

Revista
Educación
y Pedagogía

Estudios

- Resumen

Desde la perspectiva de la psicología analítica de Carl Gustav Jung se analiza lo que Michel Foucault ha denominado el proceso de *individualización*, y las formas que éste ha adquirido en la educación colombiana de la primera mitad del siglo, y en los proyectos formativos de la modernidad. Se señalan los mecanismos con que las pedagogías dominantes en el mundo moderno, han excluido la imaginación y los sentimientos de sus proyectos formativos y los obstáculos que esto ha implicado para un proyecto *subjectivizador* que facilite la creación de sí mismo o el autoconocimiento del sujeto moderno. Se propone una pedagogía de los sentimientos y la imaginación que se integre a las finalidades racionalizadoras de la pedagogía moderna. Igualmente se describen algunos elementos de lo que puede ser esta pedagogía de la *subjectivación*, resaltando la importancia de la *enseñanza indirecta*, de los *lenguajes no racionales* y de la *introspección*.

- Abstract

From the point of view of the analytical psychology of Carl Gustav Jung the article analyses what Michael Foucault has named the process of *individualization* and the forms this process acquired in Colombian education in the first half of the century and in the formative projects of modernity. The article points out the mechanisms used by the dominant pedagogies of the modern world to exclude the imagination and feelings from their formative projects and the obstacles this has implied for the development of a project of *subjectivization* which would facilitate the self-creation and self-knowledge of the modern subject. A pedagogy based on feelings and the imagination is proposed, one which would be integrated to the rationalization goals of modern pedagogy, and some elements of this pedagogy are described, underlining the importance of *indirect teaching*, *non rational languages* and *introspection*

- Résumé (Traducido por: Janeth Ma. Ortiz M.)

Du point de vue de la psychologie analytique de Carl Gustav Jung, on analyse ce que Michel Foucault a appelé le processus *à'individualisation* et les formes que celui-ci a prises autant dans l'éducation colombienne de la première moitié du siècle que dans les projets formatifs de la modernité. On signale les mécanismes avec lesquels les pédagogies dominantes du monde moderne ont exclu l'imagination et les sentiments de leurs projets formatifs ainsi que les obstacles que ceci a entraîné pour un plan "*subjectivisateur*" qui cherche l'auto-crédation ou l'auto-connaissance du sujet moderne. On suggère une pédagogie des sentiments et de l'imagination qui s'inscrit dans les buts rationalisateurs de la pédagogie moderne et on décrit quelques éléments de cette possible pédagogie de la "*subjectivation*", en soulignant l'importance de *l'enseignement indirect*, *des langages non-rationnels* et de *l'introspection*.

Hacia una pedagogía de la subjetivación

Javier Sáenz Obregón¹

Palabras clave: Subjetivación emoción, imaginación, inconsciente, arte y educación.
Key Words: Subjectivization, emotion, imagination, unconscious, art and educación

«Todo lo que puede ser aniquilado, debe ser aniquilado
Para que los Hijos de Jerusalén puedan ser salvados de la esclavitud.
Existe la Negación & existe lo que es Contrario.
La Negación debe ser destruida para redimir los Contrarios.
La Negación es el Espectro, el Poder de Raciocinio en el Hombre.
Este es un Cuerpo falso, una Incrustación sobre mi Espíritu
Immortal, un Sí Mismo que debe ser descartado y aniquilado,
Para limpiar el Rostro de mi Espíritu por medio del A uto-examen;
Para bañarme en las Aguas de la Vida, para la var lo No Humano;
Vengo en A uto-aniquilación & la grandeza de la Inspiración; (...)
Para deshechar los trapos podridos de la Memoria por medio de la Inspiración;
Para deshechar a Bacon, Locke & Newton del ropaje de Albion;
Para quitarle sus sucias prendas & vestirlo con Imaginación (...).»²

William Blake

1 Jefe de la División de Educación y Cultura, Departamento Nacional de Planeación. Miembro de la Corporación Tercer Milenio y de la Junta Directiva del colegio Agustín Nieto Caballero.
Dirección del autor: jsáenz@dnpp.gov.co

2 Blake William (1804-1808), «Milton». En Poetry and Prose of William Blake. Londres: The Nonesuch Library, 1967; pp. 429-430. Traducción del autor.

*«Sé, en ésta noche inmensurable,
poder mágico en el cruce de tus sentidos,
sé el sentido de su extraño encuentro.
Y si lo terrenal te ha olvidado,
dilea la quieta tierra: yo fluyo.
Y a la rápida agua, háblale: yo soy.»³*

Rainer María Rilke

Iniciamos este escrito con los poetas, William Blake y Rainer María Rilke, quienes señalan ese otro lado de la psiquis que ha sido nombrado como el de la intuición, lo numinoso, y sí, lo sagrado. Nos referiremos a la importancia para la pedagogía, del sentimiento, la imaginación y los lenguajes no racionales; a una pedagogía del autoconocimiento, de la subjetivación, si se prefiere, que ha dominado en las concepciones del desarrollo humano de tradiciones orientales como el yoga, el budismo y el sufismo.

Como se podría esperar, se trata de un campo poco explorado por la pedagogía moderna en occidente, al estar seducida por las sirenas de la razón. Pero por ésto mismo, se hace necesario iniciar un movimiento compensatorio a la fe ciega de la modernidad en la capacidad de la razón, para conducirnos al prometido reino de la libertad, la verdad y la felicidad. En este escrito, esbozaremos algunas ideas generales sobre el otro lado, oscuro la mayoría de las veces: el de la psiquis y su cultivo.

No se trata de un «modelo» pedagógico, ya que este término podría colocarnos en las pedagogías de la racionalización, la predicción y el control. El término «tendencia» tampoco parece adecuado, pues más que un movimiento consolidado en cuanto a su discurso y su proceso de institucionalización, se trata de una fuerza compensatoria a las pedagogías dominantes; podría entonces verse como un movimiento contracultural, si entendemos por este término un esfuerzo incipiente y disperso por ejercer resistencia hacia las tendencias -

3 Rilke, Rainer María (1922): «Sonnets to Orpheus». Traducción al inglés de M.D. Herter Norton, New York: The Norton Library, 1967; p.127 Traducción del inglés del autor.

conscientes o inconscientes - de la cultura dominante. Pero el término que más se acomoda a las características de esta pedagogía, sería el de una nueva mirada, la cual hace visible un conjunto de problemas y posibilidades de la dimensión formativa de lo pedagógico, los cuales han tendido a permanecer ocultos para la práctica pedagógica moderna.

Esta mirada que busca devolverles al sentimiento, la intuición y la imaginación, el valor que ha pretendido negarles la modernidad, ha tenido en occidente mayores desarrollos, precisamente en aquellos países que aparentemente más éxito han tenido en la consolidación de una institucionalidad y una cultura moderna, tales como el Reino Unido, Alemania, Francia y los Estados Unidos. Desde diferentes perspectivas, como las psicoanalíticas, existencialistas, junguianas y religiosas, se han emprendido experimentaciones pedagógicas en esta dirección. Muchas de ellas, lamentablemente, ignorando la advertencia hecha por el psicólogo suizo, Carl Gustav Jung hace ya más de siete décadas: el dilema del hombre contemporáneo no es el de reemplazar las funciones del pensamiento y la percepción por las del sentimiento y la intuición⁴; se trata de revalorizar las segundas para buscar una síntesis entre dimensiones psíquicas que en la modernidad tienden a operar de manera dividida. No serían entonces el sentimiento y la intuición las funciones que, por sí

4 En el presente escrito entenderemos la *intuición*, siguiendo a Jung, como una de las cuatro funciones psíquicas básicas: «(...) la cual media las percepciones en una forma inconsciente. Todo, ya se trate de objetos externos o internos, o sus relaciones, puede ser el foco de ésta percepción. Lo particular a la intuición es que no es ni percepción de los sentidos, ni sentimiento, ni inferencia intelectual, aunque puede asumir cualquiera de estas formas. En la intuición, un contenido se presenta de forma total y completa, sin que podamos explicar o descubrir cómo este contenido adquirió existencia. La intuición es un tipo de aprehensión instintiva, independiente de los contenidos. Al igual que la sensación, es una función irracional de percepción. Como la sensación, sus contenidos tienen el carácter de ser «dados», en contraste con el carácter «derivado» o «producido» del pensamiento y el sentimiento. El conocimiento intuitivo posee una certeza y convicción intrínseca (...) La Intuición comparte esta cualidad con la sensación, cuya certeza descansa sobre un fundamento físico. La certeza de la intuición descansa igualmente sobre un estado específico de «alerta» psíquica, de cuyo origen el sujeto es inconsciente.»

Jung, Carl. *Psychological Types*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971; p.453. (Primera edición en alemán, 1921. Traducción al inglés del autor.)

mismas, potencializarían el desarrollo humano; éste se daría a través de la tensión entre funciones que tienden primero a operar de forma independientemente y posteriormente viene la integración entre ellas, proceso que Jung denominó la «función trascendente».

En este escrito, aunque retomaremos otros elementos, nos orientaremos por la concepción junguiana del funcionamiento de la psiquis y sus implicaciones pedagógicas.

1. SENTIMIENTO E IMAGINACIÓN⁵ EN LA PEDAGOGÍA COLOMBIANA

Es evidente la vocación «civilizadora» que ha tenido la pedagogía en el país, vocación que en el presente siglo se ha vivido como un afán racionalizador y modernizador, y como exclusión de aquellas dimensiones de la subjetividad que se han considerado peligrosas para la autoridad eclesiástica y de la razón científica, para el progreso y el orden social. Tanto la educación pública como la privada se han guiado por la finalidad de formar a un individuo con la suficiente autonomía para que participe en los procesos de producción económica, así como en los rituales de la democracia representativa, pero ignorando o desvalorizando las dimensiones humanas de la imaginación y los sentimientos, sobre las cuales se ha tenido una clara desconfianza, desde la pedagogía clásica de las facultades hasta nuestros días.

En el país la pedagogía ha privilegiado un proceso de individualización, el cual a su vez, ha funcionado como un muro de contención a posibles procesos de subjetivación. Siguiendo a Foucault, el proceso de individualización es aquel que tiene lugar «en la exterioridad del sujeto, el cual designa las modalidades con que una sociedad reconoce y «recorta» sobre la masa de la población, a sus unidades componentes»: es la forma en que la sociedad separa al individuo para actuar

5 El concepto de *Imaginación*, menos claramente definido por Jung que el de intuición, lo entenderemos en este escrito, de una parte, como la actividad espontánea de la psiquis de producción de imágenes, y de otra, como una disposición o actitud de introversión de la conciencia que le permite «captar» sin reduccionismos el sentido, que no el significado, de los relatos en imágenes de la actividad del inconsciente, así como de expresar este sentido por medio de lenguajes no racionales.

sobre él o ella.⁶ De otra parte, la subjetivación la asumimos en el sentido que le ha dado Foucault a las tecnologías del yo, como aquellas «que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría de «el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo.»⁷

Lo que se ha recortado en este proceso de individualización propio de la pedagogía colombiana en este siglo, son precisamente aquellas funciones psíquicas que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo, y que mayor potencia tienen para la creación de sí mismo. En la práctica pedagógica nacional, hasta los años cincuenta y con contadas excepciones, el sentimiento y la imaginación fueron vistas con una desconfianza dogmática e inquisidora. Esto por una doble razón: en primer lugar, la expresión de los sentimientos y la imaginación o «ensoñación» eran consideradas características de la degeneración moral de la raza colombiana; en segunda instancia, eran vistas como expresiones de la individualidad antagónicas a las finalidades educativas de progreso económico y orden social. En este sentido, se consideraba que representaban un doble peligro: aceleraban el proceso degenerativo de la raza y promovían la ociosidad, el desperdicio de energías y el desorden en la familia, la escuela y la sociedad.

Para pedagogos, funcionarios públicos, médicos y sacerdotes, el sentimiento y la imaginación, representaban lo opuesto del individuo a formar, ya que se pensaba que en las escuelas se debían desarrollar las características consideradas «viriles» del alumno -tanto del niño, como de la niña-, preparándolo para la lucha por la vida en un medio hostil, forjando su voluntad, fortaleciendo su carácter y ahorrando e incrementando las energías del cuerpo. Se pensaba que el sentimiento y la imaginación,- consideradas características femeninas- desviaban al

6 Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. «Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia 1903-1946», Medellín: COLCIENCIAS, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia y Uniandes, 1997; p.29.

7 Foucault, Michel. «Las Tecnologías del Yo». Citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997. Ibidem.

individuo de la lucha biológica y moral, le debilitaban la voluntad y el carácter, se desperdiciaban preciosas energías necesarias para el trabajo productivo, e introducían factores impredecibles de agitación y desequilibrio individual y colectivo.

Se trata de un discurso de normalización de la subjetividad, emparentado con el de normalización de la raza colombiana, en el cual, la desconfianza en el individuo se confundía con la desconfianza en la raza. En éste sentido, para el médico y pedagogo Miguel Jiménez López, la raza nacional tendría una marcada debilidad de la voluntad, característica que dificultaría el control de los sentimientos y los impulsos instintivos. Para el pedagogo activo Gabriel Anzola Gómez, los colombianos se caracterizaban como «tropicales» e «instintivos naturales», al ser poseedores de «una fuerte sensibilidad, que nos da ese tono afectivo (...) y que nos asemeja a los niños». Para completar el cuadro de una raza débil y atávica, el colombiano, en oposición a las culturas consideradas modernas y civilizadas, sería «soñador», viviría de sus fantasías, de su imaginación, del futuro más que del presente. En palabras de Anzola: «Como en el niño, predomina en nuestro medio la forma pasiva, subjetiva, inestable (...). Vivimos sujetos a las impresiones variables de todas las condiciones del medio»

Esta desconfianza en la subjetividad, por parte de los pedagogos activos de los años treinta y cuarenta, representa una continuidad con la práctica pedagógica de las congregaciones católicas y de la pedagogía confesional oficial del Plan Zerda y del manual de los Restrepo Mejía de inicios del siglo. Pero si para los católicos el peligro de la imaginación y la expresión de los sentimientos residía en sus efectos sobre la moral religiosa - al debilitar la voluntad que controlaba las inclinaciones inferiores - para los activos la amenaza no era sólo para lo moral individual, sino también para la utilidad y la eficiencia social del individuo y del pueblo.⁸

Aunque se trata de un período que para la práctica pedagógica falta historiar con cuidado, podemos aventurarnos a señalar, sin gran temor a equivocarnos, que la Contrarreforma Conservadora de los

8 Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997. *Ibid.* pp. 327-339.

años cincuenta y el período del Frente Nacional, no significaron grandes cambios en relación con la supresión de una pedagogía de la subjetividad. En cuanto a tiempos más recientes, es claro que la dirección ha estado señalada por el proceso de racionalización y modernización de la práctica pedagógica.

Pero este fenómeno de desvalorización de la imaginación y el sentimiento, no es sólo nacional, hace parte de la fragmentación del sujeto, característica del mundo moderno; fenómeno que ha producido una escisión entre la función de pensamiento y la de sentimiento, así como entre la función intuitiva y la sensitiva; y en el cual la educación escolarizada ha cumplido - y sigue cumpliendo - un papel central y a nuestro juicio, patológico. Como lo han señalado múltiples estudios etnográficos, en la educación informal se fusionan las dimensiones sensibles y cognitivas, en la medida en que el conocimiento se desarrolla por medio de procesos de identificación con los padres y el grupo cultural de referencia, y por lo tanto, para el infante lo central no es el contenido de la enseñanza sino el quién enseña y las relaciones afectivas que se establecen en el proceso formativo. En contraste con esto, en la educación escolarizada los afectos son tratados como una variable a controlar: los sentimientos en general y la relación afectiva entre maestro y alumno en particular, son concebidas en la práctica como impedimentos para la formación de un individuo adaptado, útil y racional.⁹ Se escinden así las diversas dimensiones de la psiquis al privilegiar el contenido de la enseñanza sobre la relación vital, y por lo tanto no sólo sensorial y cognoscitiva, sino también sensible e intuitiva, del alumno con el formador, con el conocimiento y con su entorno.

En el esfuerzo por «convertir» al alumno de un conocimiento subjetivo y cargado de sentimientos e intuiciones a un conocimiento «objetivo», afectivamente neutral e impersonal; necesario, claro está para el progreso científico y tecnológico; se pierde algo que en la mayoría de los

9 Ver los trabajos de Sylvia Scribner y Michael Cole: «Cognitive Consequences of Formal and Informal Education», el texto clásico de Erik Erikson «Infancia y Sociedad», los trabajos de John Ogbu especialmente «Cultural Discontinuities and Schooling», y el artículo de Abraham Magendzo: «Calidad de la Educación y su relación con la cultura: Síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala».

casos nunca se recupera. Creemos que la clave de lo que se pierde está implícito en el nombre que se le da a este conocimiento personal, privado y cotidiano: sentido común. Lo que se pierde no es lo común - ya se ha ironizado sobre lo poco común que es este sentido-, se pierde un sentido, un sentir: se pierde la posibilidad de fusionar el sentir y el pensar, ya que la pedagogía moderna no deja otra posibilidad distinta a la de reemplazar el sentir por el pensar. Es claro que la educación escolarizada tiende a desarrollar exclusivamente las funciones del pensamiento y la sensación, relegando la educación de los sentimientos y de la imaginación; de la estética, los valores y las relaciones. La música, el arte, la religión, el teatro y la literatura tienden a ser opcionales y extracurriculares, o consideradas de importancia secundaria en los programas escolarizados.

En el mejor de los casos, los procesos sensibles e imaginativos son tolerados en los primeros años de la primaria, ya que la psicología ha convencido a los pedagogos que la infancia es un período amoral en el cual predominan los sentimientos y por lo tanto es necesario postergar los objetivos de socialización y racionalización. Pero en el momento de considerar que el alumno ya puede empezar a acceder a un pensamiento operacional, la balanza se inclina progresivamente a los esfuerzos -estos sí considerados serios y metódicos- de desarrollo unilateral del pensamiento. Este movimiento pendular nunca retorna, a pesar de la centralidad de la dimensión sensible e imaginativa de la psiquis en los procesos de desarrollo psicosocial, así como en los dilemas propios de la vida individual y colectiva en todo el ciclo vital, y su particular importancia en los procesos de conformación de una identidad individual y una identificación colectiva durante la preadolescencia y la adolescencia.¹⁰

Claro está, que este dispositivo racionalizador, como tantos otros que ha configurado la escuela moderna, nunca logra un éxito total. Las dimensiones sensibles e imaginativas de la psiquis siguen funcionando como resistencia - consciente e inconsciente - a sus propósitos. Buena parte de la pasividad, los juegos, las burlas y las ironías de los

10 Sobre la importancia de los sentimientos y la imaginación para afrontar los dilemas propios de la adolescencia, ver las obras de Erik Erikson «Identidad, Juventud y Crisis» y Louise Kaplan: «Adolescencia: El Adiós a la Infancia»

estudiantes están dirigidas a energizar estas formas de expresión de lo humano. Se trata de un esfuerzo, fallido en la mayoría de los casos, por humanizar el ámbito escolar y por no permitir la derrota de la subjetividad. Para los estudiantes más introvertidos así como para aquellos en los que dominan las funciones del sentimiento y la intuición, se trata de una resistencia en la que está en juego su identidad psicológica. Como el dispositivo escolar no permite una fusión de pensamiento y sentimiento, de sensación e intuición, el dilema es de fondo: o los alumnos logran subvertir la educación formal o ella logra doblegarlos, derrotándolos psicológicamente. El éxito de algunos estudiantes en este esfuerzo por preservar su integridad y como corolario, la derrota parcial de este dispositivo pedagógico, puede atestigüarse por el número de ellos que llega a la educación superior concibiendo la academia y la ciencia como sus enemigos.

2. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EMOCIÓN Y LA IMAGINACIÓN

*«Los tigres de la ira son más sabios
que los caballos de la instrucción»¹¹*

William Blake

Una pedagogía de los sentimientos y la imaginación como la que queremos proponer, sería en términos del filósofo norteamericano Richard Rorty,¹² aquella que logre que su lenguaje deje de girar en torno a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral y comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo. Se trataría de negar la oposición entre pensamiento y sentimiento al renunciar a la noción que puedan existir «criterios absolutos de racionalidad», puesto que si entendemos el término racional como algo parecido coherencia interna, entonces tenemos que

11 Blake, William (1793). «The Marriage of Heaven and Hell». En: *Poetry and Prose of William Blake*. op.cit., p.184.

12 Rorty, Richard: «Contingencia, Ironía y Solidaridad». Barcelona: Paidós, 1991; p. 16-18 y 63-87.

reconocer que muchas de las cosas deseables entran en el ámbito de lo irracional. Entre otras, «una forma de autocrítica y de reforma que tenemos en alta estima y que siempre se ha pensado que era (...) la fuente de la libertad». Se trataría de darle el mismo valor al desequilibrio que al tan anhelado equilibrio, al caos que al valorado orden, a la duda que a la esperada claridad, a la paradoja que a la alabada certeza; en tanto elementos necesarios - e inevitables - del desarrollo individual y colectivo. Negando, de paso, la pretendida oposición entre la razón y lo distinto a ella, ya que esta sería una oposición que, según Rorty, «se puede abandonar, cuando se ha abandonado la noción de que la razón designa un poder que sana, reconcilia y unifica.»

Como ya hemos insistido, no se trata de renunciar al pensamiento y la razón en pedagogía, sino de debilitar su dominio sobre la psiquis para que otras dimensiones de lo humano puedan expresarse. Tal como lo expresa Jung, se trataría de debilitar el control sobre la conciencia del pensamiento dirigido - el que reconocemos como pensamiento en sentido estricto - y permitir el influjo del pensamiento no dirigido, el cual expresa los procesos inconscientes. Para Jung, es el pensamiento dirigido aquel que hace énfasis en la adaptación a la «realidad externa», el cual es comunicable a través del lenguaje verbal y racional; mientras que el pensamiento no dirigido es una forma de pensamiento cuya tendencia es alejarse de la realidad externa y dirigirse hacia nosotros mismos, en el cual desaparece el lenguaje racional. En este tipo de pensamiento se acumula imagen sobre imagen y sentimiento sobre sentimiento; los elementos se organizan, ya no como éstos aparecen en la «realidad externa», sino de acuerdo con la dinámica inconsciente. Mientras que el primer tipo de pensamiento -el dirigido- opera con elementos del habla con el propósito de comunicarse con los demás y así actuar sobre la realidad social; el segundo se aleja de esta realidad, liberando las tendencias subjetivas. El pensamiento y el lenguaje dirigidos serían la forma, por excelencia, de percibir y expresar la realidad «objetiva» del mundo exterior al individuo, mientras, el no dirigido sería la forma de percibir y expresar la vida interior, inconsciente y subjetiva.¹³

13 Jung, Carl Gustav (1952): «Symbols of Transformation» 3. reimp. New Jersey: Princeton University, 1976.

Jung cuestiona el postulado que la razón pueda conquistarlo todo, inclusive el inconsciente. Considera que la razón analítica no es suficiente para la educación de la psiquis. Para Jung, el lenguaje simbólico, polisémico y por lo tanto no reducible a la razón, juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo psicológico: de subjetivación o autoconocimiento del ser humano.

Para aclarar la perspectiva junguiana se hace necesario presentar, muy brevemente, su concepción del símbolo. Como lo señala el teólogo Leonardo Boff¹⁴ en su excelente texto en clave junguiana: «Los Rostros Maternos de Dios», el universo profundo de la vida humana, como la dimensión del amor, de la relación, del sentido último de la vida y de la muerte, se expresan preferentemente en un registro simbólico, mejor que en «el registro de la racionalidad analítica y seca». La psiquis humana produce símbolos inconsciente y espontáneamente, no sólo en la forma de imágenes y relatos oníricos, sino en todo tipo de manifestaciones psíquicas: hay pensamientos y sentimientos simbólicos, así como actos y situaciones simbólicas.¹⁵

Para Jung, el símbolo es multívoco y polisémico; remite a algo pero no se reduce a una sólo cosa; el significado del símbolo es imposible de presentar, sólo se puede hacer referencia a su sentido. Se trata de una imagen del mundo conocido que sugiere algo desconocido; es lo conocido expresando la vida y el sentido de lo inexpressable. En el símbolo, el significado y el significante están abiertos. La imagen significante remite por extensión a todo tipo de «cualidades» no representables.

Los símbolos son los mediadores entre el consciente y el inconsciente: esclarecen la energía inconsciente por medio del sentido consciente que se les da, pero a la vez recargan la conciencia con la energía psíquica que transporta el símbolo. En este sentido, el símbolo, como elemento del lenguaje no racional de la psiquis, es portador de

14 Boff, Leonardo (1979): «El Rostro Materno de Dios: Ensayo Interdisciplinar sobre lo femenino y sus formas religiosas.» 6. ed. Paulinas, 1988.

15 Jung, Carl (1964): «Approaching the Unconscious». En: Jung, Carl (Ed): *Man and his Symbols*., New York: Dell Publishing.

un nuevo equilibrio entre lo consciente y lo inconsciente, entre sentimiento y pensamiento, entre sensación e intuición. Mientras que el lenguaje racional de la lógica analítica, de los conceptos, es la forma por excelencia para conocer el mundo material, la imaginación simbólica es la función privilegiada para el conocimiento de sí mismo. El lenguaje simbólico de la imaginación sería entonces una forma de conocimiento anterior a las palabras.¹⁶

Esta función integradora del símbolo, de unificación de lo escindido por la modernidad, ha sido esclarecida en un sentido análogo al de Jung, por el filósofo indio Ramón Paniakkar, para quien el símbolo sería una relación vivida que trasciende lo objetivo y lo subjetivo.¹⁷

El papel de la pedagogía no se limitaría, entonces, al desarrollo de la conciencia -de la sensación y el pensamiento dirigido- a expensas de erigirle un muro de contención al inconsciente y a las funciones de la psiquis, relegadas por la cultura moderna: el sentimiento y la intuición. Su finalidad sería posibilitar la integración de contenidos conscientes e inconscientes de la psiquis. Se trataría de romper la separación entre consciente e inconsciente, lo cual no es posible condenando -como lo hace la pedagogía moderna- los contenidos del inconsciente de forma unilateral, sino más bien, reconociendo su importancia para compensar la unidimensionalidad de la conciencia; eso es, atendiendo al sentido y al propósito del inconsciente. Se trataría de evaluar los contenidos del inconsciente -los sentimientos, las intuiciones y el pensamiento no dirigido- no reduciéndolos a su significado racional, sino simbólicamente, entendiendo el símbolo como la mejor expresión posible de un hecho psíquico complejo todavía no aprehendido claramente por la conciencia.

Al evaluar los contenidos del inconsciente de esta forma, no condenándolos, sino dándoles la misma importancia que le otorgamos a los hechos externos, se presenta un intercambio entre las razones de la conciencia y los sentimientos inconscientes, que en términos junguianos

16 Para un análisis a fondo de la concepción junguiana del símbolo, ver el trabajo de Gilbert Durand: «La Imaginación Simbólica».

17 Paniakkar, Raimon: «Para una Lectura Intercultural del Símbolo». En: *Arquetipos y Símbolos Colectivos*, Barcelona: Anthropos.1994.

configura la función trascendente: función psíquica que surge de la unión de contenidos conscientes e inconscientes. Esta confrontación entre consciente e inconsciente y la tensión que genera, sería el motor del desarrollo humano en tanto proceso de autoconocimiento. La función trascendente se manifiesta como una cualidad de los opuestos unidos, de la integración de elementos escindidos de la psiquis. Mientras estos elementos se mantengan separados para evitar el conflicto, se convierten en obstáculos de este desarrollo, ya que el conflicto o la discrepancia explícita y reconocida entre las formas de conocer del consciente y las del inconsciente, sería precisamente el impulso fundamental para el desarrollo del individuo y la sociedad.

2.1. Conocimiento y Subjetividad

¿Cómo lograr que el proceso necesario de desarrollo sistemático del conocimiento en la educación formal no se haga a expensas de los sentimientos, la intuición y la imaginación? En primer lugar, reconociendo que el conocimiento académico siempre es, en parte, subjetivo. Para que algo se convierta en verdad debe ser apropiado por una conciencia subjetiva. Esto es, debe ser escogido, antes de convertirse en verdad para esa conciencia. El conocimiento no es simplemente algo objetivo presentado para ser aprendido, tampoco es algo solamente funcional y útil para regular la experiencia. En el fondo, el conocimiento sólo se convierte en conocimiento para el individuo cuando su subjetividad se apropia de él y lo incorpora en su vida personal. En este sentido, el sentimiento del individuo hacia la «verdad» y las razones científicas, es tan importante como su comprensión cognitiva; por lo tanto es fundamental en la educación escolarizada abrirle posibilidades al alumno para afirmar su punto de vista personal y subjetivo.¹⁸

Discrepamos aquí del planteamiento piagetiano que dice que las formas de organización del conocimiento en el niño se desarrollan por medio de una adecuación de las estructuras cognoscitivas, con

18 Para un planteamiento pedagógico integral sobre la dimensión subjetiva del conocimiento, ver Morris, Van Cleeve (1966): «Existentialism in Education», Harper and Row, New York.

un telón de fondo un tanto inocuo de la emoción, entendida como energía. El proceso de asimilación y acomodación de Piaget no sería sólo un ajuste de estructuras cognitivas, sino a la vez, un acto de naturaleza afectiva. Siguiendo a Jerome Kagan,¹⁹ consideramos que el desequilibrio cognitivo, en tanto discrepancia, conduce a sentimientos de ansiedad, los cuales impulsan la búsqueda de nuevos equilibrios de mayor complejidad cognitiva, pero también de mayor seguridad afectiva al permitir una mayor adaptación con el mundo natural y social. No serían por lo tanto las discrepancias o desequilibrios cognitivos la fuerza motriz única del desarrollo psíquico y de las formas de organización del pensamiento. El progreso en las formas de organizar el pensamiento sería un resultado de las discrepancias psíquicas en toda su complejidad, y no sólo de los desequilibrios cognitivos. Éstas también se desarrollarían, por lo tanto, por discrepancias entre sentimientos y formas de pensamiento así como entre intuiciones y pensamientos.

En segundo lugar, desechando la imagen idealizada - mejor, racionalizada- del desarrollo científico como progreso lineal dirigido por la razón y aceptando, por lo tanto, que muchos de los grandes avances científicos no han sido exclusivamente producto de la inducción o la deducción lógica, sino también de experiencias intuitivas y sintetizantes por parte de los científicos, que sólo después son organizadas en un discurso continuo por medio de una racionalidad a posteriori, o reconstruida, como se le ha denominado.

En tercer lugar, reconociendo que quizás con la excepción de algunas dimensiones de las matemáticas y las mal llamadas ciencias exactas - las cuales no son tan objetivas como se pensaba hace unas décadas, según se ha demostrado en el caso de la física subatómica que ha borrado los límites entre la física y la metafísica al reconocer el impacto que tiene el investigador sobre los fenómenos que observa - las ciencias sociales, la literatura, la filosofía y el arte no tienen sentido por fuera de la subjetividad de sus creadores y de los maestros y alumnos.

19 Kagan, Jerome (1984): «On the Nature of the Child». New York: Basic Books, 1984.

En cuarto lugar, aceptando que el conocimiento con pretensiones de «objetividad» es unidimensional desde una perspectiva psicológica, y en éste sentido de poco valor para asuntos concernientes a la ética y el autoconocimiento.

Por todo lo anterior pensamos necesario considerar que además de medios para la adaptación al contexto externo y para el progreso científico y tecnológico, las asignaturas escolares deben ser concebidas como instrumentos para la realización de la subjetividad del alumno; para la integración progresiva de todas sus funciones psíquicas.

Si aceptamos, siguiendo a Jung, que el inconsciente juega un papel de compensación de la conciencia, las funciones psíquicas que en la cultura moderna han sido relegadas al inconsciente -el sentimiento y la intuición- serían las fuentes de la creatividad, tanto individual como social. Pero para que estas funciones encuentren expresión, la pedagogía debe asumir los lenguajes no racionales de la expresión artística y estética - la poesía, la música, la danza, las artes plásticas, el teatro - no como simples aditamentos lúdicos o de formación del «gusto» y la «apreciación del arte», sino como formas privilegiadas en la modernidad para la creación de sí mismo y para el despliegue de la imaginación. Como lo ha señalado el poeta Robert Bly,²⁰ la creación artística y en general, las formas de expresión de la imaginación, posibilitan un salto permanente entre lo racional y lo irracional y de regreso, debilitando en este proceso la separación entre la conciencia de la «objetividad» del mundo externo y la de la dimensión privada, y a menudo inconsciente, de los sentimientos y la intuición.

Entendida de esta manera, la educación por medio del arte tendría que ocupar un lugar de privilegio en las instituciones de educación formal. Esta educación estética, al posibilitar la expresión de imágenes y sentimientos individuales, facilitaría el quiebre de la división entre una percepción dirigida hacia el mundo «objetivo» y la percepción dirigida hacia un objeto, imagen o sensación interior. Igual-

20 Bly, Robert (1975): «Leaping Poetry: An Idea with Poems and Translations». Boston: Bescon Press, 1975.

mente, permitiría la expresión, en forma comunicable, del sentimiento y de aquellas formas de experiencia subjetiva que de otra forma permanecerían parcial o totalmente inconscientes.²¹

2.2. *Sentimientos, Imaginación y Formación*

Aunque todo lo que venimos discutiendo apunta a la dimensión formativa de la educación escolarizada, queremos subrayar algunos elementos que reafirman la importancia de las prácticas de subjetivación - el conocimiento de sí mismo como lo llaman en oriente - y el papel de los sentimientos y la imaginación en ellas, para que cualquier proyecto formativo no sea vivido como norma o valor impuesto o como simple convencimiento racional.

En primer lugar, siguiendo al psicólogo Jerome Kagan, consideramos que el razonamiento por sí sólo es una base insuficiente y frágil para el desarrollo de la moralidad individual, ya que las emociones juegan un papel fundamental -si no el primordial- en la acción moral.

En este sentido, Kagan argumenta que en su proceso de desarrollo, el individuo, desde la infancia, se basa más en las emociones que en los razonamientos lógicos para construir standards morales basados en principios abstractos. Sustentando la extraordinaria variedad de acciones e ideales conscientes, existiría un número reducido de estados emocionales -ansiedad, empatía, sentimiento de responsabilidad, incertidumbre- que conformarían la base de un número limitado de categorías morales universales. La imaginación jugaría aquí un papel fundamental ya que el sentimiento de empatía con los otros -la capacidad de identificarse con su situación y sus sufrimientos, lo que los educadores para la democracia denominan «ponerse en el lugar del otro»- sólo sería posible por medio de un acto audaz de la imaginación.

En segundo lugar, creemos que sólo una pedagogía del autoconocimiento, - de integración de las funciones de la psiquis -en

21 Ver sobre este punto el libro del crítico de arte británico Herbert Read: «Educación por el Arte», Editorial Paidós, Barcelona, 1991.

la dirección abierta por Jung, permite abordar un problema que a nuestro juicio ha sido soslayado tanto por los proyectos formativos basados en una moral católica, como por los fundamentados en los postulados de la modernidad: ¿Qué hacer con el mal? ¿Es posible seguir negando la naturaleza estructural y estructurante de la psiquis de la especie humana, de la crueldad, la insolidaridad o la violencia? ¿Vamos a seguir con la ilusión de poder controlar el mal si logramos profundizar en los procesos de racionalización y modernización de nuestra cultura; que desaparecerá sólo si la ordenada razón le gana la batalla de una vez por todas a los desordenados y peligrosos sentimientos y fantasías colectivas?; ¿O que algún día la providencia divina, cual alquimista medieval, finalmente logrará separar el mal del bien, y encerrar al primero en una picota celestial?

No, creemos que el mal no es susceptible de desaparecer y es poco aconsejable tratar de aislarlo, ya sea en nuestra psiquis o en la sociedad. Se hace necesario emprender con valor, en las instituciones de educación formal, el camino de la introspección y la auto-observación, recociendo el mal como un elemento constitutivo e irreductible - así en la mayoría de los casos sea inconsciente - de nuestra psiquis. Ser conscientes del mal en nosotros mismos es el primer paso para abordarlo, para confrontarlo con ese bien, con el cual, como individuos socializados en una cultura cristiana, tendemos a identificarnos conscientemente. Este es el primer paso para dejar de albergar peligrosas ilusiones acerca de la posibilidad de eliminar la violencia y la crueldad de nuestros pensamientos y sentimientos. En palabras de Jung:

«(...) el individuo que desea tener una respuesta al problema del mal, tal como este se plantea hoy en día requiere, en primerísimo lugar, de auto-conocimiento, eso es, el máximo conocimiento posible de su propia totalidad. Debe conocer, infatigablemente, qué tanto bien puede realizar y de qué crímenes es capaz y debe tener cuidado de no considerar el bien como real y el mal como una ilusión. Ambos son elementos de su propia naturaleza y ambos, con toda seguridad, se harán visibles en él, si llega a desear vivir - como debería - sin auto-engaños»²²

22 Jaffé, Aniela: «Jung's View on Christianity». Citado en Morris, Van Cleve: «Existentialism in Education», op.cit. Traducción del autor.

3. EPILOGO

Para una pedagogía como la que hemos tratado de esbozar es fundamental, en primer lugar hacer visibles las múltiples dimensiones de lo que se ha denominado la «enseñanza indirecta»; aquella presentada de forma inconsciente, no intencional, subliminal si se quiere, y que le da el tono afectivo a la relación maestro-alumno y a la cultura escolar en su conjunto, indicando de forma indirecta pero no menos efectiva lo aceptable o no de las múltiples dimensiones de la subjetividad. En este sentido, como lo han señalado algunos pedagogos, muchos de los éxitos y fracasos de los procesos de enseñanza y formación provienen de dimensiones no racionales de la vida escolar; «(...) de la imagen y la metáfora, el contagio emocional, la proyección, la transferencia, el estado inconsciente de la mente de los alumnos (y los maestros), (...) de la comunicación no verbal y subliminal».²³ Son estas formas indirectas de enseñanza las que permiten la puesta en juego de la dimensión de los sentimientos, así como de los contenidos inconscientes de la relación maestro-alumno y la de éstos con la institución y con el conocimiento.

En segundo lugar, es fundamental reconocer el papel del juego como forma de expresión de la intuición, la imaginación y de los sentimientos. Pero la noción de juego también debe ser ampliada, excluyéndola de su asociación exclusiva con lo corporal y con los primeros años de la escuela primaria y haciéndola extensiva a todo el proceso educativo. La producción artística, la literatura y la experimentación en las diversas disciplinas, son igualmente juegos por los cuales el individuo no sólo manipula de forma creativa e imaginativa distintos elementos conceptuales y recursos del lenguaje, sino en los cuales también debe ser posible que «juegue» con distintas formas de expresar sus sentimientos, de imaginarse e intuir otras «verdades» y otras formas expresivas, de configurar su identidad y de autoconocerse.

Por último, a partir de los análisis del psicólogo junguiano James Hillman en su ensayo sobre «La Educación de la Función del Senti-

²³ Neville, Bernie (1992): «Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning», Collins Dove, Victoria, Australia, p. 15. Traducción del autor.

miento»²⁴, queremos puntualizar algunos elementos de lo que podría ser una pedagogía de los sentimientos. Ante todo, es necesario eliminar en el proceso pedagógico represión propia del miedo a los sentimientos; debe tenerse una mayor confianza en la función del sentimiento, facilitando y promoviendo su expresión, para que éstos, por así decirlo, puedan ser «capturados»: mantenidos en la conciencia y reconocidos como sentimientos sin la intervención de la censura o de las racionalizaciones de la función del pensamiento. En éste sentido, el proceso de educación de los sentimientos sólo podría comenzar cuando el individuo adquiriera el valor de confiar en su primer sentimiento espontáneo, al margen de si éste es aceptable o no para el sistema colectivo de valores. Esto implica asumir una actitud de responsabilidad hacia nuestros sentimientos y no solamente una responsabilidad hacia los ideales acerca de cómo deberíamos sentir. Se trata de un proceso que debe guiarse por el principio del romanticismo que niega la superioridad de la «verdad» de la mente sobre la «verdad» del corazón y que advierte que si bien el sentimiento puede errar, sólo puede ser corregido por otro sentimiento y no por el pensamiento.

Este proceso requiere, por lo tanto, abandonar la noción clásica, que apunta que los sentimientos deben ser «civilizados» por el pensamiento, ya que se trataría de dos dimensiones irreductibles de la psiquis, idea que hace entendible el postulado junguiano de que la verdad psicológica es normalmente dual, sino múltiple, y por lo tanto, esencialmente paradójica. Habría por lo tanto una verdad del sentimiento y otra del pensamiento, las cuales frecuentemente entran en contradicción; por ejemplo entre el sentimiento de compasión y el principio racional de justicia, entre el sentimiento del amor y la búsqueda impersonal de la verdad.

24 En von-Franz, Marie Louise y Hillman, James (1971): «Jung's Typology», Spring Publications, Dallas.

Bibliografía

- Boff, Leonardo, «El Rostro Materno de Dios: ensayo interdisciplinar sobre lo femenino y sus formas religiosas». Paulinas, 1979.
- Blake, William (1804-1808), «Milton». *En Poetry and Prose of William Blake*. Ed. Geoffrey Keynes, Londres: The Nonesuch Library, 1967
- Bly, Robert. «Leaping Poetry: an idea with poems and translations» Boston: Beacon Press, 1975.
- Durand, Gilbert. «La Imaginación Simbólica». Buenos Aires: Amorrortu, 1964.
- Erikson, Erik. «Infancia y Sociedad». Buenos Aires: Hormé, 1980.
- Erikson, Erik. «Identidad: Juventud y Crisis», Taurus. 1984.
- Jung, Carl Gustav. «Symbols of Transformation» 3. imp. New Jersey: Princeton University Press, 1976.
- Jung, Carl. «Psychological Types» 4. imp. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Jung, Carl. «The Archetypes and the Collective Unconscious» 2. ed Londres: Routledge and Kegan Paul, 1990.
- Jung, Carl . «Civilization in Transition» 2. ed Londres: Routledge and Kegan Paul, 1970.
- Jung, Carl. «Psychology and Alchemy» 2. ed New Jersey: Princeton University Press, 1980.
- Jung, Carl. «The Structure and Dynamics of the Psyche» 2.ed Londres: Routledge and Kegan Paul 1991.
- Jung, Carl. «Approaching the Unconscious». En: *Man and his Symbols*. Carl Jung. New York: Dell Publishing, 1964.
- Kagan, Jerome. «On the Nature of the Child», New York: Basic Books, 1984.
- Kaplan, Louise. «Adolescencia. El Adiós a la infancia» Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Magendzo, Abraham. «Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en el área indígena de Guatemala». En: *Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo* Washington: OEA, v. 28, No. 96; 1985
- Morris, Van Cleeve. «Existentialism in Education» New York: Harper and Row, 1966.

- Neumann, Erich. «Depth Psychology and a new ethic» Boston: Shambala books, 1990.
- Neville, Bernie. «Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning» Victoria: Collins Dove, 1992.
- Ogbu, John. «Cultural discontinuities and schooling». En: *Anthropology and Education Quarterly*. V13, No.4; 1982,
- Panikkar, Raimon. «Para una Lectura Intercultural del Símbolo». En: *Arquetipos y Símbolos Colectivos*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- Read, Herbert. «Educación por el Arte» Barcelona: Paidós, 1991.
- Rilke, Rainer María, «Sonnets to Orpheus». Traducción al inglés de M.D. Herter Norton, New York: The Norton Library, 1967.
- Rorty, Richard. «Contingencia, Ironía y Solidaridad». Barcelona: Paidós, 1991.
- Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. «Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946» Medellín: COLCIENCIAS, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Uniandes, 1997.
- Scribner, S. and Cole, M. «Cognitive consequences of formal and informal educación. En: *Sciencæ*, No. 182.
- Von Franz, Marie-Louise y Hillman, James. «Jung's Typology». Dallas: Spring, 1971.