carácter oral y el arte de enseñar: “lo que importa aquí son las íntimas afinidades entre la pedagogía filosófica, por un lado, y las artes del rapsoda, por el otro. Estas artes son orales y, por definición, poéticas (Steiner G. , 2020a, pág. 18).

Su recorrido histórico parte de la antigüedad y fija su mirada en los dos maestros de rango mitológico sobre los cuales se construye Occidente: Sócrates y Jesús. Los define como míticos por el peso en la cultura y también porque son a los únicos que la palabra ‘maestro’ no les confiere un título honorífico, sino que son la encarnación del concepto¹⁹. Ve en sus figuras un evidente paralelismo, pero en lo que respecta a su pedagogía hay un rasgo claro que comparten: “ni Sócrates ni Jesús confían sus enseñanzas a la palabra escrita” (Steiner G. , 2020a, pág. 40). Es una argumentación negativa, lo que estos dos

¹⁹ La figura de Sócrates es mitificada por la obra platónica, mientras que la de Jesús es fruto de ser reconocido por el Hijo de Dios por parte de sus discípulos.

maestros no hicieron fue escribir. Esto para Steiner es un indicio del cara a cara que es el acto de enseñar.

La palabra escrita detiene, inmoviliza el discurso, Hace estático el libre juego del pensamiento. Consagra una autoridad normativa pero artificial. [...] La palabra escrita no escucha a quien la lee. No tiene en cuenta sus preguntas y objeciones. Un hablante puede corregirse en cada punto: puede enmendar su mensaje El libro pone un *main morte* sobre nuestra atención. La *auctoritas* surge de la autoría (Steiner G. , 2020a, pág. 39).

El acto de enseñar no se dejaría cristalizar por el lenguaje escrito, la forma única en la que maestro y alumno se relacionan, como veremos más adelante, no sería posible bajo la forma estática del texto. Lo que implica que enseñar requiere una dinámica y una eventualidad que llevan a estos maestros a tomar una postura, un tanto radical, sobre sus enseñanzas: no dejar nada por escrito.

La ferviente sospecha sobre lo escrito ya se halla en la obra de Platón²⁰, como hemos comentado con anterioridad. Pero no lo habíamos esgrimido como lo hace Steiner para sostener el papel performático y eventual de la hora de clase. Este recelo sobre el lenguaje escrito puede rastrearse en muchos autores, desde Agustín de Hipona a Kierkegaard pasando por Wittgenstein. Pero tal vez el más elocuente sea Pável Floresnki por su peculiar situación y su preocupación por la pedagogía. Físico y filósofo que compuso parte de su obra en un *gulag* y bajo la sombra de ser fusilado por contrario al régimen, sombra que en 1937 terminó por alcanzarle.

Su mayor preocupación, como muestran las cartas dirigidas a su mujer, era la educación de sus jóvenes hijos. En esas cartas establece toda una teoría pedagógica basada en la experiencia estética, la propia del hombre, y en contra de la razón científico-técnica que él atribuye a Kant²¹. Pero en lo que respecta a la palabra escrita tenemos su opinión en dos de sus cartas, en ambas sostiene la misma idea, pero con cinco años de diferencia. La primera a escasos meses de ser encerrado, la última a pocos meses de ser fusilado. Citaré la primera, ya que condensa más su lamento de tener que recurrir a la palabra escrita para educar a sus hijos: “de lo que más siento de esta situación, es que el

20 Podemos destacar dos líneas en contra de la palabra escrita en la obra platónica. Una ante la confianza que depositaban los sofistas en ella la cual se puede encontrar en el *Fedro*, *Protágoras* y en las *Cartas II y VII*. Una segunda más velada en *La República* a la hora de echar a los poetas.

21 “Solo existen dos experiencias posibles del mundo: la experiencia humana en el sentido amplio y la experiencia ‘científica’, es decir ‘kantiana’, al igual que hay dos tipos de relación con la vida: la interior y la exterior, o dos tipos de cultura: la contemplativa-creativa y rapaz-mecánica” (Floresnki, 2004, págs. 43-44)

recuerdo infantil que mis hijos tendrán de mí serán unas miserables palabras sobre un papel. Poco valor tienen todo consejo escrito ante la bella realidad de contarles un cuento en una noche fría o un beso en la frente cuando lleguen cansados a casa” (Florenski P. , 2005, pág. 27).

Siguiendo el discurso de Steiner veamos por qué la palabra escrita se nos muestra inútil ante la relación del maestro con su alumno, ya que son estos los dos actores esenciales en la performance de la hora de clase. Como decíamos antes, puede no durar sesenta minutos y puede no darse en un aula, sino que puede ser como, por ejemplo, un paseo. Enseñar, como anticipábamos en el primer capítulo, tiene que ver con lo más humano del hombre:

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, consciente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado (Steiner G. , 2020a, pág. 26).

La responsabilidad del maestro deriva de la seriedad del objeto de su labor. Pero también nace de la peculiar relación que guarda con el alumno, que no es otra que la de ser guía y objeto del deseo. Bajo una terminología renacentista, podríamos decir el maestro educa en el amor a través de reflejar como un espejo ese haz amoroso hacia aquello que ha de ser amado. La seducción es la herramienta del maestro²². El maestro es conector de que el ser humano, y más aún en su juventud, es movido por el deseo y este le lleva a querer conocer aquello que se le presenta como apetecible; de la misma manera, el maestro también es conector de su papel como mediador²³. “El pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo y, óptimamente, disconformidad colaboradora (Steiner G. , 2020a, pág. 33)”.

22 “Esa seducción va muchos más allá de las palabras y trampas dialécticas de Sócrates. Es un compuesto definible, espiritual y carnal. El discípulo se consume de deseo por su maestro” (Steiner G. , 2020a, pág. 32).

23 “El erotismo, encubierto o declarado, imaginado o llevado a la práctica, está entretendido en la enseñanza, con la fenomenología del magisterio y el discipulazgo. Este hecho elemental ha sido trivializado por una fijación en el acoso sexual. Pero sigue siendo esencial. ¿Cómo podría ser de otro modo?” (Steiner G. , 2020a, pág. 123).

El amor por la sabiduría, como un estadio maduro del mero deseo, es la fuente del carisma del maestro. Es lo que el maestro tiene, sabe y ama, lo que, en última instancia, mueve el deseo del alumno. Como nos dice Platón en *El banquete*, “solo podemos desear lo que no tenemos”. Paradigmáticamente, lo que realmente merece la pena ser enseñado, más que algo oculto o escondido que posea el maestro, es esa actitud ante el mundo: el amor a la sabiduría.

La seducción como medio y esa forma de habitar en el mundo también se hallan en la pedagogía de Florenski:

En una perspectiva educativa, iniciar en el misterio de la existencia implica la búsqueda del *arte de vivir*, y requiere ante todo la fuerza de persuasión. Es este uno de los aspectos que más cruciales y descuidados de la pedagogía contemporánea (Florenski P. , 2017, pág. 37).

Tanto Florenski como Steiner detectan tres ausencias en las teorías pedagógicas del siglo XX. La primera es la falta de comprensión de lo que verdaderamente es el hombre. La razón científico-técnica y la obsesión por el método son causa y síntoma al mismo tiempo de la pérdida del deseo como fuerza pedagógica legítima. La segunda es una falta de trascendencia tanto en la sociedad²⁴ como en la pedagogía, se ha ocultado el misterio y se ha querido sustituir por sucedáneos. Una falta de sacralidad y trascendencia que debería reinar en la hora clase. Y, en tercer lugar, la pedagogía ha cambiado a los maestros por ‘expertos’, el arte de enseñar por la impresión en masa.

Ante esta ausencia, y como bien predijo Platón en *Las Leyes*²⁵, la solución es el mito. Mito entendido como lo hace Joseph Campbell: relatos cuya función básica es guiar el espíritu humano. Pero antes de articular el modo en que el método puede ser entendido como una metodología pedagógica que da respuesta a todo lo planteado hasta el momento, definamos que entiendo por mito.

24 “Por debajo de la gran oleada de insensatez está en acción esa nostalgia del Absoluto, ese hambre de lo trascendente. [...]La ausencia de una teología dominante de un misterio sistemático tal como estuvo encarnado en la Iglesia, es gráfica en las fantasías del seguidor de ovnis, en los pánicos y esperanzas del ocultista, en el adepto aficionado al zen. Que la búsqueda de realidades alternativas mediante el uso de drogas psicodélicas, mediante un abandono de la sociedad del consumo, mediante las manipulaciones del trance y el éxtasis, están directamente relacionadas con el hambre de absoluto es algo obvio” (Steiner G. , 2001, pág. 108).

25 No solo lo predijo, sino que el mito se halla presente en toda su obra, desde la figura de su maestro hasta la explicación epistemológica a través del mito de la caverna. Como bien desarrolla J. Pieper en su obra *Sobre los mitos platónicos*.

El mito es un relato, una historia, de ficción o fantasía, pero que encarna algún aspecto esencial y universal de la condición humana. Es una forma propiamente humana de comprender e interpretar el mundo. Como bien definió Heidegger, el hombre es un animal que cuenta historias. En cuanto relato, su estructura literaria puede ser de múltiples formas: leyendas, analogías, cuentos, anécdotas, ejemplos, parábolas... pero en esas formas la verdad siempre se esconde. Es famoso el ensayo de Tolkien en el que defiende el valor del cuento de hadas, pero tal vez la siguiente frase de Chesterton recoja mejor su valor pedagógico: “los cuentos de hadas son más que reales; no porque les enseñen a los niños que existen los dragones, sino porque les enseñan que se puede derrotar a los dragones”.

El poder pedagógico del mito reside en el poder que tiene la metáfora para despertar el deseo mientras habla de la verdad, y es recurso que los grandes maestros a lo largo de la historia han usado para enseñar. Son inagotables en su interpretación y revelan luces nuevas tras cada lectura y comentario. Sobre esto, nos dice Steiner:

Los mitos platónico-socráticos, como el de la Caverna y el grano de mostaza o el hijo pródigo (dos parábolas de Jesús), tienen algunos rasgos comunes. Son abiertos en el sentido de que dan lugar a inagotables multiplicidades y potencialidades de interpretación. Mantiene al espíritu humano en precario equilibrio. Escapan a nuestra paráfrasis y a nuestra interpretación aun cuando nos parezcan aprehendidos (éste es precisamente el modelo heideggeriano de *aletheia*, de una verdad que se oculta en el momento mismo del descubrimiento). El mito del auriga y la parábola del sembrador están perfectamente delimitados y, sin embargo, son interminables (Steiner G. , 2020a, pág. 41).

La capacidad que guarda el mito para captar nuestra atención, de dirigir nuestro deseo, no se basa únicamente en saber la resolución de la historia. Si no en cómo nos desvela la verdad, esto es, en cómo nos enseña el misterio. La mera formalidad del mito, cuya forma de despliegue habitual es la metáfora, le confiere la capacidad de quererse escuchar una y otra vez; posibilita sesiones de comentarios serios en la academia, como horas de teorías desairadas en un bar. Todo, de cierta forma, puede ser mitificado o, mejor dicho, hay algo de mítico en todo lo humano.

Campbell defendía la utilidad y vigencia del mito en la sociedad contemporánea, yo añadiría la pertinencia y necesidad. Para él, el mito cumple cuatro funciones en el hombre. La primera es ser una proto-ciencia, dar una visión del mundo físico. Paradigma

de esto son los presocráticos, pero deja abierta la pregunta acerca de cuánto hay de relato mítico en la física cuántica. La segunda como legitimación y explicación de la cultura y la sociedad, ejemplos de esto son los mitos fundacionales de Grecia y Roma (la *Iliada*, la *Odisea* o la *Eneida*), la legitimidad divina de la monarquía medieval o los mitos de los estados prosociales o naturales del hombre de las teorías contractualistas.

Una tercera función es metafísica y de corte heideggeriano, el ser se nos desvela en el mito: los mitos, esencialmente, son “declaraciones del ser” (Campbell, 2018, pág. 64). En la misma obra, en el cuarto volumen, nos dice:

Los símbolos mitológicos tocan y estimulan centros de vida más allá del alcance de la razón y la coacción... La primera función de la mitología es conciliar la conciencia de vigilia al *mysterium tremendum et fascinans* de este universo tal como es (Campbell, 2018, pág. 4).

Campbell reconoce una última función al mito, y esta es la pedagógica. El mito no solo enseña algo, sino que educa en una actitud ante el mundo. El mito en manos del hombre es una herramienta activa que le permite significar la realidad.

Educar en el mito es en sí una metodología pedagógica que sirve como contrapeso idóneo ante el método científico-técnico. En terminología simmeliana, si el objeto *qua* objeto imprimía su forma que no es otra que la razón científico-técnica sobre el sujeto, el mito sería la forma con la que el hombre configura y significa al objeto en cuanto lo que es como hombre.

Esta metodología mítica también cuenta con el respaldo de la autoridad de haber sido usada por los grandes Maestros²⁶, que no es un argumento menor, y puede ser capaz de recuperar las ausencias antes planteadas en las teorías pedagógicas actuales. El mito en su forma de manifestar la verdad conserva el misterio y mantienen la trascendencia. El mito tiene la capacidad de seducir, de dirigir el deseo, ya que no deja de beber de la poesía y está en continua comunión con las artes. Y, por último, devuelve el papel fundamental del maestro, no como un experto, sino como aquel que es capaz de mitificar su enseñanza: “Una definición cardinal de maestro apunta, creo yo, a la capacidad de engendrar mitos, de inventar parábolas” (Steiner G. , 2020a, pág. 41).

26 Además de los ya citados, Santo Tomás de Aquino sostiene que solo a través de la analogía, una suerte de metáfora concreta es la que nos permite tener conocimiento del ser y, por consiguiente, de Dios.

Para Steiner el mito es fuente de una verdadera pedagogía, de una forma o método que seguir para enseñar:

Si somos capaces de inculcar en un niño determinados sueños, el rechazo a una cierta vulgaridad, a todo lo inhumano o a las enormes decepciones, tendremos una posibilidad de ganar esa batalla. En los primeros años de enseñanza secundaria se desarrolla el drama más complejo de todos, el de hacer creer a un niño que los sueños existen, que, después de todo, la trascendencia es posible. Lo peor de nuestra enseñanza, de la falsa realidad que representa, un realismo brutal y falaz, es que trata de menguar los sueños del niño. En lugar de hacer más de lo que el niño es capaz de comprender, es mejor siempre tratar de ir más lejos, y que el niño extienda un poco los brazos y manos para tratar de alcanzar la pelota, aunque no llegue. Porque ése es el momento en que comenzará a sentirse satisfecho, lo que le permitirá decir. “Todavía no he entendido, pero llegaré a entender. Todavía no he pergeñado un sueño, pero soñaré. Todavía no he disfrutado de algo, pero lo haré” (Steiner G. , 2020b, págs. 118-119).

En la hora de clase el profesor se aproxima a un mago, a un juglar o a un rapsoda. Su método pedagógico es el de un narrador que es capaz de estetizar los contenidos, de convertirlos en cuerpos eróticos, en objetos de deseo para su alumno. La hora de clase como performance abre nuevos mundos como decía Recalcati. La hora de clase tiene más que ver con la de la Última Cena o *el Banquete*, la noche alrededor del fuego donde se cuentan las historias, que con metodologías y recursos pedagógicos. Tiene la posibilidad de transformar al alumno que comparte mesa con el maestro, lo escucha hablar y lo interrumpe para preguntar. Se queda prendado de sus palabras y de aquello que se deja ver a través de ellas. Y dice, con las palabras de Dante, a su maestro:

*Ad ora ad ora
M'insegnavate come l'uom s'eterna.*

[hora tras hora / me enseñabais que el hombre se hace eterno]

B. MISCELÁNEA PEDAGÓGICA

Analicemos algunas de las cuestiones que aparecen de manera transversal en el fenómeno de la educación y que, dado el estado actual de la cuestión, requiere detenernos en atenderlas o al menos dejarlas incoadas.

a. El amor del profesor

No es extraño oír que ser profesor es vocacional, pero no se suele interpretar qué significa. Vocación es la respuesta afirmativa hacia una llamada, *vacati* en latín es la acción de llamar. Y, como deudores de la tradición católica, esa respuesta es una entrega amorosa. Steiner define al profesor en estos términos:

Sencillamente, alguien que goza de un aura casi física y en resulta casi tangible la pasión que desprende. Alguien de quien se puede decir: *nunca llegaré a ser como él, pero me gustaría que, algún día, llegase a tomarme en serio*. Lo que, por otra parte, nada tiene que ver con la ambición, sino que es algo muy parecido al amor, al *eros* (Steiner G. , 2020b, pág. 129).

La pasión por lo que se hace es, en la profesión de profesor, un manifiesto amor por la sabiduría, por un lado, un amor hacia la tradición, por el otro. Transmitir es un deseo casi intrínseco al deseo de saber. El amor solo se contagia con amor, el deseo solo se dirige de manera vicaria. Si el profesor no ama lo que enseña, poco amor guardará a la tradición, y se verá sin recursos para intentar mover el deseo de su alumno²⁷.

Siempre digo a mis alumnos: ‘uno no transige con sus pasiones. Las cosas que voy a tratar de presentarles son las que más me gustan. No veo la necesidad de justificarlas’. [...] Si un estudiante percibe que uno está un poco loco, poseído de alguna manera por aquello que enseña, es un primer paso. Quizá no está de acuerdo; quizá se burle; pero escuchará: se trata del milagroso instante en que comienza a establecerse el diálogo con pasión (Steiner G. , 2020b, pág. 116).

²⁷ *Elogio de la transición* es un libro dialogado entre Steiner y una antigua alumna que es ahora profesora, Cécile Ladjali. En una de sus intervenciones cuenta: “En el aula, no renuncio a nada que tenga que ver con mi pasión, y así es como mantengo la atención de los alumnos. Al comienzo del curso me toman por una loca, lo que les hace gracia y les lleva a pensar que, durante el año, va a pasar algo diferente. Pero puede, que, por eso, me siguen” (Steiner G. , 2020b, pág. 117).

Nos son pocos los casos en los que la opción de ser profesor es la opción más cómoda después de terminar la carrera. Una especie de huida hacia delante en la que acaban encerrados en el bucle de enseñar aquello que querían dejar atrás. Tal vez el requisito más básico para ser docente, ya no digo uno bueno, sea no tener animadversión por los contenidos de tu especialidad.

b. La despedida del alumno

El aprendizaje es un proceso que se asimila al de un viaje en el que el maestro es el guía. La figura del maestro en la teoría del monomito de Campbell es crucial, llega a reconocer que no hay mito sin que la figura del maestro haga su aparición. El maestro, en el mito, es el guardián del misterio, el que alberga las llaves de la trascendencia, el que invita al alumno a pararse en frente del abismo.

Actúa como una suerte de catalizador necesario para el discípulo. Pero el alumno ha de, llegado el momento, recorrer su propio camino. Hemos hablado del deseo que tiene el alumno hacia su maestro, pero la raíz del vínculo entre maestro y alumno se hace evidente en la despedida. El deseo de que el maestro, después de recorrer el camino a su lado, le despida como un igual y que reconozca en él, ya no el joven inmaduro que un día fue, sino alguien con quien entablar una relación de amistad, libres ya de la relación de poder, en terminología de Foucault, que implica la enseñanza.

c. Volo ut sis

Es conocida esta despedida latina que empleó Heidegger en sus cartas a su alumna Hannah Arendt. La gracia ingeniosa que alberga es que posibilita dos traducciones, puede leerse como ‘te quiero porque eres’, tanto como ‘quiero que seas’. Recoge en una única expresión la doble mirada que proyecta el maestro en su alumno.

Por un lado, revela un evidente cariño por lo que es, en concreto, por ser su alumno. Pero también esconde un futurible, la mirada del maestro es capaz de ver en lo que su alumno se puede convertir, quién puede llegar a ser cuando esté dejé de su tutela.

Tal vez por eso, los profesores que más nos han querido sean también los que más se han enfadado y frustrado con nosotros. Ya que ellos tenían la capacidad de ver lo que podíamos llegar a ser si fuéramos capaces de evitar los errores y actos de inmadurez.

d. Donde habitan las musas

El aprendizaje memorístico está vetado de las teorías pedagógicas contemporáneas. El recordar los contenidos ha sido abandonado por un aprendizaje competencial. Hay una visión unánime en que en una sociedad en la que cualquier dato puede ser encontrado en segundos a través de una pantalla, el saberse cosas de memoria no resulta de utilidad y, por ello, las competencias, el que hacer con esos datos, se vuelve lo esencial a la hora de enseñar.

Si bien esto último es una realidad evidente, bajo mi criterio, hay motivos por los que no me parece adecuado abandonar la memoria en la educación. El primero es que la única manera de ganar competencias es mediante los contenidos, la única forma de saber comentar un texto es mediante el comentario de texto. La única forma de saber valorar y analizar un poema es en la comprensión de las métricas y las figuras retóricas. Este proceso es dialéctico porque gracias a la adquisición de los contenidos, al ser aprehendidos por los alumnos, en ese interiorizar, aparecen lo que hemos definido como competencia.

Un segundo motivo es que en la pedagogía contemporánea la creatividad y el espíritu crítico son valores transversales que se han de inculcar en todas las materias. Pero ¿puede haber espíritu crítico sin ciertos contenidos que permitan comparar y juzgar? ¿Puede haber creatividad sin memoria?

La memoria siempre ha sido entendida como el lugar donde residen las musas, puesto que el hombre es incapaz de crear *ex nihilo*. Realmente ni el Dios cristiano al que se atribuye esta descripción al crear el mundo lo crea de la nada. La teología comprende esta frase como que no crea de nada que no sea Él, sino que la creación es donación del ser. La creatividad es el desborde de un vaso de lo que ya conocemos, y que, además, nos configura de cierta manera. Steiner sobre esto dice:

Lamento tanto el que ya no se aprenda de memoria. [...] Lo que uno ha aprendido de memoria cambia con uno mismo, y la persona se transforma con ello, a su vez, a lo largo

de su vida. Lo que uno sabe de memoria es lo que le pertenece a uno mismo, constituye, pues, una de las grandes posibilidades de la libertad, de la resistencia. [...] Nuestra escolaridad, hoy, es amnesia planificada (Steiner G. , 2020b, págs. 78-79).

e. Elogio a la dificultad

Hay un debate que se suele abrir cada ciertos meses en el ámbito de la crítica periodística sobre videojuegos: la dificultad. Un par de veces al año se lanza un videojuego que tiene una dificultad elevada que causa frustración y lo vuelve inaccesible para un gran número de consumidores. La causa es múltiple: puede ser porque los conocimientos previos que requiere son altos, que la curva de aprendizaje es demasiado empinada y exponencial o que requiera de una precisión y habilidad elevada (como es lógico, puede ser una suma de estas).

Mucha gente pide un ‘modo fácil’, sin percatarse, a mi parecer y la de mucha otra gente, que es la dificultad la que le confiere la gracia. La dificultad, el reto, es atractivo y reporta una satisfacción especial. Creo que la pedagogía no ha sabido aprovechar este aspecto a su favor, no ha sabido utilizar la dificultad como atractivo. Creo que en la capacidad de retar y en saber vender la dificultad se oculta una gran herramienta pedagógica, que, además, abre la puerta para educar en la frustración y en la autoestima.

f. De vencedores y vencidos

Ya hemos citado a Platón recomendado el juego como herramienta pedagógica. Pero, además, en otro pasaje Platón llega a decir que lo propio de dioses es jugar. ¿Qué otra cosa podrían hacer? Siendo el juego para el hombre una suerte de actividad divina. Johan Huizinga llega a caracterizar al hombre basándose en esta característica: *homo ludens*.

La pedagogía moderna, aunque por otra vía, ha llegado a la misma conclusión respecto al valor y eficacia del juego en la educación. Pero ha perdido, no sé si de forma deliberada, una parte fundamental del juego, y es que en todo juego hay vencedores y

vencidos. Enseñar jugando y enseñar con juegos implica también enseñar a perder y a ser capaz de lidiar con el fracaso; y, como es lógico, también implica enseñar a saber ganar.

Realidades que, de tener razón Platón y Huizinga, son más importantes de lo que parecen para una correcta socialización.

III. ¿UNIDAD DIDÁCTICA?

La figura del profesor que propongo en este trabajo es deudora de George Steiner, pero he de reconocer que fue el profesor Dee Fink quien aportó la primera chispa a la pequeña hoguera que forman estas páginas. Fink no es un pedagogo, sino un profesor que escribe sobre su experiencia a la hora de enseñar y que, en consecuencia, ha hecho una pedagogía propia.

Su obra, *Creando experiencia para un aprendizaje significativo*, es un compendio enorme de herramientas, métodos y recursos pedagógicos puestos al servicio de cualquier profesor que quiera programar sus clases. Pero en su forma de jerarquizarlas y ordenarlas hay velada una forma de entender la enseñanza y la hora de clase que, a mi parecer, lo separa de la corriente contemporánea de la pedagogía.

Ya hemos hablado del giro metodológico que implica partir de la sesión, de la hora de clase, de cara a preparar el año lectivo, las unidades didácticas, las situaciones de aprendizaje... Pero creo que podemos detenernos en su 'sistema', ya que nos permitirá construir un puente entre los recursos pedagógicos y el mito como método.

Para Fink el profesor ha de crear y construir experiencias, esta es la palabra clave que me llevó a redactar este trabajo, educativas para los alumnos, las cuales debían cumplir tres requisitos o rasgos esenciales. El primero, y más evidente, consiste en los contenidos; la parte objetiva y objetual que se ha de enseñar. El segundo, actividades interesantes y atractivas para todos nuestros alumnos (teniendo en cuenta su proactividad, su estado anímico, su ritmo de trabajo...) que los llevara a utilizar dichos contenidos para adquirir las competencias (discusiones, redacciones, contemplación estética, análisis...). Y, por último, la reflexión por parte de los alumnos de dichas experiencias, ya que, según Fink, no aprendemos de la experiencia sino de la reflexión y asimilación de dicha experiencia.

Esta estructura me recordó en un primer momento a la que proponían Cicerón, Longino o Aristóteles en el estudio de la retórica. Una distinción de los elementos (discurso, orador y estado anímico del receptor) por un lado; y por el otro se distinguía entre el efecto y el contenido del mensaje. Además, se dejaba ver un interés por captar a toda costa la atención del público y mover su deseo.

Esta metodología básica propuesta por Fink, que se aplica en una serie de recursos a modo de catálogo que se recogen en la extensión de su libro, ha sido demostrada en su eficacia empíricamente. Si bien hay varios estudios, el más sólido a mi parecer²⁸, es el de Carolyn R. Fallahi y Frank H. LaMonaca (2009): *Creating Significant Learning Experiences in a Large Undergraduate Psychology Class. A Pilot Study*.

En él se demuestra que hay una mejoría de los resultados académicos de los alumnos muy superiores a los esperados con otras metodologías pedagógicas, los datos se apartan sustancialmente de la desviación estándar. Además, y entroncando con mi trabajo, los alumnos muestran entusiasmo, ilusión y deseo por las asignaturas y los contenidos.

Con todo ello, podemos afirmar que, entender la hora de clase como performance, su eventualidad en el aquí y ahora, es, en cierta medida, crear y construir una experiencia que no es propiamente el aprendizaje, o, mejor dicho, que no se reduce al aprendizaje sin más, sino que se amplía por medio de la experiencia misma. Ya que el aprendizaje es la reflexión, la aprehensión y la interiorización de esa experiencia por parte del alumno. Mi propuesta, bajo esta estructura, es la defensa de que la forma correcta y óptima de crear y construir dicha experiencia es el mito. Y la defensa de que es la correcta y óptima, como hemos visto en el apartado anterior, es porque es la propia de hombre, la forma con la que significa el mundo, a la vez, que es la que no mata el misterio y posibilita el amor por la sabiduría²⁹.

Pero hay algo en la teoría de Fink con la que no concuerdo y es la ausencia de que hay un 'algo' en la hora de clase que no se deja plasmar en la programación lectiva. Podría hacerse una lectura en la que esa resistencia por parte de la hora de clase a dejarse plasmar en un itinerario queda incluida en la praxis del profesor del que habla Fink, pero creo que es poco probable. Fink piensa, o eso interpreto yo, que se puede hacer una programación *a priori* de toda la hora de clase; yo, en cambio, creo que es contraproducente, incluso, que es imposible.

Hay, bajo mi criterio, una separación entre la unidad didáctica y la hora de clase como performance, igual a la que hay entre la partitura y la representación del tercer

28 El trabajo toma manera rigurosa la teoría metodológica de Fink, además el estudio se centra en alumnos no universitarios, algo relevante para nuestro trabajo.

29 Al que se le puede añadir el argumento de la autoridad, ya que ha sido el método utilizado por los grandes maestros a lo largo de la historia.

movimiento de la quinta de Mahler por parte de una orquesta en un auditorio. La misma distancia entre el monólogo escrito por Calderón y la representación de un actor de Segismundo en un teatro, que, llegado el momento, mira al público y pregunta: “¿Qué es la vida?”

Se crea una falla entre lo planificado y lo representado insalvable e idéntica a las que se dan en las performances del arte. Pero esa falla queda salvaguardada por el mito que no la cierra, sino que la explora y la mantiene en su misterio y trascendencia. Dar clase es mucho más que seguir un método, es representar. Además, esa falla posibilita, si no obliga por necesidad, la improvisación por parte del profesor.

Hay que saber entender bien qué es la improvisación en una performance, ya que está poco recomendadas en la pedagogía contemporánea. Los clásicos en la oratoria la exigían, ya que el orador debía saber leer el estado anímico del público en directo, en la pura eventualidad de su performance; y basándonos en esa lectura, modificar y aplicar recursos para dirigir el deseo del público a su antojo, a aquello que requería su relato o discurso.

Creo que esta capacidad de lectura ha de ser una de las facultades que más ha de entrenar el profesor por su mera utilidad para dar clase. Saber cuándo tus alumnos están distraídos, cansados, concentrados o excitados para poder moldear tu discurso y aplicar, según convenga, distintas técnicas pedagógicas es un saber práctico indispensable que se adquiere con la experiencia. Y que, dada su naturaleza, es imposible plantificar *a priori*.

Tal vez donde mejor se entienda esta concepción de improvisación sea en el Jazz. Es sabido que el Jazz es improvisación, pero esa improvisación requiere unas condiciones previas: la primera es un dominio absoluto del instrumento y del ritmo; la segunda es una capacidad de adaptación que solo se adquiere con la práctica para que la música, que es la suma de toda la banda, sea armónica, y la tercera es que solo parte de los músicos improvisan mientras que el resto crea una base sobre la que la improvisación se despliega.

Un profesor ha de improvisar, pero para poder hacerlo y que salga bien ha de dominar los contenidos con maestría, ha de tener recursos y habilidad para aplicarlos sobre la marcha; pero, también, ha de tener bases sólidas preparadas que le aseguren un marco donde poder improvisar.

Con lo dicho, sostengo que lo primero que un maestro ha de aprender para ser bueno ha de ser retórica. Si bien, como dice la pedagogía moderna, la retórica no es pedagogía; el profesor sí que ha de dominarla para poder hacer eficaces los recursos pedagógicos. Hecho que, por mi experiencia personal con mis compañeros de máster, brilla por su ausencia. No se nos ha enseñado a dominar la palabra hablada, ni la escrita, y es requisito indispensable para que, como nos proponía Steiner, el profesor sea un generador de mitos.

Creado ese puente entre la hora de clase y los recursos pedagógicos, veamos ahora, aunque sea de manera superficial, a explicar de qué modo aplicaría la metodología del mito a la hora de clase.

A. SITUACIONES DE APRENDIZAJE, O DE LA MITIFICACIÓN

Este trabajo está condenado a la aporía trágica, en el sentido más simmeliano del término, ya que el que sea un trabajo fin de máster, y no una tesis, imposibilita dar solución y despliegue a todas las cuestiones que han sido tratadas. Por ello me conformaré, por un lado, con resignificar las situaciones de aprendizaje, tan presentes en la legislación contemporánea, y el aprendizaje significativo, piedra de toque de todas las posturas pedagógicas actuales, bajo la hora de clase como performance y el mito como método. Por otro lado, propondré una lectura de la taxonomía del aprendizaje significativo de Fink bajo esta misma perspectiva.

La situación de aprendizaje no es más que la unidad eventual mínima que propone la pedagogía contemporánea y sobre la que se ha de cimentar todo el proceso educativo. Si bien, su rasgo eventual y experiencial concuerda con la propuesta de la hora de clase como unidad mínima de medida pedagógica, bajo mi criterio no representa la totalidad de lo que ocurre en un aula cuando un profesor enseña. Queda, pues, la situación de aprendizaje, interpretada como un recurso útil y coherente con lo que es la hora de clase, y que un profesor puede, incluso debe, utilizar.

El aprendizaje significativo lo define Fink en los siguientes términos:

Definé aprendizaje en términos de cambio. Para que el aprendizaje ocurra, tiene que haber algún tipo de cambio en el aprendiz. Si no hay cambio, no hay aprendizaje. Y el aprendizaje significativo requiere que exista algún tipo de cambio importante en términos de la vida del aprendiz (Fink, 2019, pág. 34).

La definición de Fink me parece correcta por varios motivos. El primero es que remarca el carácter eventual y de proceso sobre el de resultado. El segundo es que rompe la tautología que exponía en las primeras páginas en la que todo aprendizaje, de serlo, es aprendizaje significativo. Para él, el adjetivo ‘significativo’ es un sinónimo de un buen aprendizaje. La tercera, y que es fruto de mi lectura influida por los clásicos, es que me parece que exige en el aprendizaje una suerte de *kátharsis* aristotélica.

De ser este último motivo acertado, no modificaría nada de la definición, aunque en lo personal optaría por otras palabras, más filosóficas y clásicas, para definir el aprendizaje significativo. Que haya catarsis en el proceso educativo implica la relación

con las performances artísticas y cimienta la posibilidad de que el mito sea la forma más eficaz para conseguir la catarsis en el alumno.

Respecto a la resignificación de la taxonomía que propone Fink para el aprendizaje significativo, caben antes algunas consideraciones. La primera es que la taxonomía en sí es un método de corte racional, por lo que choca de manera directa con la concepción del mito como método. La segunda es la arbitrariedad con las que se exponen: no se argumenta por qué son esas y no otras, por qué son tal número y no menos o más. Crítica que es igualmente aplicable a las ocho competencias clave presentes en la LOMLOE.

Bajo mi criterio, no son más que aspectos, más o menos esenciales, que guardan relación con el fenómeno educativo. Y que nacen de aplicar de manera coercitiva un método apriorístico y racional a una realidad mucho más compleja. Pero a falta de un desarrollo adecuado, que está aún por hacerse, pueden ser sugerentes para preparar las clases. Siempre y cuando se comprendan como aspectos para tener en cuenta y no una suerte de características esenciales y necesarias de la hora de clase.

La taxonomía propuesta por Fink son³⁰:

a. Conocimiento fundamental, O Del hábito de los primeros principios

“En la base de la mayoría de los otros tipos de aprendizaje está la necesidad de que los estudiantes sepan algo. Saber, cómo se usa aquí, se refiere a la habilidad del estudiante de los estudiantes de entender y recordar” (Fink, 2019, pág. 34). Fink acierta, pero se queda demasiado corto. El maestro ha de ser consciente de cómo funciona el proceso de aprendizaje, en cuanto habilidades, para poder enseñar. Es necesaria una concepción de que es el hombre en cuanto hombre y una clara teoría epistemológica para poder enseñar de manera eficaz.

30 He añadido un segundo nombre, el que las hubiera dado yo, a las categorías propuestas por Fink al modo en que se hacía en los tratados y diálogos clásicos.

b. Aplicación, O De la virtud

“Los estudiantes a menudo aprenden cómo participar en un nuevo tipo de acción (intelectual, física o social). [...]Es un desarrollo de habilidades” (Fink, 2019, pág. 35). Hay aquí un rescate de que la enseñanza implica una educación de la virtud, tanto las intelectuales y las practicas (o morales), y que estas están interrelacionadas entre sí y guardan un papel fundamental en el propio proceso educativo.

c. Integración, O Del Principio de Causalidad

“Cuando los estudiantes son capaces de ver y entender las conexiones entre las cosas, un tipo de aprendizaje importante ha ocurrido” (Fink, 2019, pág. 36). Correcto, pero ¿hay alguna forma de aprender, no memorizar, que no requiera este requisito?

d. Dimensión humana, O De la Memoria

“Lo que aprenden o la manera en que aprenden a veces les da a los estudiantes una comprensión de sí mismos (autoimagen)” (Fink, 2019, pág. 36). Parece que en este aspecto la visión de Steiner y la Fink se encuentran, lo que aprendemos y guardamos en la memoria nos configura y nos permite significar el mundo.

e. Interés y valores, O De la Educación del Gusto

“A veces una experiencia de aprendizaje cambia el grado en que los estudiantes se preocupan sobre algo. [...] surgen nuevos sentimientos, intereses o valores” (Fink, 2019, pág. 36). El aprendizaje como perfeccionamiento humano debería incluir, como explicita Fink, un refinamiento y aumento de complejidad a la hora de procesar aquello sentimos y comprendemos. Haciéndonos capaces de acceder y valorar realidades que nos resultaban insípidas o inalcanzables.

f. Aprendiendo a aprender, O Del Método del Aprendizaje

“Los estudiantes pueden aprender algo sobre el propio proceso de aprendizaje. [...] volviéndolos más eficaces en la forma de aprender” (Fink, 2019, pág. 36). Evidentemente, comprender por parte de alumno como él aprende le vuelve más eficaz, no se estudia de la misma manera las matemáticas que la historia. Pero, bajo mi criterio, es mucho más importante el conocerse a uno mismo: saber que cosas te cuestan, cuáles no...

Es más que evidente lo arbitrario, insustancial y superficial que es esta taxonomía. He querido incluirla como contraejemplo. No sé hasta qué punto estas indicaciones pueden servir a un profesor para dar clase, aunque, como ya he ido comentando en cada una de ellas, no sean falaces.

A mi parecer lo esencial a la hora de dar clase es comprender el carácter performático que se da entre profesor y alumno en el aula. Interiorizar y aplicar que la labor del profesor es convertir en un objeto erótico, un cuerpo de deseo, su enseñanza. Y recordar que el objetivo final es educar en el amor como la forma propia que tiene el hombre de estar en el mundo.

Ante esto, el mito como método, la mitificación de los contenidos parece mucho más sugerente y eficaz, incluso sin estar desarrollada como se requeriría.

B. UN EJEMPLO DEL EFECTO

Más que proponer un ejemplo de una situación de aprendizaje o herramienta pedagógica que se construye basándonos en mi teoría, propongo intentar dar una explicación coherente del motivo por el cual ciertas prácticas que la pedagogía actual ha reconocido como útiles, sin desarrollar nunca el porqué salvo mencionando la evidencia de que funcionan, efectivamente lo son.

El ejemplo es la utilización de los juegos de rol como marco para realizar actividades, más en concreto el uso de los *escape rooms*.

Una caracterización de los *escape rooms* es la inmersión narrativa que se propone a los participantes. Si bien, las temáticas son de lo más variadas en, todas hay una estructura fija. El grupo se encuentra ante una prueba cronometrada que ha de resolver para avanzar o escapar, y de no hacerlo, el final es la muerte (como es lógico, muerte ficticia). Pongamos que un villano sádico encierra a nuestros alumnos en un calabozo formado por habitaciones en las que cada una hay una prueba, digamos que la resolución de un problema matemático, que han de resolver en un tiempo fijo para pasar a la siguiente habitación. En caso de no hacerlo, del techo caerán cuchillos.

Este ejemplo fue propuesto en este máster en su parte general. Su eficacia fue argumentada por los datos: se llevó a cabo en situaciones parecidas y los alumnos aprendieron y se divertieron.

Mi explicación es algo más profunda y mucho más sencilla: se ha mitificado un contenido. Se ha convertido una realidad insípida como es la resolución de problemas en un cuerpo erótico, en un objeto de deseo. Que el alumno no ha dudado por un segundo en aceptar, como si de un regalo se tratase, de manos de su maestro.

El poder del relato, la poesía y la palabra pueden ser puestas al servicio de la educación, y ese poder, puramente humano, resulta que funciona.

CONCLUSIÓN

Mi propuesta metodológica, si es que se la puede llamar así en propiedad, consiste comprender en profundidad lo que implica el paso del *mito* al *logos*. No como un proceso histórico-social en el que el hombre se ha independizado del yugo del misticismo para habitar en el conocimiento. Si no como un proceso, tal vez el único, en el que el hombre accede al conocimiento. Solo mediante el mito podemos llegar al *logos*, metafísica, antropológica, epistemológica y pedagógicamente.

Reivindicar el mito implica una crítica a la pedagogía contemporánea y obliga a mirar de manera humilde a la tradición, recordando que el problema de la educación es tan antiguo como el hombre.

Puede aparentar ser idílico, y como tal, poco práctico, algo que no parece ser cierto. Pero al menos nos asegura no matar la realidad compleja y misteriosa que ocurre cuando un maestro enseña a unos alumnos en una hora de clase.

Es, a mi parecer, un punto de partida sugerente sobre el que construir una verdadera teoría pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Adorno, T. (2004). *Crítica de la cultura y sociedad*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2003). La passion de la facticité. *L'ombre de l'amour. Le concept d'amour chez Heidegger*, 7-60.
- Aristóteles. (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza .
- Aristóteles. (2004). *Poética*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles. (2013). *Ética a Nicómaco* . Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2014). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Campbell, J. (2018). *Las máscaras de Dios. Mitología creativa*. (Vol. 4). Madrid: Atlanta.
- Campbell, J. (2018). *Las máscaras de Dios. Mitología occidental*. (Vol. III). Madrid: Atlanta.
- Castillo Castillo, J. (1998). El estilo de Simmel. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 312-317.
- Fallahi, C. R., & LaMonaca, F. H. (2009). Creating Significant Learning Experiences in a Lague Undergraduate Psychology Calss. A Pilot Study. *College Teaching*(20), 87-100.
- Fink, L. D. (2019). *Creando experiencias para el aprendizaje significativo*. Texas: TCU Box.
- Florenski, P. (2005). *Cartas de la prisión y de los campos*. Pamplona: EUNSA.
- Florenski, P. (2017). *El arte de educar*. Sevilla : Ediciones de la fundación Altair.
- Floresnki, P. (2004). *Perspectiva Invertida*. Madrid: Siruela.
- Fraile, J. A. (2012). *Bosquejo de una metafísica del videojuego*. Madrid: Círculo Rojo.
- Fraile, J. S. (2012). *Bosquejo de una metafísica del videojuego* . Madrid : Círculo Rojo.
- Frisby, D. (1992). *Fragments de la modernidad*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Gasset, J. O. (2016). *La deshumanización del arte*. Barcelona: Austral.
- Gombrich, E. H. (1979). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza Forma.
- Gombrich, E. H. (1996). *Arte, percepción y realidad* . Barcelona: Paidós Estética.
- González, A. M. (2004). Cultura y felicidad en Kant. *Teorema*, Vol. XXIII, 215-232.
- González, A. M. (2004). La doble aproximación de Kant a la cultura. *Anuario filosófico*, 37, 679-711.
- Hegel, G. W. (1984). *Escritos de Juventud*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hegel, G. W. (2007). *Lecciones sobre la estética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Heidegger, M. (1993). *Grundprobleme der Phänomenologie*. Frankfurt : Klostermann.
- Henrich, D. (1990). *Hegel en su contexto*. Caracas: Monte Ávila.
- Hitz, H. (2022). *Pensativos. Los placeres ocultos de la vida intelectual*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Klocker, D. E. (2016). La significación del fenómeno amoroso en el pensamiento de Martin Heidegger. *Ideas y Valores*, 217-245.
- Lessing, G. E. (2014). *Laocoonte. O sobre los límites de la pintura y la poesía*. México: Herder.
- Longino. (2014). *De lo sublime* . Barcelona: Acantilado.
- Maffesoloi, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoloi, M. (2000). *El instante eterno. El retorno de lo tragico a las sociedades posmodernas*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. W. (2011). *El Viajero Y Su Sombra*. Madrid: Edaf.
- Perrin, C. (2009). Les sources augustinienes du concept d'amour chez Heidegger. *Revue Philosophique du Lovain*, 239-267.
- Piazza, V. (2003). L'amour en retrait." L'ombre de l'amour. Le concept d'amour chez Heidegger. *París: Rivages*, 61-106.
- Pieper, J. (1998). *Sobre los mitos platónicos*. Barcelona: Herder.
- Platón. (2014). *El banquete*. Madrid : Gredos.
- Platón. (2019). *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Madrid : Gredos .
- Platón. (2022). *Diálogos VI. Filebo, Timeo*. Madrid : Gredos.
- Platón. (2023). *Diálogos VII. Leyes (libros I- VI)*. Madrid: Grados.
- Quiña, G. (2013). Simmel y Benjamin: aportes en la clave romántica al análisis crítico de la cultura. *Question*, 1-12.
- Recalcati, M. (2012). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona+: Acantilado.
- Schmitt, P. E. (2005). L'amour en finitude, la question de l'amour dans l'œuvre de Martin Heidegger. *Le Philosophoire II*, 169-199.
- Simmel, G. (1949). *Kant y Goethe*. Buenos Aires: Nova.

- Simmel, G. (1988). *El concepto y la tragedia de la cultura. Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*. Barcelona: Península.
- Simmel, G. (2000). La trascendencia de la vida. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 297-314.
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Simmel, G. (2005). *Goethe*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simmel, G. (2005). *Rembrandt*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simmel, G. (2016). *Diagnóstico de la tragedia de la cultura moderna*. Sevilla: Editorial renacimiento.
- Steiner, G. (1991). *Presencia Reales*. Barcelona : Destino.
- Steiner, G. (2001). *Nostalgia del Absoluto*. Madrid: Biblioteca de ensayo Siruela.
- Steiner, G. (2020b). *Elogio De La Transmisión: Maestro y alumno*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2020a). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela .
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Torre, R. R. (2000). Simmel y la Tragedia de la Cultura. *Revista española de investigaciones sociológicas*(89), 37-71.
- Wilde, O. (2000). *La decadencia de la mentira*. Madrid: Biblioteca de ensayo Siruela.
- Wilde, O. (2015). *El crítico como artista*. Madrid: Ediciones Fénix.
- Zellet, E. (1889). *Die Philosophie der Griechen II.* .: Leipzig.