



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

Juliao-Vargas, Carlos Germán

Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde *La intuición del instante* de Bachelard

Praxis & Saber, vol. 11, núm. 25, 2020, pp. 47-73

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9871>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266188003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde *La intuición del instante* de Bachelard

Carlos Germán Juliao Vargas
Magíster en estudios sociales,
políticos y económicos
UNIMINUTO
cgjuliao@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2006-6360>

Artículo de Reflexión

Recepción: 03 de agosto de 2019
Aprobación: 03 de diciembre de 2019
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9871>

Resumen

Se plantean las relaciones entre la lectura, la experiencia y el aprendizaje, a partir del ejercicio de *lectura de aprendizaje* que Bachelard realiza en su texto *La intuición del instante* sobre la obra *Siloë*, de Roupnel, donde confronta sus ideas sobre el tiempo y la duración, que provenían de su formación académica y de la lectura de la obra de Bergson. Se aborda la problematización en el aprendizaje, así como la pedagogía del demostrar y del imaginar. Se constata que se aprende contra un saber previo, al deconstruir conocimientos mal hechos y superar los obstáculos mentales. Según la experiencia y la reflexión de Bachelard, se plantea la posibilidad de una pedagogía centrada en la recuperación del instante preciso del

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Juliao, C. (2020). Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde *La intuición del instante* de Bachelard. *Praxis & Saber*, 11(25), 47 - 73. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9871>

aprendizaje, mientras se replantea todo aquello que una concepción ortodoxa del quehacer didáctico deja por fuera, sin aprovechar la riqueza hermenéutica del proceso de aprender.

Palabras clave: lectura, aprendizaje, experimento en clase, tiempo, imaginación

Reading, experience, and learning: pedagogical contributions from Bachelard's *Intuition of the Instant*

Abstract

This article raises the relation between reading, experience, and learning, based on the exercise of *learning reading* that Bachelard performs in his text *The Intuition of the Instant*, about the book *Siloë*, by Rounpel, where his ideas about time and duration that came from his academic training and the reading of Bergson's work are confronted. The problematization in learning is addressed, as well as the pedagogy of demonstrating and imagining. It is confirmed that one learns against prior knowledge, deconstructing incorrect knowledge, and overcoming mental obstacles. Following Bachelard's experience, the possibility of a pedagogy centered on the recovery of the precise moment of learning is raised, rethinking everything that an orthodox conception of the didactic task leaves out, without taking advantage of the hermeneutical richness of the learning process.

Keywords: reading, learning, in-class experiment, time, imagination

Lecture, expérience et apprentissage: apports pédagogiques à partir de *L'intuition de l'instant* de Bachelard

Résumé

Cet article aborde le rapport entre lecture, expérience et apprentissage, basé sur l'exercice de *lecture d'apprentissage* que

Bachelard réalise dans son texte *L'intuition de l'instant*, à propos du livre *Siloë*, de Roupnel, où est confronté à ses idées sur le temps et durée, qui découlaient de sa formation universitaire et de sa lecture du travail de Bergson. La problématisation dans l'apprentissage est abordée, ainsi que la pédagogie de la démonstration et de l'imagination. Il est confirmé que l'on apprend contre les connaissances antérieures, en déconstruisant des connaissances mal faites, en surmontant des obstacles mentaux. Après l'expérience de Bachelard, la possibilité d'une pédagogie centrée sur la récupération du moment précis de l'apprentissage est évoquée, repensant tout ce qu'une conception orthodoxe de la tâche didactique laisse de côté, sans tirer parti de la richesse herméneutique du processus d'apprentissage.

Mots-clés : lecture, apprentissage, expérience en classe, temps, imagination

Leitura, experiência e aprendizagem: contribuições pedagógicas a partir de *A intuição do instante* de Bachelard

Resumo

Apresentam-se as relações entre leitura, experiência e aprendizagem, com base no exercício de leitura e aprendizagem que Bachelard realiza em seu texto *A intuição do instante* sobre a obra de Siloë, de Roupnel, onde confronta suas ideias sobre o tempo e duração, que proviam de sua formação acadêmica e a leitura da obra de Bergson. Aborda-se a problematização da aprendizagem, assim como a pedagogia do demonstrar e do imaginar. Confirma-se que se aprende contra um saber prévio, ao desconstruir conhecimentos mal feitos e superar os obstáculos mentais. De acordo com a experiência e a reflexão de Bachelard, levanta-se a possibilidade de uma pedagogia centrada na recuperação do momento preciso da aprendizagem, enquanto reconsidera-se tudo aquilo que uma concepção ortodoxa da tarefa didática deixa de fora, sem aproveitar a riqueza hermenêutica do processo de aprender.

Palavras-chave: leitura, aprendizagem, experimento em sala de aula, tempo, imaginação

Introducción¹

“El tiempo es un problema para nosotros, un tembloroso y exigente problema, acaso el más vital de la metafísica.” (Borges, 1936)

La cuestión de explicar cómo se conoce, cómo el ser humano aprehende, desarrolla, crea y reconstruye, con qué fases y debido a qué causas, es un asunto propio de la filosofía y muy especialmente de la epistemología, pero innegablemente también es un asunto pedagógico, esencial para la problemática educativa del aprender y del enseñar. Desde Platón a Wittgenstein o Deleuze, pasando por Rousseau y Kant, los filósofos y pedagogos han escrito bastante sobre el aprender y el rol que la experiencia y la lectura de la realidad en él ocupan. Ahora bien, dada la importancia que para el enfoque praxeológico tiene el planteamiento de Bachelard sobre el papel de la problematización en el aprendizaje, he elegido para este escrito una reflexión sobre su obra *La intuición del instante* (2002), porque allí Bachelard plantea una experiencia de lectura que es un aprendizaje, pues en ella se lo ve confrontado a una idea paradójica del tiempo — el tiempo discontinuo de Einstein— que cuestiona sus propias ideas sobre la duración bergsoniana, hasta *convertirse* al tiempo relativo o discontinuo; también porque pienso que esta obra marca el punto de inflexión en el recorrido intelectual de Bachelard, que lo lleva hacia la imaginación como algo misterioso e impenetrable por la razón; y, por último, porque como lo señaló hace bastante Duborgel (1984) en una obra colectiva con un título muy sugerente —*Gaston Bachelard, del soñador irónico al pedagogo inspirado*—, Bachelard ofrece una pedagogía del demostrar y del imaginar, y una idea de maestro

1 Es importante la etimología de los siguientes conceptos:

- a) Lectura: del latín *legere* —escoger—. Entiendo la lectura como acto intelectual de elección en el que, al combinar grafismos, sonidos, imágenes o realidades, extraigo —construyo— un significado. Siempre es un acto interpretativo.
- b) Experiencia: del latín *experiri* —probar y muy cercano a recorrido y a peligro—. Es una acción particular, un encuentro o relación con algo o alguien, que se siente e implica travesía —salir de— y riesgo —aventura—.
- c) Aprendizaje: del latín *apprehendere* —percibir, pero también atrapar, asir, agarrar y enredar—. El aprendizaje no es solo algo intelectual, sino vital e integral, que consiste en adquirir saber y experiencia y en modificar conductas, valores, creencias e ideas, a partir de una *lectura experiencial* de textos y contextos. La relación entre los tres términos es clara y sugerente.

como aquel que se esfuerza por realizar, a partir y más allá de los divergentes caminos del conocer, la unidad creativa de *esa especie de Jano* —la divinidad de las entradas, los comienzos, los portales, las metamorfosis y los finales— que es el psiquismo humano.

Bachelard propone aquí una meditación escrita en primera persona, como las *Confesiones* de Agustín o las *Meditaciones* de Descartes. Se trata de un relato de aprendizaje, o incluso de un itinerario vital e intelectual, que le ha implicado dejarse seducir por el texto, subvertir las creencias previas y convertirse a una nueva forma de ver las cosas, y que indudablemente tiene algo de perversión, como todo acto educativo (Juliao, 2018). En el narrar se fundan las palabras y, en el leer, los mundos, y en ambas experiencias —narrar y leer—, nos construimos a nosotros mismos, nos damos y nos dan identidad propia, pues como dice Mèlich (2001): “somos el relato que nos contamos y que nos cuentan, un relato inacabado, que no puede terminarse” (p. 407). Pero, además, como lo señaló Gadamer (1977), la lectura es una conversación hermenéutica con el texto, después de la cual el lector ya no logra seguir siendo el mismo: “la lectura comprensiva no es repetición de algo pasado, sino participación en un sentido presente” (p. 471). Esto lo percibo plenamente en el ejercicio de lectura que Bachelard hace del pensamiento de su amigo Roupnel.

Más allá de la oposición de dos metafísicas sobre el tiempo, esta experiencia de lectura que realiza Bachelard nos permite pensar el acto de aprender como problematización de una realidad y como trabajo crítico sobre los obstáculos, si bien estos conceptos aún no habían sido explicitados por él². Pero ¿no es significativo que Bachelard nos introduzca primero en una experiencia personal de lectura sobre lo que más tarde va a lograr teorizar? En él, y de un modo claramente praxeológico, la problematización es experimentada, practicada o probada antes de ser conceptualizada. Lo narrativo, en este texto, considera las acciones humanas —educativas— como únicas, complejas y no replicables, que se encaminan a describir e interpretar sus rasgos distintivos para comprender cómo le damos sentido a lo que hacemos. Todo esto me interesa mucho, para mis trabajos praxeológicos, como lo indico en un texto anterior:

2 Lo serán en 1936, en *La formación del espíritu científico* (1997) y, sobre todo, en 1949, con *El Racionalismo aplicado* (1978b).

Narrativo se refiere al hecho de que las personas tienden a reconstruir y presentar sus experiencias vitales bajo una forma narrativa. Basta preguntar a un maestro por qué ejerce ese oficio y responderá con un relato, una anécdota sobre una experiencia pasada, incidentes divertidos, un momento privilegiado cuando un colega le dio consejos útiles, etcétera [...] Por eso, la metodología praxeológica señala la conveniencia de comenzar la observación (etapa del ver) con la narración autobiográfica. Y siempre se trata de un texto personal, de una lectura subjetiva y de una interpretación de experiencias que puede ser modificada con el paso del tiempo, en la medida en que se viven otras experiencias. (Juliao, 2017, pp. 137-138)

En 1932 Bachelard ya había escrito su tesis *Essai sur la connaissance approchée* (1927) y su tesis complementaria, *Étude sur l'évolution d'un problème de physique: La propagation thermique dans les solides* (1928). Enseñaba en la Facultad de Dijon, donde fue colega de Roupnel. Más allá de sus dos tesis publicadas, también había escrito en 1929 *Le valeur inductive de la Relativité. La intuición del instante* podría llamarse un libro de juventud — aunque Bachelard ya tenía 48 años— que inicia una rica meditación sobre el tiempo, la cual será continuada en *La dialéctica de la duración* (1978a)³. Se podría decir mucho sobre esta filosofía del tiempo, que en Bachelard se trata de “tiempo en formación”, y sobre la noción de ritmo. Sin embargo, estas reflexiones bachelardianas ya fueron retomadas por Pineau (2000). Aquí simplemente señalo que no deja de ser importante que el objeto de reflexión sea el tiempo y el hecho de saber si este es continuo o discontinuo, porque todos los conceptos posteriores con los que Bachelard pensó el aprendizaje —la ruptura, el obstáculo, la emergencia— supusieron, precisamente, una concepción discontinua del tiempo, en la que este último solo puede estar formado por un cúmulo de instantes únicos e independientes. Esta discontinuidad temporal cuestiona una visión única de la historia —algo fundamental para el proceso del aprender y del leer—, lo que se complementa con *miradas otras* construidas desde apprehensiones en las que el tiempo cronológico

3 Escrito originalmente en 1932, responde a la conmoción que el mundo sufrió y al cambio que la relatividad produjo en la percepción humana cuando se popularizaron las ecuaciones de Einstein. Bachelard afirmó que los poetas plantearon que el tiempo es solo una dimensión más: vivimos sin pasado ni futuro; es una realidad afianzada en el instante y suspendida entre dos nada. Obviamente el tiempo podrá renacer, pero antes tendrá que morir.

no es esencial⁴. La historia se constituye y, sobre todo, se narra desde la experiencia y la subjetividad, lo cual permite que surja una “versión no oficial” de lo sucedido. Por lo general, la narración discursiva supone recurrentes idas y vueltas en la temporalidad de la historia que llevan a que el presente no sea lo central, pues está subordinado a lo ocurrido —y recordado— en el pasado y a lo imaginado como futuro. Se muestran así yuxtapuestos y validan que lo real no necesariamente es tal como ocurrió, sino como uno lo recuerda. De ese modo se construye el conocimiento.

La experiencia de la paradoja

En *El Placer del texto*, Barthes⁵ (1993) opone dos tipos de lectura al distinguir entre texto de placer y texto de goce. El primero es aquel que nos llena sin romper con la cultura, es el texto confortable. El segundo genera una pérdida, una duda sobre las bases históricas, psicológicas y culturales del lector. Así, a veces, vivimos una lectura placentera en la cual entramos en convivencia con el texto y nos reconocemos en lo que dice; en el fondo, el texto dice mejor lo que nosotros no logramos decir. Pero, en otros casos, al contrario, tenemos la experiencia de la alteridad cuando el texto se sitúa en las antípodas de lo que pensamos, lo cual genera malestar en el lector. Ahora bien, la competencia lectora solo puede evaluarse realmente cuando el lector es puesto en situación crítica, es decir, cuando debe reconstruir un pensamiento opuesto al suyo, sin asumirlo necesariamente, pero sin deformarlo. Como dice Larrosa (1998):

Si solo es experiencia lo que [nos] pasa y lo que [nos] forma o [nos] transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto es otra cosa que descifrar un código. Y eso, entre otras cosas, porque cada experiencia de lectura también suspende y hace estallar el código al que el texto pertenece. Por eso, y en relación al código, la lectura

- 4 Sobre la continuidad del tiempo Cassirer (1968) dijo:
En su vida, los tres modos del tiempo, el pasado, el presente y el futuro, forman un todo que no puede ser disgregado en elementos individuales. "Le présent est chargé du passé, et gros de l'avenir", decía Leibniz. No es posible describir el estado momentáneo de un organismo sin tomar en consideración su historia y sin referirla a un estado futuro con respecto al cual el presente es meramente un punto de pasada. (p. 47)
- 5 Barthes hace parte de la escuela estructuralista, influenciado por Saussure, Benveniste, Jakobson y Lévi-Strauss. Fue crítico de los conceptos positivistas en literatura, comunes en los años 1950. Durante la década de 1970, continuó renovando su crítica literaria, apelando a Derrida, Sollers o Lacan y a otros filósofos.

no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión. (p. 31)

Un sujeto doblemente perverso, dividido, según Barthes, sería quien aprovecha los dos tipos de textos y los mantiene en sus respectivos campos. Constataría, en el primer caso, el hedonismo de toda cultura, y en el segundo, participaría de su destrucción; examinaría, en el primero, la seguridad de su yo, y en el segundo, su pérdida. En la relación erótica que ocurre entre esos dos cuerpos, el texto y el lector, siempre interviene la cultura⁶. En todo caso, el ejercicio crítico solo puede darse sobre textos de placer cuya temática es la cultura, porque son textos “decibles” —son escritos y leídos desde el amor al lenguaje—; no sobre textos de goce, que son asociales, aculturales y rompen los esquemas de valores del sujeto. El único modo de alcanzar un texto de goce es con otro de goce: el texto de goce es un hablar *en* el texto y no *del* texto.

Mientras que el placer se vincula con la estabilidad y la firmeza ideológica, el goce es la pérdida o la perversión de toda construcción ideológica:

Los textos de goce son perversos en tanto están fuera de toda finalidad imaginable, incluso la finalidad del placer (el goce no obliga necesariamente al placer, incluso puede aparentemente aburrir). Ninguna justificación es posible, nada se reconstituye ni se recupera. El texto de goce es absolutamente intransitivo. (Barthes, 1993, p. 83)

Son textos, a diferencia de los de placer, semánticamente autosuficientes. Para Barthes es claro que es el lector quien determina si el texto es de placer o de goce. En el primer caso, el lector es solicitado y seducido por el texto-cuerpo. En el segundo caso, el lector se ubica frente al texto-cuerpo como un buscador que no fue previamente buscado; el lector que goza de su lectura ha perseguido al texto mientras este se le mostraba subversivo, rebelde,

6 Si todo texto puede ser un cuerpo, se supone que su placer no se reduce al funcionamiento gramatical, tal como el placer del cuerpo humano trasciende las necesidades reproductivas. La propuesta de Barthes en *El placer del texto* tiene que ver con revestir el texto de algo más que forma y estructura, de darle dignidad amorosa, como se dice en la entrevista *Roland Barthes: El placer del texto*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9PAUmLcfRzw&feature=youtu.be>>.

asombroso. Por eso Barthes ubica a la creación al lado del goce y de la experiencia estética.

Ahora bien, Bachelard conoce estos dos tipos de lectura. Cuando lee a Eluard, poeta francés que cultivó el dadaísmo y el surrealismo, siente simpatía con el texto. Pero cuando lee *Les chants de Maldoror* de Lautréamont, penetra en un mundo que le es completamente extraño: aquel de la crueldad (Bachelard, 1929). Así, antes que Barthes, Bachelard afirmaba la necesidad de estas dos experiencias para la vida interior. Una nos fortifica en nuestras ideas al proporcionarnos palabras para decirlas. Otra nos incomoda y nos abre a un pensamiento diverso. Ambas experiencias son indispensables para esa “higiene del espíritu y del corazón” (Rolland, 1953, p. 84) que impide seguir nuestras intuiciones sin experimentar a la par las intuiciones contrarias. Bachelard sospecha de la intuición inmediata y asume completamente esta experiencia de lo paradójico. Percibo aquí ya los dos polos entre los cuales va a fluctuar la formación, el aprendizaje y la construcción del saber: lo mismo y lo otro, la comodidad y el malestar de la lectura, la continuidad y la ruptura, la complementariedad y la disociación.

En *La intuición del instante* (2002), Bachelard debate con otro libro, *Siloë*, de Gaston Roupnel, geógrafo de la campaña francesa que fue también poeta y novelista⁷. En este caso, se trata de una situación especial porque Roupnel fue amigo íntimo de Bachelard y porque los dos vivieron conversación permanente, durante sus paseos en los campos de Dijón. Bachelard vivió y expresó en este libro una experiencia absolutamente personal y compleja: una gran proximidad afectiva junto a una gran distancia intelectual.

Roupnel planteó en su libro una metafísica del tiempo cuya intuición maestra es que el tiempo solo tiene una realidad, aquella del instante. Pasado y futuro son negaciones; el tiempo es instante, presente y presencia. Solo existe tiempo positivo en el goce inmediato del instante, que desorganiza y crea toda vida en un ritmo

⁷ Gastón Roupnel (1871-1946) fue uno de los fundadores de la historia social francesa. Fue autor de dos novelas de éxito, *Nono* (1910) y *Le Vieux Garain* (1914). Se convirtió en profesor de historia en Dijón, y en 1932 publicó su *Histoire de la campagne française*. Fue amigo de Bachelard, disfrutaba del folclore de Borgoña y escribió artículos y relatos recogidos en su obra *Hé, Vivant* (1927). Sus otras obras son *Bourgogne* (1936), *Siloë* (1927) —su primera obra filosófica—, *La Nouvelle Siloë* (1945) —reedición de *Siloë*, purgada ahora de sus ideas panteístas— e *Histoire et Destins* (1943).

interiormente original y único. Por más que Roupnel evitara toda polémica, solo se puede comprender su tesis al confrontarla con la de Bergson: la intuición del instante que se opone a aquella de la duración. Para Bergson (1963), la duración es la trama misma del tiempo, su única realidad. Por eso, para él, el instante es una abstracción intelectual que, para comprender el movimiento, lo descompone en series de estados inmóviles. A la inversa, para Roupnel, es el instante lo real; y la duración es una ilusión, una construcción de la memoria, no para comprender mejor, sino sobre todo para soñar y revivir. Entre la *Siloë* de Roupnel (1927) y *El ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* de Bergson (1963), la oposición es total.

¿Por qué le fue tan difícil a Bachelard comprender *Siloë*?⁸ ¿Por qué hablo aquí de paradoja? En esta etapa de su derrotero intelectual, Bachelard aún estaba bajo la influencia de Bergson: creía que el tiempo es duración y que esta es un dato inmediato de la conciencia. Mucho más tarde, se liberó del planteamiento bergsoniano al punto de declarar que de él asumía casi todo menos la continuidad. Señaló una emancipación, pero, al mismo tiempo, una deuda. Ahora bien, la intuición del instante es precisamente el tiempo del aprender. ¿Qué significa aquí aprender? Es demostrar la intuición primera que se aceptaba como evidente. ¿Cómo? Esencialmente enfrentándola a la intuición inversa. Una de las dos funciones de la lectura filosófica es permitirnos vivir la experiencia de la paradoja. Al esforzarse por seguir una intuición difícil se consigue una lección “de independencia intuitiva” (Bachelard, 2002, p. 53). La lectura nos exige diversificar nuestras intuiciones⁹:

Por medio de la dialéctica de las intuiciones llegaremos a valernos de las intuiciones, sin peligro de quedar deslumbrados por ellas [...] Por consiguiente, es la meditación de esa discontinuidad

8 La influencia de esta lectura en Bachelard es clara, al punto que el subtítulo de su obra *La intuición del instante* es “Estudio sobre la *Siloë* de Gaston Roupnel”. Quienes más han resaltado esta influencia son Gagey (1969) y Preclaire (1971).

9 Bachelard no es el único que piensa que generar conocimiento afecta la sensibilidad del investigador: Bacon, en el parágrafo 39 de su obra *Novum organum* (2002) ya señalaba que el conocimiento no se produce en un espacio puro, sino que existen fenómenos que lo afectan: los dogmas filosóficos y científicos, la naturaleza humana y las tradiciones en las que el investigador se ha formado. Bacon desarrolló el concepto de mitos colectivos —*idola*— y señaló que pueden ser puentes u obstáculos para las relaciones entre el conocimiento ordinario —de sentido común— y el conocimiento científico.

temporal realizada mediante el *instante aislado* la que nos abrirá los caminos más directos para una pedagogía de la discontinuidad. (pp. 53-54)

La discontinuidad epistemológica bachelardiana plantea que el conocimiento avanza a partir de fases distintas entre sí. Cada una contiene un acercamiento al conocimiento del mundo, con conceptos y dispositivos diferentes, pues en el aprendizaje no se trata de progreso acumulativo, continuo e ininterrumpido, sino de acercamientos diversos, discontinuos y caóticos¹⁰. Se trata de una dialéctica de intuiciones en la que es de gran valor pensar el tiempo, a través del instante, para aprender a filosofar lo discontinuo, porque para comprender una realidad instantánea funciona mejor la intuición que la razón, pues ella no somete el tiempo a la duración.

Para Bachelard, la lectura filosófica es una experiencia, un acto de aprendizaje entendido como problematización. Aquí encuentro su primera dimensión: aquella de la perspectiva del problema que atañe a la percepción del debate entre Bergson y Roupnel, no pensada por Bachelard como algo exterior, sino como algo íntimo, pues al menos al comienzo, Bachelard es bergsoniano. Por eso, en su lectura de *Siloë*, deja los rigores formales del comentario para ofrecernos una experiencia de lectura y brindar así “todos los pensamientos de un lector atento” (Bachelard, 2002, p. 14). Explicitar los argumentos principales de *Siloë* significa revivir para sí mismo la intuición metafísica roupneliana de un tiempo discontinuo, de un instante sin volumen, pues “una intuición no se prueba, ella se experimenta” (p. 125). La intuición del instante es así un informe de lectura que expone el debate íntimo del lector frente a los rigores de la paradoja. Veremos a Bachelard confesar sus resistencias, revelar el regreso de la *doxa* reprimida y discutir paso a paso la tesis de Roupnel, mientras es paulatinamente seducido por ellas y siente el temor del riesgo, al tiempo que goza con sus descubrimientos y finalmente se deja convencer: renuncia a las razones bergsonianas por otras y mejores razones. Bachelard nos cuenta la experiencia de aprendizaje que vive a través de la lectura:

Si la lectura es construcción de sentido, en la más amplia concepción del término, esto implica una relación íntima entre

¹⁰ Igualmente, la ciencia no pasa automáticamente de una fase precientífica a otra científica; la transición ocurre a través de distintas fases, pero entre ellas sucede una ruptura epistemológica, condición para que una fase se transforme en otra.

el texto y la subjetividad a través de la experiencia, una relación donde, de alguna manera, se ponen en suspenso los límites entre lo que sabemos y lo que somos, pues se trata de conectar lo conocido y el sentido que cobra lo nuevo en función de ello y, por tanto, en relación a nosotros mismos. (Vila, 2008, p. 6)

A todo eso de la experiencia subjetiva de la lectura, es necesario añadir el aporte de Freire (2006) para quien es requisito forzoso el aprendizaje previo de lo que él llama *leer críticamente el contexto y el mundo*, pues solo esta experiencia permite efectuar después una lectura crítica del texto y, finalmente, una *relectura-reescritura* de la misma realidad, que implica siempre una renuncia personal a la inocencia original. Leer es siempre reescribir el contexto. Freire opone esta idea a la concepción del acto de leer —y del conocimiento— como una acción equivalente a comer, según la cual los sujetos son como recipientes vacíos que el libro o el maestro, mediante transferencias de datos, llenan con su saber, hasta atiborrarlos con las palabras de otros. Esto concuerda con las ideas de Barthes (1987) de que la lógica de la lectura nunca es deductiva sino asociativa, porque vincula el texto con otras ideas, otras imágenes, otras significaciones y otros contextos.

De la duración al instante

Para comprender mejor la posición de Bachelard, hay que partir de la duración bergsoniana que era, en la época, la perspectiva filosófica de cualquier meditación sobre el tiempo¹¹. Quiero aquí recordar dos tesis cardinales de Bergson.

La primera es que, si la conciencia consigue abstraerse del tiempo matemático de los relojes que estructura la vida cotidiana y el trabajo científico, llegará a reconocer la duración como un dato inmediato. Lograr esta intuición, será —en contra del lenguaje común— separar plenamente la idea de duración de aquella de espacio. El espacio es el contorno homogéneo de lo exterior, mientras que la duración es el medio heterogéneo de las diferencias de grado, de la diversidad

11 Bergson (1859-1941) defendió, con sucesivos matices a lo largo de toda su obra, la existencia de una temporalidad a la que llamó *durée* —duración—, que sería la temporalidad aprehendida por el yo mediante una intuición; algo cualitativo y heterogéneo: “la forma que toma la sucesión de nuestros estados de conciencia cuando nuestro yo se deja vivir, cuando se abstiene de establecer una separación entre el estado presente y los estados anteriores” (1963, p. 67).

pura. Ahora bien, para Bergson, la representación usual del tiempo, como la del espacio, se construye como una sucesión de instantes separados. El tiempo de los científicos, homogéneo y discontinuo, con sus instantes bien definidos que intentan separar de raíz el futuro del pasado, es solo una abstracción.

La segunda tesis es: la intuición de la duración adquiere un sentido ontológico, como lo prueba cualquier experiencia psicológica, por ejemplo, aquella de la espera —cuando fundimos un cubo de azúcar en el agua, el proceso objetivo, que no se puede ni acelerar ni disminuir, mide el devenir de las cosas—. La intuición bergsoniana reposa sobre una metafísica de la plenitud que quiere sumergirnos en la plenitud del mundo, en una duración continua y sin lagunas. Para él, toda negación es abstracción y todo pensamiento del vacío o de la nada es un mero procedimiento expositivo o de lenguaje, sin realidad psicológica ni alcance ontológico; en síntesis, un pseudopensamiento. En *La evolución creadora* (1963, p. 677), deconstruye la idea de la nada, que considera un pseudoproblema¹². Roupnel desarrolló más adelante esta idea de nada.

El lector está confrontado entonces a dos problemáticas del tiempo. ¿Cómo Bachelard logra pasar de Bergson a Roupnel? En realidad, la problemática bergsoniana obedece a dos criterios, que son la experiencia psicológica y la idea de medida: una filosofía del tiempo da cuenta de la experiencia íntima del tiempo y debe, a la par, darnos la medida del movimiento. Bergson hereda dos formas de tratar el problema. Está el tiempo subjetivo, la percepción del tiempo como *extensión del alma* —*distentio animi*— que Agustín plantea en el libro IX de las *Confesiones*. Husserl (2002), Merleau-Ponty (1957) y Berger (1964) retoman esta concepción. Luego está la concepción aristotélica del tiempo, en la cual el tiempo es la medida del movimiento (*Física*, Libro IV, 217b 29). O sea, de un lado está el tiempo de la conciencia y, de otro, el tiempo de la ciencia. Bergson quiere conciliar estas dos tradiciones. Pretende “alcanzar el campo de la medida conservando al mismo tiempo la evidencia

12 Bergson (1963) afirma que la metafísica rechaza la duración y la existencia como fundamento del ser por considerarlos contingentes. Para resolverlo, argumenta que la idea de la nada es una pseudoidea, porque no puede ser ni imaginada ni pensada. El pensar solo suprime una parte del todo y no el todo mismo: es decir, suplanta un ser por otro. De ahí surge que haya más, y no menos, en la idea de un objeto pensado como inexistente que en la del objeto concebido como existente (p. 677).

de la intuición íntima” (Bachelard, 2002, p. 27). Estos dos criterios definen los escenarios del problema bergsoniano de la duración. Bachelard reconoce esta herencia y retoma dichos criterios. ¿Cómo los desarrolla?

El tiempo es la medida del movimiento: la duración bergsoniana ofrece el devenir, el cual se enfrenta al tiempo de Einstein, para el cual solo el instante es real. Al contrario, la poética de Rounpnel acepta el tiempo relativista. Bachelard en el libro *Valor inductivo de la relatividad* (1929) plantea preguntas como: “¿Por qué el pensamiento tiene necesidad de multiplicar sus esquemas? ¿Dónde encuentra su primer impulso epistemológico? ¿Dónde reside el principio de las rectificaciones incesantes? ¿Lo real es verdaderamente sugestivo?” (p. 98). Además sabía que Bergson, después de haber negado todo alcance ontológico al tiempo relativista, estaba muy incómodo y había rechazado la reedición de su obra *Duración y Simultaneidad (A propósito de la teoría de Einstein)*, que había publicado en 1922. Para Bachelard (2002), la filosofía no puede contradecir la ciencia: “no se toma la ciencia solo en parte, es preciso tomarla por entero” (p. 28). Entonces, la duración bergsoniana no puede dar cuenta del tiempo objetivo o de la ciencia. Para la relatividad, la medida de la duración depende del marco referencial: como el espacio, se contrae o se dilata en función de la velocidad. El viajero que va a una velocidad próxima a la de la luz envejece menos rápido que los testigos que se quedaron en tierra. Justamente esto es lo que no podía admitir Bergson, pues pensaba que eran simples juegos de cálculo (p. 27). En síntesis, con Einstein se destruye la ventaja de la duración: a cada uno su propia duración, según el sistema referencial por el que opte¹³. En contraste, el instante como punto del espacio-tiempo, aquí y ahora, bien preciso, subsiste como un absoluto. Existen duraciones individuales, pero un solo instante. Luego hay que aceptar el carácter decididamente discontinuo y puntual del instante. Es decir, la duración bergsoniana fracasa en su tentativa de medir el movimiento. ¿Qué ocurre entonces con su verdad psicológica?

13 La teoría de la relatividad de Einstein otorga al tiempo un carácter relativo al sistema de referencias en el que se halle el observador, además de negarle una identidad matemática separada de él. Dentro del concepto de tiempo aparece otro tema conflictivo, su dirección. Las bases de la ciencia moderna —la mecánica de Newton, la relatividad de Einstein y la mecánica cuántica de Heisenberg y Schörodinger— son invariantes frente a la inversión temporal, lo que significa que las leyes naturales funcionarían igual de bien si el tiempo fluyese al revés.

Indudablemente, no conviene abusar de la expresión “datos inmediatos de la conciencia” porque la intuición bergsoniana no es nada fácil. *Inmediato* no indica aquí lo primero que se percibe, sin esfuerzo. Los datos inmediatos son experiencias que únicamente se tienen cuando se superan las mediaciones que ofrecen una falsa imagen de la duración. Por eso, no son el punto de partida, sino aquello a lo que se regresa luego de liberarse de las falsas representaciones que nos impedían ver lo que era patente a nuestros ojos; algo así como en la fenomenología de Husserl (2002), donde hay que poner entre paréntesis todas las representaciones —científicas o no—, para volver a lo experimentado. Como sea, para Bergson, si nos esforzamos por liberarnos de las imágenes espaciales del tiempo —vehiculadas por el sentido común y por las ciencias—, la duración se convierte en un dato de la conciencia, como la verdad psicológica del tiempo percibido.

Al contrario, la intuición fundamental de *Siloë* es la experiencia ambigua y compleja del instante que nos permite acceder a la realidad, pero a una realidad efímera, suspendida entre las dos nada del pasado y del futuro. La certeza de existir, en el *cogito*, se une al aquí-ahora del “yo pienso”. Esta nos plantea la soledad más radical que puede existir: aquella que nos aísla no solo de los otros y de las cosas, sino incluso de nuestro propio pasado. Por eso, en la experiencia del tiempo, solo estamos seguros del ahora. Para Roupnel, se requiere plantear un tiempo discontinuo sin intentar otorgar al pasado o al futuro una realidad explícita. Bergson quiere salvar lo que puede ser, en una duración donde todo fluye, sin abolir nada, al pretender que la frontera entre pasado, presente y futuro es algo arbitrariamente establecido. Pero, para Roupnel, el pasado no es más real que el futuro. Y el pasado próximo —el apenas ocurrido— no posee ninguna superioridad ontológica sobre el pasado lejano. Lo que acaba de pasar puede incluso estar más muerto que lo que la memoria logra reconstruir.

En *La intuición del instante*, Bachelard se esfuerza por experimentar y aceptar la duración bergsoniana. Pero siempre en vano. ¡Es Roupnel quien tiene razón! La duración no es un dato inmediato de la conciencia. Así “se recuerda haber sido, pero no se recuerda haber durado” (Bachelard, 2002, p. 31). La duración no puede ser experimentada directamente en ninguna dimensión del tiempo. La atención, tanto como el recuerdo, solo llega a los

acontecimientos: siempre accidentes, nunca la substancia; siempre sucesos, jamás la duración. Por pequeño que sea un fragmento de duración, está compuesto de microacontecimientos. En síntesis, “el tiempo solo se observa por los instantes; la duración —ya veremos cómo— solo se siente por los instantes” (p. 31). Es mediante una reconstrucción racional que otorgamos a los instantes la apariencia de continuidad, al usar los marcos sociales de la memoria. Es decir, la duración no es sino una metáfora¹⁴. En cuanto al pensamiento del futuro, no es sino un plan de acciones, una sucesión de acontecimientos sin duración. En síntesis, “la duración está hecha de instantes sin duración, como la recta de puntos sin dimensión” (p. 18).

Legítimamente, siendo fieles a los dos criterios de Bergson —el tiempo subjetivo y el tiempo objetivo— se puede entonces refutar su propia tesis. La duración no es un dato inmediato de la conciencia, solo es un efecto de perspectiva. Ella es un problema, algo por explicar. Finalmente, es la crítica de Einstein la que condujo a Bachelard a la matematización total del tiempo. Ese instante puntual paradójicamente adquirió el carácter de una realidad psicológica, como la fotografía que captura el eterno instante de nuestra existencia, y registra así nuestro paso por el mundo. La prueba decisiva será reconstruir la sensación de duración a partir de la repetición rítmica de los instantes, lo que llevó a Bachelard, en *La dialéctica de la duración* (1978a), a construir una teoría donde expuso el arduo proceso por el que la realidad se agita; el instante es lo único real, insistió. El instante no es un mero paso desde un pasado hacia el futuro, sino que en él mismo se revela el tiempo eterno.

Esta noción de progreso con la que finaliza el ensayo de Bachelard es la que, a mi juicio, ofrece perspectivas novedosas de reflexión pedagógica. Las *temporalidades múltiples* son un hecho y un problema para cualquiera que está enfrentado a la tarea de enseñar; un hecho, porque todo maestro, cualquiera que sea su disciplina, entra en escena y en relación pedagógica con estudiantes

¹⁴ Para Bachelard la memoria está vinculada al lenguaje, pues este, a través de las palabras, trae el pasado a la existencia. El recuerdo hace parte de la imaginación — como una más de sus funciones—, de esa capacidad de elevarse y trascender, sea por el simple dato de la conciencia presente o por algún instante traído al presente por la memoria, que no solo es revivido, sino que es restituido en su fuerza perdida.

que ya están marcados por múltiples temporalidades, externas e internas; y un problema, porque en algún momento tiene que plantearse la cuestión de ¿cómo invertir y hacer que surja, tal vez no otra temporalidad, sino otra peculiaridad de esas temporalidades existentes? ¿Cómo salir de ese círculo donde el enseñar, en muchos casos, tanto en su forma como en su contenido, se organiza horizontalmente, pues todo se asume bajo la misma línea uniforme que impide cualquier consideración de la especificidad caótica y particular de cada aprendiz? El ensayo de Bachelard tiene el mérito de articular estas dos preguntas y ofrecer otra lectura, más pedagógica, de esta revolución temporal; revolución, porque la ruptura epistemológica que propone nos invita a pensar en el tiempo ya no horizontalmente, según la duración, sino verticalmente a partir de momentos sucesivos. Esto equivaldría a la revolución realizada por Galileo cuando nos hizo pasar del geocentrismo al heliocentrismo.

Dilaciones bachelardianas

Por lo anterior, lo que realmente me interesa ahora de *La intuición del instante* son las confidencias que Bachelard (2002) hace sobre los problemas de su propio aprendizaje del tiempo relativista o discontinuo como algo arduo: necesitó concebir la matematización total del tiempo, es decir, de los instantes sin duración. Tuvo que pensar, en contra de la duración bergsoniana, la espacialización del tiempo y pensar el instante como un punto del espacio-tiempo (p. 28). La filosofía bergsoniana es una filosofía de la acción, en tanto que la de Roupnel es una filosofía del acto. Hay una diferencia radical entre acción y acto: la acción, para Bergson, es un proceso continuo que, entre la decisión y la finalidad, ubica una duración constantemente original y real; mientras que para Roupnel, un acto es una decisión instantánea, plena de total originalidad. Entonces, la acción posee duración mientras que el acto es instantáneo. Entiendo que Bachelard (2002) cita a Bergson como aquello de lo que necesita alejarse sobre su percepción del tiempo, que está pasando de continuo a instantáneo, porque “la vida no se puede comprender en una contemplación pasiva; comprenderla es más que vivirla, es verdaderamente propulsarla [...] [La vida] siempre encuentra su realidad primordial en un instante” (p. 20). Es claro que está viviendo y se está refiriendo a un aprendizaje —y a una lectura del texto y el contexto— vital, existencial, no meramente intelectual.

De hecho, la experiencia de la intuición del tiempo discontinuo sería como sentir la triple soledad del cogito cartesiano que existe “sin comunicación con las cosas, sin comunicación con el pasado y sin comunicación con las almas extrañas” (Bachelard, 2002. p. 35). Bachelard evoca así a Leibniz: si solo el instante es real, entonces somos mónadas cerradas, sin puertas ni ventanas (p. 74). En medio de esa dificultad experimentada para acceder al tiempo discontinuo, Bachelard busca una mediación ecléctica entre los dos sistemas. ¿Cómo enlazar continuidad y discontinuidad? ¿Haciendo del instante un pequeño fragmento del continuo bergsoniano? Pero el instante se aprehende inmediatamente por la conciencia, mientras que la duración es una construcción mediata de la conciencia¹⁵. Son dos epistemologías opuestas. Bachelard (2002) quisiera que “el ideal de la vida fuera la vida ardiente de lo efímero” (p. 24), al insuflar a estos átomos temporales un espesor vital: nacimiento, juventud, madurez, vejez y muerte. Habría entonces instantes separados por el vacío, pero el tiempo se condensaría en torno a núcleos de acciones. Sin embargo, Bachelard, al buscar conciliar las dos tesis adversas, nota que se acumulan las dificultades de cada una, pues, de hecho, este experimento sigue sometido al axioma de que la duración es la trama misma del tiempo. En su *Poética del espacio* (2005) dijo:

Creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando en realidad solo se conoce una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser, de un ser que no quiere transcurrir, que en el mismo pasado va en busca del tiempo perdido, que quiere “suspender” el vuelo del tiempo. En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. [...] Es por el espacio, es en el espacio donde encontramos esos bellos fósiles de duración, concretados por largas estancias. [...] Para el conocimiento de la intimidad es más urgente que la determinación de las fechas la localización en nuestra intimidad en los espacios. (pp. 38-40)

A partir de todo lo anterior, el pensamiento de Bachelard puede ser entendido desde tres líneas: a) la búsqueda de otro vocabulario para pensar el tiempo; b) este vocabulario remite a la construcción

15 Si esto es así, entonces la experiencia inmediata del tiempo es la vivencia del instante y este es aprehendido como un absoluto que no tiene relación causal, ni con el instante anterior ni con el posterior. Es el sujeto quien asume la tarea de construir la trama de la duración objetiva y subjetiva. Esta es la tesis fundamental con la que Bachelard afirma la discontinuidad metafísica del tiempo, que une su filosofía de la ciencia y su filosofía de la imaginación.

de nuevos esquemas de pensamiento; c) finalmente, la toma de conciencia de lo que se podría llamar —preliminarmente, pues el concepto no fue construido hasta 1938— el papel de los obstáculos epistemológicos¹⁶. Estas tres dimensiones constituyen esa lección de independencia intuitiva que Bachelard (2002) plantea cuando dice, como una real apropiación intelectual que implica la liberación de la intuición:

Como la intuición del continuo frecuentemente nos oprime, es sin duda útil interpretar las cosas con la intuición opuesta. [...] Por medio de la dialéctica de las intuiciones llegaremos a valernos de las intuiciones, sin peligro de quedar deslumbrados por ellas. (p. 53)

¿En qué consiste esta dialéctica de las intuiciones?

Bachelard (2002) añade que aquí se trata de suscitar una verdadera “pedagogía de la discontinuidad” (p. 54). Insiste bastante sobre la necesidad de inventar otro vocabulario del tiempo, o mejor, de buscar entre los recursos del lenguaje cómo neutralizar el léxico habitual de la duración, pues el lenguaje siempre es ambiguo, ya que describe el tiempo a veces en el vocabulario de la duración y a veces en aquel del instante. Bachelard (2002) dice que “la duración está entonces en la gramática, tanto en la morfología como en la sintaxis” (p. 37); no obstante, se puede decir también que parte del vocabulario temporal está hecho de metáforas espaciales: la línea del tiempo, el itinerario de vida, la amplitud del tiempo, el tiempo que pasa o se esfuma... En otras palabras, hay que hacer con el lenguaje un trabajo de pensamiento inverso al de Bergson, quien criticaba, en el lenguaje, la espacialización de la duración. Bachelard pretende, al contrario, espacializar el lenguaje del tiempo. Es decir, se trata de una traducción. No hay que decir “dos fenómenos son sincrónicos, si siempre concuerdan”, sino “cada vez que el primero está presente entonces también lo está el segundo” (Bachelard, 2002, p. 39), pues es de la repetición que surge, no solamente la uniformidad, sino la ilusión de continuidad. Por lo tanto, hay que escalar la pendiente del lenguaje —o de cierto lenguaje— con el uso de vocabulario espacial contra aquel de la duración. Lo interesante aquí es que Bachelard no se contenta con hacer del lenguaje un

16 Esta noción fue acuñada por Bachelard para identificar aquellos elementos psicológicos que impiden o dificultan el aprendizaje de lo nuevo. Se presentan en quienes se enfrentan a nuevas realidades que no se refieren a experiencias directas.

obstáculo general, pues dice que, aunque no podamos salir del lenguaje para pensar, siempre podemos trabajar el lenguaje con el lenguaje; y creo que aquí se trata de un quehacer praxeológico. Para mí esta es la primera lección pedagógica de Bachelard: aprender significativamente exige un trabajo sobre el lenguaje, una operación de traducción, de interpretación de los textos y los contextos —e incluso de los pretextos—.

Claro que este trabajo sobre el lenguaje no tiene nada que ver con una obsesión por la palabra justa o con un deseo de hipercorrección semántica. De hecho, detrás de estas cuestiones de vocabulario, existe un asunto de intuición que nos conduce a pensar de otro modo. Ahí donde habitualmente se piensa en duración, él nos hace pensar ahora en frecuencia, repetición y ritmo. ¿Cómo explicar el aspecto vectorial de la duración?, se pregunta Bachelard. El instante no pasa. ¿Cómo dar la impresión de la duración, de los comienzos y los fines? Un proceso que dura es un ritmo que se produce a una frecuencia regular. Un proceso que termina: es un ritmo que disminuye (2002, p. 64). Ya no hay que preguntarse “cuánto tiempo” dura un fenómeno, sino cuántas veces se repite. Con frecuencias y ritmos se dará cuenta de la ilusión de la duración, que es una construcción psicológica fundada sobre el hábito.

Por otra parte, ¿qué es el yo, fuera de la síntesis elaborada por el instante? El yo es como el átomo: es un “ramillete de ritmos”. Aquí subrayo que lo que Bachelard llama higiene intelectual: consiste en pensar un fenómeno con esquemas opuestos. El esquema de la duración es substituido por los esquemas de la repetición —ritmo, frecuencia—. En *La formación del espíritu científico* (1997), Bachelard dijo que el primer momento de toda pedagogía científica era precisamente la relativización de los esquemas. Por ejemplo, planteó los problemas para concebir las leyes de Kepler y, en concreto, el hecho de que las trayectorias de los planetas son elípticas y no circulares, y que entonces el sol no está en el centro del sistema solar. Nos dirá que este error ocurre por sobrevalorar la imagen del círculo. Ahora bien, aquí el círculo es un esquema, una imagen dinámica que libera algunos reflejos intelectuales, por ejemplo: buscar el centro, verificar la equidistancia o la clausura. El primer momento pedagógico es así algo que se parece a una retórica de la sugestión: ¡la elipse no es un círculo aplanado; es el círculo el que es una elipse mal construida! Aprender consiste entonces en

trabajar los esquemas, porque la mente progresa en la comprensión de la realidad cuando la razón multiplica sus objeciones, disocia y reconstruye las nociones fundamentales, mientras intenta hacer abstracciones audaces y reconstruir su saber previo, sin quedarse en el fragmento. Es toda una aventura: novedad y riesgo, aprendizaje y pérdida, creación y caos.

Pese a que el concepto de obstáculo epistemológico no había sido aún elaborado, Bachelard se refirió a la idea del germen y a la concepción preformista que nos prohíbe pensar la novedad radical del instante¹⁷. En vez de pensar el germen como comienzo absoluto, lo entendemos como prolongación de un antes. Creemos que el germen contiene todo lo que va a venir después. Algunos biólogos del siglo XVII —e incluso filósofos como Leibniz— creían que toda la humanidad estaba contenida en germen —a la manera de las muñecas rusas— en la madre originaria —Eva primordial—. En *La intuición del instante* (2002), Bachelard se detuvo en el origen del quehacer científico de conceptualizar; pero faltaba un trabajo sobre la intuición. No era aún el momento de la total coherencia metafísica entre el tiempo y la teoría cuántica. Pero, en *La formación del espíritu científico* (1997), desde el ejemplo de la física clásica —las leyes de Kepler—, Bachelard perfeccionó esta pedagogía de la intuición con una pedagogía del concepto. Pasó así del trabajo sobre el lenguaje y los esquemas a un trabajo matemático. Ya no se enfocó sobre tal o cual figura geométrica, sino sobre las leyes que hacen pasar de una figura a otra. Círculo y elipse se convierten entonces en casos específicos de ecuaciones de segundo grado de la geometría analítica o de evoluciones proyectivas. Faltaba realizar el ir y volver entre hechos y razones, entre las leyes de Kepler y la atracción de Newton.

Desenlace intuitivo

Hay que apostarle a esta *utopía realista*, en la cual el aula de clase podría convertirse en el lugar donde transcurren instantes o

¹⁷ Bachelard (2002) cita una frase de Koiré:

La idea del germen, es en efecto un *mysterium*. Ella concentra, por decirlo así, lo que él mismo no es. Es ya lo que aún no es, solamente lo que será. Es, puesto que de otro modo no podría serlo. No es, puesto que de otro modo ¿cómo llegaría a serlo? El germen es, a la vez, la materia que evoluciona y la potencia que lo hace evolucionar. El germen actúa sobre sí mismo. Es una *causa sui*: si no la de su ser, al menos la de su desarrollo. (pp. 58-59)

En esta idea de germen se concentra todo lo que significa potencialidad.

momentos fértiles: tal vez esa actitud de *zapping*, ontológicamente inherente a las nuevas generaciones, podría ser la ocasión para crear vínculos con las diversas temporalidades. Esta *filosofía del instante* podría ser una forma de hacer malabarismos con esas temporalidades —sociales, familiares, íntimas, escolares— y lograr así construir un saber y muchos conocimientos que se enriquezcan de dicha diversidad temporal. Este podría ser también el modo de lograr la cohesión entre lo que se enseña y lo que se vive, es decir, esencialmente, reconectarse con aquella intencionalidad filosófica que preconizaba Nietzsche: *devenir, convertirse en uno mismo*.

Por eso, pienso que *La intuición del instante* ofrece —en el caso de la lectura— una lección sobre lo que es aprender activa y significativamente: es experiencia de problematización¹⁸. El aprendizaje activo es aprender haciendo, experimentando e interactuando con los otros y los diversos contextos, con la finalidad última del sentido y la comprensión. Se aprende contra un conocimiento previo, al deconstruir conocimientos mal hechos y superar lo que es un obstáculo mental. Al volver sobre un “pasado de errores”, se encuentra la verdad. Aprender es un “arrepentimiento intelectual” verdadero (Astolfi, 2004). Todo conocimiento responde a una pregunta. Nada es espontáneo. Todo se construye. Como lo señala Mariño (2014):

¿Cómo progresa la investigación? Es necesario concebir las referencias y las inferencias de manera constructivista: todo es construido por el sujeto que trata el problema. Debe encontrar las referencias e imaginar las inferencias. Al respecto, Dewey interpreta el sentido lógico de la negación y la afirmación considerándolas funciones que buscan seleccionar los elementos pertinentes del problema. Se da una sucesión de referencias e inferencias, las que surgen por el crecimiento de aquellas. (p. 46)

He mostrado cómo el libro de Roupnel obligó a Bachelard a dudar de su concepción bergsoniana de la duración. Esta es la

¹⁸ Entiendo por *problema* una cuestión donde hay algo que averiguar o resolver, cuestión de la que se tienen algunos datos, pero que hay que manejar para hallar otros datos necesarios. Puede ser un problema determinado —con una solución única— o indeterminado —con varias soluciones—. *Problemática* es el conjunto de dificultades que afectan un asunto. *Problematización* es la acción de problematizarse, y *problematizarse* es plantear algo como una cuestión a la que hay que dar una explicación o respuesta (Moliner, 2007).

dimensión deconstructiva de la problematización¹⁹. Es una lectura difícil de digerir —de un texto o un contexto— que nos confronta con nuestras intuiciones, creencias o prejuicios, hábitos de pensamiento, esquemas comunes²⁰. Por eso puede decirse que aprender es hacer la experiencia de la alteridad: una contorsión del espíritu que nos lleva a desarrollar las intuiciones contrarias a las nuestras. Esto supone un trabajo sobre el lenguaje y, más allá, sobre nuestros esquemas mentales o de pensamiento. Sin este trabajo no puede darse verdadera conceptualización. En concreto, los conceptos científicos no pueden ser comprendidos.

Es importante señalar cómo Bachelard reconstruye el problema, al adoptar los criterios de Bergson —el tiempo como medida del movimiento y el tiempo subjetivo—, sin cambiar las circunstancias del problema, pero mostrando que la solución bergsoniana no respondía a estas condiciones tal como el mismo Bergson las planteaba.

Se percibe igualmente, en este libro, la aparición de las posturas filosóficas de Bachelard que fueron retomadas después; sobre todo, la de que el aprendizaje se realiza en un tiempo discontinuo y no en una perspectiva de desarrollo —como ocurre en Piaget—: los actos intelectuales son emergentes. Por eso, el pasado intelectual solo se alcanza por recurrencia: uno comprende sus errores solo en el retrovisor. Por otra parte, el aprendizaje —sobre todo aquel de los conceptos— no se realiza ampliando —ni incluso reorganizando— esquemas, sino, ante todo, mediante un doble trabajo sobre ellos: se trata de buscar esquemas diferentes —otros— a aquellos del sentido común, pero asimismo de inhibir estos esquemas del sentido común que siempre pretenden resurgir.

Además, mediante esta experiencia filosófica, Bachelard nos ayuda a comprender que saber es *conocerse*, como decía Reboul (1980). Se requiere conocerse en filosofía para escribir esta

19 Si la ciencia es un proceso de construcción-deconstrucción-reconstrucción conceptual —proceso cíclico y de carácter histórico—, entonces la realidad objeto de investigación se nos presenta como lenguaje y se transforma en cultura.

20 Por ejemplo, pensemos cómo la *filosofía del instante* que sostiene la discontinuidad del tiempo sería base indispensable para sostener una *filosofía del ocio*. En un tiempo continuo no puede existir el ocio. Para Bachelard, el tiempo es una realidad ceñida al instante y “suspendida entre dos nada”. El ocio, si bien puede ser negación del tiempo, es al mismo tiempo, afirmación del instante presente, que no tiene duración. Es esa intermitencia del tiempo la que viabiliza la existencia del ocio. Sabemos que el ocio es un buen desencadenante del aprendizaje.

meditación sobre el tiempo, lo que supone, no simplemente conocer las tesis de los filósofos —saber lo que Bergson dijo, por ejemplo—, sino incluso saber leer filosóficamente, saber debatir sus tesis. En síntesis, hay una multiplicidad de saberes implicados en este asunto.

Finalmente, el trabajo de aprendizaje invalida sus intuiciones y lo lleva a construir otras, pero ahora las funda en la razón y desde su propia experiencia; es decir, llega al *saber por qué*. La problematización del aprendizaje significa una pedagogía del demostrar y del imaginar. Bachelard definía la cultura intelectual como la eliminación paulatina de la contingencia del saber. Pienso que, en esta experiencia de lectura, Bachelard ofrece algo esencial sobre las prácticas del saber y del aprender filosóficos.

En definitiva, según los planteamientos de Bachelard, es posible diseñar una propuesta pedagógica centrada en la recuperación del instante preciso del aprendizaje y replantear todo aquello que una concepción tradicional y ortodoxa del quehacer didáctico ha dejado por fuera, sin aprovechar la riqueza hermenéutica del proceso de aprender.

Teniendo en cuenta que “la duración no actúa a la manera de una causa, sino que actúa a la manera de la probabilidad” (Bachelard, 2002, p. 63), puedo afirmar que, en educación, lo que lleva más tiempo en reposo gana en posibilidades para luego pasar a la acción —defendiendo el acto se esfuman todas las explicaciones deterministas—. Por ende, esta posible pedagogía, praxeológica y con bases fenomenológicas, de acuerdo con Bachelard, se ocuparía más por comprender imágenes aisladas, nociones separadas y libres de toda restricción causal, que por conceptos lógicos o supuestamente necesarios. Por ejemplo, no sería tan importante saber cómo se puede hablar de descubrimiento o invasión del continente americano, como retomar las repercusiones que dichas imágenes generan en el aprendiz. Para ello, el maestro debería motivarlo y conducirlo a un olvido voluntario, a destrozar todos sus hábitos previos de lectura, investigación y desempeño escolar, pues si la educación tradicional destaca el pasado —genealogías conceptuales reconocidas—, al contrario, en la pedagogía praxeológica aquí propuesta, el presente contextualizado —el instante actual y vital, el aquí y ahora de un aprendiz seducido por cierta imagen— sería el objetivo esencial de todo este proceso didáctico. Así, siguiendo la senda reflexiva de Bachelard, quien siempre genera la posibilidad

de ir más allá de sus propias conclusiones, puedo decir que un maestro no tiene necesariamente que transmitir a sus aprendices el pasado de un objeto que estos pueden conocer directamente —y que, como objeto de conocimiento e imagen, podría ser comunicado y asimilado por todos—; los aprendices lograrían su aprendizaje mediante una transubjetividad hermenéutica y religante, más que por una memorización objetiva y estéril. El conocimiento se construye destruyendo iconoclastamente porque “descubrir es la única manera activa de conocer. Correlativamente hacer descubrir es la única manera activa de enseñar” (Bachelard, 1978a, p. 38); sobre todo, si aceptamos que el hoy nos abraza más fuerte que el ayer y el mañana.

Imaginación y reflexión crítica —pedagogía del demostrar y del imaginar— son los dos dispositivos esenciales, recíprocamente interactuantes, de todo proceso de aprendizaje significativo, tanto individual como social. La imaginación genera imágenes, pero ante el peligro de que se conviertan en ídolos, debe producirse también la reflexión crítica iconoclasta, como dinámica de crecimiento, en el propio proceso de aprendizaje de una persona vitalmente racional. A diferencia de la percepción, que ocurre en un momento efímero —en una reactualización sin fin de sí misma—, la imaginación se desarrolla y fluye con mayor facilidad al enlazar pasado y futuro, y traer al presente otros y nuevos factores que enriquecen la aprehensión del instante. Aprender praxeológicamente exige imaginación creativa, revoluciones mentales que pueden ser caóticas, pero que son aventuras necesarias: ver y rever, mover y remover, leer y releer, pensar y repensar, evolucionar y revolucionar.

Referencias

- Astolfi, J. (2004). *El “error” un medio para enseñar*. México: SEP.
- Bachelard, G. (1929). *La Valeur inductive de la Relativité*. París: Vrin.
- Bachelard, G. (1978a). *La dialéctica de la duración*. Madrid: Villalar.
- Bachelard, G. (1978b). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (2002). *La intuición del instante*. México: FCE.

- Bachelard, G. (2005). *La poética del espacio*. México: FCE.
- Bacon, R. (2002). *Novum Organum. Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.
- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. París: PUF.
- Bergson, H. (1963). *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Borges, J. (1936). Prólogo a *Historia de la eternidad*. Buenos Aires: Ed. Viau. Recuperado de <https://borgestodoelanio.blogspot.com/2015/06/jorge-luis-borges-historia-de-la.html>
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Duborgel, B. (1984). Figures d'un nouvel esprit pédagogique dans l'œuvre de Bachelard. En *Gaston Bachelard, du rêveur ironiste au pédagogue inspiré*. Dijon: CNDP.
- Freire, P. (2006). *La importancia del leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gagey, J. (1969). *Gaston Bachelard ou la conversion à l'imaginaire*. París: Marcel Rivere.
- Husserl, E. (2002). *Lecciones sobre la fenomenología de la conciencia íntima del tiempo*. Madrid: Trotta.
- Juliao, C. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C. (2018). *Reflexiones, desde una pedagogía praxeológica, sobre la acción educativa: entre seducción, conversión, subversión y perversión*. Recuperado de <http://nulliusinverbasite.com/texto-argumentativo/reflexiones-desde-una-pedagogia-praxeologica-sobre-la-accion-educativa-entre-seducccion-conversion-subversion-y-perversion/>
- Larrosa, J. (1988). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Mariño, C. (2014). Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. *Polisemia*, (17), 40-54. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.17.2014.40-54>
- Mèlich, J. (2001): La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En J. Larrosa, & C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 393-410). Barcelona: Laertes.

- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: FCE.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation*. París: Anthropos.
- Preclaire, M. (1971). *Une poétique de l'Homme. Essai sur l'imagination d'après l'oeuvre de Gaston Bachelard*. Montreal: Editions Bellarmin.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* París: PUF.
- Rolland, R. (1953). *El teatro del pueblo. Ensayo de estética*. Buenos Aires: Quetzal.
- Roupnel, G. (1927). *Siloë*. París: Stock.
- Vila, E. (2008). La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7.
<https://doi.org/10.35362/rie4542075>