

# A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: diálogos além fronteiras



Editora Fundação Fênix

ORGANIZADORES:

**Fábio Caires Correia**

**Gillianno José Mazzetto de Castro**

# A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: diálogos além fronteiras

Um livro que se propõe pensar o papel social da universidade com vozes de múltiplos lugares, estilos, olhares e realidades: eis o nosso escopo. Uma obra atravessada e irmanada por uma história para muitos desconhecida, mas que marca o desenvolvimento da humanidade. Eis a nossa música de fundo. A universidade, seja ela como queiram nominá-la, desde a Eduba suméria, passando pela Nalanda indiana, cruzando os desertos e encontrando refrigerios nos Oásis das Madaças árabes, cruzando os olivais europeus e chegando as terras da promessa portuguesa, isto é, o Brasil sempre portaram consigo o cheiro do infinito. Há nelas o signo da utopia e dentro delas, muitas vezes de maneira soturna, anoitecida, o pulsar do chamado. O vocativo pertinente e inerente a cada ser humano. Ad astra! Isto é, para o alto. As universidades como lugares do dever ser e do devir a ser. Elas, como habitações do Já-e-ainda-não cultivam-se nos horizontes da profecia, do professorado e da esperança. Por que profecia, professorado e esperança? Profecia, pois, estas instituições deveriam ser leitoras inteligentes da realidade, elas são aquelas que pro – “à frente, adiante” pheme “palavra”, ou seja, aquelas que põem a palavra adiante, aquelas que anteveem. Professorado porque, pro- “à frente, adiante” e fari “fala”, são aquelas que falam publicamente, falam diante. Esperança porque é nelas que as gerações são formadas. É nelas que os discentes, aqueles que aprendem, tornado-se discípulos, aqueles que seguem, constroem o presente amanhecido do mundo da vida.

Organizadores:

Fábio Caires Correia  
Gillianno José Mazzetto de Castro



Editora Fundação Fênix



# A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: diálogos além fronteiras



ORGANIZADORES:

**Fábio Caires Correia**  
**Gillianno José Mazzetto de Castro**



Centro Universitário  
Católica do Tocantins



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



Universidade  
Católica de Brasília

# *Série Filosofia*

## **Conselho Editorial**

---

### **Editor**

Agemir Bavaresco

### **Conselho Científico**

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel  
Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

### **Conselho Editorial**

Augusto Jobim do Amaral  
Cleide Calgaro  
Draiton Gonzaga de Souza  
Evandro Pontel  
Everton Miguel Maciel  
Fabián Ludueña Romandini  
Fabio Caprio Leite de Castro  
Fábio Caires Coreia  
Gabriela Lafetá  
Ingo Wolfgang Sarlet  
Isis Hochmann de Freitas  
Jardel de Carvalho Costa  
Jair Inácio Tauchen  
Jozivan Guedes

Lucio Alvaro Marques  
Nelson Costa Fossatti  
Norman Roland Madarasz  
Nuno Pereira Castanheira  
Nythamar de Oliveira  
Orci Paulino Bretanha Teixeira  
Oneide Perius  
Raimundo Rajobac  
Renata Guadagnin  
Ricardo Timm de Souza  
Rosana Pizzatto  
Rosalvo Schütz  
Rosemary Sadami Arai Shinkai  
Sandro Chignola

(Organizadores)

Fábio Caires Correia  
Gillianno Mazzetto de Castro

**A função social da Universidade:  
diálogos além fronteiras**



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2021



Direção editorial: Agemir Bavaresco  
Diagramação: Editora Fundação Fênix  
Capa: Adriano Alves da Silva

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –  
[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



*Série Filosofia – 66*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

CORREIA, Fabio Caires; CASTRO, Gilliano Mazzetto de. (Orgs).

*A função social da Universidade: diálogos além fronteiras.* CORREIA, Fábio Caires; CASTRO, Gilliano Mazzetto de. (Orgs). Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021.

240p.

ISBN – 978-65-87424-84-2



<https://doi.org/10.36592/9786587424842>

Disponível em: <https://www.fundarfenix.com.br>

CDD-100

---

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Filosofia da Educação.

Índice para catálogo sistemático – Educação – 370



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

*The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.*



## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

*Os organizadores* ..... 11

### PREFÁCIO - SOBRE O PENSAR A UNIVERSIDADE

*Márcio Luís Costa* ..... 15

### 1. PENSAMENTO HERÓICO: O TRABALHO UNIVERSITÁRIO

*Marilena Chaui* ..... 19

### 2. THE UNIVERSITY IN SERVICE TO SOCIETY PERSPECTIVES OF THE OFFICE OF GLOBAL STRATEGIES DURING THE PANDEMIC

*Duilia de Mello; Livia Lopes*..... 33

### 3. O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS E A CRISE DA RACIONALIDADE CRÍTICA NA UNIVERSIDADE MOÇAMBICANA

*João Abílio Lázaro* ..... 49

### 4. A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO SOCIAL COM O COMBATE À DESIGUALDADE E COM A ELIMINAÇÃO DO RACISMO E DO SEXISMO

*Ruth Pavan; José Licínio Backes* ..... 67

### 5. LA FORMACIÓN DE LOS ENTUSIASTAS: LA IDEA DE UNIVERSIDAD ANTE LA AMENAZA TECNOCRÁTICA

*Agustín Lucas Prestifilippo* ..... 83

### 6. O PENSAMENTO ANARCOLIBERTÁRIO E A UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AO REDOR DA CIÊNCIA, DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO POPULAR

*Rodrigo Barchi*..... 105

### 7. ESBOZO DE UNA ARQUEOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD Y UNA REFLEXIÓN FILOSÓFICO-SOCIAL SOBRE SU FUTURO

*Fabián Ludueña Romandini* ..... 129

**8. PERTINÊNCIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM MANIFESTO ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

*Fábio Caires Correia; Joaquim Alberto Andrade Silva; Edvando Santos Cordeiro*..... 145

**9. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y BILDUNG ROMÁNTICA: POR UNA UNIVERSIDAD CRÍTICA**

*Naím Garnica* ..... 155

**10. ANÁLISE DO PLANO ESTRATÉGICO DO ENSINO SUPERIOR (2012-2020) EM MOÇAMBIQUE**

*Pedrito C.C. Cambrão*..... 171

**11. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA COMO PRÁTICA SOCIAL ORGÂNICA À DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE**

*Roberto Francisco de Carvalho* ..... 185

**12. FORMAÇÃO DO HOMEM: UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

*Álvaro Veloso F. Bô* ..... 211

**13. A CONSOLAÇÃO DE ECO: ENSAIO PARA UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO**

*Gillianno Mazzetto de Castro* ..... 225

## APRESENTAÇÃO

Ao redor de 3500 A.C, Suméria, parte do atual Iraque, um grupo de professores e alunos fundam uma escola de formação superior, a Eduba. Lá ilustres, hoje desconhecidos, possivelmente com nomes como Gal-Sal; Enpap e Sukkalgir aprenderam a escrita cuneiforme, a astronomia e a mitologia dos deuses. Ali eles se deliciaram ouvindo e transcrevendo as narrativas e epopeias de Gilgamesh e sobre a terra dos imortais.

Sec. V, Bihar, Índia, surge a universidade de Nalanda, na qual, segundo a lenda, Nagarjuna lecionou. Ali mais de 10 mil alunos e 1.500 professores compartilharam as suas vidas em uma amalgama de um entreposto de povos, religiões e visões de mundo. Em Nalanda, que significa "aquele que dá conhecimento", vidas foram formadas.

670 D.C, Tunísia, ao redor da mesquita de Cairuão, nasce um centro de conhecimento que depois de destruído e restaurado se tornará a universidade de Ez-Zitouna, baluarte do mundo islâmico, e que conta as suas histórias de conhecimentos até o dia de hoje. Ali foram ouvidas as vozes de luminares como Ali ibne Ziande; Ibne Arafa; Ibne Caldune.

859 d. C, Cidade de Fez, no Marrocos, nasce a serena universidade de Karueein (Al quarawiyyia), fundada por uma mulher, Fatima al-Fihri e considerada pelo UNESCO a primeira universidade do mundo em sentido moderno. Lá, no esplendor de uma madraça cujo centro é uma biblioteca que sobrevive até os nossos dias, miríades de discípulos e mestres se entrecruzaram.

970 D.C, Cairo, Egito, surge a universidade de Al-Azhar que por várias eras cultivou em suas paredes e em seus currículos a marca da tradição e o cheiro da eternidade.

1088, Bologna, Itália, sob o signo da busca pela Verdade, pela Beleza e pela Bondade, se erige a primeira universidade europeia e daí para frente a história conhecemos.

Um livro que se propõe pensar o papel social da universidade com vozes de múltiplos lugares, estilos, olhares e realidades: eis o nosso escopo. Uma obra

atravessada e irmanada por uma história para muitos desconhecida, mas que marca o desenvolvimento da humanidade. Eis a nossa música de fundo.

A universidade, seja ela como queiram nominá-la, desde a Eduba suméria, passando pela Nalanda indiana, cruzando os desertos e encontrando refrigerios nos Oásis das Madaças árabes, cruzando os olivais europeus e chegando as terras da promessa portuguesa, isto é, o Brasil sempre portaram consigo o cheiro do infinito. Há nelas o signo da utopia e dentro delas, muitas vezes de maneira soturna, anoitecida, o pulsar do chamado. O vocativo pertinente e inerente a cada ser humano. *Ad astra!* Isto é, para o alto.

As universidades como lugares do dever ser e do devir a ser. Elas, como habitações do *Já-e-ainda-não* cultivam-se nos horizontes da profecia, do professorado e da esperança. Por que profecia, professorado e esperança?

Profecia, pois, estas instituições deveriam ser leitoras inteligentes da realidade, elas são aquelas que *pro* – “à frente, adiante” *pheme* “palavra”, ou seja, aquelas que põem a palavra adiante, aquelas que antevêm. Professorado porque, *pro-* “à frente, adiante” e *fari* “fala”, são aquelas que falam publicamente, falam diante. Esperança porque é nelas que as gerações são formadas. É nelas que os discentes, aqueles que aprendem, tornado-se discípulos, aqueles que seguem, constroem o presente amanhecido do mundo da vida.

Perguntarmo-nos sobre o papel social da universidade, principalmente no século XXI em um contexto no qual o mundo foi assolado por uma pandemia significa redescobrir essa intuição original. A universidade não como um lugar de informação apenas, mas como um espaço de encontro no qual a tradição dos povos é acolhida, ruminada, compartilhada, retrabalhada, ampliada e devolvida sob a forma de ensino, pesquisa e extensão, ou valendo-nos de uma roupagem clássica, debaixo do véu do discipulado, do conhecimento e da comunidade. A universidade está imersa na sociedade, em correspondência eficiente com ela, de forma dialógica e recíproca, assumindo uma função social. Sua atividade não pode se ajustar apenas à prática acadêmica, mas à sua missão socialmente comprometida.

O lugar que no Ocidente nasce como procurador do Bom, do Belo e do Verdadeiro deve continuar brilhando e dizendo aos quatro cantos do mundo *Fiat Lux!* Haja luz. Que em cada capítulo deste livro você leitor possa encontrar as veredas e

singrar os trilheiros de histórias de quem escolheu educar, não apenas nos laboratórios, salas de aulas e ambientes de aprendizagem, mas na significatividade de cada encontro, no nascedouro de cada Oásis, na esperança de cada admirável mundo novo escondido no brilho discreto de cada olhar humano.

Seja bem-vindo!  
*Os organizadores.*

## 9. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y BILDUNG ROMÁNTICA: POR UNA UNIVERSIDAD CRÍTICA



<https://doi.org/10.36592/9786587424842-09>

Naím Garnica<sup>1</sup>

### Introducción

Las condiciones actuales en las cuales se haya la producción del conocimiento universitario evidencia una creciente estandarización en sus formatos. El ingreso a la carrera docente, la posibilidad de adquirir financiamiento para investigar como el acceso a becas y carreras de investigación se ven determinados por criterios de productividad cercanos a las lógicas capitalistas en las cuales vivimos. Las evaluaciones a las que se someten investigadores y docentes universitarios, por lo general, se concentran en el impacto y la universalidad de sus producciones. Es frecuente encontrar que en las convocatorias las exigencias giran en torno al impacto de artículos, libros y otras producciones mediante el índice H, los indexadores clasificados en escalas numéricas o alfabéticas, las citas reproductivas, etc.

Frente a esta dinámica de funcionamiento de las universidades aparecen preguntas y cuestionamientos que se vuelven urgentes de pensar. ¿Escribimos y publicamos solo para acreditar nuestros proyectos? ¿El conocimiento que producimos, dada su hiperespecialización, tiene algún efecto transformador en nuestras comunidades cercanas? ¿Hasta qué punto afecta esta lógica productivista la forma de investigación, producción y circulación del conocimiento?

En un reciente texto denominado *La condición intelectual. Un informe para la academia*, Raúl Rodríguez Freire (el autor escribe en minúsculas su nombre) explica que esta lógica productivista han devenido a partir de un proyecto histórico. A juicio

---

<sup>1</sup> Investigador del Instituto de Investigación en Teorías del Arte y Estética de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Docente en la cátedra de Epistemología I, Dpto. de Filosofía, UNCa. Becario Doctoral Tipo I de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (CONICET, Argentina). Director de Rigel. Revista de estética y filosofía del arte.

de rod rquez freire, las universidades han aceptado y naturalizado un proceso capitalista y reproductivista en el marco del trabajo intelectual. Las formas de un capitalismo cognitivo se ven entrelazadas con formas de trabajo de las plataformas actuales para servicios y productos que hacen de la universidad un lugar extraño para la crítica y la reflexión. El autor indica:

[...] toda condición intelectual se constituye como condición im/pro-ductiva; el saber no se trata en las universidades sino fabrilmente (*fabrikenm ig* escribió Kant), lo que hace del académico un trabajador determinado por la división laboral que emerge con y para la acumulación de capital. Nada de torres de marfil ni de bibliotecas alojadas en amurallados castillos. Entonces como hoy, un simple trabajador modernamente, en el "centro" o en la "periferia", el saber se estructuró, siempre falogoc ntricamente, en función de la equivalencia general y la universidad en la que trabajamos devela sin ambages su subsunción al proceso de valorización (patriarcal). A partir del disciplinamiento fabril que se ejerce mediante el control del "tiempo de trabajo socialmente necesario", control que la noción de crédito académico ya había adelantado, la forma neoextractivista de la universidad neoliberal ha impuesto la metrología como dispositivo exclusivo para la valorización de nuestro trabajo, lo que no es otra cosa que la valorización de nuestro aporte a la producción de plusvalía, razón por la cual los indicadores relativos a la productividad acad mica (reducida a la cuantificación de publicaciones, al *fast paper*) se han transformado en la vía exclusiva para conseguir becas, fondos para viajes o proyectos, crear o modificar programas, lograr ascensos, o simplemente tener un trabajo (precario o no) en alguna universidad (RODRÍGUEZ FREIRE, 2018, p. 6).

Si bien este es el punto de partida de una crítica aguda y profunda de este autor sobre las universidades, creemos necesario indicar que este diagnóstico no puede conducirnos a una mirada fatalista y pesimista.

A nuestro parecer, tal vez, la productividad pueda ser pensada bajo la clave de otro proyecto. Por caso, las producciones y publicaciones que el Círculo romántico de Jena pens  entre 1795 y 1805 pueden rehabilitar una tradición de la circulación del conocimiento que no se guie mediante una secuencia acumulativa y cuantitativa

de *papers* publicados, sino de la construcción comunitaria de espacios críticos. La aceleración de las publicaciones ha obturado el paso de un proyecto de esta naturaleza. Las numerosas publicaciones y la intensidad con la cual los jóvenes románticos producían no tenían el propósito acumulativo o la exigencia de un sistema normativo y mecánico que los considera en función del volumen de sus obras.

Por el contrario, sus obras tan voluminosas como fragmentarias e inespecíficas, muestran que la forma de productividad de artículos, reseñas y discusiones puede tener un lugar orientado a una función social y crítica respecto del momento que los académicos viven en sus épocas. Si bien buena parte de los jóvenes románticos no fueron docentes universitarios al grado de Kant u otras figuras de las universidades de la época, sus producciones no cesaban de fluir. A tales efectos, creemos que recuperando conceptos de la tradición romántica como *Bildung*, educación estética y *Symphilosophie* podemos rastrear y recuperar un proyecto de producción de conocimiento universitario que no responda a las lógicas del *fast paper*. La intención es mostrar que en el propio seno de la modernidad es posible encontrar alguna tendencia crítica que revise sus propios presupuestos y pueda ofrecer un proyecto educativo menos afecto a la estandarización de nuestras vidas como de la reproducción productivista de un modo de formarnos en las lógicas universitarias.<sup>2</sup>

### **El proyecto formativo romántico. La *Bildung*.**

El concepto de *Bildung*, probablemente, sea uno de los conceptos más problemáticos de traducir a otras lenguas no germanas. Sin embargo, su acepción general como formación (y/o educación) puede acercarnos a identificar el proyecto educativo y la aspiración política de los románticos. A su vez, vale también remarcar que la educación, en un vistazo rápido, no es un tema de profunda preocupación para los primeros románticos alemanes. Sin embargo, la *Bildung*, en los textos de uno de

---

<sup>2</sup> Al respecto, puede verse la serie de seis capítulos denominada "Paradojas del nihilismo" elaborada por la productora chilena *Producciones Pliegue*, disponible en su canal de YouTube.



los máximos representantes del Círculo de Jena, aparece como una aspiración elevada que podría constituir una alternativa a las reducciones que acaecieron con el proyecto ilustrado en su versión más científicista. Así, el tipo de formación propulsada por los jóvenes románticos se opone a un contexto de ascenso de la parte más oscura de la Revolución Francesa donde el trono y el altar parecen entrelazarse de una forma muy curiosa en la organización política. Ante un contexto histórico de este tipo, la respuesta romántica es un proyecto educativo que dé cuenta de la crisis de la educación, tratando de orientar un modo de formación de un ciudadano autónomo, activo e ilustrado que ejerce un tipo de libertad histórica y comunitaria. Conceptos como caos, devenir, mitología o ironía funcionan como una tentativa que pretende dar cuenta que la formación no puede conducirse a través de leyes, jerarquías y estandarizaciones. Muy por el contrario, el proyecto educativo de la *Poesie* de Schlegel muestra un devenir sin fin y abierto al desarrollo de una fuerza que no puede conducirse en formatos.

Un buen punto de partida para describir el horizonte de formación romántica es el Fragmento 116 de *Athenaeum*. Allí se expresa el modelo de la poesía romántica como una forma de devenir siempre inconclusa y abierta a la crítica, capaz de no agotar la reflexión sobre sus propios fundamentos. En ese fragmento la *Bildung*, el anhelo de formación, se transforma en novela romántica, pues expresa la oscilante individuación moderna entre dominación y desdicha, entre consumación y vacío o entre lo finito e infinito en un mismo tiempo. Schlegel sostiene que la poesía romántica, al integrar todos los géneros de expresión, puede flotar entre lo ideal y lo real "y elevar a la potencia una y otra vez esa reflexión, multiplicándola como en una serie infinita de espejos" (2008, p.82). Ante un proyecto de formación científicista basado en el rigor y la demostración empírica, la propuesta de formación romántica se abre paso a una instancia de reflexión que no progresa hacia delante, sino que vuelve sobre sus pasos para revisar el conjunto de condiciones que la hacen posible.

De esto se desprende un hecho fundamental. Si el modelo romántico de poesía se expresa como *Bildung*, esta última deviene en un punto fundamental sino en el gran propósito romántico temprano. Por ejemplo, en *Ideas* (1800), Schlegel expresa la radical importancia que la *Bildung* mantiene para el proyecto de toda humanidad:

“La cultura es el bien supremo y la única cosa útil” (2008, p. 198).<sup>3</sup>

Las consideraciones en torno a la cultura como también las manifestaciones estéticas han acompañado a lo largo de la historia la formación humana. No es casual que los proyectos estéticos y políticos del Romanticismo hayan impulsado la formación integral (*Bildung*) de la persona. La necesidad de apelar al arte y la cultura no sólo contribuye a incrementar el conocimiento distintivo y legitimado, sino también la posibilidad de encontrar posibilidades críticas del pensamiento. En esa dirección, la extensa tradición surgida en los proyectos estéticos modernos trazó la alianza entre cultura y estética a los efectos de encontrar la libertad humana por fuera del ejercicio acrítico del pensamiento.

Precisamente, en *Ideas* queda reflejada la intención de tomar al campo cultural, esto es, poesía y/o filosofía como horizontes formativos en una época en la que empezaba a imperar la separación y el aislamiento de los saberes especializados en disciplinas. Señala Schlegel en esos fragmentos:

La plenitud de la cultura la encontrarás en nuestra poesía más elevada, pero la profundidad de la humanidad debes buscarla en el filósofo. (2008, p.202)<sup>4</sup>

La individualidad es precisamente lo originario y eterno del ser humano; la personalidad, en cambio, tiene menor importancia. Dedicarse como vocación suprema a formar parte y desarrollar tal individualidad constituiría un egoísmo divino. (2008, p.202)<sup>5</sup>

Solo formándose puede el ser humano llegar a ser humano en todos los aspectos, llegar a estar penetrado de humanidad. (2008, p.203)<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> *Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung* (KS, 92)

<sup>4</sup> *Die Fülle der Bildung wird du in unsere Höchsten Poesie finden, aber die Tiefe der Menschheit suche du bei dem Philosophen* (KS, 96).

<sup>5</sup> *Gerade die Individualität ist das Ursprünglich und Ewige im Menschen; an der Personalität ist so viel nicht gelegen. Die Bildung und Entwicklung dieser Individualität als jochten Veruf zu treiben, ware ein gottlicher Egoismus.* (KS, 96)

<sup>6</sup> *Nur durch die Bildung wird der Mensch, der est ganz ist, ublich Menschlich und von Menschlichkeit durch drungen.* (KS, 96).

## Educación estética y *Bildung* romántica

Frederick Beiser (2018) ha explicado que el proyecto formativo de los románticos compartía numerosos puntos de contacto con la precursora educación estética enunciada por Friedrich Schiller en sus cartas. Según Schiller la dimensión estética podía constituirse como el reino de la libertad. Lo estético sería un símbolo de felicidad moral en el cual se alcance una naturaleza libre y favorable libre de violencia. El autor juzga que por medio de la armonización entre razón y sensibilidad, necesidad y libertad, se alcanza la libertad. La relación entrelazada en las *Cartas* entre libertad y belleza muestra que la libertad estética es la base de toda libertad, esto es, la belleza es una condición necesaria para toda formación.

La insistencia de schilleriana, como también romántica, en no descuidar la formación racional de los sentidos, el corazón y las pasiones (la sensibilidad) muestra un camino formativo que no piensa exclusivamente en la productividad y utilidad de la educación. Antes bien, busca encontrar un equilibrio entre razón y sensibilidad, entre impulso sensible e impulso racional. En esa dirección, el estado estético que Schiller identifica como prioritario puede entenderse como un espacio donde las determinaciones naturales como legales de la razón coexisten gracias a la pulsión del juego. Ese juego, probablemente extraído de la *Crítica de la facultad de juzgar* de Kant, es una actividad lúdica *con* la belleza, en tanto, *en* la belleza se logra una formación completa de la humanidad. La libertad estética, en efecto, puede entenderse como una formación indeterminable de las determinaciones. Así parece expresarlo en la *Carta XX*:

El hombre no puede pasar de manera inmediata del sentir al pensar; tiene que *dar un paso atrás*, porque sólo en tanto queda anulada una determinación puede presentarse la determinación opuesta. Así pues, para substituir un estado pasivo por otro de actividad propia, una determinación pasiva por una activa, el hombre precisa estar momentáneamente *libre de toda determinación* y atravesar por un estado de pura y simple determinabilidad. Ha de regresar, por consiguiente, en cierto sentido, a aquel estado negativo de simple indeterminación en que se hallaba antes de que algo hubiese impresionado sus sentidos. Aquel estado,

empero, carecía de todo contenido, mientras que ahora se trata de enlazar la misma indeterminación y la misma capacidad ilimitada de determinación, con el contenido mayor posible, porque de este estado ha de resultar, de manera inmediata, algo positivo. Ha de mantenerse, pues, la determinación que el hombre recibió por la sensación, porque no le es lícito perder la realidad; pero ha de ser suprimida, al mismo tiempo, en cuanto es una limitación, para hacer posible un estado de disposición ilimitada para ser determinado. La tarea consiste pues en suprimir y en conservar, al mismo tiempo, la determinación del estado, lo cual sólo es posible de un único modo, conviene a saber: oponiéndole otra determinación. Los platillos de una balanza se equilibran cuando están vacíos, pero también cuando contienen pesos iguales. El ánimo pasa, pues, de la sensación al pensamiento a través de un temple intermedio, donde la sensibilidad y la razón están activas al mismo tiempo, pero donde precisamente por ello anulan de manera recíproca su poder determinante y, de una oposición, hacen surgir una negación. Este temple intermedio, donde el ánimo, sin estar constreñido ni física ni moralmente, se encuentra sin embargo activo de ambos modos, merece de preferencia que se lo llame "libre", y si el estado de la determinación sensible recibe el nombre de "físico", y el de la determinación racional el de "lógico y moral", entonces este otro estado, el de la disposición real y activa para ser determinado, ha de denominarse estético. (SCHILLER, 1990, 283).

Ese paso atrás que Schiller exige muestra el grado de reflexividad que la formación estética constituye. La indeterminación de la dimensión estética que en las *Cartas* se revela es modo de recuperar un tipo de formación que pretende evitar la educación como disciplina, a los fines de resguardar una libertad en la formación. Esto lo podemos constatar en el romanticismo alemán cuando Schlegel sostiene en *Tracentalphilosophie*, publicación cercana a las *Ideas* de 1800: "Was Bildung betrifft, so ist nicht die Rede von äußerer Kultur, sondern es *ist die Entwicklung der Selbständigkeit*" (1991, p.48). En ambos casos, la educación o formación está confiada en considerar a lo estético como mejora moral de la historia. Debemos recordar que las *Cartas* de Schiller como el proyecto romántico pueden entenderse como una respuesta política. La belleza y la experiencia estética pueden leerse como

un contrapunto crítico al porvenir que tuvo la Revolución francesa y los proyectos de Estados-Nación que se sucedieron.

Precisamente, este es el punto en el que los primeros románticos coinciden con el proyecto formativo de la educación estética schilleriana. La belleza es entendida como libertad y, por tanto, el carácter moral de la libertad en sí misma se expresa como belleza. En ambos proyectos, la *Bildung* romántica y la educación estética, la tarea consiste en el desarrollo y constitución de la libertad. Pero, debemos señalar que la idea de libertad que se manifiesta en este contexto no refiere al ejercicio ingenuo y acrítico de la libertad. La educación y formación que se propone para la libertad es una forma de lucha espiritual y política frente a todas las formas de opresión. Esa opresión viene de la mano de un presente de miseria que los autores románticos entendían que acaecía con un Estado entendido como maquinaria disgregadora.

Como ha señalado Frederick Beiser (2018), el proyecto de libertad de la educación romántica involucró un proceso de sensibilización tanto exterior como interior. Frente a la prioridad excesiva de la Ilustración por la razón teórica y las ciencias formales, el proyecto poético de estos autores se encamina a revitalizar los sentidos. Por ello, el concepto de *romantizar* los sentidos suponía no solo otorgarle prioridad a la sensibilidad como sucede en el marco del *Sturm und Drang*, sino ir todavía más allá. Ese paso adelante supone advertir la magia, lo ordinario, lo extraordinario, mundano y sagrado que rompiera la automatización de la razón y de qué modo "categorizamos todo de acuerdo a conceptos comunes y vemos las cosas sólo como uso" (Beiser, 2018, p.150). La pretensión de fondo es unificar aquello que se ha fragmentado a partir de la división social del trabajo, los procesos civilizatorios y la creciente especialización de las ciencias modernas mediante un proyecto estético y pedagógico que piense en los marcos culturales. Como indica Beiser, el amor cumple un rol decisivo como fuerza unificadora en este proyecto:

El programa romántico para la educación de la sensibilidad implicaba el cultivo de los sentidos, sino también, lo que es más importante, el desarrollo de la facultad del deseo. Su objetivo era educar no solo nuestros poderes para percibir, sino también de sentir y desear. Para los románticos, educar sentimientos y

deseos significaba esencialmente una cosa: despertar, nutrir y refinar el poder del amor (2018, p.152).

En este punto, merece ser señalado, contra la repetida crítica al romanticismo en la historia de la filosofía, que el romanticismo no puede quedar reducido a una expresión de compensación y resarcimiento simbólico. La reivindicación de una vida romántica, esto es, la posibilidad de que la vida quede unificada a partir de la formación estética integral, no es una compensación psicológica que trata de contener las heridas de un individuo lastimado por el surgimiento del capitalismo y la división en esferas de la vida. Por el contrario, hay una crítica a un proyecto de sociedad ilustrado burguesa que pretende orientar de forma estandarizada la administración de la vida. El concepto de romantizar no es llenar de magia y belleza un mundo que históricamente les está negado de forma infantil. Antes bien, hay un esfuerzo por rebasar los límites de los dogmas del racionalismo. El concepto de formación o *Bildung* romántica expresa un poco ese esfuerzo por no dejarse integrar a los esquemas científicos y productivistas y apostar por un modelo de formación humana donde la verdad a la que nos enfrentamos es contradictoria y antinómica.

No es casual, en esa dirección, que el Yo romántico pueda entenderse como parte de una fuerza dinámica inmanente a todo. El romanticismo propone otro modelo de crecimiento que no se ajuste a la productividad y finalidades utilitarias del progreso técnico. Su crecimiento es orgánico, sereno y no tiene una finalidad lineal definitiva. Tal pretensión no es una huida reaccionaria, pasiva y vegetativo-contemplativa de sentimentalismo naturalista. En todo caso, el yo romántico se articula con el caos de las tensiones materiales en diversos registros, donde su devenir lo deshace de forma infinita (*Cfr.* Sánchez Meca, 1993). No es extraño que Schlegel en *Ideas* insista en la oscilación que el individuo vive en la cultura con las múltiples contradicciones que habita:

Allí donde acaba la filosofía, debe empezar la poesía. De ningún modo debe haber un punto de vista común, un modo de pensar natural, contrapuesto al arte y la cultura, una vida simple: es decir, no debemos pensar que más allá de los límites de la cultura existe un reino de la barbarie. Es preciso que ningún elemento

pensante de la organización pueda experimentar sus límites sin experimentar asimismo su unidad en relación con el todo. Por ejemplo, la filosofía no se debe oponer únicamente a la no-filosofía, sino también a la poesía. (2008, p.200-201)

En esa dirección, la crítica de Schlegel pretende ofrecer un sentido a la formación, pero en el seno de la indeterminación. La novela *Lucinde* puede tomarse como ejemplo de esa rebelión y provocación a un caos prometedor en el que las relaciones no son determinadas sino en el desarrollo de la libertad estética. El rechazo a los marcos regulatorios del amor y las relaciones sexuales como genéricas muestra una decidida apuesta por una formación estética que se resiste a los moldes y formatos socialmente útiles y legitimados. Tal hecho, conforma una impugnación a las formas de un sistema instrumentalista como burocrático.

El modelo de formación de la *Poesie* romántica se enfrenta a cualquier modelo de orden opresor. Las mujeres del romanticismo tenía muy claro que el modelo emancipatorio era la educación romántica de la poesía y no dudaban en señalarlo. Dorothea Schlegel indica en esa dirección: "Puesto que es decididamente contrario al orden burgués y está absolutamente prohibido introducir la poesía romántica en la vida, más vale hacer que la propia vida pase a través de la poesía romántica; ninguna policía y ninguna institución educativa puede oponerse a ello" (en Lacoue-Labarthe y Nancy, 2012, p.24). De ese modo, la educación, proyecto formativo o *Bildung* a la que aquí estamos refiriendo, no puede entenderse como un conjunto de preceptos y determinaciones de orden programáticas que deben ser prescriptas curricularmente en un programa universitario o escolar. Por el contrario, la *Bildung* romántica se entiende como una fuerza o *Energie*, como Schlegel señala: "Die Höhe der Bildung ist das Maaß der Kraft. Alle Bildung is Energie" (1991, p.43).

De ese modo, la poesía romántica deviene en un horizonte formativo no determinante ni prescriptivo. En tal sentido, la poesía es mitología como una nueva lengua que otorga sentido. Así, la poesía podría funcionar como una forma de liberación de las leyes de eficacia productiva y responsabilidad contractual. Schlegel en *Discurso sobre la mitología* afirma en tal orientación:

Aquí encuentro una gran similitud con aquel gran *Witz* de la poesía romántica, que no se manifiesta en ocurrencias individuales, sino en la construcción del todo, y que nuestro amigo nos ha presentado tantas veces refiriéndose a las obras de Cervantes y Shakespeare. Sí, esta confusión ordenada artificialmente, esta encantadora simetría de contradicciones, esta maravillosa y eterna alternancia de entusiasmo e ironía, que mora incluso en las partes más pequeñas del todo, me parece que constituyen incluso una mitología indirecta. La organización es la misma y seguramente el arabesco es la forma más antigua y originaria de la fantasía humana. Ni este *Witz*, ni una mitología pueden existir sin algo originario e inimitable, simplemente indisoluble, que aun después de todas las transformaciones, deje traslucir la antigua naturaleza y fuerza, donde la ingenua profundidad de sentido deje traslucir el aspecto del trastornado y loco o del idiota y tonto. Pues este es el comienzo de toda poesía: superar el proceder y las leyes de la razón racionalmente pensante y transportarnos nuevamente al bello desorden de la fantasía, al caos originario de la naturaleza humana, para lo cual no conozco hasta ahora ningún símbolo más bello que el colorido hervidero de los antiguos dioses. (2005, p. 67)

La nueva mitología propuesta en el texto antes mencionado coloca al arte en el centro de una renovación cultural. El arte se convierte en un medio de respuesta ante la crisis. Sus objetivos estarían, en el proyecto romántico, centrados en orientar la acción según la razón como también estimular e incentivar la moralidad para vivir según principios superiores. Esta idea podría parecer ingenua, en tanto confiaríamos que el arte nos vuelva mejor y los efectos de la cultura sean transformadores en sí mismos. Sin embargo, la propuesta de los románticos no parece radicar en una acción externa y programada, sino en, a través del arte, reconocer en la propia vida la belleza como algo autodeterminante que equivale a la libertad. La belleza se entiende de ese modo como libertad en la apariencia constitutiva a la vida.

En ese contexto, la propuesta romántica de formación se mueve entre equilibrios pasajeros, contingentes y no estables. El fin último de libertad que la *Bildung* romántica posee no es un desarrollo armónico y equilibrado. La reivindicación del caos romántico es, por lo tanto, un orden no mecánico que combina razón y pasión, sin pretender reconciliarlas en una unidad cerrada y final.



De ese modo, Schlegel está proponiendo otro modelo de formación, un proyecto de *Bildung* que se opone a las convenciones dominantes de lo existente. Por eso creemos adecuado señalar el concepto empleado por Alejandro Martín (2012) para describir el proyecto romántico, es decir, como una *paideia* estética. Esto supone tener en cuenta un esfuerzo cultural y educativo más amplio. Por tal motivo, la *paideia* romántica tiene como deseo "la transformación del mundo según la forma de la libertad. El fin del arte no es representar el mundo sino transformarlo" (Martín, 2012, p.122).

Cabe advertir aquí que la idea de Schlegel no es sustituir la institucionalidad existente de lo objetivo por un desorden del sistema de normas y celebrar el caos por el caos mismo. Su propósito, por el contrario, es liberar esas fuerzas que se resisten a ser enmarcadas, disciplinadas y mecanizadas. Por eso el proyecto de la *Poesie* puede entenderse mejor como *Sinn für Poesie*, esto es, sentido para la poesía. En consecuencia, la *Bildung* romántica intenta que la formación del individuo logre superar progresivamente los límites de su finitud y tender a la universalidad, logrando transfigurar lo determinado por su finitud y liberando a las cosas y las palabras de su fijeza normativa y racional. No es extraño entonces el pedido schlegeliano de que ciencia y filosofía devengan en arte. En diversos pasajes la poesía se convierte en el lugar y el efecto necesario para el saber en la modernidad, una época que pretende separar analíticamente nuestros conocimientos. En *Conversaciones sobre la poesía* sostiene "Todo arte y toda ciencia que actúan mediante la palabra, cuando se ejercen como arte por sí mismas, y cuando alcanzan su cima más alta, aparecen como poesía" (2005, p.56).

La explicación y propuesta que estamos ofreciendo no significa emplear el arte y la cultura como proyecto educativo para una vida extravagante o imitativa del arte. A nuestro juicio, lo que se puede vislumbrar en la *Bildung* romántica es una oposición, rebeldía y provocación contra todas aquellas formas de la vida prosaica, economicistas y criterios rígidos. La propuesta romántica parece coincidir y mostrar una necesidad de repensar este proyecto con la recuperación contemporánea realizada del concepto de educación estética en autores como Gayatri Spivak (2012). La autora sostiene que la educación estética aún tendría la fuerza necesaria para

descentrar los dogmas (banderas, tronos, altares, nacionalismos, etc.) mediante la imaginación. Sostiene:

En el contexto contemporáneo lo podemos nombrar el doble vínculo de la universalización de lo singular, el doble vínculo en el corazón de la democracia, para la cual una educación estética puede ser una preparación epistemológica, mientras nosotros, los maestros de la estética, usemos material marcado históricamente por una región, cohabitado con, resistiendo a, y acomodando a lo que nos llega de la Ilustración. Incluso esto requiere de pujantes iniciativas dirigidas hacia la transformación de las instituciones, que se ven frustradas por el espíritu burocrático... (SPIVAK, 2017, p. 22)

Justamente, contra este espíritu burocrático es que hemos recuperado la propuesta de *Bildung* de los primeros románticos. En el contexto actual, en el cual las exigencias de productividad, tareas y trabajos de los trabajadorxs de la palabra en las universidades de Latinoamérica, parece necesario recuperar aquellos momentos del pensamiento reflexivo que revise sus propios presupuestos.

Antes de finalizar nuestro trabajo creemos necesario subrayar el hecho de que hemos tratando de tomar las reflexiones románticas para pensar un modo de formación que se opone a una lógica de la productividad dominante en el mundo que promueve a los individuos a un activismo frenético en tareas especializadas, parcializadas y mecánicas. Los autores románticos ven el peligro que su marco histórico les propone. Autores como Schlegel ven de qué modo:

Primero el hombre burgués es moldeado y educado para hacer de él una máquina. Luego, habrá hecho su propia felicidad cuando se haya convertido en un número de la suma política. Y se podrá decir de él que es perfecto cuando, de persona humana que era, se haya transformado en una figura. Y como los individuos, así es también la masa: se alimentan, se casan, tienen hijos, envejecen y dejan tras de sí hijos que viven de este mismo modo y que a su vez dejan tras de sí otros hijos en todos iguales. Y así hasta el infinito (KA, VIII, p.49).

Schlegel rechaza este tipo de camino formativo, en particular el modelo de humanidad y antropológico que aparece por detrás de estas prácticas mecánicas. El punto neurálgico reside aquí en la defensa de una autonomía proyectiva y una creatividad resistente a dejarse instrumentalizar.

Frente al utilitarismo, Schlegel recupera el ocio y la pereza como modos de contrarrestarlo, pues el deber que tenemos como humanidad solo está en formarse: "existe un solo deber, el de formarse" (KA, II, p.262). El romanticismo cree que la cultura se puede oponer a colocar el conocimiento científico como modo de acumulación de ventajas técnicas y materiales y por ello es una "ampliación del horizonte particular finito a un sentimiento del universal infinito" (KA, III, p.205). Esto altera la idea de progreso lineal, pues Schlegel cree que el progreso es "un desarrollo uniforme en todas direcciones" (KA, VIII, p.317). La formación o *Bildung* debe propender a la pluralidad de crecimiento espiritual en todas las direcciones que vuelven indeterminado el horizonte del yo. Contra la situación actual que atraviesan los trabajadores en las universidades, sometidos a evaluaciones cuantitativas y productivas para sostener sus trabajos, creemos que la referencia a las condiciones de posibilidad que otorga la *Bildung* romántica puede encontrar un modo de revisar el modelo educativo con el cual nos estamos conduciendo. Si la universidad como lugar productor de la ciencia, los saberes legítimos y la construcción de criterios democráticos y críticos continúa el camino de la aceleración productiva sin detenerse a pensar su contexto histórico y social, es probable que las formas de vida que hoy habitamos se vean agravadas en sus expresiones más limitantes.

### **Consideraciones finales**

En este breve trabajo hemos intentado recuperar las tentativas románticas a los fines de reconocer formas de pensar el trabajo intelectual, reflexivo y productor de conocimiento bajo una clave estética. La intención ha estado puesta en ver de qué modo el proyecto formativo o *Bildung* de ese grupo de autores posibilita revisar las formas de productividad impuestas en aquellos siglos de forma incipiente, pero que en los contextos actuales se ha vuelto una norma de vida para quienes transitamos el trabajo universitario. Con esto no queremos decir que la ciencia o sus distintas

variantes técnicas no tengan sentido o que la productividad de *papers* y el reflejo de las investigaciones en libros y publicaciones hayan perdido sentido. Por el contrario, la apuesta de recuperar las reflexiones románticas ha estado en volver a pensar esas prácticas bajo una clave que ha sido excluida y, en ocasiones, olvidada por completa, sino mal entendida como irracional o irresponsable.

La revisión del proyecto científico que circula en muchas de nuestras instituciones de educación superior parece coincidir cada vez más con las exigencias neoliberales de la productividad individual, la autorregulación y la creatividad absoluta. Tales criterios de evaluación sobre nuestros trabajos docentes como de investigación están conduciendo a niveles de interpelación corporal como psicológica demasiado altos. A esto debemos agregar que la situación actual de digitalización y trabajo *home office* que atravesamos a elevado nuestros niveles de productividad, sin que muchas instituciones logren al menos cuestionar dicha situación.

En consecuencia, creemos que las intenciones románticas por evitar el contexto que ya se avecinaba en sus tiempos podría ser una respuesta posible de retomar para nuestras instituciones educativas. La radical prioridad otorgada por el sistema científico a una evaluación por impacto no parece estar conduciendo a la educación universitaria a ofrecer respuesta a los contextos de los cuales forma parte. Tal vez sea necesario recuperar esa sensibilidad histórica que el proyecto de la *Poesie* romántica proponía y poder orientar nuestras investigaciones a los proyectos sociales e históricos a los que pertenecemos.

Una educación romántica, posiblemente, pueda traer consigo una forma de crítica de los presupuestos que actualmente ha devenido naturales. La propuesta y apuesta por una educación estética-romántica no tiene la intención de convertirse en una promesa. Por el contrario, se constituye como un proyecto que reconoce una necesidad de unidad que probablemente no se consiga, pero que no renuncia a su búsqueda permanente. Tampoco es un proyecto reconciliador, sino un pedido de unidad dinámica que no pretende evitar el conflicto o *pólemos* que les constitutivo. Pues como dijo alguna vez Schlegel, los proyectos son siempre fragmentos de futuro, en tanto exista la "capacidad de idealizar inmediatamente y, a la vez, realizar objetos, completarlos y llevarlos a cabo parcialmente" (2008, p.63). Por tanto, creemos que

una universidad romántica sería aquella que nunca deja de proyectar y, al mismo tiempo, siempre mira y revisa su carácter histórico para no dejar de explorar su búsqueda o devenir permanente.

## **Bibliografía**

MARTÍN NAVARRO, A. *La visión y la idea. Origen y derivas de la paideia romántica*, España: Avarigani, 2012.

RODRÍGUEZ FREIRE, R. *La condición intelectual. Un informe para la academia*. Santiago de Chile: Mimesis editorial, 2018.

SÁNCHEZ MECA, D. "El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán", *Revista de filosofía*, (nº7), pp.73-78, 1993.

SCHLEGEL, Fr. KA, *Kritische Schlegel Ausgabe*, (ed.) Behler, E., Ansett, J-J. y Eisner, H., Munich-Paderborn-Viena: Schöningh, 1958.

SCHLEGEL, Fr. KS, *Kritische Schriften*, München: Carl Hanser Verlag, 1964.

SCHLEGEL, Fr. *Transcendentalphilosophie*, Hamburg: Meiner Verlag, 1991.

SCHLEGEL, Fr. *Conversaciones sobre la poesía*. Bs. As.: Biblos, 2005.

SCHLEGEL, Fr. *Fragmentos*, Barcelona: Marbot ediciones, 2008.

SCHILLER, F. *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos, 1990.

SPIVAK, G. *Una educación estética en la era de la globalización*, México: Siglo XXI, 2017.