

ADVERSUS PAEDAGOGIA: LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE ERNST BLOCH

ANÍBAL PINEDA CANABAL*

doi: 10.11144/Javeriana.uph42-84.apeb

RESUMEN

Este artículo explora las líneas principales de los escritos propiamente pedagógicos de Ernst Bloch, contenidos en la sección “Ad Pädagogica” de sus *Ensayos filosóficos sobre la fantasía objetiva*. Junto a una valoración general de estos escritos, el autor resalta algunos de sus temas nucleares, a saber: la evaluación que Bloch hace de la pedagogía moderna, el problema didáctico de la traducibilidad de los presupuestos del marxismo, el método de enseñanza de la filosofía y la posibilidad de una ciencia comprometida en sentido parcial-partidista. Se muestra cómo, ante la incongruencia entre los postulados de la pedagogía moderna y la sociedad que se desarrolló a la postre, la pedagogía que tiende a la resignación solo puede ser realizada en sus utopías más prístinas por medio de un pensamiento comprometido en la transformación del mundo.

Palabras clave: Ernst Bloch; pedagogía; educación; marxismo; micrología

* Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: anibal.pineda@udea.edu.co

Para citar este artículo: Pineda Canabal, A. (2025). *Adversus paedagogia: la filosofía de la educación de Ernst Bloch*. *Universitas Philosophica*, 42(84), 39-68. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi: 10.11144/Javeriana.uph42-84.apeb

ADVERSUS PAEDAGOGIA: ERNST BLOCH'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

ABSTRACT

This article explores the main lines of Ernst Bloch's pedagogical writings contained in the section "Ad Pädagogica" of his *Philosophical Essays on Objective Fantasy*. In addition to a general assessment of these writings, the author highlights some of their core themes, such as Bloch's evaluation of modern pedagogy, the didactic problem of the translatability of the presuppositions of Marxism, the appropriate method of teaching philosophy, and the possibility of a committed science in a partial-partisan sense. The article shows how, in the face of the incongruence between the postulates of modern pedagogy and the capitalist society that finally developed, pedagogy that tends towards resignation can only be realized in its most original utopias through a thought that is committed to the transformation of the world.

Keywords: Ernst Bloch; pedagogy; education; Marxism; micrology

1. La inquietud pedagógica en la vida del hombre Ernst Bloch

FILÓSOFO MARGINAL, solo tardíamente vinculado a la carrera académica, Ernst Bloch dio su primera lección como profesor en 1949 a los 63 años, la edad en la que, en circunstancias menos excepcionales, muchos podrían pensar en pensionarse. Tomó entonces la cátedra que Hans-Georg Gadamer había dejado vacante en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Leipzig en la RDA. Pero divergencias con las autoridades académicas y gubernamentales pondrían fin a una breve luna de miel con el gobierno comunista. Después de la revuelta húngara de 1956, cuando las sospechas de revisionismo y de idealismo se hicieron más intensas, Bloch entró en disputa con ciertos intereses políticos y fue forzado a jubilarse. Entonces, el mismo que había escrito casi en tono humorístico a Joachim Schumacher en 1944 que “más vale la incomprensión que el incienso” (Bloch, 1985a, p. 542)¹ comprendió, con la censura, que se había equivocado de sueño, que la esperanza podía frustrarse, que es fácil que eso ocurra y que “un falso socialismo no es ya ningún socialismo” (Bloch, 1975, p. 140)².

En diciembre de 1956, Bloch dio su última clase en Leipzig. A partir de enero del año siguiente, fue forzado a jubilarse, sus obras dejaron de publicarse, le fue prohibido todo contacto con sus estudiantes y varios de ellos fueron encarcelados y perseguidos. Años más tarde, la noticia de la construcción del Muro de Berlín fue como la última gota que haría desbordar la copa. Huyó al Oeste a toda prisa, deplorando, en una carta al presidente de la Academia de las Ciencias de Berlín que, en su país, “para el pensador independiente no habrá en absoluto espacio para vivir y trabajar” (citado por Zudeick, 1992, p. 240). En la Alemania Occidental aceptaría el puesto de *Privatdozent* en la Universidad Eberhard Karls de Tübinga para instalarse en 1961 en la ciudad sobre el Neckar, en una casa a orillas del río, situada no lejos del seminario protestante donde estudiaron Hölderlin, Hegel y Schelling, en el callejón que hoy lleva su nombre, la *Ernst-Bloch-Straße*. Su vida, larga de 92 años, le permitió ser profesor por casi tres décadas, hasta el fin de sus días.

1 „Besser Verständnislosigkeit als Weibbrauch.“

2 „Ein falscher Sozialismus ist kein Sozialismus.“

Mucho tiempo antes, en los años de su juventud, Bloch había sido un estudiante en rebeldía constante. Proveniente de una familia judía asimilada, su niñez, adolescencia y primera juventud transcurrieron entre una escuela en donde nunca se destacó, el autoritarismo de su padre y las escapadas constantes al castillo barroco de Mannheim, antigua residencia de los príncipes electores del Palatinado, en cuya biblioteca se interesaría muy temprano, de modo autodidacta, por los autores de la filosofía clásica alemana. Bloch, sin embargo, no escribió nunca una autobiografía. Lo más parecido a ella, el relato brumoso de su propia infancia es el capítulo llamado “Un espíritu en formación” (*Geist, der sich erst bildet*) que aparece en el libro *Huellas* (Bloch, 2005), primer tomo de sus *Obras completas*. Allí intenta despertar recuerdos tempranos que se alumbran en la oscuridad del pasado y que se detienen cerca de los diecisiete años con una promesa que revela un cierto fastidio en la narración: “no tratamos de hacer un inventario privado de recuerdos, y este no se seguirá haciendo” (Bloch, 2005, p. 67). No obstante, lo que allí escribe nos permite hacernos una idea clara de su actitud frente al sistema escolar. “La escuela no me gustaba” (Bloch, 2005, p. 61), escribe lacónicamente y luego agrega:

La escuela [...] siguió siendo atroz y nos sustrajo nueve o diez años de juventud [...] ¡Qué pequenoburgueses, qué necios, qué pacientes de manicomio, qué hoplitas todos los que sufrían y soportaban el efecto de los planes de estudio! Ante ellos yo era un perro y un rebelde. Uno o dos profesores daban mayor sensación de frescura, pero tampoco podían imponerse contra el moho de la institución y tampoco sabían nada de nuestras tentativas jóvenes, inmaduras e importantes de orientarnos” (Bloch, 2005, p. 62).

Todavía el viejo Bloch, en 1974, recordaba con amargura sus años de escuela en estos términos: “aquellos colegiales que obteníamos esas respetables y fracasadas malas notas juramos no olvidar nunca lo que la escuela nos causó, los nueve o diez años de reclusión a los que fuimos condenados en nuestros mejores años” (Bloch, 1993, p. 19).

Tampoco los años de universidad salen muy bien librados de la crítica blochiana. Muchos profesores de la época le parecían epígonos más que filósofos auténticos. Y cuando los grandes académicos alemanes decidieron apoyar la invasión a Bélgica y con ello la ofensiva alemana durante la Primera Guerra Mundial,

hicieron que para Bloch la universidad misma perdiera “el privilegio del espíritu” y que desde entonces fuera necesario transformar “la *universitas* de la ciencia en la *universitas* del pueblo y del espíritu humano” (Bloch, 1985b, p. 453)³. Sin vitalidad, la universidad agonizante exhalaba para él los vahos pútridos de una exaltación reaccionaria del Estado y de las armas. El pensamiento epigonal, sin la fuerza intelectual ni el prestigio moral suficientes, no pudo defender su vocación humanista y cuando, en 1933, llegó el sicofanta vestido de camisa parda, la universidad se prostituyó “y empezó a improvisar engaños con refinamientos *à la* Schmitt, *à la* Freyer o *à la* Heidegger. El nacionalsocialismo [...] contó con muchos profesores corruptos a su favor” (Bloch, 2019, pp. 83 y s.).

Los datos hasta aquí consignados no han sido escritos únicamente para dar satisfacción exclusiva a la curiosidad que se alimenta de anécdotas. Ellos demuestran más bien que, en la biografía de Bloch, es posible descubrir, por un lado, una preocupación permanente por la educación y el sistema escolar, en general y, por otro, una relación conflictiva con las instituciones educativas. Tales circunstancias no dejaron de tener repercusión sobre su pensamiento, en especial en lo que se refiere a la educación. De hecho, la reflexión pedagógica de Bloch refleja en sí misma el conflicto que sostuvo, durante su juventud, con la institucionalidad escolar. Este conflicto interior inmunizó a su filosofía contra cualquier romantización de la escuela y contra cualquier modelo educativo anterior para dejar paso a una constante preocupación por el futuro: el de una escuela que contribuya a la edificación del mundo nuevo o aun una que pueda realizar su más alto destino en la patria socialista.

Infortunadamente hasta ahora, ese pensamiento propiamente pedagógico de nuestro autor ha recibido escasa atención en general. En el ámbito de habla hispana, la pedagogía de Bloch no ha sido estudiada por sí misma, sino sobre todo a partir de sus convergencias posibles con temas prácticos⁴; o con la Escuela de

3 „...die universitas der Wissenschaften in die universitas des Volkes und Menscheingeistes überführen.“

4 Por ejemplo, la contribución de los presupuestos pedagógicos de Bloch al campo de la sociopedagogía, especialmente en lo que tiene que ver con el estudio de conductas antisociales en niños y adolescentes (Novkovic, 2024).

Fráncfort, las pedagogías críticas y la obra de Paulo Freire⁵, y sobre todo a partir de intuiciones presentes especialmente en *El principio esperanza* (Bloch, 2004a, 2004b, 2007). Erróneamente se ha llegado a afirmar incluso que la temática de la educación en Bloch constituye un tema ausente de sus preocupaciones teóricas, nunca tratado por sí mismo y que apenas puede ser intuido a partir de algunos pasajes periféricos desde los que es posible establecer alguna inferencia de tipo pedagógico (Lima, 2010). Aunque quizá pueda decirse que Bloch no es especialmente conocido por sus aportes a la filosofía de la educación y que esta, a lo mejor, no constituye el objeto central o destacado de sus obras principales, Bloch sí se ocupó específica y no periféricamente de pedagogía. Es innegable además que, sobre todo durante la etapa de madurez de su pensamiento, seguramente impulsado por las necesidades surgidas de las tareas que su dignidad profesoral le otorgaba, nuestro autor se preocupó por plantear específicamente algunos problemas clásicos de la filosofía de la educación y aun de la didáctica filosófica. El resultado consistió en una serie de catorce textos de desiguales extensión y estilo recogidos en sus *Ensayos filosóficos sobre la fantasía objetiva* (Bloch, 1969) —tomo décimo de las *Obras completas*— bajo el título “Ad Pädagogica. Zur parteiischen Weisheit” [Contra la pedagogía. Sobre la sabiduría que toma partido]⁶.

5 Las convergencias entre Ernst Bloch y Paulo Freire en torno a la educación han interesado a muchos más investigadores hasta ahora: artículos como los de Rojo Ustaritz (1996), Misoczky *et al.* (2009), Van Heertum (2006), Alves Lopes y Soares Aranha (2017), Cemiloğlu (2019) o el libro de Gregory Bruno (2022) dan cuenta de ello.

6 Bloch publicó también con la editorial Suhrkamp, en 1971, bajo el título *Pädagogica* un libro de bolsillo de 149 páginas que recoge, sin cambios significativos, en una edición independiente, algunos de los textos de la sección “Ad Pädagogica” de los *Ensayos filosóficos*. Reseño a continuación los títulos de los artículos tal como aparecen en esta última obra, junto al año en que fueron escritos. Al lado de este año, a los artículos que no fueron incluidos en el librito de 1971, agrego la mención “NI” (no incluido): “Fragendes Kind” [“Niño preguntón”] (1930 / NI); “Erziehen und Erzieher” [“Educar y educador”] (1947 / NI); “Edle Bereitung, Humaniora, Sozialerziehung” [“Preparación noble, humanidades, educación social”] (1948); “Breite und Niveau in Forschung als Lehre” [“Amplitud y nivel en la preparación como aprendizaje”] (1948 / NI); “Marxistische Propädeutik und nochmals das Studium” [“Propedéutica marxista y, otra vez, estudios universitarios”] (Cambridge, Massachusetts, 1949, poco antes de asumir la cátedra en Leipzig / NI); “Universität, Marxismus, Philosophie” [“Universidad, marxismo, filosofía”] (lección inaugural en Leipzig, mayo de 1949); “Über den gegenwärtigen Stand der Philosophie” [“Sobre el estado actual de la filosofía”] (1950 / NI); “Universität, Wahrheit, Freiheit” [“Universidad, verdad, libertad”] (coloquio y foro en el Instituto de Anatomía de Leipzig, 1955 / NI); “Parteilichkeit in Wissenschaft und Welt” [“Partidismo

El “Ad Pädagogica” de Bloch consiste en una recopilación de ensayos o simples textos de ocasión (una lección, o una conferencia, o aun un simple aforismo, por ejemplo) cuya provisionalidad salta a la vista: apuntes que tienden a algo, que van en camino, que buscan acaso alimentar una discusión que no está cerrada; textos que tienen más del bosquejo que del tratado y que, por lo mismo, buscan una concreción, una conclusión incluso, más allá de sí mismos: en el conjunto entero de la obra del filósofo.

Como por desgracia esos textos no han interesado por sí mismos a los investigadores de nuestra lengua, hasta donde hemos podido averiguar, tampoco se ha publicado ningún estudio específico sobre ellos en castellano. El estudio quizá más completo de la obra pedagógica de Bloch, la disertación doctoral de K. Rohrbacher (1988), *Aprender la esperanza. Contribuciones de Ernst Bloch a la pedagogía*, hoy es un texto indisponible y de difícil consulta. Además de explorar la antropología pedagógica de Bloch resituándola en el contexto más amplio de la *Bildungstheorie* moderna, Rohrbacher se detiene en un estudio de la estética blochiana, que se aleja del enfoque que hemos elegido para nuestro ensayo puesto que no constituye un tema de especial relevancia en “Ad Pädagogica”. El gran valor histórico de *Aprender la esperanza* tiene que ver más bien con el estado de la cuestión que presenta y la exposición que hace de los estudios que sobre el tema se habían escrito en 1988 y cuyo acceso resulta hoy imposible para los investigadores fuera de ciertas bibliotecas especializadas en Alemania. Nuestro trabajo está más en línea con el artículo de Ernst Hojer (1984), *Los escritos pedagógicos de Ernst Bloch*⁷, que buscaba, como en nuestro caso, realizar una evaluación crítica de los ensayos en cuestión. Nuestro estudio, por caminos independientes, ha seguido el enfoque inaugurado por Hojer (1984), es decir que, dada la particularidad

en la ciencia y el mundo”] (1951); “Der Wissenschaftsbegriff des Marxismus” [El concepto de ciencia del marxismo] (1967 / NI); “Über den Begriff Weisheit” [“Sobre el concepto de sabiduría”] (1953); “Was ist Philosophie, als suchend und versucherisch” [“Qué es filosofía, como búsqueda y como investigación”] (1955); “Spielwiese, Fachidiotie, *uomo universale*” [“Campo de juego, idiotismo del oficio, *uomo universale*”] (1968); “Der Student Marx” [“El estudiante Marx”] (1950 / NI). En este ensayo, citaremos exclusivamente la versión de las *Obras completas*.

7 Existen dos versiones de este texto: la que hemos consultado (versión republicada en 1984 en la revista *Perspektiven der Philosophie Neues Jahrbuch*) y la primera que se halla en el *Bloch-Almanach* 2 de 1982.

del estilo blochiano, hemos renunciado a toda pretensión de exhaustividad para identificar más bien algunos temas fundamentales que atraviesan “Ad Pädagogica”, a cuya interpretación y análisis procederemos en las siguientes páginas.

2. Estructura general de los escritos pedagógicos de Bloch

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DE BLOCH parece distinguir dos momentos centrales: un primer periodo, de juventud si se quiere, que va hasta su exilio, y un periodo de madurez que se abre con su regreso a Alemania hasta su muerte. El gran acontecimiento vital que parte las aguas de los dos momentos tiene que ver con su asunción de la docencia como profesión. Antes de su profesorado en Leipzig, Bloch fue un autor itinerante, filósofo independiente, ensayista o aun periodista. Hablaba con libertad de la universidad y exponía con desparpajo sus opiniones acerca del sistema escolar con el que nunca llegó a entenderse como estudiante.

La sección “Ad Pädagogica”, en cambio, da cuenta de una preocupación más explícita por temas de la enseñanza e incluso del currículo, pero a partir del punto de vista de un educador preocupado por su oficio. Estos escritos muestran que dicha preocupación, conforme avanza la cronología de su vida, se vuelve más intensa a medida que la posibilidad de convertirse en profesor le parece más cierta y una vez asume esta tarea. A partir de entonces, aparecen en su obra los primeros escritos *ad usum discipulorum*, entre los que podríamos mencionar las *Lecciones de Leipzig* (Bloch, 1985c) que dieron origen al libro *Entremundos en la historia de la filosofía* (Bloch, 1977) o incluso la *Propedéutica filosófica de Tübinga* (Bloch, 1970): se trata de textos nacidos directamente del ejercicio docente y pensados para y desde el trabajo con estudiantes.

Los textos de “Ad Pädagogica” están todos fechados. Con excepción del primero, de 1930, todos fueron escritos entre 1947 y 1968. Por su condición de contemporáneo, escrito diecisiete años antes del resto, mencion aparte merece “El niño preguntón”⁸, primer artículo que abre la sección. Los escritos pedagógicos

8 El texto que sigue a este es de 1947. Por su correspondencia (Bloch, 1985a), sabemos que Bloch recibió en enero de 1948 una carta de invitación de la Universidad de Leipzig firmada por el Prof. Werner Krauss en nombre de la Facultad de Filosofía y de la Facultad de Ciencias sociales. En carta del 15 de febrero de 1948, Bloch (1985a), afirma a su amigo Joachim Schumacher no sentirse muy

de Bloch, como muchos otros textos de Bloch (*El principio esperanza*, por ejemplo), parten pues de la infancia, que viene descrita como el momento por excelencia de la vida en que se hacen las preguntas de modo despreocupado, incluso con un candor que entenece. Esta característica de la obra de Bloch es prueba, sin duda, de aquello que Sloterdijk (2017) llamó motivo perinatal de su pensamiento. La infancia es para Bloch el momento por antonomasia de la espontaneidad: “berreando, el niño anuncia tanto lo que le hace falta como lo que no le gusta. Después, esto último se olvida y los seres humanos aprenden a aguantar muchas cosas” (Bloch, 1969, p. 224)⁹. El comienzo positivo de la cita nos conecta con lo que falta y nos lanza en su busca: es la utopía misma como posibilidad y espontaneidad ínsita en la materia. Pero la cita se carga rápidamente de acentos negativos: aprendemos a soportar muchas cosas pacientemente. El sistema escolar –la educación alienada como dice Hojer (1984)– es señalado en buena parte como responsable, pues contribuye a petrificar, para Bloch, el impulso natural a la rebeldía, al deseo de lo otro más allá posible. La escuela convierte el preguntar natural, libre y espontáneo del niño en un simple dedo adolescente que, disciplinado, se alza modoso en el espacio estereotipado del salón de clases para pedir una aclaración, en el estricto respeto a la jerarquía. Ni cuestiona la autoridad, ni cuestiona la sociedad donde vive: antes bien ha de adaptarse y buscar sus beneficios (Cemiloğlu, 2018). Se aprende a aguantar. En cambio, el objeto de la educación ha de ser entendido, según Bloch, en sentido negativo, a saber, como un esfuerzo por no apagar las preguntas curiosas, que asedian constantemente a las mentes infantiles y que no son solo inocentes sino también amonestadoras.

Los textos que siguen dejan traslucir la ilusión de volver a su país natal para contribuir a la construcción del socialismo en la RDA, lo que significaba a nivel humano volver a la cotidianidad de su lengua después de un exilio de más de diez años en Estados Unidos. Era también para él alcanzar al fin una situación profesional estable después de vivir largo tiempo desempleado, con todo lo que aquello significaba además para sí mismo y para su familia. En consecuencia, las

atraído por la carrera docente que se le propone y siente que, a lo mejor, esta pueda interferir más que ayudar en sus verdaderos intereses filosóficos.

9 „Schreiend meldet so das Kind, was ihm fehlt, auch was ihm nicht paßt. Später legt sich das letztere leicht, der Mensch läßt sich viel gefallen, wo käme man sonst hin.“

preocupaciones pedagógicas ganan en intensidad y se dirigen incluso a cuestiones prácticas como el método más adecuado para aprender filosofía.

La posición de Bloch frente al sistema escolar, como hemos dicho, es decididamente crítica. Pero de lo que se trata es de descubrir si detrás de esa perspectiva es posible hallar una auténtica reflexión pedagógica. Habría entonces que decir que Bloch se sabe heredero de una tradición filosófica alemana que en su idioma transita indecisa los caminos tanto de la pedagogía como de la filosofía de la educación, confundiendo incluso ambos registros.

3. Balance de las ideas pedagógicas modernas

TAL VEZ EL CORAZÓN de las reflexiones de Bloch en “Ad Pädagogica” está en el duro examen al que somete a la pedagogía moderna. Para él, estas ideas pedagógicas de la modernidad expresan el ideal social de la burguesía naciente que, sin embargo, se quedó en el camino, sin realización efectiva. Ciertamente, los proyectos esbozados en la obra de autores como Rousseau y Pestalozzi buscaban corregir los males de la sociedad burguesa. Pero, a la postre, ese noble proyecto debía resultar fallido en tanto que la búsqueda o conservación de la bondad, que esos pensadores a su manera proclamaban, no fueron otra cosa más que el intento de inmunizar a la sociedad contra las tendencias egoístas sobre las que se asienta el sistema económico. Al no poder hacer del aula de clases un espacio aséptico, aislado de los valores que dominaban el lucro, la educación moderna tiende, según Bloch, a la resignación. El sujeto unitario, en el despliegue de sus propias potencialidades, debe llegar a un arreglo con el mundo de la producción y de la división del trabajo, que por cierto impide dicho despliegue de potencialidades. Asimismo, toda la pedagogía burguesa moderna se define por la contradicción establecida entre el ideal proclamado y la realidad: sus ideales, al permanecer aquejados por los valores efectivamente reales del mercado y de la sociedad del lucro, caen pronto en la zanja de los postulados abstractos cuyo cumplimiento solo puede ser llevado a cabo en una sociedad nueva, reconfigurada ciertamente a partir de dichos ideales, pero en una forma económica distinta. La fundamental aporía de la educación burguesa [*bürgerliche Erziehungs-Aporie*] (Bloch, 1969) tiene que ver entonces con esta contradicción entre realidad e ideal, cuya

resolución convierte a dicho ideal en un postulado inalcanzable, cuando debería ser más bien la condición mínima de nuestra humanidad.

Las contradicciones de la teoría pedagógica moderna corresponden, según Bloch, a las contradicciones de la sociedad burguesa misma y no se resolverán únicamente ni en el sistema escolar, ni en la teoría pedagógica. El conflicto fundamental de la escuela moderna, la escisión dramática que petrifica sus prácticas se juega entre, por un lado, las apuestas de sus grandes pedagogos que “en condiciones adversas, buscaron una pedagogía social contra la barbarie del egoísmo y fantasearon con un ideal más o menos abstracto” (Bloch, 1969, p. 234)¹⁰ y la forma en que funciona el sistema económico, por otro. Por eso, la lucha entre ideal y realidad se terminó sellando en la Modernidad con el triunfo de la realidad económica, movida por una lógica empresarial que ha convertido el sistema escolar, de modo paulatino pero decidido, en un instrumento al servicio de las clases dominantes. La diversidad de regímenes educativos ora predominantemente técnicos, ora predominantemente humanistas, hace parte del proceso de institucionalización de la forma económica. Estos regímenes forman, según el caso, los diversos estamentos (directivos, profesionales, operarios) según las necesidades de la división del trabajo y la vida del *homo aëconomicus* en general. La división del trabajo requiere, para su mantenimiento y profundización, una yuxtaposición permanente de las especialidades.

Bloch presenta la sociedad burguesa toda como un proyecto pedagógico en tanto que esta define un ideal de ser humano que solo puede ser alcanzado por la educación. El principio de formación de una nueva humanidad, si bien abstracto y en muchos aspectos contrario a la manera en que se echó a andar de modo concreto el andamiaje económico, animaba, sin embargo, los sueños de una clase ascendente, todavía revolucionaria. Sin embargo, la abstracción del ideal y la puesta entre paréntesis de la crítica social hicieron imposible la realización efectiva de dicho ideal abstracto. Así pues, el proyecto pedagógico de la modernidad terminó siendo muy pronto un proyecto frustrado. Sin embargo, tanto en Comenius como en Locke, Rousseau o Pestalozzi, el ideal utópico de una educación social por encima de cualquier interés de clase conecta la obra pedagógica

10 „Unter widrigen Verhältnissen haben sie Sozialpädagogik gegen die Barbarei des Egoismus gesucht und im mehr oder minder abstrakten Ideal ausgemalt.“

de estos grandes autores con la historia utópica que recorre de modo subterráneo la historia de la humanidad y que se hace patente de modo particular en ciertas épocas, sobre todo cuando una nueva clase social camina hacia la constitución de una nueva hegemonía. Ocurrió entonces para Bloch que, a medida en que la sociedad del lucro y de la libre competencia –la sociedad del *homo homini lupus*– avanzaba, el ideal pedagógico de la Modernidad, si bien ardía de amor por la humanidad, pareció empero retrotraerse a una especie de ideal precapitalista. El cultivo del hombre interior, propio de la pedagogía burguesa y protestante, se estrelló con los valores de la economía del mercado y su énfasis en el interés y la ganancia. La sociedad que se abría paso, incapaz de producir un salto social cualitativo para la mayoría, pretendía eso sí producir una *nueva* sociedad por medio de la educación. Leía además en términos educativos sus problemas, sin atreverse a buscar una *reformatio in capiti et in membris*, sin la cual el humanismo ínsito en las nobles ideas pedagógicas de la modernidad no puede ser realizado:

Se logra así, a través de los numerosos establecimientos educativos burgueses, una maroma química: con la educación se produce sintéticamente, contra sus propios intereses, la estupidez en el pequeñoburgués. Como en todos lados, también aquí la burguesía se aleja de sus inicios liberadores; los revoca. Se aleja de la llamada de la Ilustración: “atrévete a hacer uso de tu entendimiento”. Se desinteresa también cada vez más, o incluso es hostil a su propia herencia pedagógica: Rousseau, Pestalozzi, incluso Herbart. El modelo del *citoyen* ha desaparecido, y con él, no en última instancia, la lucha por el ser humano indiviso, por el ser humano en su totalidad, que debe ser educado. Tal era el objetivo de los grandes educadores del amanecer de la sociedad burguesa; no el lisiado por la división del trabajo, ni el empleado obediente de la empresa de hoy. Sin embargo, para esta educación integral sin trabas es necesario un modelo distinto al que se basa en la división del trabajo y se descompone en explotadores y explotados (Bloch, 1969, p. 229)¹¹.

11 „So wird durch die vielen bürgerlichen Erziehungsanstalten geradezu ein chemisches Kunststück zustande gebracht: mit Bildung wird synthetisch Dummheit erzeugt, beim Kleinbürger wider sein Interesse. Wie überall rückt derart das Bürgertum auch hier von seinen befreienden Anfängen ab, widerruft sie. Es rückt von dem Ruf der Aufklärung ab: »Wage dich deines Verstandes zu bedienen«, es ist auch an seinem eigentlich pädagogischen Erbe, an Rousseau, Pestalozzi, selbst Herbart wachsend uninteressiert oder verhält sich dazu feindlich. Das Leitbild Citoyen ist kassiert, mit ihm nicht zuletzt das

En un mundo en el que las mercancías parecen seguir una lógica independiente de los sujetos que las producen y en un mercado que se rige no por las máximas de la razón y las necesidades humanas sino con arreglo a sus propios imperativos, aun los objetos de la enseñanza son fetichizados, parcializados, despojados del punto de vista de la totalidad, “puestos por fuera de la vida social que los ha producido, como *capita mortua*, como mero producto” (Bloch, 1969, p. 241)¹². De modo que para nuestro autor no habrá transformación de la educación, ni se realizarán los postulados de la noble pedagogía sin transformación social. Esta transformación radical es la realización verdadera de la ciencia pedagógica.

4. La jerigonza del partido o el problema didáctico del marxismo

SIN DUDA, el hecho de que en Alemania no llegara a triunfar ninguna otra revolución más que la antigualla fascista más los hechos que dieron al traste con la República de Weimar suscitaron en Bloch la pregunta por las dificultades del marxismo a la hora de concretar un proyecto político emancipador. La situación revolucionaria de la clase obrera no se tradujo en una revolución proletaria, sino que fue aprovechada por los nazis a favor de su “apariencia revolucionaria” (Bloch, 2019, p. 79) y de sus eslóganes revolucionarios pervertidos.

Por eso, el problema pedagógico marxista es para Bloch el de la producción de la convicción. Esta no es únicamente un sentimiento, ni un estado de opinión al estilo de una creencia religiosa. El mero sentimiento hace abrazar una causa, pero no nos mantiene fieles a ella (Bloch, 1969). La propaganda efectiva moviliza imágenes arquetipales, signos capaces de impactar la conciencia y, sin embargo, no llega a producir efecto duradero sobre la voluntad. Convendría recordar aquí que es precisamente esta volatilidad de los efectos de la propaganda una

Streben nach unzerstückelten Menschen, nach dem Menschen in Ganzheit, der ausgebildet werden sollte. Er und nicht der arbeitsteilige Krüppel oder gehorsame Betriebsbestandteil von heutzutage war das Ziel der großen Erzieher im bürgerlichen Morgenrot. Ein anderes Leitbild aber als das arbeitsteilige, als das in Ausbeuter und Ausgebeutete zerfallene ist zu dieser allseitig ungehemmten Ausbildung erforderlich.“

12 „...sie sind fetischisiert, sie sind aus dem gesellschaftlichen Leben, das sie erzeugt hat, als *capita mortua* eines bloßen Produktseins herausgehoben.“

de las características más importantes que Hannah Arendt (2018) le atribuye al totalitarismo: “los miembros de los movimientos totalitarios, profundamente fanáticos mientras existe el movimiento, no siguen el ejemplo de los fanáticos religiosos sufriendo la muerte de los mártires [...] Más bien renuncian tranquilamente al movimiento como una apuesta fallida” (p. 500). De modo pues que no es sobre la batahola del sentimiento, sino sobre el terreno firme de la reflexión donde se arraiga la convicción y donde el punto de vista revolucionario adquiere decisión y medida:

Porque el sentimiento no lo es todo, de ninguna manera; no lo vuelve a uno fiel a la causa roja con la que simpatiza. No está armado para enfrentarse a oponentes taimados, ni es lo suficientemente firme en situaciones difíciles o tortuosas en las que hay que pensar y reflexionar para mantener su posición (Bloch, 1969, p. 244)¹³.

La formación como ilustración del entendimiento es entonces el camino del pensamiento y la herramienta que lo forja. Pero puesto que la educación está en mano de las clases dominantes (*Bildungsmonopol*), “la torre de la formación de clase burguesa (*Bildungsschicht*) es la que debe ser echada por tierra” (Bloch, 1969, p. 245)¹⁴. Es evidente que otro tipo de relación con el conocimiento debe realizarse en el socialismo: se trata de una relación en donde la cultura no sea ya un marcador de clase, ni la educación un instrumento de dominación burguesa. Ahora bien, sobre la torre burguesa arrasada no ha de levantarse una enramada improvisada o de baja calidad: “mal haya el socialismo si pierde la altura de la teoría, si desatiende lo que debe ir siempre en adelante: el esfuerzo del concepto de modo práctico” (Bloch, 1969, p. 252)¹⁵. No puede ser que, pensando construir el mundo nuevo, se desprecie en bloque y acriticamente el pasado, en vez de heredar de él sus contenidos más preclaros, o sin buscar en él los esquemas

13 „Weil Gefühl keineswegs alles ist. Es macht der roten Sache, der es zugeneigt worden ist, nicht treu. Es ist nicht gewappnet, schlauen Gegnern gegenüber, nicht beständig genug in krummen, schwierigen Lagen, wo gedacht, wo überlegt ab und zu gegeben werden muß, um seinen Mann zu stehen.“

14 „Gerade dieser Turm muß der bürgerlichen Bildungsschicht zu Boden geschlagen werden.“

15 „Wehe gar dem Sozialismus, wenn er die Höhe der Theorie verliert, wenn er die Anstrengung des Begriffs, die im Vormarsch immer wieder fällige, praktizistisch vernachlässigt.“

de un mundo mejor, no llegado a ser todavía. Este proceso no es únicamente educativo sino también político. Sin embargo, el rechazo a ese control del sistema educativo burgués y a los valores que este vehicula exige asimismo una *elevación en el nivel* y no la destrucción de la tradición científica y cultural anterior: “Esto no puede ser conseguido mediante el culto al proletariado o mediante un rechazo de la cultura burguesa porque procede de ciudadanos burgueses” (Bloch, 2019, p. 364). La producción de la convicción en la masa proletaria no se lleva a cabo obviando los siglos de educación clerical y burguesa o los símbolos e imágenes que siguen vivos en la conciencia popular, de modo que desaparezcan en favor de una neolengua de datos científicos que, si bien demuestran solidez en la crítica de la economía, son incapaces de mover la convicción o alimentar la lucha. La parcialidad que la ciencia burguesa disimula y esconde, pero que el marxismo acepta y acoge en vistas de la transformación revolucionaria de las sociedades humanas, no es para Bloch un desprecio de la tradición, por mor del cual, por ejemplo, ninguna aproximación sería posible “ni con el ‘burgués’ Einstein, ni con el ‘semifeudal’ Hegel” (Bloch, 1969, p. 352)¹⁶.

Bloch reconoce el corazón del problema: “se halla incluso en las mínimas exposiciones de los funcionarios un lenguaje que el proletario no sin razón llama ‘jerigonza del partido’ (*Parteichinesisch*)” (Bloch, 1969, p. 245)¹⁷. De modo pues que es posible combinar la más fina y alta cultura con un esfuerzo de traducibilidad que eleve el nivel de las masas y favorezca la conciencia de clase. Sin embargo, la jerigonza del partido constituye una jerga de difícil recepción que engendra en las masas posturas anti-intelectuales: se renuncia al saber al sentirse acaso inferior e incapaz de comprensión y se queda uno expuesto a conectar con aquel que traiga lenguaje de fuego, que interprete la realidad a partir de aspectos por todos comprensibles. Pero, al mismo tiempo, el esfuerzo de traductibilidad de los postulados no implica una simplificación abusiva de explicaciones de suyo complejas, sino más bien el abandono de complicaciones innecesarias para provocar efectos políticos esperados. La vulgarización del discurso ha de pretender

16 „...weder mit dem »bürgerlichen« Einstein noch dem »halb feudalen« Hegel eine mögliche Korrespondenz.“

17 „Gibt es doch selbst in den weniger kultivierten Darlegungen der Funktionäre eine Sprache, die der Prolet nicht ganz mit Unrecht »parteichinesisch« bezeichnet.“

conectar con la herencia cultural común y no únicamente hacer el discurso más comprensible, lo que al final resulta contraproducente: “el resultado de esa falsa democracia cultural es no solo la preservación sino la producción de la mediocridad y, al final, el que triunfa con tales medios no es el demócrata sino el demagogo” (Bloch, 1969, p. 246)¹⁸.

La propaganda nazi debe ser imitada para Bloch en su efectividad, en la movilización de elementos míticos no contemporáneos cuya activación puede coadyuvar en la obra de la emancipación, pero debe ser rechazada en su desprecio por los contenidos intelectuales. Esto sin decir que la vulgarización a ultranza de la crítica social y económica desprecia de algún modo al proletariado y a las clases populares pues en el fondo los considera incapaces de sofisticación y de conocimiento elevado y por lo mismo cree necesaria la traducción permanente del contenido que se rebaja hasta arrastrarse, *au ras des pâquerettes*. “En relación, pues, con la inteligencia desfalleciente, una exigencia: el fin del rebajamiento impropio del nivel y el comienzo de una enseñanza que no tema a los rayos ultravioletas intelectuales junto a su ámbito” (Bloch, 1969, p. 250)¹⁹. El paso a la conciencia informada consiste en un proceso formativo e ilustrativo, una fenomenología del propio intelecto y de la voluntad que creen poderse saltar las vulgarizaciones, ahorrándose etapas. El paso a la conciencia de clase revolucionaria puede darse para Bloch por motivos y experiencias diversos que van despertando el deseo de justicia o aun el de rebelión, pero nunca sin reflexión y sin ciencia.

Una didáctica entendida en sentido marxista no desprecia el saber anterior, ni rebaja las exigencias de la investigación, la ciencia o la enseñanza, sino que busca la apropiación proletaria de las grandes realizaciones de la cultura. En Bloch, pues, ni exaltación reaccionaria de los gustos aristocráticos, ni *Proletkult*, o sea, exaltación chabacana de lo proletario. La didáctica habrá cumplido su objetivo si nos lleva a sentirnos ante las producciones culturales del pasado como sus

18 „Das Ergebnis solch falscher Kulturdemokratie ist aber lediglich Bewahrung, ja Erzeugung von Mediokrität; und was am Ende auch mit solchen Mitteln siegt, ist nicht der Demokrat, sondern der Demagog.“

19 „Also gibt es auch in der Relation zur anfälligen Intelligenz nur das eine Gebot der Stunde: Ende des unangemessen erniedrigten Niveaus, Anfang einer Unterweisung, die sich vor geistigem Ultraviolett samt ihrem Gebiet nicht scheut.“

herederos porque la cultura expresa por todos lados un suspiro, un deseo que nos toca a nosotros realizar. Desde luego, se trata de una herencia crítica, de una asunción consciente del propio pasado: no se recibe la tradición –para usar una metáfora del mismo Bloch– como una figura de escayola, o como un objeto museal que debe ser conservado, sino para transformarla dialécticamente.

5. La micrología como método de enseñanza y necesidad de una propedéutica

PARA BLOCH el aprendizaje necesita de la interacción entre sus tres directos implicados: el estudiante, el maestro y el tema (*Stoff*). Con este último, verdadero objeto *material* de todo conocimiento, se ha de tener contacto directo: o como experimento en el laboratorio o como texto para lectura en el seminario de filosofía. La garantía del conocimiento consiste en la frecuentación del objeto sobre el que se ha de volver con frecuencia, para recomponerlo desde diferentes puntos de vista. Por eso, en sus textos educativos, nuestro autor exalta el seminario como forma de enseñanza filosófica por excelencia ya que permite al estudiante un contacto íntimo con los textos estudiados, en forma de indagación rumiante.

“Infatigable, la mariposa filosófica revolotea ante el cristal de la luz” escribió alguna vez Adorno (2003, p. 224) sobre la forma de hacer filosofía de Bloch. De hecho, para nuestro autor el método por excelencia de una pedagogía crítica, que se parece, de hecho, a la labor de la mariposa, es la micrología o aplicación del logos a lo pequeño. Lo micrológico es la amplificación del detalle para remontarse, como a través de pequeñas huellas, hasta la reconquista del punto de vista de la totalidad del sentido. Varios estudios (Bertelli, 2018; Czajka, 2003) han mostrado ya la importancia de este procedimiento, propio de la entera filosofía de Bloch, en la confección de obras como *Huellas* (Bloch, 2005), volumen de relatos en donde el autor incursiona en el cuento corto de tipo hassídico o en la leyenda árabe tradicional, y en donde se huelga además en la descripción de aspectos anodinos de la vida alienada moderna. Su posición, decidida por Bloch mismo, como primer volumen de las *Obras completas* pone la intención filosófica que hay detrás de *Huellas* como apuesta metodológica que sirve de puerta de entrada a la totalidad de su sistema filosófico. Aquí la vida captada en su fluir mismo sirve de ejemplo y de destino:

Golpear, esperar, haber perdido algo, la molestia indeseada [...] la carta importante que llegó demasiado tarde: todo ello busca “ser leído” filosóficamente, a menudo en vano. [...] La cortina que ondea, el monótono ruido de un desagüe, el viento solitario de la noche, una luz trémula en lontananza, el silencio adusto de una peña: todo esto y mucho más exige una declaración, una resolución acompañada a través de una palabra descifradora. Cuanto más frecuente y confusa sea la mirada lanzada sobre tales cosas, más complicada, pero también más instructiva, resultará ser la pluralidad contra la conclusión cómoda y falsa. Una y otra vez, la conexión más importante surge de los signos o mensajes menores: tan detectivesco como filosófico (Bloch, 2000, p. 196)²⁰.

Esta apuesta fundamental de la filosofía de Bloch, según la cual “lo ‘pequeño’ [se toma] como inicio y última puerta” (Czajka, 2003, p. 77), se refleja en su comprensión de la forma que considera como la más adecuada en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, cual es, la micrología como práctica de lectura de instancias (*Instanzenlesen*) en el marco del curso-seminario (o incluso en el laboratorio, en el caso de la enseñanza de las ciencias experimentales). Allí, docente y estudiante cocrean el sentido, se entregan a “la descripción meticulosa, lenta, casi agobiante de un detalle” (Bloch, 1969, p. 256)²¹. El trabajo con y sobre lo pequeño: pasos fenomenológicos de una fenomenología que un espíritu realiza en su camino al saber, que “se alegra cuando encuentra lombrices” (Bloch, 1969, p. 256)²²; cuando va sacando a la luz instancias de lectura a la manera de estratos de sentido, que a menudo pasan desapercibidos, pero en los que, si la mirada se detiene, se revela la profundidad del mundo.

20 „Anklopfen, Warten, Versäumthaben, die unerwünschte Störung [...], der wichtige Brief, der zu spät kam: all das sucht sein philosophisches »Gelesenwerden«; und wie oft vergeblich. [...] Der flatternde Vorhang, das eintönige Geräusch einer Regentraufe, der einsame Nachtwind, ein flackerndes Licht in der Ferne, das herbe Schweigen eines Felsblocks: auch das und so viel mehr verlangt den Gegenzug einer Aussage, eines mitgebenden Auflösens durchs entziffernde Wort. Je häufiger und betroffener ein Blick auf dergleichen geworfen wird, desto erschwerender, aber auch desto belehrender wird sich die Vielheit gegen den bequem-falschen Abschluss melden. Immer wieder geht der wichtigste Zusammenhang aus den geringsten Zeichen oder Nachrichten hervor; wie detektivisch, so philosophisch.“

21 „...die genaue, langsame, fast überlastende Beschreibung eines Details.“

22 „froh ist, wenn er Regenwürmer findet.“

Pero la micrología hace asimismo pensar en el *flâneur* de Benjamin que camina y husmea. Hace pensar también en la mirada del peatón que merodea por diversos aspectos de la realidad y que busca en ella un núcleo central. Aunque su punto de partida es el detalle, este procedimiento detectivesco no parcializa, sino que reconoce que el todo brilla en todas las cosas, según aquella sentencia conocida de Nicolás de Cusa: “[t]otum relucet in omnibus, omnia ubique” (Bloch, 1969, pp. 286 y s.). Al mismo tiempo, es claro que la forma microológica no es una invención blochiana. Antes bien, para nuestro autor, la micrología es la continuación didáctica del modo de proceder de la *Fenomenología* de Hegel y recorre el pensamiento y la literatura de Proust a Benjamin, Lukács, Adorno, y otros.

A esta metodología particular del proceder filosófico corresponde una forma propia de la enseñanza universitaria de la filosofía: el seminario, el espacio natural donde se ejerce la micrología. Este, si bien permite el análisis minucioso y reposado de las fuentes, tiene un objetivo que trasciende la curiosidad filológica de manera tal que “la marcha de la carrera académica no se detiene en el examen exhaustivo de lo pequeño, sino que hace el esfuerzo de conformarse al curso del mundo, a la construcción del mundo como un todo” (Bloch, 1969, p. 259)²³. Es decir que el estudio del detalle no absolutiza el momento de lo pequeño, ni queda confinado en la minucia, sino que antes bien, busca la reconstrucción de la totalidad no solo del significado, sino aun del proceso del mundo en su conjunto.

Finalmente, si el seminario es la forma y la micrología el método de enseñanza de la filosofía, la vía de acceso requiere ser acondicionada y el descubrimiento del saber humanístico ha de acompañarse de una propedéutica. “Nada hay más importante que la puerta por la cual entra el que aprende” (Bloch, 1969, p. 259)²⁴. El problema es que la enseñanza superior parece destinada a la especialización y al saber específico, mientras que solo como estudio auxiliar se aprenden otras materias relacionadas. Sin embargo, la hiperespecialización y la parcialización del conocimiento en las instituciones constituyen a la postre una barrera para la conciencia de clase. Los consabidos prejuicios de clase, especialmente en las

23 „der Gang des akademischen Studiums doch nicht bei Vollständigkeit im Kleinen anhält, sondern eben dem Weltlauf, dem Weltbau als Ganzem konform zu gehen bestrebt ist.“

24 „Nichts ist hierbei wichtiger als das Tor, durch das der Lernende eintritt.“

ciencias duras y en muchas profesiones liberales, no vienen acompañados de una formación en humanidades que pueda limpiar los aires enmohecidos de la reacción de las mentes de los formandos. A esto se suma además un prejuicio anti-marxista, nunca combatido por el estudio: por eso los reaccionarios de todo el mundo, con respecto a Marx, suelen vivir “en una pasmosa ignorancia del objeto de su odio” (Bloch, 1969, p. 271)²⁵. Esta actitud se conforma con repetir viejos lugares comunes, sin tomarse nunca en serio la necesidad de confrontar las fuentes: “el profesional promedio de las escuelas superiores y aun de la universidad, la mayoría de los médicos, ingenieros, juristas, incluso los filólogos, no ha sentido la necesidad en ningún país burgués de conocer el marxismo si no es por medio de la calumnia y la tergiversación” (Bloch, 1969, p. 260)²⁶.

Lo anterior revela precisamente la urgencia de una formación adecuada en humanidades, que ha de estar abierta y disponible a todos los saberes y oficios, al menos en los rudimentos de la historia de las ideas y de la economía política. “Aprender exige y provoca la caída de las escamas de los ojos” (Bloch, 1969, p. 261)²⁷. Frente a esto, la falta de una introducción general a las ciencias y a las humanidades, al comienzo de la vida universitaria, incide para Bloch en la pobre formación política de los ciudadanos. Lo propio de la universidad debería ser, en cambio, el acceso fácil a un conocimiento por lo menos básico de las ciencias humanas, único capaz de contrarrestar el odio infundado, el miedo inducido y la ramplonería endémica: “la propedéutica de las ciencias sociales como condición *sine qua non* de cada carrera es el asunto propio de la universidad” (Bloch, 1969, p. 261)²⁸.

25 „...sie sich in zureichender Unwissenheit über ihr Haßobjekt halten.“

26 „Der durchschnittliche Absolvent höherer Schulen und auch der Universität, die Mehrzahl der Ärzte, Ingenieure; Juristen, gar Philologen haben in keinem bürgerlichen Land ein Bedürfnis gefühlt, Marxismus aus anderer Quelle kennen zu lernen als aus Verleumdung und Entstellung.“

27 „Lernen verlangt und bewirkt, daß die Schuppen von den Augen fallen.“

28 „Und gesellschaftswissenschaftliche Propädeutik als *conditio sine qua non* jedes Fachstudiums ist das Geschäft der Universität.“

6. Acerca de la posibilidad de una ciencia marxista

EN BUENA MEDIDA, como hemos visto, gran parte de las reflexiones y temáticas de “Ad Pädagogica” tienen que ver con la actividad profesoral que Bloch asumió durante los últimos treinta años de su vida en Leipzig y Tübinga. El *ritorno in patria* de nuestro autor y su labor al frente de un instituto de filosofía en la RDA lo pusieron ante un problema específico que atraviesa buena parte de sus escritos pedagógicos: la posibilidad de hacer en serio ciencia y filosofía en un país, al menos oficialmente, comunista. La centralidad de este problema de la parcialidad marxista en el docente o en el sistema escolar se comprueba con tan solo dar una mirada al título de la sección que analizamos: “Sobre la sabiduría que toma partido”.

Para Bloch, la filosofía llegó tarde a la conciencia de la influencia que ejercen la sociedad y la vida material sobre el pensamiento, sobre aquel espacio aparentemente tan íntimo e inaccesible a los otros en su morada: el nicho inviolable de la propia conciencia. Es mérito del materialismo histórico mostrarnos que el pensamiento está lastrado de determinismos históricos, económicos y sociales que impiden que, en ningún caso, el pensamiento pueda ser el simple desarrollo conceptual de ideas supratemporales, ni que pueda existir algo así como una *philosophia perennis*, abstraída de todo devenir social. Pero la carga de los determinismos mencionados puede ser o escondida arteralmente o reconocida con sinceridad. Por eso, la ciencia burguesa, al presentarse como neutral, al no tener conciencia alguna de su parcialidad o al ocultarla, no solo traslapa la lucha de clases o el sistema de opresión sobre el que se asienta su dominio, sino que, al hacerlo, va en su ocultamiento mucho más lejos que la ciencia antigua o medieval, que no subrayó con tanta fuerza su carácter ahistórico y su fidelidad al dato. Ahora bien, con “la ausencia de toda conciencia de la ideología en el mundo culto burgués usual” (Bloch, 1969, p. 332)²⁹, contrasta la actitud del marxismo.

Al indagar acerca de la posibilidad de una ciencia parcial, comprometida con un proyecto político emancipador o progresista, Bloch debe rebatir principalmente ideas comunes según las cuales el marxismo es incompatible con la tradición y la ciencia. Esas ideas podrían resumirse de dos maneras. Primero, es

29 „...die Abwesenheit jedes Ideologebewußtseins in der üblichen bürgerlichen Gelehrtenwelt.“

imposible asumirse marxista y pretender enseñar una ciencia de manera objetiva, puesto que por ciencia se entiende una especie de ámbito aséptico donde tiene su nicho la verdad, como instancia allende toda ideología, tan solo sustentada en hechos reales matematizables o en la estructura natural regida por leyes eternas. En el terreno de lo imparcial-científico no tendrían cabida entonces ni la propaganda, ni las opciones partidistas, ni las condiciones socioeconómicas. Segundo, es imposible éticamente ser un maestro comprometido activamente con una opción política, el marxismo en este caso, puesto que lo moralmente correcto sería actuar como informador neutral que, al no tomar partido, garantiza, por eso mismo, el respeto de la conciencia de sus estudiantes. La ausencia de una inclinación ideológica decisiva en el maestro conjuraría el riesgo de un conductismo grosero que manipule las mentes más jóvenes.

Principalmente en los ensayos “Universidad, marxismo y filosofía”, la lección inaugural de su entera carrera profesoral, pronunciada en Leipzig en mayo de 1949, y “Parcialidad en la ciencia y el mundo” de 1951, Bloch responderá a estas dos cuestiones: pensar que la ciencia burguesa o, en general, la ciencia que resulta funcional a los intereses del capitalismo sí es una ciencia libre, a diferencia del marxismo que no lo es, es pura apologética del orden capitalista. El marxismo puede y debe favorecer la libertad de investigación puesto que no desprecia ninguna realidad humana y, al sentirse heredero de lo mejor del pasado, se entrega al estudio en libertad de todo el acervo cultural humano. Lo anterior, con un punto de vista particularmente volcado hacia las realidades concretas, de modo que aterriza permanentemente a la realidad las viejas utopías filosóficas que, en él, se hacen concretas. Además de esto, la filosofía marxista no se entiende a sí misma como un conjunto de ideas que surgen, por ventura, de la cabeza de un filósofo, esto es, de su ser individual. Sin ser como en Hegel una expresión del proceso del espíritu, las ideas son para Bloch expresión de realidades colectivas. En ellas no habla únicamente el individuo sino también la clase. Solo un marxismo vulgar que absolutice el aspecto económico en el devenir histórico podría coartar la libertad y tendería a limitarse a repetir sin ingenio, de manera puramente epigonal, lo dicho por otros, en el partido quizá.

Por marxismo se mienta la parcialidad rediviva en la ciencia, la Ilustración que se ha concretado. El marxismo no disimula su misión social, ni su voluntad de cumplirla. Así, la parcialidad marxista se diferencia de toda parcialidad

irreflexiva precedente, por muy progresista que esta sea. El marxismo es el primero en ser consciente de ello y, sobre todo, el primero en captarlo con la conciencia tranquila, más aún, con la mejor conciencia, en un sentido moral y científico al tiempo. La ciencia, en lugar de cosificarse a sí misma en el disfrute de sí misma y en un fin aislado en sí mismo, se asegura aquí su porqué y su para qué, precisament según su contenido vivo. Esto se llama: alienación superada, producción consciente de la historia, necesidad dominada (Bloch, 1969, p. 339)³⁰.

El marxismo no tiene que ver entonces, según Bloch, con ninguna destrucción del conocimiento o la filosofía anteriores, sino que es más bien una puesta sobre sus pies del pensamiento, o sea, su orientación en el sentido correcto: el de la transformación cualitativa del mundo. En este sentido se orienta el diálogo de nuestro autor con la tradición filosófica, principalmente presente en los ensayos “Sobre la situación actual de la filosofía” (1950) y “Sobre el concepto de sabiduría” (1953). Bloch recorre en ellos la historia de la filosofía, para identificar tendencias, verbigracia: “la línea de la *irratio*: Schopenhauer - Wagner - Nietzsche [...] la línea de la luz: Hegel - Feuerbach - Marx” (Bloch, 1969, p. 299); pero busca sobre todo demostrar que los problemas fundamentales de la filosofía han sido reinterpretados por la tradición crítica: “la sabiduría se ha vuelto marxismo; con ello ha ganado al fin una función pública y activa” (Bloch, 1969, p. 381)³¹. La ruptura que supone el marxismo no es entonces con la tradición viva del pensamiento, sino con un tipo particular de encubrimiento ideológico. En todo lo demás, aunque Marx mismo no lo haya pensado y pese a lo difícil que sea el

30 „Die wieder lebendig gewordene Parteilichkeit in der Wissenschaft, die konkret gewordene Aufklärung heißt Marxismus. Er macht kein Hehl aus seinem gesellschaftlichen Auftrag und seinem Willen, ihm zu genügen. So unterscheidet sich marxistische Parteilichkeit schon deshalb von aller bisherigen als einer unreflektierten, wenn auch gegebenenfalls noch so progressiven. Sie ist als erste sich ihrer bewußt und faßt sich vor allem als erste mit gutem Gewissen, ja mit dem besten, im gleichzeitig moralischen und wissenschaftlichen Sinn. Die Wissenschaft, statt sich zum Selbstgenuß und isolierten Selbstzweck zu verdinglichen, versichert sich hier ihres Wohin und Wozu, folglich gerade ihres lebendigen Inhalts. Dieser heißt: aufgebobene Entfremdung, bewußte Herstellung der Geschichte beherrschte Notwendigkeit.“

31 „Die Linie der Irratio: Schopenhauer — Wagner — Nietzsche [...] die Lichtlinie: Hegel — Feuerbach — Marx.“

equilibrio, no tienen por qué reñir “la combinación de un compromiso apasionado con la fría primacía de la investigación” (Bloch, 1969, p. 352)³².

Además de esto, Bloch se esfuerza en mostrar cómo la ciencia burguesa no es, como se pretende contra el marxismo, una instancia suprasocial, absoluta e imparcial, ajena al devenir histórico. La ilusión de una “ciencia socialmente independiente” (Bloch, 1969, p. 331)³³ se desvanece rápidamente al estudiar los mecanismos de producción del conocimiento:

Por donde se mire, a pesar de todo el pretendido saber puro: parcialidad. Esta determina la elección de los objetos, la manera y el punto de su tratamiento y también la barrera dentro de la cual algo se reconoce o no se deja reconocer más (Bloch, 1969, p. 336)³⁴.

Así pues, la objetividad y la supuesta neutralidad apolítica de la ciencia burguesa no son menos parciales que la parcialidad marxista: además de también ser ideológicas lo son en un mal sentido, es decir, pretendiendo que no lo son. “La imagen de una supuesta ciencia pura es pues una apariencia subjetiva” (Bloch, 1969, p. 331)³⁵ y por lo mismo debe ser abandonada puesto que el punto cero del saber y de la objetividad no existen: “El pensamiento debe ser parcial y así lo ha sido siempre [...] La ciencia burguesa tampoco ha sido nunca neutral, aunque se haya movido en la falsa conciencia” (Bloch, 1969, p. 330)³⁶. Por eso, para Bloch, el problema de la parcialidad no viene de la parcialidad misma, puesto que evitarla de modo absoluto resulta imposible y absurdo. Al no poder escapar de ella, su instancia determinante le viene de fuera, es decir que lo que determina la legitimidad de esa parcialidad no tiene que ver con lo epistemológico sino con lo

32 „die Verbindung eines leidenschaftlichen Engagements solcher Art mit dem kühlen Primat der Forschung darstellen.“

33 „gesellschaftlich unabhängige Wissenschaft.“

34 „Parteilichkeit also, wohin man blickt, trotz allem vorgegebenen reinen Wissen. Sie bestimmt die Auswahl der Gegenstände, die Weise und Pointe der Behandlung und auch die Sperre, innerhalb derer erkannt oder nicht mehr erkannt wird.“

35 „Das Bild einer sogenannten reinen Wissenschaft ist also subjektiver Schein.“

36 „Das Denken muß parteilich sein und ist es immer gewesen [...] Auch die bürgerliche Wissenschaft war nie eine neutrale, obwohl sie sich darüber in falschem Bewußtsein wiegte.“

ético: es el contenido y el fin que esa parcialidad se da a sí misma lo que la valida. Si una nace, por ejemplo, de la pereza ideológicamente activa de una sociedad que no quiere cambiar, del deseo de proteger el estado actual de cosas por miedo a los remezones del cambio, entonces es una parcialidad deleznable. Si otra parcialidad, en cambio, persigue el interés de las masas y nace de la impaciencia emancipadora de hacer posible al fin la plena humanización del mundo y de las relaciones sociales, entonces esta parcialidad es superior éticamente hablando.

Además de esta superioridad ética, una mutua implicación de teoría y praxis hace que el marxismo esté hecho de algo más que solo buenas intenciones morales: “A la praxis pertenece el primado; a la teoría, el *prius*. Y la práctica solo es concreta si la teoría concreta la precede” (Bloch, 1969, p. 254)³⁷. En su estudio de las tipologías históricas de la filosofía, de la filosofía griega o medieval, a la fenomenología, el existencialismo, el nihilismo o el historicismo, Bloch tiene en cuenta este criterio de la praxis. Por eso, a la hora de realizar un diagnóstico de las filosofías de su época, descubre que estas muchas veces legitiman el orden establecido expresándose en fórmulas grandilocuentes, pero ineficaces para la obra de la emancipación humana. La filosofía burguesa hace así uso de expresiones o conceptos filosóficos performativos que se pretenden atemporales. Es así como pretende, por ejemplo, dedicarse al estudio del ser humano sin más, cuando no hace más que filosofar desde y acerca de la condición del ser humano en la actualidad, en la sociedad tardocapitalista, en la época de la división del trabajo (y, habría que agregar, por medio de categorías eurocéntricas). El marxismo como parcialidad que se sabe parcial, para desvelar estos espejismos ideológicos, tiene en el materialismo histórico un arma fundamental.

7. Conclusión

COMO HEMOS DICHO, Bloch fue ante todo filósofo y muy tardíamente profesor de filosofía. Creemos asimismo haber demostrado que la asunción de este compromiso profesional significó un cambio fundamental en su vida y determinó su interés por cuestiones pedagógicas que, por lo general, estuvieron o poco

37 „Die Praxis hat den Primat, aber die Theorie hat das Prius, und die Praxis ist nur eine konkrete, wenn die konkrete Theorie ihr vorherging.“

presentes en su pensamiento de juventud o presentes solo en forma de rebeldía contra la institución escolar en general. Al dar en Leipzig su primera lección, Bloch ya era un autor de cierto renombre, conocido principalmente por *El espíritu de la utopía*, *Thomas Münzer teólogo de la revolución*, *Huellas y Herencia de esta época*. Algunos textos suyos habían sido traducidos: al francés primero y más tarde al castellano³⁸. Sus opciones didácticas fueron pues, en realidad, la aplicación a la enseñanza del modo en que entendía la actividad filosófica y sus intuiciones pedagógicas hallan cuerpo y consistencia en su pensamiento entero.

Retamal (2022) ha hablado de un “optimismo ontológico” (p. 36) de Bloch, que reconoce que el resultado del proceso del mundo, al no estar decidido de antemano por ninguna potencia divina ni por ninguna teleología inmanente, deja su resultado abierto al *magis* de sus propias posibilidades. En consecuencia, para Bloch “la educación solo puede ser pensada como movimiento rumbo a lo nuevo e identificada con la acción del hombre como sujeto histórico de la transformación” (Lima, 2010, p. 137). En vez de recular hacia el pesimismo, Bloch sienta las bases teóricas de un optimismo que reconoce que un mundo mejor es siempre posible. Esto no solo por causa de la creatividad política, sino porque la materia misma es un *in fieri* permanente que explora nuevas posibilidades. Esta concepción optimista de la realidad permea necesariamente su filosofía de la educación y sienta las bases de su antropología pedagógica. No es azar que una de las primeras declaraciones de Bloch en “Ad Pädagogica” afirme con fuerza la idea de educabilidad humana: “nadie hay que viva y no pueda cambiar para bien o para mal” (Bloch, 1969, p. 225)³⁹. Junto a esto, hay en él un reconocimiento de los ideales pedagógicos ilustrados, para enseguida señalar tanto sus derivas posteriores como sus insuficiencias. Logra con esto mostrar que, en la historia misma de la pedagogía, se realiza aquello que Lukács (2016), en la *Teoría de la novela*, decía ser el tema fundamental de la novela de formación o *Bildungsroman*, que tiene en el *Wilhelm Meister* de Goethe su más logrado paradigma:

38 En su exilio en Estados Unidos, Bloch había entregado su monografía sobre Hegel a Wenceslao Roces quien la tradujo y publicó en México en 1949, antes incluso de la publicación, en 1951, del texto original en alemán. Véase Bloch, 1989.

39 „Nicht einer lebt, den man nicht schlecht oder recht umstellen könnte.“

Lo pedagógico que aún le queda a esta forma [a la novela de formación] es que la final llegada del héroe a una soledad resignada no significa una ruptura completa con todos los ideales ni el envilecimiento de estos, sino comprensión de la discrepancia entre la interioridad y el mundo, realización activa de la comprensión en esta dualidad: pacto con la sociedad asumiendo resignadamente sus formas de vida, y cerrazón en sí, preservación para sí de la interioridad que solo es realizable en el alma (Lukács, 2016, pp. 167 y ss.)

También en *Historia y conciencia de clase*, Lukács (2013) señalará que la conciencia de clase de la burguesía es trágica en sentido griego. Es decir que pesa sobre ella la maldición de que, tras haber alcanzado el punto más elevado de su desarrollo y tras haber esclarecido los íntimos motivos revolucionarios que la animaban, no puede resolver estos motivos sino a costa de sí misma, autosuprimiéndose. Se puede pues afirmar análogamente que, para Bloch, la maldición de la pedagogía burguesa consiste en que, habiendo logrado entrever, en la obra de sus más grandes teóricos, los más altos postulados humanistas, requiere para la realización de dichos postulados una forma de vida superior, para conseguir la cual la sociedad burguesa es incapaz. Para llevar más lejos la idea de Lukács, podríamos afirmar que, en vez del suicidio de Yocasta, la burguesía se saca los ojos como Edipo, o sea que reduce su mundo a la institución escolar y a los problemas de la enseñanza. Con esto, para usar una expresión de Lukács, entra “en irresoluble contradicción” (Lukács, 2013, p. 163) consigo misma.

Bloch mantiene la vigencia del ideal de la pedagogía moderna, pero dadas su imposibilidad de ser realizado y su consecuente tendencia a la resignación, hace intervenir al marxismo como filosofía empeñada en la transformación del mundo. En *Huellas* (Bloch, 2005), por ejemplo, se describe al estudiante que, encorvado, está ante los libros de texto del colegio que buscan domesticarlo: el estudiante ejemplar es el satisfecho, perfectamente adaptado a las exigencias del sistema, sujeto laborioso, sobrio y bienquisto en el que la viveza de las primeras interrogaciones de la infancia se ha extinguido. Es este resultado final lo que la sabiduría roja puede impedir. Al mismo tiempo,

la actitud de Bloch [...] supone una especie de vía intermedia, en la que se intenta, en la medida de lo posible, la defensa de los intentos de realización práctica del pensamiento de Marx, pero sin renunciar en ningún momento al libre ejercicio del pensamiento (Serra, 1998, p. 77).

Bloch resignifica la tradición filosófica y la conecta con la esperanza que se materializa en un contenido histórico y situado. En los sueños de una vida mejor, la esperanza, que anima lo mejor de las construcciones humanas, va configurando su propia arquitectura, es decir, se va fijando en formas históricas particulares y por medio de estas se hace utopía concreta. Pero al estar referida al ser humano mismo y a su manera de vivir en el mundo, al aparecer siempre como proyecto de humanidad en las volutas de la fantasía, la utopía se configura también como proyecto pedagógico. Como bien lo ha visto Linda Bertelli (2018), si para Nietzsche, por ejemplo, el ser humano es obsolescente y debe ser superado, para Bloch lo humano en cambio está apenas por descubrir, aunque se adivina ya en los destellos aurales dispersos en el pasado. En esta aspiración de un ideal humano que no está predefinido, sino que es apenas sentido, los sueños pedagógicos de la modernidad, o aun los sueños contenidos en las utopías sociales hacen referencia a un ideal particular de constitución (no alienada) del género humano: una *meditatio generis futuris* que es otro nombre para decir simplemente “pedagogía”.

Referencias

- Adorno, T. W. (2003). *Notas sobre la literatura. Obra completa 11* (A. Brotons Muñoz, trad.). Akal.
- Alves Lopes, F., & Soares Aranha, A. V. (2017). Pedagogia da utopia: Um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch. *Movimento-revista de educação*, 7, 133-158.
- Arendt, H. (2018). *Los orígenes del totalitarismo* (G. Solana, trad.). Alianza.
- Bertelli, L. (2018). *L'utopia nell'estetico. Tempo e narrazione in Ernst Bloch*. Edizioni ETS.
- Bloch, E. (1969). *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie. Gesamtausgabe Bd. 10*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1970). *Tübinger Einleitung in die Philosophie. Gesamtausgabe Bd. 13*. Suhrkamp Verlag.
- Bloch, E. (1975). Ein falscher Sozialismus ist kein Sozialismus. En R. Traub & H. Wieser (eds.), *Gespräche mit Ernst Bloch* (pp. 139-144). Suhrkamp.
- Bloch, E. (1977). *Zwischenwelten in der Philosophiegeschichte, Aus Leipziger Vorlesungen. Gesamtausgabe Bd. 12*. Suhrkamp.

- Bloch, E. (1985a). *Briefe 1903–1975. Bd. 2*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985b). *Kampf, nicht Krieg, Politische Schriften 1917–1919*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985c). *Leipziger Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie 1950–1956* (R. Römer & B. Schmidt, eds.; tomos 1-4). Suhrkamp.
- Bloch, E. (1993). Autopercepción intelectual de un proceso histórico. Entrevista con José Marchand (F. Mogorrón Casamayor & M. Vasco Jiménez, trads.). *Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura*, 146-147, 17-46.
- Bloch, E. (2000). *Logos der Materie. Eine Logik im Werden. Aus dem Nachlass 1923-1949* (Gerardo Cunico). Suhrkamp.
- Bloch, E. (2004a). *El principio esperanza, 1* (F. González Vicén, trad.). Trotta.
- Bloch, E. (2004b). *El principio esperanza, 2* (F. González Vicén, trad.). Trotta.
- Bloch, E. (2005). *Huellas* (M. Salmerón Infante, trad.). Tecnos.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza, 3* (F. González Vicén, trad.). Trotta.
- Bloch, E. (2019). *Herencia de esta época* (M. Salmerón Infante, trad.). Tecnos.
- Bruno, G. (2022). *Theory and Practice for Literacy in the Prison Classroom. An Inquiry Approach for Students and Educators*. Brill.
- Cemiloğlu, N. (2018). *Between Marxism and Romanticism: Childhood and Education in the Works of Ernst Bloch*. 24(94), 217-226. <https://doi.org/DOI:10.22559/folklor.252>
- Cemiloğlu, N. (2019). “Flaschenpost” from the Past: The Critical Utopian Pedagogies of Ernst Bloch and Paulo Freire. *Ethos: Dialogues in Philosophy and Social Science*, 12(2), 187-204.
- Czajka, A. (2003). *Tracce dell’ umano. Il pensiero narrante di Ernst Bloch*. Diabasis.
- Hojer, E. (1984). Die pädagogischen Schriften Ernst Blochs. Versuch einer kritischen Würdigung. *Perspektiven der Philosophie*, 10, 95-118. <https://doi.org/10.5840/pdp1984105>
- Lima, I. B. de. (2010). *Utopia concreta, esperança e educação: O Princípio Esperança de Ernst Bloch como filosofia da educação* [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Ceará]. https://repositorio.ufc.br/bitstream/ri-ufc/3091/1/2010_Tese_IBLima.pdf
- Lukács, G. (2013). *Historia y conciencia de clase: Estudios de dialéctica marxista* (M. Sacristán, trad.). RyR.

- Lukács, G. (2016). *La teoría de la novela* (M. Sacristán, trad.). Penguin Random House.
- Misoczky, M. C. A., Moraes, J., & Flores, R. (2009). Bloch, Gramsci e Paulo Freire: Referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(3). <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000300005>
- Novkovic, D. (2024). „Das Hoffen lernen“. Ernst Blochs materialistische Hermeneutik des leidenden Subjekts als methodisches Organ für eine befreiende Sozialpädagogik bei Devianz im Kindes- und Jugendalter. *Sozialer Sinn*, 25(2), 227-251. <https://doi.org/doi.org/10.1515/sosi-2024-0009>
- Retamal, C. (2022). Ernst Bloch en el laberinto de la distopía. *El ejercicio del pensar*, 20, 30-43.
- Rohrbacher, K. (1988). «Das hoffen lernen»: Ernst Blochs Beiträge zur Pädagogik. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Dr. Phil. An der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg. Selbstverlag.
- Rojo Ustaritz, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, 74.
- Serra, F. (1998). *Historia, política y derecho en Ernst Bloch*. Trotta.
- Sloterdijk, P. (2017). *Esferas I. Burbujas. Microsferología* (I. Reguera, trad.). Siruela.
- Van Heertum, R. (2006). Marcuse, Bloch and Freire: Reinvigorating a Pedagogy of Hope. *Policy Futures in Education*, 4(1), 45-51.
- Zudeick, P. (1992). *Ernst Bloch: vida y obra*. Alfons el Magnánim.