

# PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD MÍTICO-POÉTICA

## PEDAGOGY OF THE MYTHICAL-POETIC SENSITIVITY

**Natalia Paiba Alzate<sup>1</sup>**

Universidad de Caldas

### SUMMARY

This article aims at showing a pedagogical proposal that allows the reflection of the human being through the unity of its existential dimensions: the rational one and the sensitive one. With the occurrence of the mythical-poetic sensibility, there is a possibility to contemplate the authority of knowledge immersed in the feeling's colors, there is an opportunity to harmonize man and nature, science and poetry. Nowadays, the inhabited world is full of divisions where relations of domination and determination with the other, the others and the cosmos are evident. Thus, Romanticism and the poet Hölderlin are referred as bases in order to create an ethic of the all-one. Likewise, the mythical-poetic inhabiting is proposed through dialogue and memory.

### KEYWORDS

Pedagogy, Hölderlin, reason, sensitivity, ethics, poetry.

Pedagogia da sensibilidade mítico-poética

### RESUMO

O intuito do artigo é apresentar uma proposta pedagógica que permita a reflexão do ser humano por meio da unidade de suas dimensões existenciais: a racional e a sensível. Com a ocorrência da sensibilidade mítico-poética, tem-se a possibilidade de detalhar a autoridade do saber mergulhado nas cores do sentimento, tem-se a oportunidade de harmonizar o homem e a natureza, a ciência e a poesia. Atualmente o mundo no qual se mora é um mundo preenchido pelas divisões onde as relações de dominação e determinação com o outro, os outros e o cosmos é inegável, por isso, remete-se ao Romantismo e ao poeta Hölderlin como alicerces para criar uma ética do todo-um, da mesma forma, propõe-se o morar mítico-poético por meio do diálogo e da memória.

<sup>1</sup> *Magister en Filosofía de la Universidad de Caldas. Licenciada en Filosofía de la Universidad de Caldas. Profesora ocasional del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación Filosofía y Cultura de la Universidad de Caldas. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas. Email: [natalia.paiba@ucaldas.edu.co](mailto:natalia.paiba@ucaldas.edu.co). <https://orcid.org/0000-0003-2701-4149>.*

## PALAVRAS CHAVE

Pedagogia, Hölderlin, razão, sensibilidade, ética, poesia.

## RESUMEN

El objetivo del artículo es mostrar una propuesta pedagógica que permita la reflexión del ser humano a través de la unidad de sus dimensiones existenciales: la racional y la sensible. Con el acontecer de la sensibilidad mítico-poética se tiene la posibilidad de contemplar la autoridad del saber bañado por los colores del sentimiento, se tiene la oportunidad de reconciliar el hombre y la naturaleza, la ciencia y la poesía. El mundo que se habita en la actualidad es un mundo cargado de escisiones en donde las relaciones de dominación y determinación con el otro, los otros y el cosmos es evidente, por este motivo, se trae a colación el Romanticismo y el poeta Hölderlin como fundamentos para crear una ética del todo-uno, asimismo, se plantea el habitar mítico-poético a través del diálogo y la memoria.

## PALABRAS CLAVE

Pedagogía, Hölderlin, razón, sensibilidad, ética, mito, poesía

En este artículo se expone los fundamentos teóricos de la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética, una propuesta que se configura en medio del proyecto de investigación financiado por la Universidad de Caldas: *Configuración de discursos de paz en los contextos educativos rurales del municipio de Marquetalia Caldas. Procesos creativos asociados a la fotografía y al arte de novelar con voz*. El texto se divide en cuatro apartados. En el primer apartado se propone un tipo de saber apoyado por el Romanticismo, en donde se reconcilia la razón y la sensibilidad. En el segundo apartado se revisa la ética del todo-uno que surge con la poesía, prosa y ensayística de Hölderlin. En el tercer apartado se expone el habitar mítico-poético

que se manifiesta a partir de dos conceptos: diálogo y memoria, asimismo, se propone la construcción de espacios que permitan habitar mítico-poéticamente la escuela. Finalmente, el artículo termina con unas conclusiones.

## 1. RAZÓN Y SENSIBILIDAD

Las palabras que aquí se recogen tienen el objetivo de construir una interpretación del saber apoyada por el Romanticismo. Esta interpretación surge como respuesta al sentido de saber que se hereda desde la antigüedad, en donde se escinde la razón y la sensibilidad. Para cumplir este propósito se traen a colación dos sentidos de razón presentes en la antigua Grecia, los cuales sobreviven al mundo actual y determinan las relaciones de dominación, cálculo y determinación con el otro, los otros y el cosmos. La pedagogía de la sensibilidad mítico-poética se propone un saber inspirado en la razón reconciliadora y concluye que el saber no es contrario a la sensibilidad, el hombre no es solo un animal racional, también es un animal sensible.

En la historia de la filosofía es posible encontrar muchos sentidos de la palabra razón, cada corriente filosófica asigna un sentido diferente que se modifica con cada filósofo, sin embargo, es pertinente abordar dos sentidos de la palabra razón, que de una u otra forma, son pioneros e influyen la filosofía posterior. Con Tales de Mileto y el nacimiento de la filosofía occidental surge el primer sentido de razón. A partir de Tales la filosofía asume un estatus que la diferencia de la *doxa*, el mito y la tradición: "No habla con ejemplos sino en general, no con símbolos sino directamente [...] En cuanto verdadera filosofía, no se ocupa de lo meramente efímero del presente o el pasado" (Fränkel, 1993, p. 245). La filosofía asume un estatus centrado en el *logos* y la *episteme* como fundamento del saber. Desde esta perspectiva, la razón aparece como argumentos creados a partir del pensamiento libre, según observaciones de la

realidad y a partir de experiencias de diverso orden, experiencias que permiten construir una técnica del esclarecimiento objetivo (Gigon & Gútiez, 1985).

Con el segundo sentido de razón aparece el pensamiento de Parménides, quien considera que la razón es una capacidad del alma para juzgar las cosas del mundo, con la intención de acercarse a la vía de la verdad que lleva al conocimiento: “El alma y la mente es una misma cosa [...] La filosofía es de dos maneras: una procedente de la verdad, otra de la opinión [...] La razón es el criterio que juzga de las cosas, y los sentidos no son criterios exactos y seguros” (Laercio, 1950, p. 220). Para el filósofo, el camino de la razón es aquel que lo eleva por encima del camino de los hombres, al reflexionar, el filósofo se siente arrastrado a un reino de luz, más allá de las cosas terrenas (Fränkel, 1993). Con Parménides se crea una visión vasta sobre la razón y su ligazón con el pensamiento conceptual, que repercute en la filosofía posterior, desde allí, la razón se piensa como exterior al cuerpo, a los sentidos y a la naturaleza, en otras palabras, se crea el inicio de la diferenciación esencial entre razón y sensibilidad.

A lo largo de la historia de la filosofía estas dos interpretaciones de la palabra razón han dominado el saber filosófico. La técnica del esclarecimiento objetivo que se empieza a gestar con los milesios, pasa por Aristóteles (1994), Bacon (2019), Locke (2020), Hume (2004), entre muchos otros. Asimismo, pasa por la nueva ciencia de Galileo que permite la combinación entre las ciencias de la naturaleza y la matemática (Mondolfo, 1947), pasa por Newton en donde la razón se vincula con las leyes sobre la naturaleza (Argullol, 1990) y pasa por los Ilustrados en donde se retoma la distinción de la razón con la tradición y el mito (Reale & Antiseri, 1995). En este contexto la razón aparece como un juicio crítico y sin

prejuicios limitado a la experiencia empírica. Bajo el influjo del optimismo ilustrado y del progreso empirista se construye un tipo de razón en que aparece el saber como cálculo, medida y método, en otras palabras, aparece una razón instrumental (Horkheimer, 2002).

Con Parménides se liga la razón al pensamiento estrictamente intelectual, se diferencia de la experiencia sensible y el saber aparece como una revelación divina. La influencia de Parménides pasa por Platón (2010), san Agustín (2014), Descartes (1997), entre otros. La razón es algo que se posee y no una forma de proceder a partir del cálculo y la medida, además, es una propiedad intelectual del alma que permite la relación con lo divino. El tipo de razón que se construye con la influencia de Parménides genera un tipo de saber que, en la mayoría de los casos, desprecia el cuerpo, la externalidad y la sensación como camino de acceso al conocimiento. Sin embargo, a diferencia del tipo de razón que se construye con Tales de Mileto, en Parménides aparece lo mítico-poético como un recurso discursivo apropiado para acceder a la verdad.

En las dos propuestas de razón que aparecen con Tales y Parménides, la relación con la sensibilidad es precaria, de un lado la propuesta del esclarecimiento objetivo, aunque inicia con una sana relación entre la razón, los sentidos y la naturaleza, se rechaza la tradición y el mito como posibilidad de acceso al conocimiento y se termina por convertir en una relación de dominio, cálculo y determinación. De otro lado, con Parménides aparece una escisión entre la razón y los sentidos, pero se acude a la poesía y al mito para revelar las verdades que la divinidad promete. En la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética se propone un tipo de saber que armonice la relación entre la razón y la sensibilidad, en donde sea posible encontrar una conexión entre la razón y la naturaleza, pero también entre la razón y el sentimiento;

asimismo, se pretende encontrar en el mito, la tradición y la poesía una fuente de acceso al conocimiento.

Para desarrollar la idea de saber como vínculo entre la razón y la sensibilidad, se trae a colación el espíritu del Romanticismo con el poeta Hölderlin. Los románticos dejan para la posteridad una propuesta que busca un monismo entre la razón y el corazón (Argullol, 1990; Berlin, 2016; Béguin, 2017) y desconfían del *imperum hominis* impuesto por la Ilustración: “Como odio [...] a todos esos bárbaros que creen ser sabios porque ya no tienen corazón” (Hölderlin, 2007, p. 30). Para el Romanticismo, la época de la razón (la Ilustración) crea la gran angustia de la razón, crea la ciencia de la muerte como diría Schlegel (citado por Argullol, 1990). Lo que persigue el pensamiento romántico es reorientar la relación entre ciencia y poesía, con el objetivo de volver a unir lo que la ciencia de la muerte separa:

¡Ojalá no hubiera ido nunca a vuestras escuelas  
 ¡La ciencia, a la que perseguí a través de las  
 sombras, de la que esperaba, con la insensatez  
 de la juventud, la confirmación de mis alegrías  
 más puras, es la que me ha estropeado todo!  
 En vuestras escuelas es donde me volví tan  
 razonable, donde aprendí a diferenciarme  
 de manera fundamental de lo que me rodea.  
 (Hölderlin, 2007, p. 26)

En las escuelas, como muestra Hölderlin, el estudiante aprende a usar las ciencias para diferenciarse de los otros seres vivos, aprende el lenguaje de la superioridad para pensar las otras especies y termina por imponer el cálculo y el método para acercarse al otro, los otros y el cosmos. Sin embargo, paradójicamente, no sólo aprende el lenguaje del esclarecimiento objetivo, también aprende a vivir en la soledad de su conciencia y termina por afirmar su existencia a partir de su pensamiento: *cogito ergo sum* (Descartes, 1997). El Romanticismo crea resistencia al imperialismo separatista e

individualista de la razón y emprende una lucha para dar estatus al sentimiento, la imaginación, el sueño y todo aquello que salta las barreras de la ciencia de la muerte (Béguin, 2017), asimismo, muestra que la afirmación de la existencia no solo se da en el pensamiento sino en el sentimiento: *amo ergo sum*. Una escuela que despliega la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética es, sin duda, una escuela romántica.

Con el Romanticismo aparece la autoridad de la razón bañada por los colores del sentimiento: “Sin belleza del espíritu y del corazón, la razón es como un capataz que el amo de la casa ha enviado para vigilar a los criados; él sabe tan poco como los criados en qué acabará aquel trabajo inacabable” (p, 118). Sin la belleza del espíritu la razón es un siervo desorientado, sin la razón y el entendimiento la belleza y sensación solo es contemplación; la luz de la belleza ilumina las frías tinieblas de la razón, el cálido aliento del sentimiento rejuvenece los antiguos templos del entendimiento. Para los románticos, la manifestación más pura de la razón es aquella que logra armonía y unidad, es decir, un tipo de razón que logre reconciliar la ciencia y la poesía; el hombre y la naturaleza; la mente y el cuerpo: “Lo que en realidad persigue el pensamiento romántico [...] es reorientar la relación entre ciencia y poesía, de acuerdo con la concepción no-newtoniana del nexo entre naturaleza y hombre” (Argullol, 1990, p. 20)

El tipo de razón que propone el Romanticismo se diferencia de la razón metódica de la Ilustración y su pensamiento empirista, también se diferencia del trascendentalismo que surge con el pensamiento de Parménides y más bien se opta por un tipo de razón de la sensibilidad que requiere el sentido estético: “No se puede ser lúcido en ningún ámbito, [...] si falta el sentido estético” (Hölderlin, 1990, p. 21). Al ser la razón de los románticos una razón de la reconciliación permite un acercamiento al otro, los otros y el cosmos sin dominación, sin

cálculo y determinación, asimismo, permite comprender que las ideas no son la única fuente de conocimiento, también el cuerpo, la externalidad y el sentimiento son fuentes que deben armonizar con la razón.

El Romanticismo permite a la Pedagogía de la sensibilidad mítico-poética crear un tipo de saber que reconcilia la razón y la sensibilidad. El hombre no solamente es un animal racional, también es un animal sensible, un animal que sueña, siente, ama, odia y no solamente un animal que calcula. A lo largo de la historia, la razón y la sensibilidad han permanecido escindidas, causando grandes estragos en la relación con el otro, los otros y el cosmos. Cuando se construye sobre una razón que aniquila el sentimiento, el mito, la tradición y toda fuente de conocimiento que no cumpla con las exigencias de un método, se termina por forjar relaciones de dominación, explotación y cálculo; asimismo, cuando se construye sobre una razón que no encuentra en los sentidos una fuente de conocimiento, se termina construyendo mundos trascendentales que incentivan el individualismo y la disolución del otro, los otros y el cosmos en la conciencia.

## 2. LA ÉTICA DEL HEN KAI PAN: TODO-UNO

En el apartado anterior se propone un tipo de saber apoyado por el Romanticismo, en donde se reconcilia la razón y la sensibilidad. Para este apartado se propone un análisis de las implicaciones de este tipo de saber en la relación con el otro, los otros y el cosmos en la práctica pedagógica. Para desarrollar este apartado se tiene en cuenta dos momentos. En el primer momento se presentan tres ideas: infinitud, libertad y amor, las cuales representan los fundamentos de una ética del todo-uno: *hen kai pan*. En el segundo momento se confrontan las tres ideas que fundamenta la ética del todo-uno y se confronta con la práctica pedagógica.

A continuación, se expone el primer momento. En la modernidad se reinstaura una idea que se viene gestando desde los presocráticos y que brota con furor en el Renacimiento (Mondolfo, 1947) y posteriormente en el Romanticismo (Argulol, 1990): la unidad e infinitud del universo. Esta idea resulta importante para la Pedagogía de la sensibilidad mítico-poética, porque representa el pilar ético que construye un acercamiento al otro, los otros y el cosmos, sin dominación y determinación. La idea de unidad e infinitud del universo crea una nueva sensibilidad, con el objetivo de eliminar la brecha entre el hombre y la naturaleza, construye una forma nueva de habitar el mundo e incentiva una ética reconciliadora, en donde la diferencia se convierte en un motivo de armonía y no de escisión. Esta ética se refleja en la poesía, prosa, así como en los ensayos filosóficos del poeta Hölderlin, y representa una propuesta para pensar la práctica pedagógica y las relaciones que surgen en el escenario educativo.

En Hölderlin (2007) se encuentra un profundo rechazo por quienes encuentran en la naturaleza un simple objeto de conocimiento, de igual manera, se rechaza la actitud de quienes se pierden en la trascendencia para buscar la verdad: “¡Somos nosotros, nosotros! Gozamos lanzándonos a la noche de lo desconocido, a la fría extrañeza de algún otro mundo [...] ¡Ay! Para el salvaje pecho del hombre no hay patria alguna posible” (p, 35). Hölderlin dice ¡No! a la búsqueda de la verdad y el conocimiento que trasciende la naturaleza, la externalidad y el cuerpo, dice ¡no! Al *imperium hominis* con el cual se degrada, corrompe y ultraja la naturaleza y dice ¡no! Al frío humanismo que encierra un carácter soberbio, al humanismo que, en nombre de la humanidad, gracias a la ciencia, técnica e industria lleva a la destrucción de la naturaleza por considerarla un simple objeto de conocimiento. Para el poeta, la naturaleza despierta una sensación de más allá que genera una tensión antagónica entre el universo infinito

y la finitud del yo que tiene infructuosamente a esa misma infinitud (Argullol, 1990)

La idea de infinitud aparece cuando se siente la escisión que la humanidad sufre al querer manipular y determinar todo a su voluntad, cuando el optimismo del intelecto cree poseerlo todo: “¡No habría que expresarlo, naturaleza santa y virginal, que escapa a la grosera inteligencia! Te he despreciado y me he considerado yo solo el dueño, ¡bárbaro altanero!” (Hölderlin, 2001, p. 32). La infinitud aparece cuando en medio de la escisión se siente el vivificante vínculo del todo y se termina por aceptar un profundo y sagrado respeto por el orden universal que reconcilia todo: “¡Oh, no! ¡No fue un sueño! En este corazón pude sentirte, ¡éter callado! cuando el extravío de los mortales me invadió el alma y tú, para curarme, rodeaste con tu soplo mi pecho que el amor lastimaba, ¡Universal conciliador!” (Hölderlin, 2001, p. 25)

En el momento en que la naturaleza se presenta como infinita, parece una tarea inocua intentar dominarla, determinarla y poseerla. En medio de la humildad del desconocimiento, el poeta siente la naturaleza y descubre en el olvido del sí mismo la oportunidad para unirse con ella en un encuentro estético: “Ser uno con todo lo viviente, volver en un feliz olvido de sí mismo, al todo de la naturaleza, ésta es la cima de los pensamientos y alegrías, ésta es la sagrada cumbre de la montaña” (Hölderlin, 2007, p. 25). La unión con el todo solo es posible si se comprende la libertad que no se puede violentar: “¿Qué sería este mundo si no fuera un acorde de seres libres? [...] sin libertad, todo está muerto” (Hölderlin, 2007, p. 189). Hölderlin comprende que todo intento de acercamiento a la naturaleza debe ser mediado por la libertad, pues la naturaleza no es un objeto, no se puede poseer, sino tan solo existir con ella. El acercamiento a la naturaleza no puede ser netamente conceptual, puesto que: “De la pura inteligencia no brotó nunca nada inteligible, ni

nada razonable de la razón pura” (Hölderlin, 2007, p. 117).

¿Cómo es posible el *hen kai pan*? ¿cómo es posible ser uno con todo lo viviente? En el acto estético que produce el sentimiento del amor, de la entrega absoluta en un olvido del sí mismo, Hölderlin encuentra la posibilidad de redención, de transfiguración, de retorno, de armonía con los otros y con el todo. Los amantes son notas vivas sonando conjuntamente en la armonía de la naturaleza: “¡Oh vosotros, los que buscaíais lo más elevado y lo mejor en la profundidad del saber, en el tumulto del comercio [...] o más arriba de las estrellas! ¿Sabeis su nombre? ¿El nombre de lo que es uno y todo? Su nombre es belleza. [...] ¡Y eres tú, tú quien me ha indicado el camino! (Hölderlin, 2007, p. 80). El amor permite un acercamiento a la naturaleza en donde se evita la tiranía del concepto y el saber-poder como único acceso al conocimiento, el amor también permite la libertad puesto que solo es posible entre sujetos y los sujetos no son objeto de posesión.

Con el poeta Hölderlin se crea una nueva ética que consigue eliminar jerarquías a través del privilegio de la externalidad y el sentimiento, una ética de sujetos y no de objetos, una ética del saber que se reconcilia con la sensibilidad, que permite la libertad, porque el dominio y la posesión solo es posible con un objeto. El pensamiento de Hölderlin permite la creación de una ética del todo, de una ética de la armonía de contrarios, en donde la entrega absoluta en el olvido del sí mismo concede la reconciliación con el todo. Las ideas que se presentan hasta el momento permiten construir para la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética, una ética digna de ser sentida y experimentada en las relaciones de la práctica pedagógica, además, la propuesta del poeta permite ambientalizar la pedagogía, en un momento crítico de la sociedad en donde se privilegia los intereses económicos y políticos por encima de la vida.

A partir de este párrafo se da inicio al segundo momento del apartado, confrontar las ideas de infinitud, libertad y amor con la práctica pedagógica. Formar no es determinar, dominar y calcular. La formación exige la construcción de relaciones sin dominación, puesto que el otro no es un objeto, no es una cosa que se pueda manipular a voluntad. El otro es un sujeto que no necesita de ideales heterónomos impuestos desde afuera (Adorno, 1998), no necesita un pensamiento “auténtico” para ser y existir. En la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética aparece el otro como un ser infinito, como un ser que no puede ser abordado a partir del frío concepto que nada expresa. Al igual que la sensación que despierta en Hölderlin la naturaleza, el otro, para esta pedagogía, inspira una sensación de más allá, una sensación que se expresa en la responsabilidad infinita y que permite ver al otro como una posibilidad indeterminada.

En el momento en que se comprende que no es posible encerrar al otro en un concepto o en un ideal con el objetivo de formarlo, aparece la idea de libertad como máxima expresión de la vida: “Sin libertad todo está muerto” (Hölderlin, 2007, p. 189). La libertad, como principio fundante de la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética, permite al otro elegir los sentidos que dan valor a su existencia, permite construir la identidad sin ataduras impuestas desde afuera, es la posibilidad de conquistar el sí mismo y ver cómo el mundo surge ante los ojos: “Con la esencia libre, consciente de sí, sale a la luz todo el mundo” (Hölderlin, 1990, p. 27). Hölderlin comprende el mensaje inscrito en el oráculo de Delfos: “Te advierto, quienquiera que fueres tú, que deseas sondear los arcanos de la naturaleza que, si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo fuera. Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa, ¿cómo pretendes encontrar otras excelencias? En ti se halla oculto el Tesoro de los Tesoros. Hombre, concómete a ti mismo y conocerás el universo y a los dioses”.

El conocimiento de sí mismo solo es posible a través de la libertad y la libertad solo es posible a partir de acercamientos que eviten la relación conceptual del ideal y la determinación. ¿Cómo crear un acercamiento al otro que no violente su libertad? ¿Cómo acercarse al otro que aparece como un infinito y que requiere de libertad para ser? Esta pedagogía procura una aproximación sin dominación, en donde el sentimiento aparece como máxima expresión de la sensibilidad y como una posibilidad para producir el lugar de enunciación, para abrigar la experiencia sensible del amor. La proximidad que permite el amor evita la tiranía del ideal, la aproximación con amor evita reducir al otro a un objeto de conocimiento, evita la violencia contra la alteridad del otro. En la entrega desinteresada del amor se cae absorto en un olvido del sí mismo, porque se vive y se siente en la unidad de los cuerpos otros y se brinda la oportunidad del despliegue de la libertad para que el otro sea.

La experiencia estética del amor, en la práctica pedagógica, permite al otro configurar su existencia a partir de las posibilidades que le brinda el sí mismo, posibilita la construcción del aula como un espacio de acogida y no como un espacio de programación (Bárcena & Joan-Carles, 2000), le permite al estudiante la alegría de aprender cualquier cosa: “El amor es de hecho el fundamento de la dinámica sistémica que configura el espacio en que los niños pueden crecer como personas responsables capaces de aprender cualquier cosa” (Ocaña, 2021). El amor elimina la jerarquía de poder presente en las aulas y posibilita la unión y comunión con el todo de la naturaleza. Quién sea formado a partir de la experiencia estética del amor, experimenta una nueva forma de vivir y habitar el mundo.

### 3. EL HABITAR MÍTICO-POÉTICO

En el apartado anterior se presentan tres ideas que fundamentan la ética del todo-uno: Infinito, libertad y amor, se concluye que las

relaciones pedagógicas deben estar mediadas por el carácter de infinitud que despierta el otro y se propone evitar la imposición de ideales heterónomos, puesto que el otro es un mundo de posibilidades indeterminadas, además, se presenta el amor como la manifestación más pura de la sensibilidad y la mejor estrategia para garantizar la acogida y evitar la dominación en el aula. Para este apartado, el objetivo es reflexionar sobre la esencia del habitar mítico-poético en la escuela a partir de dos ideas: el diálogo y la memoria. El apartado se divide en dos momentos. En el primer momento se expone las ideas de diálogo y memoria apoyadas en el poeta Hölderlin y el filósofo Heidegger. En el segundo momento se expone el habitar mítico-poético desde la escuela y para la escuela.

La idea de libertad como fundamento de la ética del todo-uno es de vital importancia para la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética, no solo porque marca una relación distinta con el otro, los otros y el cosmos, sino también porque permite el surgimiento del lenguaje y con él, la posibilidad de habitar el mundo: “[Al hombre] se le ha dado el albedrío y un poder superior para ordenar y realizar lo semejante a los dioses y se le ha dado el más peligroso de los bienes, el lenguaje, para que con él cree, destruya, se hunda y regrese a la eternamente viva” (Hölderlin citado por Heidegger, 2012. p.129-130). El poeta comprende que el lenguaje no es un simple instrumento o herramienta, el lenguaje determina esencialmente nuestra existencia: “El hombre ha experimentado mucho. Nombrado a muchos celestes, desde que somos un diálogo y podemos oír unos de otros” (Hölderlin citado por Heidegger, 2012. p.133)

La esencia del hombre se fundamenta en el lenguaje expresado en el diálogo, el hombre existe desde que puede oír a unos y otros: “El diálogo y su unidad es portador de nuestra existencia (Dasein)” (Heidegger, 2012, p. 134). Dialogar con los otros es reconocer la palabra

que da forma a los distintos hombres y mundos en la tierra, escuchar la palabra del otro en la configuración de su pasado le da sentido al presente. Decir que el hombre es un diálogo es lo mismo que decir que es un ser histórico, porque dialogar es escuchar la historia que se configura en los relatos, relatos que no solo construye la ciencia, sino que también son construidos por el sueño, la imaginación y los sentimientos. La poesía, el mito, el rito y todas las expresiones dialógicas que construye el hombre, constituyen la configuración de una realidad que puede ser escuchada y sentida, la cual desvela la esencia de un mundo que es posible compartir, por esto Heidegger (2012) menciona que la poesía no solo es abrirse a la simple fantasía o capricho de la imaginación en lo irreal, la poesía desoculta el ente y es el decir en el que nace históricamente el mundo: “En tal decir [de la poesía] se acuñan de antemano los conceptos de la esencia de un pueblo histórico, es decir, la pertenencia de éste a la historia universal” (p.113)

El diálogo no solo se reconstruye a partir de la ontología de los textos, escuchar las historias que pasan de generación en generación, los relatos que nacen en las calles son diálogos que deben ser escuchados. Por este motivo, y como consecuencia de lo expresado hasta el momento, se propone para la pedagogía de la sensibilidad mítico-poética la memoria, como una forma distinta de habitar el mundo, como una manera de estar y compartir el mundo con los otros. La memoria en la pedagogía de la sensibilidad acontecida y poética no es una descarga de datos eruditos, no es la simple enunciación en el discurso, es la manifestación del delirio en las palabras encadenadas con belleza, es la manifestación encarnada del padecer de la vida vivida. La memoria permite la reflexión de lo indecible: nunca es monstruoso pensar y mucho menos pensar lo monstruoso (Adorno, 1998). El decir de la memoria es la presencia del saber como valor que da sentido a la vida (Larrosa, 1997), es la experiencia que se

hace posible gracias al acontecimiento que es contado y sentido.

La construcción de la memoria no es un monólogo que se repita en la conciencia, la memoria es el diálogo originario con el otro y los otros. El hacer memoria es escuchar lo que no se vive pero se experimenta a través del relato (Bárcena & Joan-Carles, 2000), lo que no se vive pero configura la posibilidad de la existencia: “El fundamento de la existencia humana es el diálogo” (Heidegger, 2012, p. 140). La memoria no es un adorno de la pedagógica aquí propuesta, es la manifestación del habitar mítico-poético, es la posibilidad de experimentar el despliegue de la sensibilidad. La memoria, que posibilita los distintos relatos, permite crear experiencias a partir de pensamientos, sentimientos y sensaciones que hacen parte de los distintos mundos y vidas posibles.

Después de exponer las dos ideas que conforman un habitar mítico-poético, el objetivo para terminar este apartado es confrontar estas dos ideas con las reflexiones que hasta el momento se han hecho sobre la práctica pedagógica. Tradicionalmente, en las relaciones pedagógicas se determina de antemano cómo debe ser el otro, cómo debe actuar y cómo debe pensar; esto no es extraño si el fundamento teórico sobre la enseñanza es transmitir ideas carentes de vida. Muchos han sido los autores famosos que critican la idea que iguala educación a información (Freire, 2005; Rancière, 2008, Zuleta, 1995), sin embargo, a pesar de que esta idea no es muy novedosa, aún se encuentra vigente para recordar que la formación va más allá de la información y sobre todo va más allá de la determinación en la adecuación a un ideal (Adorno, 1998). La formación debe aceptar la libertad presente en el otro, debe evitar transgredir la alteridad del otro y perseguir acercamientos que eviten la dominación y la determinación. El otro no es un objeto, es un sujeto en la búsqueda del sí mismo, es un sujeto

que busca la esencia que reclama su existencia, y su esencia es un mundo de posibilidades.

En las relaciones pedagógicas el otro aparece como un infinito, porque es imposible determinar desde afuera la esencia del otro, por este motivo, el otro debe permanecer en libertad para descubrir su sí mismo y ser todo lo que puede llegar a ser. No resulta extraño que los pedagogos más famosos dediquen sus libros a la emancipación (Adorno, 1998; Freire, 2005; Rancière, 2008), ellos entienden que la formación primero debe asegurar la libertad, para hacer que los otros sean en medio de su autonomía y logren encontrar el camino que los lleva al sí mismo. La pedagogía de la sensibilidad mítico-poética construye sobre la libertad y genera encuentros que eviten la coerción del otro, precisamente por eso se propone la sensibilidad, y con ella, todas sus expresiones: el amor, la responsabilidad, el acogimiento. Descubrir el sí mismo, en medio de la libertad, implica el diálogo, porque la esencia humana es dialógica, como lo señala el poeta Hölderlin y otros filósofos posteriores (Gadamer, 1992; Heidegger, 2000).

Descubrir el sí mismo no es iniciar un diálogo con su propia conciencia, sino con los otros y con el cosmos. Escuchar los mitos, la poesía, los relatos, los hechos históricos y científicos es tener la posibilidad de construir el sí mismo, porque la respuesta por la identidad personal no es inmediata, sino mediatizada por las obras, relatos y todas las expresiones propias de la humanidad y de la naturaleza, porque el diálogo no solamente es con los hombres, es también con el cosmos. El hombre que es capaz de caer en un olvido del sí mismo para encontrar en la naturaleza lo sagrado, para escuchar la madre tierra y el padre éter, es capaz de encontrar un equilibrio con el ecosistema y crear una forma más amigable de ser en el mundo. Aquel que es capaz de dialogar, habita un espacio de paz con los otros y con el cosmos, respeta al otro que es diferente, porque comprende la memoria que

lo forma, quien es capaz de dialogar reconoce y comprende que las jerarquías de valor en la cultura, en las diferentes ciencias y entre los hombres, son solo un tipo de pensamiento que se hereda de la ciencia de la muerte que todo lo corrompe.

El habitar mítico-poético en la escuela es crear experiencias que permitan el despliegue del diálogo y la memoria como procesos necesarios para la formación de la identidad en el sí mismo. La tarea de la escuela es facilitar las herramientas para que el otro se construya a sí mismo y pueda realizar en el futuro no solamente un trabajo o una ocupación, sino que habite mítico-poéticamente el mundo: "Que cada cual se dedique a sus ocupaciones, me dirás, y yo también lo digo. Solo que debe dedicarse con todo el alma, no debe ahogar en sí cualquier otra fuerza que no concuerde exactamente con su ocupación, no tiene que ser sólo, con ese miedo miserable, literal e hipócritamente lo que su título indica, tiene que ser con seriedad y con amor lo que es, y entonces, en su quehacer vivirá un espíritu, y si se siente oprimido en una especialidad donde no es posible en absoluto la vida del espíritu, ¡que la rechace con desprecio!" (Hölderlin, 2007, p. 205 ).

#### 4. CONCLUSIONES

La pedagogía de la sensibilidad mítico-poética propone una lógica del saber en donde se reconcilia la razón y la sensibilidad. El concepto aparece bañado del sentimiento en una plétora de sentido, donde es posible unificar la ciencia y poesía como expresiones que relatan las diferentes dimensiones del hombre. Al ser reconciliadora, la pedagogía aquí propuesta, evita la jerarquía en los saberes, la vida y en la cultura, además, sugiere la reconciliación entre el hombre y la naturaleza, como una consecuencia de la aplicación de la ética del todo-uno. Al estar influidas por la ética del hen kai pan, las relaciones pedagógicas también evitan la jerarquización y consecuentemente

la determinación y dominación, se propone un acercamiento que no violenta la libertad y que se fundamente en la comprensión infinita del otro. El amor, como expresión más pura de la sensibilidad, aparece como alternativa para el acercamiento sin dominación, en donde se evita la imposición de ideales heterónomos y el otro puede emprender el camino al sí mismo sin imposiciones.

Cuando se esquiva la determinación en el ideal impuesto desde afuera, aparece el habitar mítico-poético como una estrategia para cumplir el objetivo de esta pedagogía: hacer que el otro se encuentre a sí mismo y sea todo aquello que puede ser. Para cumplir este objetivo, es necesario facilitar los medios en donde el otro pueda experimentar el diálogo con el otro, los otros y el cosmos, porque el diálogo es la esencia de la existencia y permite el encuentro con el sí mismo. Escuchar los relatos míticos, poéticos, científicos, los relatos que se construyen en las calles, permite al otro encontrar el sí mismo, porque la identidad no es inmediata sino mediatizada por todos estos relatos. No es adecuado educar con la creencia que muestra al relato mítico y poético como algo falso, puesto que le mutilan al otro la posibilidad de encontrarse a sí mismo en una dimensión ineludible en el ser humano: la sensibilidad.

La poesía, la literatura, el mito y todas las expresiones dialógicas conceden la posibilidad al otro de conocerse a sí mismo. Quién no se reconoce a sí mismo en el intrincado mundo de las pasiones que dibujan las páginas de los libros, quién no llora por reconocer su propio dolor en las penas de amor, en la opresión del que ama sin esperanza, en la pérdida y angustia que provoca los personajes que llaman ficticios, quién no siente que una historia, un poema, un mito, ha cambiado toda su vida, ha cambiado todo su pensamiento y toda su filosofía. El

diálogo con el otro y los otros al escuchar un relato, permite crear espacios de memoria como una condición irrecusable de la formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación, ediciones Morata. Madrid, España.
- Agustín, S. (2014). *Soliloquios*. Ediciones Rialp.
- Argullol, R. (1990). *El héroe y el único*. Destino.
- Aristóteles, M., & Calvo, T. (1994). Gredos. Traducción Tomás Calvo Martínez.
- Bacon, F. (2019). *Novum Organum; Or, True Suggestions for the Interpretation of Nature*. Good Press.
- Bárcena, F., & Joan-Carles, M. (2000). La educación como acontecimiento ético.
- Descartes, R. (1997). Meditaciones metafísicas (1641). Madrid: Gredos.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (55 edición). México. Siglo XXI Editores.
- Fränkel, H. (1993). *Poesía y filosofía de la grecia arcaica: una historia de la épica, la lírica y la prosa griegas hasta la mitad del siglo quinto*. Visor Distribuciones.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método* (Vol. 1). Sígueme Salamanca.
- Gigon, O., & Gútiez, M. C. (1985). *Los orígenes de la filosofía griega*. Gredos.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial Madrid.
- Heidegger, M. (2012). *Arte y poesía*. Fondo de cultura económica.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta Madrid.
- Hume, D. (2004). *Investigación sobre el entendimiento humano* (Vol. 216). Ediciones AKAL.
- Hölderlin, F. (1990). *Ensayos*. Ediciones Hiperión, S. L.
- Hölderlin, F. (2001). La muerte de Empédocles. In. Barcelona: El acantilado.
- Hölderlin, F. (2007). Hiperión o el eremita en Grecia, trad. Jesús Munárriz, Ediciones Hiperión, Madrid.
- Laercio, D. (1950). *Vidas de los filósofos más ilustres* (J. O. Sanz, Ed.). Espasa-Calpe.
- Larrosa, J. (1997). Saber y educación. *Educação & Realidade*, 22(1).
- Locke, J. (2020). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Editorial Verbum.
- Mondolfo, R. (1947). *Tres filósofos del Renacimiento (Bruno, Galileo, Campanella)*. Editorial Losada.
- Ocaña, A. O. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 89-106.
- Platón, T. (2010). edición bilingüe de José María Zamora Calvo, notas y anexos de Luc Brisson. *Abada, Madrid*.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Mimesis.