

La educación como puente: Simmel, la tragedia de la cultura, y el desarrollo significativo del ser

Marina Alejandra Goldman

Resumen

Se debate la idea simmeliana de “tragedia de la cultura” en el marco de la relación entre cultura y vida en la modernidad. Complementariamente se indaga el potencial de la pedagogía escolar para, según Simmel, establecer un vínculo entre educación y cultura. Finalmente, se reflexiona sobre las deseables consecuencias que el establecimiento de este vínculo podría acarrear para el aplacamiento de la tragedia moderna descrita por el autor.

Palabras clave: cultura, modernidad, tragedia, pedagogía, educación.

Abstract

The author discusses the Simmelian idea of “tragedy of culture” in the context of the relationship between culture and life in the modern age. She explores the potential of school education for establishing a link between education and culture. Finally, she reflects on the desirable consequences this link once established could lead to the appeasement of modern tragedy described by Simmel.

Keywords: culture, modernity, tragedy, pedagogy, education.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de los cambios que trae aparejados la llegada de la modernidad en tiempos donde el hombre ya no encuentra refugio en Dios y donde a su vez la ciencia y la técnica han reemplazado el fin último de la vida¹. El interés del mismo radica en reflexionar sobre las posibilidades de la educación como puente para alcanzar el desarrollo culturalmente significativo del ser.

Comenzaré por una breve presentación de la “tragedia de la cultura”, la relación entre cultura y vida, en la modernidad. A continuación seguirá una

¹ “La técnica, es decir, la suma de medios necesarios a la existencia, se convierte en el contenido propio de los esfuerzos y las valoraciones, hasta que el hombre se encuentra rodeado por todas partes por empresas e instituciones que corren en todas direcciones, y a todas las cuales les faltan los fines definitivos que les dan valor. En tal situación de la cultura, es cuando se siente la necesidad de un fin último para la vida en general. Mientras la vida se llena con series cortas de fines, satisfactorias cada cual de por sí, le falta el desasosiego que ha de producirse al darse cuenta de que se encuentra presa en una red de medios, rodeos, soluciones provisionarias” (Georg Simmel, *Schopenhauer y Nietzsche* [Buenos Aires: Terramar, 2004], 17-18).

indagación, al interior de una selección de capítulos de las lecciones sobre la pedagogía escolar de Simmel, sobre aquellas conceptualizaciones, ideas que permitan establecer imbricaciones entre la educación y la cultura. Para así, por último, partiendo de esta articulación, repensar un posible consuelo o aplacamiento de esta inexorable tragedia moderna.

El dinero y la preponderancia de los medios sobre los fines

El desarrollo de la economía monetaria capitalista constituye el origen histórico de la experiencia de la modernidad. El *dinero* por su carácter dinámico, efímero y práctico es el “símbolo” de la modernidad por excelencia. Su capacidad de equiparar, de medir, de cuantificar absolutamente todo,² configura un mundo objetivo.³ El dinero como medio último expresa la preponderancia de los medios sobre los fines.

La complejidad y la confusión crecientes que la vida moderna conlleva, impiden que se satisfaga en forma lineal la secuencia: deseo, medio, fin. A tal punto que convierten al término intermedio en una pluralidad de medios. Esa extensión de las series de fines hace de la vida un problema técnico. La conciencia queda detenida, atrapada en los medios, y los fines últimos, de los cuales recibe sentido y significación toda la cadena, permanecen ocultos.

Sólo cuando comprendemos el carácter de medios que tienen innumerables actividades e intereses en los que nos habíamos concentrado, como en valores definitivos, advertimos el problema agudo de significación y el objeto del conjunto.

El cristianismo prestó a la vida el fin absoluto que ésta ansiaba, uno podría perderse en un laberinto de meros medios y relatividades, pero la salud

² “El espíritu moderno se ha convertido cada vez más en un espíritu calculador. Al ideal de la ciencia natural de transformar el mundo en un ejemplo aritmético, de fijar cada una de sus partes en fórmulas matemáticas, corresponde la exactitud calculante a la que la economía monetaria ha llevado la vida práctica; la economía monetaria ha llenado el día de tantos hombre con el sopesar, el calcular, el determinar conforme a números y el reducir valores cualitativos a cuantitativos” (Georg Simmel, *Individuo y libertad: Ensayos de crítica de la cultura* [Barcelona: Península, 1986], 250).

³ “En la medida que el dinero equilibra uniformemente todas las diversidades de las cosas y expresa todas las diferencias cualitativas entre ellas por medio de diferencias acerca del cuanto, en la medida en que el dinero, con su falta de valor e indiferencia, se erige en denominador común de todo valor, en esta medida, se convierte en el nivelador más pavoroso, socava irremediablemente el núcleo de las cosas, su peculiaridad, su valor específico, su incomparabilidad” (ibíd., 252).

del alma y el reino de Dios se ofrecían a los hombres como el fin absoluto más allá de todo lo singular, fragmentario y absurdo de la vida.⁴ Sin embargo, en los últimos siglos, este fin absoluto perdió, para muchos, su capacidad orientadora. Lo que permaneció ante la pérdida de la fe, fue el anhelo de un fin último de la vida. Tal inclinación forma parte del legado del cristianismo.⁵

Para Simmel, este estado íntimo del hombre moderno está expresado en la filosofía de Schopenhauer, quien establece en su punto central que la esencia de la metafísica del mundo y de nosotros mismos encuentra su máxima expresión general y decisiva, en la voluntad. La voluntad es el material constituyente de nuestra subjetividad, su esencia. Porque lo irrefutable del ser es su movimiento constante. Su permanente rebasarse a sí mismo.

La voluntad es la sustancia de nuestra vida subjetiva, porque lo absoluto del ser es su impulso incesante, un continuo ir más allá de sí mismo, que está condenado a quedar eternamente insatisfecho. Porque la voluntad no puede hallar nada fuera de sí en que satisfacerse, y es impulsada en un camino eterno a continuar tras cada etapa de descanso aparente.⁶

De esta manera, Schopenhauer expresa, en una concepción general del mundo, la demanda de un fin último para la existencia y, al mismo tiempo, su imposibilidad.⁷ Schopenhauer se detiene en la negación de la voluntad del fin último, por lo que la única conclusión que puede sacar al respecto, es la de la negación de la voluntad de vivir.

⁴ “El cristianismo vino a traer a este anhelo una realización radiante. Por primera vez en la historia occidental se ofrecía a las masas un valor absoluto del ser que trascendía todo lo singular, fragmentario y absurdo del mundo empírico: la salvación del alma y el reino de Dios. Ahora, cada alma tenía un lugar en la casa de Dios y como cada una de ellas era portadora de su salvación eterna, todas resultaban valiosas, las de las personas menos decisivas e importantes, como las de los héroes y sabios. Por medio de la relación del alma con Dios, toda la importancia, la totalidad y la trascendencia de este, irradiaba sobre aquella. De esta manera, por medio de un acto de poder soberano, que concedía al alma un destino eterno y una importancia ilimitada, aquella se liberaba, de un golpe, de todo lo meramente relativo, de todo mero más o menos de la apreciación. Y el fin último, con el que el cristianismo había vinculado el valor absoluto del alma, experimentaba una evolución peculiar” (Georg Simmel, *Filosofía del dinero* [Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1977], 445. Obviamente encontramos en Simmel una descripción antropológica dualista del cristianismo.

⁵ Simmel, *Schopenhauer y Nietzsche*, 18-19.

⁶ *Ibid.*, 19.

⁷ “Lo absoluto de la voluntad, que es idéntico a la vida, no le deja llegar a aquietarse en nada exterior a ella, porque fuera de ella nada existe. Y de esta manera expresa la situación de la cultura del momento, llena de anhelo por un fin último de la vida, que siente como desvanecido para siempre, o como ilusorio” (*ibid.*, 19).

Nietzsche encuentra en el hecho de la evolución del género humano la posibilidad de un fin que permite a la vida afirmarse. Para Schopenhauer la vida está condenada en última instancia a la carencia de valor y de sentido, por ser en sí misma voluntad. Ésta no posee fin último, si lo tuviera dejaría de ser voluntad.

Para Nietzsche, la vida puede llegar a ser su propio fin. La vida efectiva será tanto más evolución cuanto mayor sea el número de elementos que se desplieguen para el fortalecimiento de su propio ser. El fin de la vida es la vida misma, su intensificación, su evolución, su elevación. Contiene en sí misma posibilidades de intensificación, puede volverse más rica y más plena, más vida. La vida es superación y constante fluir. La evolución no es otra cosa que el desarrollo de las energías latentes, la realización de aquello que existía escondido en forma de mera posibilidad.

La vida es una suma incalculable de fuerzas o posibilidades, dirigidas en sí mismas a la elevación, intensificación y aumento de la eficacia del proceso vital.⁸

Sobre la filosofía de la cultura

Los conflictos más delicados de la vida moderna, provienen de la resistencia que ofrece el individuo a ser nivelado, de la aspiración del hombre moderno de preservar su peculiaridad y su autonomía frente a la preeminencia de la sociedad.

Las grandes ciudades propician condiciones para poner en crisis la vida anímica de los urbanitas. El permanente intercambio de impresiones internas y externas, incrementa la vida nerviosa e impide que la consciencia pueda ser animada por las diferencias. Hay una sobreestimulación que impide la captación de esta diferencia, que es primordial para la asimilación de lo particular. La multiplicidad de estímulos imposibilita esta experiencia.

⁸ “Nietzsche, en oposición a Schopenhauer, ha extraído del pensamiento de la evolución un concepto completamente nuevo de la vida: el de que la vida es, en su ser más íntimo y propio, intensificación, aumento, concentración cada vez mayor de las fuerzas ambientales en el sujeto. [...] la vida puede llegar a ser su propio fin...la vida aparece como una suma incalculable de fuerzas o posibilidades, dirigidas en sí mismas a la elevación, intensificación, y aumento de eficacia del proceso vital” (ibíd., 20-21).

En este sentido, como táctica defensiva prevalece el entendimiento como mediación entre sujetos y objetos, desplazando al sentimiento.⁹ Así como también, para atenuar el nerviosismo se emplean diversas estrategias de aislamiento; emergen la indiferencia, la indolencia.¹⁰ “Quizá no haya ningún otro fenómeno anímico que esté reservado tan incondicionalmente a la gran ciudad como la indolencia”.¹¹

La paradoja trágica que subyace a la cultura, tiene que ver con la posibilidad del alma subjetiva de crear abundantes figuras –objetividades– que subsisten independientemente de ella y de la condición de atemporalidad de estas objetividades fijas, que se oponen al continuo fluir de la subjetividad creadora que se sabe finita.¹²

La vida contiene en su presente su futuro en forma específica, esto pertenece únicamente, es propio del proceso vital. En su interior, abraza a la personalidad como totalidad y como unidad, que porta en sí misma su posibilidad de realización, de alcanzar la plenitud.

Es lo propio de la cultura contribuir a la realización de la significación cultural. Ser el puente desde el cual el sujeto salga de sí mismo para luego poder volver hasta sí mismo; pero, este proceso resulta inacabado, porque esa objetividad cultural autónoma no puede ser significada por el sujeto.¹³

⁹ “De este modo, el tipo del urbanita... se crea un órgano de defensa frente al desarraigo con el que le amenazan las corrientes y discrepancias de su medio ambiente externo: en lugar de con el sentimiento, reacciona frente a éstas en lo esencial con el entendimiento, para el cual, el acrecentamiento de la consciencia, al igual que produjo la misma causa, procura la prerrogativa anímica” (Simmel, *Individuo y libertad: Ensayos de crítica de la cultura*, 248).

¹⁰ “De hecho, la sobreestimulación de sentidos con innumerables impresiones y yuxtaposición constante con individuos anónimos produce un nerviosismo acentuado, y para mitigarlo se requieren diversas formas de retiro interior y distancia social, y provoca incluso un estado total de indiferencia” (David Frisby, *Fragmentos de la modernidad. Teorías de la modernidad en las obras de Simmel, Kracauer y Benjamin* [Madrid: Visor, 1992], 478).

¹¹ *Ibid.*, 251.

¹² “El espíritu produce innumerables figuras que continúan existiendo en una peculiar autonomía con independencia del alma que las ha creado, así como de cualquier otra alma que las acepta o rechaza. Estas objetividades se oponen a la vivacidad que fluye, a las tensiones cambiantes del alma subjetiva, y es en esta oposición de formas que experimenta la tragedia dada por la oposición entre una vida subjetiva incesante, pero temporalmente finita, y sus contenidos que, una vez creados, son inamovibles, pero válidos al margen del tiempo-atemporales” (Georg Simmel, *Sobre la aventura: Ensayos filosóficos* [Barcelona: Península, 1988], 317-318).

¹³ “Es el concepto de toda cultura el que el espíritu cree un objeto objetivo autónomo, a través del cual el desarrollo del sujeto tome su camino desde sí mismo hasta sí mismo; pero precisamente con ello, aquel elemento integrador, que condiciona la cultura, queda pre-determinado hacia un desarrollo propio que consume cada vez más fuerzas de los sujetos a su vía, sin llevar con ello a estos últimos a la cima de sí mismos: el desarrollo de los sujetos ya no puede recorrer el camino que toma el de los objetos; siguiendo, sin embargo, este

La forma objetiva, independiente del proceso vital creador debe ser luego incluida de nuevo en el proceso vital subjetivo. Sin embargo, el objeto puede apartarse de su significación mediadora, derribando los puentes sobre los que transita su camino cultivado. Es decir que la trayectoria de sujetos a sujetos a través de objetos puede verse obstaculizada. De modo que es este desvío el que impide el cultivo del sujeto o la realización del sujeto cultivado. Es entonces cuando cabría preguntarse por el papel que desempeña la educación en cuanto al desarrollo de la subjetividad, no sólo en referencia a la internalización de contenidos culturales sino también como promotora de su creación. Y es en este sentido que se instituye la educación como fuente reparadora de la tragedia de la cultura. La enajenación que adopta el objeto frente a los sujetos que lo crearon sobre la base de la división del trabajo es una de las causas fundamentales de esta obstrucción. En este sentido, se podría tipificar la producción, en base al grado de participación en la planificación consciente del trabajo cooperativo por parte de un individuo o sin tal participación en la planificación consciente. Simmel postula varios ejemplos que se diferencian en base a esta distinción.

Para ejemplificar la primera categoría, se hace mención a la fábrica en la que trabajan veinte obreros que sólo conocen su tarea, desconociendo las de los demás, como así también su articulación. En consonancia con esto, se ubica la orquesta, en la que cada músico se ocupa de su instrumento.

Ambos casos coinciden en que el todo es dirigido por la voluntad de una personalidad central, rectora, mientras que esto no se cumple para el caso de la ciudad. Si bien, vista ésta en su totalidad, resulta una figura plena de sentido, la misma no ha sido construida en base a planes previos, sino siguiendo las necesidades contingentes de individuos particulares.

Entre estas dos categorías descriptas, podemos hallar una tercera, cuyo ejemplo puede rastrearse en la producción de un periódico que, si bien su aspecto y significación pueden estar a cargo de una personalidad directora, se origina a partir de las contribuciones más diversas y recíprocamente contingentes de las más heterogéneas personalidades, completamente extrañas entre sí:¹⁴ “El «carácter de fetiche» que Marx adscribe a los objetos económicos en la época de la producción de mercancías es sólo un caso peculiarmente modificado de este destino general de nuestros contenidos culturales”.¹⁵

último se extravía en un callejón sin salida o en el vaciamiento de la vida más íntima y más propia” (ibíd., 354-355).

¹⁴ Ibíd., 346-347.

¹⁵ Ibíd., 350.

Concisamente, este tipo de fenómenos se caracteriza por la participación de varias personas en la producción de un objeto cultural, que en tanto unidad (todo) no presenta ningún creador; es decir, que no se corresponde con la unidad de un sujeto anímico.

El tipo de estos fenómenos es, expresado absolutamente, el siguiente: por medio de la actividad de diferentes personas surge un objeto cultural que, en tanto que todo, en tanto que unidad está ahí y actúa específicamente, *no tiene ningún productor*, no ha surgido a partir de una correspondiente unidad de un sujeto anímico.¹⁶

Los elementos se han asociado como si siguieran una lógica e intención creadora propia, han embestido a su creador, son formas cosificadas no sustentadas por espíritu alguno.¹⁷ El ineluctable destino de los elementos culturales está dado por la lógica inherente de su desarrollo. Desafortunadamente se apartan del curso que los faculta para formar parte en el perfeccionamiento subjetivo de las almas humanas. Esto se debe a las derivaciones de la división social del trabajo, a la excesiva especialización del mismo.¹⁸

Ésta despoja de sujeto al contenido cultural, lo cosifica, desterrándolo del proceso cultural genuino: "...la división del trabajo que desprovee de sujeto al contenido cultural, le da una objetividad sin alma con la que se lo arranca del auténtico proceso cultural".¹⁹

Afortunadamente, existen objetos culturales paradigmáticos, cuya cualidad exclusiva radica en su capacidad de preservación frente a la división del trabajo. Y esto, les otorga un valor cultural inconmensurable debido a que lo concebido, para el caso de las obras de arte, mantiene su correspondencia con la unidad subjetiva que lo creó:

¹⁶ *Ibíd.*, 347.

¹⁷ "Los elementos se han aunado como si siguieran una lógica e intención conformadora que habita en el interior de ellos mismos, en tanto que realidades objetivas, con la que no han cargado su creador. ...la producción posee, sin embargo la figura acabada, realizada de una forma puramente corporal, no alimentada por ningún espíritu con su significación ahora efectiva, y puede seguir dándole curso en el proceso cultural" (*ibíd.*).

¹⁸ " Toda la excesiva especialización que hoy en día es deplorada en todos los ámbitos de trabajo y cuya prosecución apremia, sin embargo, bajo la ley como con implacabilidad demoniaca, es sólo una configuración particular de aquel destino fatal de los elementos culturales: que los objetos poseen una lógica propia de su desarrollo- no una lógica conceptual, no una lógica natural, sino sólo la de su desarrollo en tanto que obras culturales humanas- y en cuya consecuencia se desvían de la dirección con la que podrían insertarse en el desarrollo personal de las almas humanas" (*ibíd.*, 353).

¹⁹ *Ibíd.*, 359.

Por ello la obra de arte es un valor cultural tan incommensurable, porque es inaccesible a toda división del trabajo, esto es porque ahí...lo creado conserva al creador de la forma más íntima.²⁰

Son valores culturales sólo en la medida que conducen a través de sí aquel camino del alma desde sí misma hasta sí misma, desde aquello que podría denominarse su estado natural hasta su estado cultural.²¹

La cultura resuelve la tensión entre las valoraciones del espíritu subjetivo y las del objetivo, llevando a cabo su unidad atravesando a ambas. En este sentido, la cultura implica aquel tipo de desarrollo personal que sólo puede hacerse efectivo por medio de la incorporación o utilización de valores culturales, que se encuentran más allá del sujeto.²²

La cultura es el punto de reunión del alma subjetiva y del producto espiritual objetivo. Ahora bien, el desarrollo culturalmente significativo del ser personal es un aspecto que existe puramente en el sujeto, pero que depende de la previa aprehensión y utilización por parte del mismo de los contenidos objetivos, del estar-cultivado. Es por esto que se sostiene al cultivo como tarea infinita, debido a que la incorporación de contenidos objetivos para obtener la perfección del ser personal es interminable.²³

²⁰ *Ibíd.*

²¹ *Ibíd.*, 332.

²² “En tanto que estas valoraciones del espíritu subjetivo y del objetivo están respectivamente la una enfrente de la otra, la cultura lleva adelante su unidad a través de ambas: pues la cultura significa aquel tipo de perfección individual que sólo puede consumarse por medio de la incorporación o utilización de una figura suprapersonal, en algún sentido ubicada más allá del sujeto. El valor específico de estar-cultivado resulta inaccesible para el sujeto si no lo alcanza por el camino que discurre sobre realidades espirituales objetivas; éstas, por su parte, son valores culturales sólo en la medida que conducen a través de sí aquel camino del alma desde sí misma hasta sí misma, desde aquello que podría denominarse su estado natural hasta su estado cultural” (*ibíd.*, 331).

²³ “La cultura surge-y esto es absolutamente esencial para su comprensión- en tanto que se reúnen dos elementos, ninguno de los cuales la contiene por sí: el alma subjetiva y el producto espiritual objetivo”. “Este entrejuntamiento es absolutamente único, en tanto que el desarrollo culturalmente significativo del ser personal es un estado que existe puramente en el sujeto, pero es un estado tal que no puede ser alcanzado de absolutamente ninguna otra forma que no sea la incorporación y el aprovechamiento de contenidos objetivos. Por ello el cultivo es, por una parte, una tarea que reside en lo infinito- pues nunca cabe considerar como cerrada la utilización de momentos objetivos para la perfección del ser personal...” (*ibíd.*, 323, 340-341).

“La insistencia en la forma en tanto proceso de enseñar y aprender será una contante en la *Schulpädagogie*. Con lo cual Simmel sostendrá, a lo largo del curso, que tal proceso de formación del estudiante- y posteriormente de autoformación de la persona- se continúa dentro y fuera del aula. Otorga así un carácter siempre incompleto- en proceso – a la educación, que no tiene fin. Esto último, en el sentido de que el proceso de formación/autoformación nunca se acaba mientras haya vida” (Esteban Vernik, “Formación humanista y pedagogía en Georg Simmel”, en *Georg Simmel. Una revisión contemporánea*, ed. Olga Sabido Ramos, 85-102 (Barcelona: Anthropos-UNAM, 2007), 97).

Sobre la pedagogía escolar

Las lecciones sobre pedagogía fueron impartidas por Simmel en Estrasburgo durante el semestre del invierno de 1915/1916. Éstas tenían por objeto perfeccionar la praxis pedagógica.

Simmel establece tres estadios esenciales para la lección: la observación o experiencia de la realidad concreta del objeto; su comprensión, la cual se obtiene mediante la inclusión del objeto en un Todo más elevado, y por último su utilización, el trabajo autónomo del alumno en ejercicios de aplicación para la internalización de lo aprendido: apropiación.

La pedagogía implica un saber hacer “dualista”. Esta dualidad se encuentra íntimamente relacionada con dos exigencias propias de la pedagogía; es decir, con los contenidos subjetivos y objetivos que aparecen concurrentemente en cada práctica y lección. Es por ello que se señala que los docentes recorren el camino más unificado, siempre en *dos* piernas:

A través de que sus exigencias tienen siempre, a la vez, un contenido subjetivo y otro objetivo, ella está continuamente obligada a mixturas, compromisos y fusiones de intereses. En fin, nosotros recorreremos el camino más unificado, siempre en dos piernas.²⁴

Para que esto se lleve a cabo, el docente incorpora diferentes métodos de enseñanza como bagaje para su praxis pero de ninguna manera debe aplicarlos mecánicamente y dogmáticamente.²⁵

Un mal método y sistema de enseñanza, practicado por un buen pedagogo, es siempre mucho mejor que los principios y contenidos de enseñanza objetivos más excelsos que utiliza un mal pedagogo... Los esquemas objetivos de los métodos son meros suplefaltas del talento personal.

Cada docente posee su método. Según Simmel, “él es un método”. Esto no hace más que confirmar que todo saber en pedagogía es un medio para un fin que es *la formación del hombre*. En este sentido, las tareas pedagógicas se dividen en dos direcciones: las que se orientan hacia *finés objetivos* y las que se orientan hacia *finés subjetivos*.

El docente de escuela tiene que cumplir con dos tareas que resultan heterogéneas entre sí. Porque para contribuir a la apropiación de saberes objetivos por parte del alumno, el docente debe colocar entre paréntesis la

²⁴ Georg Simmel, *Pedagogía escolar* (Barcelona: Gedisa, 2008), 31.

²⁵ *Ibíd.*, 22.

subjetividad del mismo, así como su desarrollo.²⁶ Y, a su vez el docente tiene la obligación de educar; es decir, la de desarrollar todas las potencialidades del alumno.

Es entonces cuando surge un tercer objetivo que se encuentra por encima de los dos anteriormente descritos, que tiene que ver con el “poder hacer”. Se trata de formar a un ser para que “pueda hacer”, que efectivamente adquiera esa capacidad de gozar de autonomía, de ser autónomo.²⁷ No se trata de una educación cuyo fin resida en volcar conocimientos en un recipiente pasivo, sino de una educación pensada para la *actividad*, para la *vida*.²⁸ En este sentido resulta interesante cuando Simmel refiere a Jan Amos Comenius, quién fue pionero en vislumbrar al alumno en su condición de actividad. Éste exigió al alumno comprensión y la posterior evidencia de esa comprensión, a partir de la aplicación de lo asimilado.

La miseria de la lección reside en que ésta tiene como propósito que los alumnos puedan incorporar figuras acabadas, contenidos culturales que, si bien provienen de la *vida*, se encuentran solidificados. Entonces, no podemos experimentar su unidad vital, a menos que, a partir de estos productos parciales aislados, podamos ser capaces de construirla.²⁹

²⁶ “Debe aportar al alumno una determinada suma de saber objetivo, por lo que queda sin consideración el valor subjetivamente humano del alumno, su condición personal y el desarrollo de ésta. El alumno es aquí solamente el portador de saber, cuya apropiación es el fin último de su actuar. Pero, por otro lado, el docente debe educar al alumno, debe desarrollar, con todos los medios a disposición de la escuela, todas las posibilidades en él existentes de tipo intelectual, moral y cultural al máximo, y encauzarlas en sus andamiajes más valiosos; ahora, el aprender sólo es uno de esos medios disponibles” (ibíd., 22-23).

²⁷ “El objetivo de la pedagogía es formar sujetos que se autorrealicen, lo que requiere que en un momento dado el sujeto se independice del pedagogo. El sujeto pasa así a su proceso de autoformación en el que, como en la vida, la curiosidad por lo nuevo, por lo nunca escuchado aún, se presenta como horizonte-guía” (Vernik, “Formación humanista y pedagogía en Georg Simmel”, 101).

²⁸ “La pedagogía es una cosa viviente, que tiene como objeto la cosa viviente”. Georg Simmel, *Pedagogía escolar* (Barcelona: Gedisa, 2008), 22. “Apoyándose explícitamente en la formulación de la tragedia de la cultura, de hipertrofia de la cultura de las cosas y atrofia de la actividad de los sujetos, la educación simmeliana apunta a estimular la actividad del alumno contra las corrientes que ven al alumno como mero recipiente de conocimientos objetivados” (ibíd., 97).

²⁹ “La miseria de la lección es que ésta tiene como objeto las figuras terminadas, empujadas desde la vida a la superficie y allí solidificadas, las figuras demarcadas de la vida. Esto es la contrapartida de que sea exigido al alumno el “rendimiento objetivo” (que también debe exigirse)... No experimentamos su unidad vital, sino que debemos construirnos a partir de sus productos parciales aislados, vueltos fríos una unidad secundaria sintética. Ahora bien, no debe negarse que esa unidad, sin embargo, se conserva idealmente, una articulación objetivamente lógica de sus contenidos que, por un lado, tiene un significado propio pleno de valor, y por otro lado, es una contrapartida y símbolo, o también una forma ideal de su unidad vital” (ibíd., 29).

Para Simmel, el interés del alumno mismo en la lección se orienta en dos direcciones, por un lado hacia el contenido y por el otro, hacia la expansión y el desarrollo de su personalidad:

El interés del alumno mismo en la lección es de esta doble forma: 1) en el contenido, en el objeto... 2)...en la expansión y desarrollo del Yo propio.³⁰

La doble cara [*Zweithet*] de lección y educación es, dentro de la escuela, la unidad siguiente: que la lección tiene como objeto el contenido, mientras que la educación, el proceso de enseñar y aprender.³¹

Todos los contenidos de enseñanza desempeñan un doble papel. Por un lado, deben ser incorporados, como aprendizajes, contenidos culturales, así como también ser funcionales al fortalecimiento, perfeccionamiento y elevación moral del alumno.

La *formación*, es la síntesis de ambos objetivos. No es ni el mero poseer contenidos de saber, ni el mero ser. Formado es aquel en el cual los saberes objetivos han sido apropiados y lo siguen siendo en forma creciente.³² Por eso es que cada lección debe ser una educación, debe valer para la vida del sujeto.

Sólo cuando los contenidos son comprendidos, es que la vida podrá ubicar correctamente esa comprensión. Lo que no es entendido, difícilmente pueda ser apropiado por la subjetividad. En este sentido, la lección es un medio fundamental:

(¡Falso! Sólo cuando lo aprendido fue entendido mínimamente *de algún modo*, es que la vida profundizará y ubicará correctamente esa comprensión. Lo que no fue entendido en absoluto no se desarrolla más, se conserva encapsulado).³³

³⁰ *Ibíd.*, 31.

³¹ *Ibíd.*, 30.

³² “Todos los contenidos de enseñanza tienen el doble significado de que, por un lado, debe ser conocidos como contenidos sin más... Luego no obstante, ellos sirven funcionalmente al fortalecimiento, refinamiento, a la manera de oscilar del espíritu, a su elevación moral-estética, a la direccionalidad del alma hacia lo espiritual y pleno de valor. Formación, es la síntesis de esos dos objetivos, de ambos. La formación no es ni el mero poseer contenidos de saber, ni el mero ser, cual una constitución del alma sin contenido. Formado es, mucho más, aquel cuyo saber objetivo se ha disuelto en la vivacidad de su desarrollo y existencia subjetivos, y cuya energía espiritual, por otro lado está llena con un volumen, lo más amplio posible y siempre creciente, de contenidos en sí de pleno valor” (*ibíd.*, 52).

³³ *Ibíd.*, 31.

La lección no sólo funciona como medio de la educación, sino que también la educación, esto es la formación de las capacidades del alma, del *a priori* de aprender y autoafirmarse, influye sobre la lección...³⁴

Este principio, expuesto recientemente, sienta las pautas sobre las cuales debería ser impartida cada lección escolar, nuestras explicaciones. Ningún material de enseñanza debe ser transmitido meramente para que se conozca, los contenidos deben ser útiles para la *vida* del alumno.³⁵ Simmel establece indicaciones, consejos para la práctica del docente en base a determinadas cuestiones pedagógicas. Aquí se mencionan algunos ejemplos.

Procurar adquirir tan pronto como sea posible, desde el rendimiento singular, una figura de la personalidad completa del alumno.³⁶ Observarlo en forma constante, no sólo en lo que a su rendimiento refiere, para así poder conocer claramente su ser, su realidad del alma.³⁷ Que el alumno como sujeto sea el centro de su interés, y no el material de enseñanza objetivo... es también la única posibilidad para el docente de no ser completamente inefectivo y de solidificarse.³⁸

Que el docente tenga claro que en todo lo que demanda del estudiante y en cada juicio, que él no tiene frente a sí a alguien que entrega piezas de trabajos, sino que éstas son singulares funciones, lados, expresiones de una totalidad de vida.³⁹

El material de enseñanza debe ser elegido de tal modo que promueva, junto con el objeto tratado, las cualidades valiosas del alumno: capacidad de concentración, interés objetivo, capacidad de conciencia moral, capacidad de juicio, facultad de distinguir entre valores, capacidad de acción reflexiva, talento para la combinatoria y la honradez. Con ello cada lección de moral en particular se hace, también, innecesaria.⁴⁰

³⁴ *Ibíd.*, 33.

³⁵ “Aquí está el principio-explicito o implícito- que formula la disposición en la cual debería ser impartida cada lección escolar y bajo la cual estarán todas nuestras explicaciones, desde los lados más variados. Ningún material de enseñanza debe ser transmitido meramente para que se conozca... Nada debe ser aprendido que, más allá de su contenido sustancial o por medio del suyo, no provea una utilidad para la vida del alumno...” (*ibíd.*, 37).

³⁶ *Ibíd.*, 48.

³⁷ *Ibíd.*, 50.

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ *Ibíd.*, 54.

⁴⁰ *Ibíd.*, 51.

Conclusiones: la cultura y la educación

En el segundo capítulo de “Pedagogía escolar” aparece como central una tensión entre idea y vida. La idea, representada por la escuela y la educación como objetividades, como fijeza que tienen que ser aprehendidas por el alumno, y la vida del alumno ofreciendo cierta resistencia ante estas verdades atemporales. La paradoja de lo inmóvil intentando ser aprehendido por lo vivo, las fijaciones de los contenidos singulares de la vida, sobre la vida.⁴¹ Observando esta oposición podríamos concluir que resulta idéntica a la presentada en la “tragedia de la cultura”, lo cual es predecible porque en el proceso de aprendizaje los contenidos culturales a incorporar son resistidos por la vida subjetiva.

En ese sentido, podríamos advertir que, de ningún modo, difiere lo que ocurre en el aula de lo que transcurre fuera de ella, en la gran ciudad. Sin embargo, Simmel encuentra elementos pedagógicos para que la significación cultural de los contenidos culturales pueda realizarse. Cuando el docente reconoce que se equivoca, subsume su autoridad, su persona a la idea, a la verdad objetiva, se presenta como mediador de la idea, lo que induce en el alumno una enseñanza significativa, en tanto comprende esta mediación.

Es ahí cuando la verdad objetiva se encuentra por encima del docente y de sí mismo.⁴² Este acto no sólo eleva moralmente al docente, sino que también permite que se eleve moralmente el alumno ante esta evidencia. Al comprender que los contenidos culturales están por encima de él, pero también del maestro, desarrolla su personalidad.

A través de la *formación*, que no es ni el mero poseer contenidos de saber, ni el mero ser, se sintetizan ambos objetivos. La incorporación de saberes

⁴¹ “Todos estos significados distintos de la consecuencia –fijaciones- de contenidos de vida singulares sobre la vida, nunca para ser fijada, amenazados continuamente por el conflicto con ella, aunque sin perder por eso su derecho- deben tener efecto sobre el alumno, no sólo según su contenido respectivo, sino que éstos deben también arribar más o menos a su conciencia, como consecuencia” (ibíd., 88).

⁴² “Él debe sentir, que la vida precisa, necesariamente, de un apoyo como éste. Que colocado, más allá de su propio ritmo y que pertenece a la movilidad de la vida el aprehender en sí esto inmóvil... existen casos de una contradicción ineludible con esa consecuencia, en los cuales se revela que la idea misma ha surgido, finalmente, sólo de la vida, con sus oscilaciones y oposiciones. Son los casos en los que el docente se ha equivocado...”. Ibíd., 88. “...eleva el respeto del docente si éste admite haberse equivocado. Y eso no tiene sólo ese efecto personal de presentar al docente como personalidad libremente justa, sin prejuicios, sino que indica al alumno que la idea y la verdad objetiva están sobre el docente y sobre sí mismo... es lo maravilloso que tiene el significado de la idea, que la autoridad docente, como persona, no sufre por eso, sino que gana, pues la constelación que él cura representa demasiado” (ibíd., 89).

y su apropiación subjetiva. Sólo cuando los contenidos son comprendidos, es que la vida podrá ubicar correctamente esa comprensión. Lo que no es entendido, difícilmente pueda ser apropiado por la subjetividad. En este sentido, la lección es un medio esencial para el conocimiento y para el desarrollo de la personalidad.

Una de las posibilidades de realización de la significación cultural reside en las vivencias pedagógicas como encuentros subjetivantes que se dan entre el docente y sus alumnos.⁴³ En la escuela como espacio esencial para el cultivo de las cualidades y como garante de autonomía que permita a los seres desarrollar valores *culturales* que permitan conducir a través de sí, aquel camino del alma desde sí misma hasta sí misma, desde su estado natural hasta su estado cultural. De modo que, ni el alma subjetiva ni el producto espiritual objetivo pueden considerarse por sí mismos cultura, sino que ésta emerge en el momento en que éstos logran unirse. En este sentido, la educación actuaría como puente porque propiciaría esta asociación promoviendo un ambiente para la elevación, intensificación y aumento de la eficacia del proceso vital.

Este entrejuntamiento es absolutamente único, en tanto que el desarrollo culturalmente significativo del ser personal es un estado que existe puramente en el sujeto, pero es un estado tal que no puede ser alcanzado de absolutamente ninguna otra forma que no sea la incorporación y el aprovechamiento de contenidos objetivos. Por ello el cultivo es, por una parte, una tarea que reside en lo infinito, pues nunca cabe considerar como cerrada la utilización de momentos objetivos para la perfección del ser personal.

De modo que el desarrollo de seres autónomos con capacidad para comprender los contenidos de la cultura y también para hacer los propios resulta una tarea inagotable cuya realización mitigaría la tragedia de la cultura expuesta por Simmel.

Marina Alejandra Goldman.
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
E-mail: goldmanmarina@yahoo.com

Recibido: 24 de enero de 2013
Aceptado: 2 de agosto de 2013

⁴³ “Vemos ahora también un tipo de vivencia pedagógica, que ocurre excepcionalmente, de tanto en tanto, en situaciones extraordinarias mientras se dicta una clase, en la que por un instante el horizonte de comprensión del docente se fusiona con el de su auditorio” (Vernik, “Formación humanista y pedagogía en Georg Simmel”, 97).