

LO VISUAL

RECREAR

LA CONTEMPLACION

**SUBJETIVA DESDE UNA
VIVENCIA AMBIENTAL***

Leonardo Londoño-López

(pensamiento)

(pensamiento), (palabra)... Y obra

*Artículo de reflexión a partir de la revisión conceptual del grupo de investigación Mimesis de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Resumen

Este artículo de reflexión sobre los conceptos de formación y vivencia en Hans-George Gadamer para una pedagogía del medio ambiente, permite explicitar un puente entre la subjetividad y la contemplación de un mundo circundante (naturaleza). Para esto, es una reflexión que se apoya en *La historia interminable* de Michel Ende, para demostrar lo pertinente que sería usarla como re-conceptualización de la experiencia de la subjetividad por medio de la contemplación de la naturaleza alejada de la posición incisiva de la científicidad clásica que separa tanto a la personalidad de quien estudia el entorno como las partes que componen el objeto estudiado. Aprovechar la obra de Ende es la propuesta para una investigación en la que se busca una experiencia estética en las juventudes para revivir de un mundo “encantado” la naturaleza por medio de un uso de herramientas visuales, como son la ilustración y la fotografía.

Palabras clave: vivencia; formación; subjetividad; contemplación; naturaleza

The Visual, Recreating Subjective Contemplation from an Environmental Experience

Abstract

This reflection paper on the concepts of education and experience in Hans-George Gadamer for a pedagogy of the environment makes it possible to determine the existence of a bridge between subjectivity and the contemplation of a surrounding world (nature). Therefore, it is a reflection supported on Michael Ende's *The Neverending Story*, aiming to demonstrate how relevant it would be to use it as a re-conceptualization of the experience of subjectivity through the contemplation of nature away from the incisive position of the classical scientificity that separates both the personality of the one who studies the environment and the parts that compose the object studied. Using Ende's work is the proposal for a research seeking an aesthetic experience in youth in order to revive nature from an “enchanted” world by using visual tools, such as illustration and photography.

Keywords: experience; education; subjectivity; contemplation; nature

O visual, recriar a contemplação subjetiva desde uma vivência ambiental

Resumo

Este artigo de reflexão sobre os conceitos de formação e vivência de Hans-George Gadamer para uma pedagogia do meio ambiente, permite expor uma ponte entre a subjetividade e a contemplação de um mundo circundante (natureza). Por isso, esta é uma reflexão que se sustenta em *A história interminável* de Michel Ende, para demonstrar a pertinência de usá-la como reconceitualização da experiência da subjetividade, por meio da contemplação da natureza afastada da posição incisiva da científicidade clássica que separa tanto a personalidade daquele que estuda o entorno, quanto as partes que compõem o objetivo estudado. Aproveitar a obra de Ende é a proposta para uma pesquisa na que se procura uma experiência estética nas juventudes para reviver de um mundo “encantado” a natureza por meio do uso de ferramentas visuais, como a ilustração e a fotografia.

Palavras-chave: vivência; formação; subjetividade; contemplação; natureza

El lector se encontrará con un artículo que analiza el concepto de *subjetividad* para pensar las nuevas propuestas pedagógicas. Para esto, primero se abordan las propuestas de pensadores de la modernidad como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, entre otros. Estas propuestas sirven para descubrir un ideal de libertad característico de la época y su implicación con la subjetividad. Luego, se observa que, para superar ciertas limitaciones de esta educación de la subjetividad puesta en la modernidad, se analiza el valor de los sentimientos en cuanto valor de la interacción y cómo este permite entender mejor el sentido de *naturaleza* usado por los pedagogos de la época y la relación que exige pensar la subjetividad creativa, por lo que será necesario cerrar este panorama somero de la pedagogía con la reflexión filosófica de Gadamer con el término de formación y vivencia. Por último, se menciona una obra de la literatura infantil clásica: *La historia interminable* de Michael Ende, para demostrar lo pertinente que sería usarla como re-conceptualización de la experiencia de la subjetividad por medio de una contemplación de la naturaleza. Pero una naturaleza pensada de un modo posmoderno que exige un cambio paradigmático de interpretación, de relación entre el ser humano y el ambiente. Aprovechar la obra de Ende es la propuesta para una investigación en la que se busca una experiencia estética en las juventudes para revivir de un modo “encantado” la naturaleza por medio de un uso de herramientas visuales, como son la ilustración y la fotografía.

En síntesis, es un artículo de análisis conceptual de la subjetividad desde el abordaje pedagógico, en el que se parte de las tendencias modernistas de pedagogos reconocidos para profundizar sobre el valor de la subjetividad que hoy aún reclama ser analizada. Al comprender esa diferencia del uso del término subjetivo entre la época moderna y la de hoy, se propone incluir, para abordarla de un modo diferente, los términos de sensibilidad, de contemplación y pensamiento ambiental para una pedagogía contemporánea, tomando en cuenta estrategias como la literatura y el diseño visual (la ilustración y la fotografía).

La formación subjetiva de la Edad Moderna: la semilla y el agricultor. Pasar a un bosque

El uso del término *naturaleza* logra mayor protagonismo a finales de la Edad Media para relacionarlo con el desarrollo del niño¹. Y aunque esta preocupación no es propia

de la época, es decir, la de cómo formar, es en esta donde se ofrece una preocupación nueva al incluir la característica propia de la Modernidad: la subjetividad a partir de la normativa de progreso. Un ejemplo de ello se encuentra en Comenio, quien usó el término *naturaleza* entendiéndola como “un viaje interior para recuperar en sí mismo la capacidad de comprender una realidad irracional” (Cagnolati, 2009, p. 123), es decir, ir hacia adentro era más seguro que quedarse en un afuera lleno de caos y miseria (Comenio, 2009). Lo anterior resalta la importancia de la búsqueda de la vocación velada por la carencia de orden que había que formar para entregarle un espíritu de libertad (Cagnolati, 2009, p. 123). Aquí la formación apuntaba a una objetivación del formado que era por medio de una enajenación y no tanto dejar fluir las capacidades del sujeto². De esta manera era necesario introducirle analógicamente sentidos de semilla y árbol (un ser recto que dé frutos), para lograr un pensamiento preciso y dominador de las tendencias técnico-científicas (Noguera, 2004, p. 30) al cual el individuo debía adaptarse. En otras palabras, había un *telos* que buscaba impregnar al individuo un modo de apreciación del entorno y el uso del mismo, que usaba términos de desarrollo en el sujeto (Comenio, 1998, p. 24) con fines de la idea del progreso incipiente de la época moderna.

Además de Comenio, Rousseau también utiliza la metáfora de la semilla y el árbol para relacionarlo con el rol del formador, pero gracias a su obra póstuma *Las meditaciones de un paseante solitario* (1976)³, dicha semilla y árbol pasa a un valor contemplativo que se aleja de un ser productivo y se transforma al sentido de un bosque, es decir, de estar-él-en-medio-de. Esta transformación abre el panorama para un análisis filosófico de su obra que permita entender su filosofía de la subjetividad, consideración que en este espacio no podemos desarrollar. Sin embargo, podría entreverse un valor significativo del término de *contemplación* como parte de un proceso de formación que este solitario pensador comenzaba a sintetizar a lo largo de su vida y especialmente en su obra póstuma (Rousseau, 1976)⁴. El interés en Rousseau aquí es porque se defiende

una utilización con mayor frecuencia de dicho término para ilustrar el modo “correcto” de cómo debía ser formado el niño.

² El concepto ampliado por Gadamer de formación en *Verdad y método* invita a tener en cuenta cómo la enajenación es un efecto inevitable en el formado, lo cual exige una mayor responsabilidad al estar en una época que se preocupa por la particularidad del formado (Gadamer, 2005, p. 43).

³ En adelante, solo *Meditaciones*.

⁴ Entendida esta como una experiencia subjetiva que puede ser pensada desde el concepto de la soledad y la angustia (Londoño, 2013).

¹ Cuando decimos *naturaleza*, no es para asumir que en esa época la conceptualización es la misma al uso contemporáneo, sino que comienza

que su sentido de contemplación daría un análisis particular al contener una relación con el nivel estético de “aventura” que más adelante se abordará cuando se hable de vivencia en Gadamer. En todo caso, Rousseau, en su obra póstuma (1976), “vive” sus paseos solitarios (en el bosque), lejos de la ciudad, para contemplarse a sí mismo e ir reconociendo la inmensidad de la incertidumbre:

El campo, aún verde y risueño, pero bastante deshojado y ya casi desierto, ofrecía por todas partes la imagen de la soledad y de la proximidad del invierno. De su aspecto se desprendía una mezcla de impresión dulce y triste, demasiado análoga a mi edad y a mi suerte para que no hiciera de ella alguna aplicación. Me veía en el declive de una vida inocente y desafortunada, con el alma llena de sentimientos vivaces aún, y el espíritu ornado todavía con algunas flores, aunque ya marchitas por la tristeza y secas por el hastío. Solo y desamparado sentía venir el frío de las primeras heladas, y mi imaginación exhaustiva ya no poblaba mi soledad de seres formados según mi corazón. (Rousseau, 1976, pp. 29-30).

En su libro *Emilio, o de la educación* (2005) existe —en sus primeras páginas— una referencia a Comenio o al menos a la analogía de la semilla y el árbol. Habla de un estado natural del niño (semilla) y el deber ser (árbol); característico de una época en la que Rousseau aún confiaba en un cambio social desde una defensa de la libertad. En el primer párrafo del libro primero dice: “[...] no quiere [el hombre] nada tal como ha salido de la naturaleza, ni al mismo hombre, a quien doma a su capricho, como a los árboles de su huerto” (Rousseau, 2005, p. 6). Y continúa: “El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas” (Rousseau, 1999, p.4). Las anteriores afirmaciones muestran un rechazo a cómo se han formado hasta el momento los seres humanos, por lo que hay que replantear una formación que permita que el individuo se asuma como libre. Ahora bien, esta conciencia cobra mayor sentido con la cita anterior de las *Meditaciones* porque descubre no tanto la idea del ser humano como semilla que debe ser un árbol útil para una sociedad, sino un estado de contemplación en el que identifica su posición existencial gracias a la inmensidad de su entorno; por eso lo dicho antes de “estar-uno-en-medio-de”. El estar se eleva a una consciencia de su entorno con la particularidad de ser una inmensidad no para ser dominada, perpetrada a la producción humana, sino en el empuje de sentirse parte de esa inconmensurabilidad que cobija tanto dulzura y tristeza⁵. Desde aquí se abre el panorama a una sensibilidad en la que los sentidos comienzan a preverse como en una especie de conversor con un valor personal de existencia, y no como un puente para elaborar una formación ideal exigida por el contexto social.

No es nuevo decir que el pensamiento de este paseante solitario influyó sobre manera en las realizaciones filosóficas del romanticismo. Donde los sentimientos bifurcados de un ser en frente de la naturaleza, es decir, de un particular ante la generalidad, se debía más a una formación comandada por el racionalismo de la ilustración y el clasicismo alemán. Pero no solo pasa con el romanticismo, incluso

⁵ Este punto es esencial para observar la importancia que traería un cuento como el de Michel Ende al tratarse precisamente de la inconmensurabilidad de la fantasía como proceso de contemplación de un mundo que se deja hablar pero no dominar.



en Hegel puede observarse una influencia de esta sensibilidad, pero, particularmente, como dice Ripalda, en el sentido contemplativo y de la subjetividad infinita de la religión, que desempeñó un papel característico en sus años de juventud (Ripalda, 1979, p. 146), cuando el sistema idealista aún era incipiente. Para ser más específicos, aunque Hegel haya tomado distancia con Rousseau en conceptos referentes a lo político, el Estado y sociedad, el concepto *bildung* de Hegel contiene todo un elemento apropiado para pensar en una sensibilidad en la que ya no es un desarrollo de capacidades o talentos como podía percibirse en la propuesta de Johann Heinrich Pestalozzi (1980) en el siglo XIX, al defender la importancia de la sensibilidad de los sentidos para el desarrollo de la naturaleza humana. Según él, al no desarrollarle esta sensibilidad no haría más que crear máquinas artísticas para asfixiar al ser humano en una ciudad de máquinas (Pestalozzi, 1980, p. 17). Que, aunque recurre a una preocupación de generar una mecanización en las individualidades, aún pareciera que la formación se produce al modo de los objetivos técnicos. Y pese a que el romanticismo habla de una vinculación del hombre con la naturaleza por medio de los sentimientos, fue con Hegel donde la formación surge de un proceso doméstico, pero en el que está en un constante desarrollo y progreso.

Así que la metáfora de la semilla y el árbol correspondientes solo se quedaban en el mero cultivo de las capacidades previas, un medio en donde el fin era el progreso o sentido civilizador de una época determinada por el concepto civilizador del burgués (Ripalda, 1979, p. 147), en el cual la naturaleza entendida hoy como medio natural pasa a ser ese mismo medio de aplicación técnica. Una sensibilidad entrenada. Pero en Rousseau puede existir un acercamiento a una sensibilidad cuando la experimenta y es referida en sus *Meditaciones*, puesto que hay una contemplación del medio natural no para dominarla, sino para reconocerse como un individuo que proclama identificación. Lo demostraremos con lo dicho por Gadamer, cuando descubre el valor de “aventura” como posibilidad de salir de experiencias de carácter negativo, porque en Rousseau en medio del bosque y en sus paseos solitarios “vuelve sensible la vida en su conjunto, en su extensión y en su fuerza”. Dicha fuerza, veremos, no solo tiene su naturaleza en su capacidad de transformación, es decir, “estar volcada la vida hacia algo que va más allá de sí misma” (2005, p. 106), sino estar volcada hacia lo incierto.

Del sentimiento como fuerza para la interacción

Educar para vivir debería ser la guía para toda propuesta educativa, no obstante, en la biología puede haber un efecto único por su objeto. La vida debería ser el axioma para toda formación, sea artística o técnico-científica. Este axioma serviría para enfrentarse con seriedad contra esos nuevos espacios cibermediáticos sin precedentes en la historia, porque en esos nuevos espacios hacen creer al participante que logra una expresión interactiva, cuando lo cierto es que limita y hasta condiciona la participación (Sibilia, 2009, pp. 103-130). Por ello, hay que re-vivir esa pedagogía que asume la subjetividad como creadora, es decir, resultado de una actividad de contemplación, sea en un estado de soledad que no hace más que disfrutar de sí mismo para reconocerse en la acción para una ciudadanía (Londoño, 2013, pp. 82-83) o a partir de una contemplación de sí mismo (Rousseau, 1997) en-el-medio-de. Una pedagogía que re-vive esa fuerza de transformación en el formado, no porque recibe una información, sino porque se descubre en ella, ya que vuelve sensible la vida. ¿Cómo sería, por ejemplo, experimentar la vida en la biología, que, fuera de ser su objeto, permita una representación de la vivencia de la vida misma que sería una experiencia de la contemplación única? Y es desde una enseñanza de la biología que puede

lograr esa experiencia de la contemplación⁶. Porque en tiempos de conexión virtual, el disfrutar la soledad podría considerarse una necesidad, ya que en la soledad existe un despliegue que le es propio (natural) y por tanto el acto de formación debe asegurarse de no condicionar ni frenar su natural movimiento. Ese despliegue se da a partir de un escape pasional del sujeto, desprendido de correcciones y abierto a un acercamiento al vivir su entorno desde su fuerza creadora, y no caer en pasiones tristes al modo como lo recuerdan Benasayag y Schmit (2010). Porque ha perdido su búsqueda de la experiencia estética que lograba una plenitud de significado (Gadamer, 2005, p. 107) y se ha quedado en aquel contenido mediático.

La sensibilidad prevista desde las *Meditaciones* con las condiciones contemporáneas de los hábitos por medio de las redes sociales de Internet exige tener en cuenta el elemento pedagógico de la obra de Gadamer, *Verdad y método*. Porque, aunque se crea que el concepto de *estética* en Rousseau no posee un valor de verdad en su sistema filosófico, hemos visto que su experiencia existencial al contemplar su finitud en medio de la inconmensurabilidad de las sensaciones en el entorno, ha significado una transformación de unas experiencias, dándole un sentido propio, personal, es decir, vivencial. En pocas palabras: encarna ese sentido de *Bildung* (2005, p. 38).

Pero, si los sentimientos son la fuerza de la creación ¿cómo deben ser educados? De este modo, la propuesta de una reflexión filosófica sobre los sentimientos muestra la necesidad de regresar a la ética y rescatarlas de las estrategias del deseo para el consumismo (Marina, 2005, p. 35). Lo cual puede ser alcanzada desde el pensamiento ambiental para superar los determinismos actuales y defender una nueva fuerza de creatividad. Ya que allí se enseña una realidad holística, conectada, participativa, en fin, todo un campo solidario natural que el ser humano puede sentirse identificado gracias a la invitación de la contemplación y avivar esa pasión por un entorno que lo empuja a ser conocido para ser reconocido como parte de. Ese avivar va muy de la mano con el término *conservación* en Gadamer (2005, p. 40), y aunque hoy el término se usa mucho con respecto al desarrollo sostenible, este autor lo relaciona con el sentido histórico que contiene el término de formación, ya

6 Porque desde esa contemplación se trata de alimentar una convicción distinta a la trascendencia de la modernidad en la que se intentaba reconocer un sujeto distinto al entorno, sino una en la que se reconoce al ser en el estado mismo de la contemplación. No me distingo del árbol, del animal, sino que soy a partir de su contemplación, "no soy yo en medio de la naturaleza, sino en medio de MI naturaleza".

que el sujeto se apropia de lo que ha sido formado, al incorporarlo y volverlo reflexión. Aun así, con ese sentido hoy en boga de la sostenibilidad, hace referencia a una especie de reconocimiento de identidad, es decir, que se reconozca la unicidad no en el uso objetual que el ser humano ha hecho de él, sino respetando sus propiedades de un ser que existe sin dependencia de la mano creadora del ser humano.

El reto para escudriñar más el valor de los sentimientos como fuerza creadora, que la pedagogía debe entender y no condicionar, está en vincular el concepto de *goce*, de *juego* que se establece en la obra de Gadamer con la importancia de una posibilidad de garantizar un espacio en el que se ofrezca la oportunidad de la vivencia de la vida. Además, hablar de las *Meditaciones* para relacionarlas con una posibilidad de contemplación estética del medio natural es precisamente una base de lo que es aquí goce, juego, que es la misma fuerza de la creación. Hay un juego porque existe en Rousseau una representación donde la imagen no es el fin mismo de formarse, sino que la forma permite una personalidad a partir de la repetición volviéndola plástica el participante a sus emociones y subjetividades formando parte de un significado que se caracteriza por toda sustracción de sentido de sus vivencias (Gadamer, 2005, p. 103).

Al sugerir una educación de los sentimientos, se tiene en cuenta la importancia en la actualidad de estudiar la naturaleza de la pasión, incluyéndola dentro de una educación novedosa, sin caer en dogmatismos sobre una formación que pretende dirigir lo que deben sentir y no sentir los estudiantes. Para ello, es importante abordar un gozoso y volátil concepto: la *lúdica*, abordada desde diferentes concepciones antropológicas (*homo ludens*) (Huizinga, 2005), sociológicas (Caillois, 1986), estéticas (Gadamer, 1991), y también desde particulares tendencias de investigación como la que lidera la Universidad de Deusto⁷ sobre el ocio en cuanto experiencia personal y fenómeno social:

[...] el estudio de la experiencia de ocio se centra hoy en su parte vivencial, en la vivencia humana subjetiva, libre, satisfactoria y con un fin en sí misma, que se caracteriza por tener un carácter procesual, estar integrada en valores, vivirse de un modo predominantemente emocional, no justificarse por el deber y

7 Perteneciente al Instituto de Estudios de Ocio que nace en 1988 en el seno de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Puede visitarse la propuesta en www.ocio.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1118058571810_cast/%231118058571810/UniversidadDeusto/Page/facultadesTPL

estar condicionada por el entorno que se vive. (Cuenca, 2013, p. 44).

Lo anterior conduce a pensar en una posible vivencia de sí mismo desde la creación, salidos de una alteridad⁸ tanto de la acción institucionalizada escolar como la rutina cotidiana de la vida de la comunidad. Pero, ¿es posible una educación de los sentimientos en la que los otros sean el sentir del entorno natural, de los animales y las plantas, por ejemplo? Porque podría decirse que en la escuela ya acontece un entorno artificial, aislado y ritualizado, por un espacio confinado de cuatro paredes para las juventudes (Spindler, citado por Franzé, 2007, p. 8), lo cual lleva a un tipo de experimentación particular: desarrollar un egocentrismo que es el de dominar un entorno como si fuera lógicas para sistemas humanos utilitarios.

No se trata entonces de abrir la ventana a una educación de los sentimientos exigiendo una clase de contenidos en ciencias biológicas para orientar sobre la importancia de la vida en lo ambiental, sino abrir una conciencia en el estudiante para que pueda reconocerse como sujeto creador en una acción contemplativa en-medio-de, lo cual consolida la motivación y la vocación. Lo anterior trae a colación el juego, la fiesta y el disfrute cultural, porque busca sobresalir de episodios o hábitos mecanizados del día a día para trascender en la satisfacción y alcanzar el valor de la libertad (Cuenca, 2013). Así, la educación de la biología debe salirse del tradicionalismo narrativo de transmitir contenidos, sino que motivar y abrir paso al deseo de demostrar cómo el individuo solo puede reconocerse a sí mismo en su acto de sentirse parte de un entorno que de por sí refleja lo maravilloso de la naturaleza. En otras palabras, es contemplar la vida en múltiples expresiones, y recuperar la fantasía, el misterio de la vida misma por fuera de las explicaciones funcionalistas que hoy reducen toda existencia, que paradójicamente se revela en la contemplación "de un paseante solitario consciente de su finitud".

La experiencia de la subjetividad creadora: una lectura de la obra de Michael Ende para una pedagogía de pensamiento ambiental

El contacto del ser humano con la naturaleza es una cuestión existencial al poseer toda una relación de creación. Esto hace a la educación todo un reto al encarar una acción

8 *Alter*, en latín quiere decir "otro", por lo que alteridad, es esa identificación de un sujeto a través de esa vida de los otros que se repite en modelos estereotipados.

acorde con las reflexiones que en el camino formativo del sujeto se le van presentando para lograr una coherencia de cambio que el mismo ideal educativo reclama. Y aunque es un reto global alcanzar una nueva posibilidad de contacto con el mundo natural, no obstante, la acción educativa debe partir de su propio contexto comprendido.

Para el desarrollo de este apartado, este contacto existencial con la naturaleza se hará por medio de una reflexión desde un estilo narrativo, saliendo del modo utilizado a lo largo de este texto en tercera persona, ya que se pretende que sea la subjetividad del autor la que hable como contexto de la propuesta para una educación de los sentimientos a partir de una experiencia personal⁹.

Cuando tuve la oportunidad de leer por primera vez el libro *La historia interminable* de Michael Ende (1985), no era ya un adolescente. Es más, de niño fui víctima de creer que la historia original era una creación cinematográfica, cuyo "verdadero" nombre era la *Historia sin fin* y en la que el tema principal giraba alrededor de las aventuras de un niño vestido como indio americano montado en un perro volador blanco con orejas de ovejero.

Más que una historia de cómo un niño indio americano logra avanzar en la trama para volverse un héroe reconocido ante todos los demás personajes, es un personaje que es una "liana" de muchas otras de la historia que por sus acciones y situaciones afecta las demás. En la película se muestra un modelo típico para que el televidente se identifique con el héroe, pero no logra arrastrar la percepción a esa historia contada entre una liana a otra llena de posibilidades que el mismo sujeto desde sí va creando. No es que exista, como se muestra en la película, un hilo conductor único, sino que la obra intenta ese juego entre el espectador y los personajes¹⁰, donde ya hay un espectador que juega al leer la historia y esa situación juega con nosotros los espectadores que leemos esa historia de relaciones. En sí, lo que nunca llegué a visualizar es que toda la historia es un sistema de relaciones de otras historias independientes que se complementaban (y este modo perceptual de contemplar la naturaleza es un reto mayor para comprender la

9 Lo cual es el sentido que se le da cuando anunciamos una experiencia existencial.

10 Hay que tener en cuenta que el mismo Gadamer anuncia que para la importancia de la explicación ontológica debe tenerse en cuenta el término *Das Spiel*, ya que este va más allá de una sola interpretación, porque en y desde la obra también se juega (2005, p. 143). Por el uso en castellano hace difícil visualizar ese sentido, porque no decimos "yo juego la guitarra", sino "la toco", cuando en dicho uso anuncia una posibilidad de todos tocar la guitarra en el acto, lo cierto es que pocos y pocas son guitarristas, ya que juegan, es decir, no solo interpretan.

naturaleza misma). Algo que sí se puede apreciar cuando se lee la obra original de Ende. Esa diferencia entre “contar” y “mostrar” la historia animó a Ende a solicitar que no fuera nombrado en los créditos de la película de Wolfgang Petersen en 1984.

Ahora bien, sin desvalorar el trabajo cinematográfico, que requiere de un número grande de diseñadores y agudeza interpretativa (más cuando es un rodaje adaptado de un libro), es necesario precisar que toda buena idea¹¹, para ser apreciada, depende de la forma como es mostrada. Porque el éxito de la obra de Ende sobre esta historia no se debía solo al punto original de paradojas e infinitudes, sino, sobre todo, de su modo de contarla. Si un nuevo arte, como el cine, asume la responsabilidad de mostrarla desde su propia expresión que le pertenece, debe cuidar de que en su diseño no lesione la idea original que el autor cuidó en el momento de su desarrollo, pero es libre para representarla desde su alcance conforme a su modo artístico de expresión. Aunque la discusión para este apartado no se trata sobre las diferencias entre la obra cinematográfica y la del libro, lo importante es mencionar que la película, para el autor del libro, Michael Ende, una adaptación inadecuada de su obra, fue, no obstante, un éxito de taquilla. En otras palabras, tanto el libro publicado en 1979 como la película estrenada en 1984 fueron desde sus diferencias un gran éxito, así las dos hayan sido fruto de una misma idea.

Es frecuente observar hoy en día que tanto la literatura como el cine ofrecen alternativas para acompañar procesos de aprendizaje en cualquier nivel de formación. Tanto en el caso de usar libros o películas en las clases, los y las docentes pueden aprovecharlas a partir de dos criterios. El primero es aquel donde el docente elige una historia y la usa de modo didáctico para así buscar un efecto de aprendizaje, o están los que se popularizan entre colegas para incluirlos en su plan de trabajo, ya que su mensaje es directo para los contenidos a enseñar. Esto puede suceder así sea en el uso de libros como de películas. Pero cuando aquí se menciona *La historia interminable* como una obra que permite un proyecto educativo, este no apunta ni al primero ni al segundo, aunque pueda tener cierta relación con el primer criterio. Porque a lo que se le apuesta al elegir esta obra es que ella misma puede dar la narrativa para acercar a una apreciación ambiental que hoy se cuestiona en los ámbitos filosóficos (Noguera, 2004), (Deleuze-Guattari, 1994), (Castoriadis, 1989) antropológicos (Ángel, 1996) y éticos (Capra, 1998), pero a la vez debe complementarse la historia agregándole el elemento visual de ilustraciones que amplíen esa narrativa al partir de todo un proceso de pensamiento crítico. Ese elemento visual que acompaña la historia nos obliga a una pregunta: ¿qué tipo o criterio deben tener estas ilustraciones? Es decir, *La historia interminable* no desarrolla un tema central sobre el pensamiento ambiental, pero puede usarse como metáfora para lograr este ejercicio reflexivo a partir de representaciones visuales, que al exigir un criterio conceptual entre los creadores logre ese efecto de visualización fantástica que se desea para una educación ambiental. Relacionar los contenidos de la historia de Michel Ende con la necesidad de representar el nuevo modo de pensar el ambiente puede rescatar tanto la obra fantástica del cuento como la nueva propuesta de vivencia ambiental. Construir una propuesta visual, sea en ilustración, o en fotografía, requiere de un conocer, un ir, una construcción mental buscando relaciones entre lo que es el entorno (en este caso la naturaleza) y lo que proyecta la obra.

En otras palabras, como en *La historia interminable* hay una trama, un problema, es ver cómo esa narrativa se refleja críticamente en el mundo social de la interacción del ser humano con la naturaleza, y logra captarla por medio de un mensaje que trasmite ya no el lenguaje binario moderno tradicional, sino una imagen que habla más, que dice más, que captura más. Fuera de esa construcción, hay un artífice, hay un autor que se reconoce en esa construcción, y no al modo tradicional en

el que solo el discente repetía para aprobar los contenidos. Es decir, esa formación que permite ese significado que el mismo sujeto va construyendo, como un ir “plantando” en un entorno al reconocer las condiciones para lograr esa obra que es en su sentido metafórico, su árbol mismo, y no una “implantación” de un docente que espera crearle una idea apropiada para alcanzar la rectitud.

Así, mientras que Comenio y Rousseau hablaban de una semilla y un agricultor para representar la estructura de una formación pensando en la importancia del desarrollo para una ciudadanía desde la subjetividad, la obra de Ende, *La historia interminable* representa un modo de entender la naturaleza como escenario para la experiencia del sujeto de sí mismo desde una activa participación por medio de la contemplación. Motivar a las juventudes a ilustrar o a fotografiar la naturaleza guiados por una conceptualización de la obra *La historia interminable* es sensibilizarse o vivir la semilla, el árbol, los animales, los ríos, gracias a nuevas cargas simbólicas a partir de un reencantamiento que puede lograrse por medio de una creación del sujeto contemplativo. Es vivenciar que el sentimiento es un modo para aprender, y aprender la vida, lo *bios*, por fuera de los conceptos rígidos y fragmentados para “explicar” un cuerpo. Porque el vivenciar “tiende a conferir un significado duradero” (Gadamer, 2005, p. 97), y permite al sujeto adquirir toda una realidad significativa o, mejor, una determinación comprensiva (2005, p. 104).

Ahora bien, así como existe una interpretación rigurosa en el momento de una adaptación literaria a una cinematográfica, el lograr diseños visuales que representen y acompañen la historia escrita para un proyecto educativo exigiría que los diseños tengan una intencionalidad: representar la subjetividad del creador. Pero, sin olvidar, que un representar, como lo visual, es un contar, es un mostrar, donde se vive de otro modo la idea original de este narrador de cuentos.

Vivir una historia para sentir y crear un mundo natural. Leer, ilustrar y fotografiar

Ver la naturaleza como el libro de todos los libros es asumirla como una realidad que no acaba nunca¹². Pero, en dicho libro, como en la historia de Ende, pasa algo impensable, la historia (la naturaleza) se está acabando. Un hoyo (que ni es negro ni blanco, porque eso ya sería algo), la nada, se apodera de lo que en sí mismo era infinito. La nada del cuento puede relacionarse con la mirada hoy utilitarista y poco mágica que tenemos de la naturaleza. Es decir, sirve para darle el contenido a una educación ambiental desde un pensamiento crítico, que invita a pensar qué se puede hacer para salvarla de esta “nada” sustancial, tal vez como aproxima Gadamer a Schiller con el uso de vivencia: “Una libertad estética frente al mecanismo de la sociedad” (2005, p. 99), en el que dicha mecanización ha hecho de la sensibilidad una apatía o una nulidad simbólica de encantamiento con la naturaleza y el individuo.

Lo anterior sirve para pensar que así la naturaleza tenga en sí misma la fuerza creadora para ser infinita, que a partir de un movimiento circular renace, impensablemente la humanidad “educada” la está asfixiando. “Y todas las criaturas, buenas

11 No logro imaginar que un autor de libros o un director de cine crea que su obra a desarrollar parte de una mala idea.

12 La cita original de *La historia interminable* es la siguiente: “¡Una historia que no acabase nunca! ¡El libro de todos los libros” (Ende, 1985, p.13)

o malas, hermosas o feas, divertidas o serias, necias o sabias, estaban allí solo porque ella existía. Sin ella no podía subsistir nada [...]” (Ende, 1985, p. 36). Aunque la historia del libro habla del reino de Fantasía, Noguera menciona que precisamente la naturaleza ha perdido su encanto, su magia, su mirada fantástica, y ha pasado a ser racionalizada por el hombre moderno con su sed de cálculo y precisión:

El acontecimiento más importante de la modernidad fue, por tanto, el abandono que el hombre hizo de los dioses, del mundo de lo sagrado, del mundo de lo mítico, del mundo de lo poético —de la posibilidad de expresión del ser como poético— para pasar al mundo de lo calculado, de lo exacto, de lo explicable racionalmente, del mundo apuntado, precisado, despoetizado, desencantado. (Noguera, 2005, p. 44).

Por ello, ofrecer un sentido al mundo de relaciones de la naturaleza es lograr una conexión con la sensibilidad misma por medio de la contemplación, porque descubre relaciones entre la infinitud creadora de la naturaleza y su expresión finita en las especies y en él mismo como ser creado por ella. Esa sensibilidad puede ser apropiada por medio de lo visual, al ser esta la mayor fuerza de representación que nos cobija, pero una visualización estética, porque por medio de ella “[...] hay una multiplicidad de posibilidades de tomar forma, de incorporarse en cuerpos [...]” (Noguera, 2005, p. 43). Pero contemplar la naturaleza “sin armas”, que en el lenguaje de la obra de Ende quiere decir sin una opinión establecida ya por el personaje (Ende, 1985, p. 45), sino abierto a sus miedos, a sus angustias, a sí mismo (Londoño, 2013), como puede ser esa sensación de un agujero en el pecho, como si te faltara algo y cada día te falta algo más (Ende, 2005, p. 54). Es estar ante la naturaleza como si se estuviera ante sí mismo, porque la naturaleza es el espejo de nosotros mismos: “[...] cuando se está ante él, se ve uno a sí mismo... pero no como en un espejo corriente, desde luego. No se ve el exterior, sino el verdadero interior de uno, tal como en realidad es. Quien quiera atravesarlo tiene que —por decirlo así— penetrar en sí mismo” (Ende, 2005, p. 96). Y en la novela, el aventurero entra en un lugar lleno de espejos, lo cual significa la experiencia de la infinitud retratada, como un momento vital porque anuncia que la vida o puede estar solo representada en episodios de una vida mecanizada o puede tener toda una condición de aventura.

Todo esto es una defensa de un ser humano creador, y más que una pedagogía guiada por una religiosidad de

lo racional para hacer sujetos ciudadanos limitados a una “nada” exterior, es abrir, por medio de la visualización, una religiosidad de la imaginación interpretando su significado simbólico de su experiencia con la naturaleza, lo cual, abusando más de Gadamer, se da en esa experiencia estética que es una vivencia al lograr ese valor de aventura. En otras palabras, el aventurero simboliza su vida en una unidad ante la infinitud no porque conoce a cabalidad el entorno, porque sabe cuál y cómo son las relaciones entre una especie o ecosistema, sino porque ha descubierto su ambigüedad entre lo infinito y finito al vivenciar la incertidumbre (Ende, 2005, p. 107). Hay que pasar a una pedagogía que no olvide que cada persona tiene un horizonte (Jeffery, 2009), un interés personal que puede ser explotado para ofrecerle una historia dentro de otras historias (como el mundo fantástico de Ende), pero lleno de valores, de luchas internas que amplían la reflexión sobre la composición diversa de la vida, que al ser infinita de posibilidades, lo incierto es su mejor opción. En Ende una vida sin fantasía es una vida sin imaginación, y una vida sin imaginación es una vida mecanizada, o, siendo más radical, deja de ser vida misma como ella misma se ha expresado.

Permitir que un joven que aún no ha sido mecanizado en la responsabilidad de la acción laboral repetitiva y mecanizada, partir de una formación en el que como creador alcance por sí un significado entre la imagen y el texto, no es una relación arbitraria, sino una que puede fundamentarse desde lo estético (la filosofía del arte) y lo cognitivo, según José Calzón (2009) y Sarah Bonciarelli (2011), porque va construyendo, creando un sentido, un significado que ha sido apropiado. Para ellos, la lectura y la imagen provienen de dos estímulos simultáneos de un mismo campo perceptual. Por eso es importante conocer la historia de la perspectiva en el arte (Calzón, 2009), y así descubrir el camino entre esas dos fronteras expresivas en la experiencia literaria y alcanzar la imagen (Bonciarelli, 2011). Tal vez por eso Gadamer observa que antes de hablar de formación en su *Verdad y método*, debía analizar cómo el método inductivo de la ciencias duras habían asegurado más un dualismo entre la subjetividad y la necesidad objetiva de las ciencias naturales (2005, p. 31), por lo que la estética, es decir, la expresión, podría lograr de nuevo una reconciliación entre dos tipos de saberes que se habían tomado como aparte, como si una fuera demasiado subjetiva (blanda) y otra objetiva (dura). Pero hoy, tal dualismo es imperdonable para una teoría del conocimiento.



Expresarse, en el caso específico de la ilustración o la fotografía, es vivir esa historia de la infinitud, porque es acto “permanece unido, como momento vital, a la infinitud de la vida que se manifiesta en él. Todo lo finito es expresado, representación de lo infinito” (Gadamer, 2005, p. 100). En esa construcción, esos estados de creación, más que lograr comprender un sujeto que crea, se ha quedado, lamentablemente, en la representación de una exterioridad volátil de la marca y la decoración (Esperanza, 2012). Es decir, por el abuso retórico de la imagen, es poco probable que una fotografía pase a ser una representación simbólica en la actualidad de sí mismo (Gómez, 2010), anulando, desde la representación, una libertad de expresión del sujeto creador. Relacionándolo con todo lo anterior: fue implantado un sentido que anula la posibilidad plástica de creación. La fotografía no es solo un relato exterior capturado; relata también a quién captura la foto (Visa, 2012). Es la materialización de la contemplación, tomando esta no como un acto desprendido de lo contemplado, sino como todo un levantamiento de sentido desde pre-contenidos, desde interacciones mentales y modos interpretativos propios. En fin, un modo crítico de construir una idea que puede lograr una educación de lo biológico si esta se compromete a enseñar no qué y cómo ver, sino interesarse por las representaciones cuando el formado obtiene una unidad significativa de sí con su entorno natural.

Conclusión

La vivencia adquiere el valor mucho más filosófico gracias a las experiencias de una educación biológica, que permiten superar la mecanización en la que refuerza a la subjetividad a ser pasiva al evaluarle su capacidad de retención. Decir, por ejemplo, “aprender a ilustrar o a fotografiar” no es el conocimiento de cómo dirigir la acción coordinada entre el entorno y mi copia, sino entrenarse en su apreciación como sujeto que crea, porque va reencantando nuevas simbologías enriquecidas por la contemplación de él-en-medio-de. Despertar la contemplación es superar el desencantamiento del mundo natural que se está consumiendo en la nada, ya que no hay re-simbolizaciones culturales que re-significan la relación del ser humano con la naturaleza. Y así como Bastián Baltasar Bux, el niño “real”, que lee la historia sobre Fantasía, debe darle un nombre nuevo a ese centro de donde todo depende para salvar a la emperatriz, de igual modo debe empezar a estructurarse una pedagogía que crea en la subjetividad, ya que ella puede darle un nuevo nombre para re-simbolizar la naturaleza que se está extinguiendo por un uso ya acabado, donde a la vez, re-encantaría la situación del sujeto en su mundo para sentirse un ser creador.

Referencias

- Ángel, A. (1996). *El reto a la vida*. Bogotá: Ecofondo.
- Bonciarelli, S. (2011). Reading between language and image: the case of the website. *Alabe* 3. Recuperado de <http://www.ual.es/alabe>
- Cagnolati, A. (2009). Las vías de fuga del laberinto: razón y libertad en el pensamiento de Comenio. *Foro de Educación*, 11, 123-132. Recuperado de www.forodeeducacion.com/numero11/009.pdf
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calzón, J. A. (2009). Lectura *versus* contemplación. Los límites visuales del texto. *Extravío*, 4. Recuperado de <http://www.uv.es/extravio>
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2: *El imaginario social y la institución*). Barcelona: Tusquets.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

- Comenio, J. A. (2009). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- Cuenca, M. (2013). Ocio, desarrollo humano y ciudadanía. En J. F. Tabares (Ed.), *Educación física, recreación y actividad física: construcción de ciudadanía* (pp. 43-55). Medellín: Funámbulos Editores. Recuperado de: viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2013/Coleccion-Expomotricidad2013-academico.pdf
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Ende, M. (1985). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- Esperanza, D. (2012). Crisis de identidad y revolución digital. *Caracteres*, 1(1), 77-85. Recuperado de: <http://revistacaracteres.net/revista/vol1n1mayo2012/crisis-de-identidad-y-revolucion-digital/>
- Franzé, A. (2007). Antropología, educación y escuela. Presentación. *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585001>
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, H. (2010). El adjetivo visual. De la figura retórica al significado de la imagen fotográfica. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 22, 30-79.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jeffery, D. (2009). Reaching Reluctant Readers (Aka Books for Boys). *Alan*, 36(2), 56-63.

- Londoño, L. L. (2013). El cuerpo retirado: reconstrucción para una acción política. En J. F. Tabares (Ed.), *Educación física, recreación y actividad física: construcción de ciudadanía* (pp. 82-89). Medellín: Funámbulos Editores. Recuperado de: viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2013/Coleccion-Expomotricidad2013-investigacion.pdf
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Manizales: IDEA, Universidad Nacional de Colombia.
- Pestalozzi, J. H. (1980). *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*. México: Editorial Porrúa.
- Ripalda, J. M. (1979). Hegel y Rousseau. *Revista de Estudios Políticos*, 8, 145-164.
- Rousseau, J. J. (1976). *Las meditaciones de un paseante solitario*. Madrid: Nuevo Siglo.
- Rousseau, J. J. (1999). *El contrato social* (editado por: elaleph.com). Recuperado de www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20EL%20CONTRATO%20Social.pdf
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Benasayag, M., y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes: sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Visa, B. M. (2012). Una metodología sociológica y narrativa para el análisis de relatos fotográficos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 929-939.

Leonardo Londoño-López

ORCID. 0000-0001-5587-5523

Aspirante a Doctor en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana, profesor catedrático asistente del Departamento de Ciencias de la Salud, Bellas Artes y Humanidades; Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia

londono@utp.edu.co

indioazulado@gmail.com

Artículo de análisis o reflexión producto de investigación recibido en marzo de 2017 y aceptado en mayo de 2017.