

UNA LECTURA FORMATIVA DE *LA FENOMENOLOGÍA DEL ESPÍRITU*: LA DIALÉCTICA DE IMAGEN Y CONCEPTO

TATIANA AFANADOR LÓPEZ *

RESUMEN

El talante formativo de la *Fenomenología del espíritu* consiste en mostrar que la conciencia se educa a sí misma a partir de una galería de imágenes que antecede a los momentos lógicos del concepto. Esta lectura, que afirma una dialéctica entre la imagen y el concepto, hace énfasis en la manera como Hegel entiende el sentido retrospectivo del recorrido fenomenológico. Por consiguiente, en lugar de sostener que la formación de la conciencia se comprende bajo un modelo teleológico lineal, en el que la conciencia se educa porque su experiencia es progresiva, se pretende exponer que la formación es un movimiento de recolección. Así, el presente artículo busca sustentar la tesis según la cual la formación o *Bildung* es intrínseca a la experiencia de la conciencia a partir de la idea de que dicha experiencia es espiritual o, lo que es lo mismo, histórica.

Palabras clave: dialéctica, imagen, concepto, *Fenomenología del Espíritu*, Hegel

**A FORMATIVE READING OF *THE
PHENOMENOLOGY OF SPIRIT*:
THE DIALECTIC BETWEEN IMAGE AND
CONCEPT**

TATIANA AFANADOR LÓPEZ

ABSTRACT

The Phenomenology of Spirit mood illustrates how consciousness itself is educated throughout a gallery of images preceding the concept's logical moments. This reading claims an image and concept dialectic and emphasizes how Hegel understands in a retrospective way the phenomenological path. Therefore, instead of supporting a linear teleological model to understand the formation of consciousness, in which consciousness is educated because its experience is meant as progressive, it is intended to exhibit how this training is a gathering movement. Thus, this article aims to support the thesis that the formation or *Bildung* is intrinsic to the experience of consciousness from the idea that this is a spiritual experience and, as such, historical.

Key words: dialectic, image, concept, *Phenomenology of Spirit*, Hegel

EL TÉRMINO ALEMÁN *BILDUNG*, cuya fuente etimológica proviene de la palabra *bilden* (formar), depende de entender en un principio cómo es el acto en el cual algo llega a ser imagen (*Bild*). Esta definición inicial a partir de la idea de que la imagen da forma, ya sea porque se trata de una imagen imitada o una imagen que es modelo de imitación, abarca, a la vez, un esfuerzo filológico y teórico que apunta a relacionar la *Bildung* con la naturaleza del ser humano. Tal relación obedece al uso que se le da al término *inbildung* que se refiere a la representación de la interioridad del hombre (Gennari, 2005). Aunque, en su génesis, el término está ligado a un contexto místico medieval en el que el hombre es un ser a imagen y semejanza de Dios (*imago Dei*), es en el ámbito educativo donde adquiere una determinación más precisa que apunta hacia la labor que un ser humano realiza para formar o cultivar su alma. En este ámbito educativo, el término ya no obedece a distinguir la interioridad del ser humano a partir de su condición de creatura, sino que se determina por su carácter práctico. Esta idea de *Bildung* como *praxis* se desarrolla tomando como antecedente un fenómeno educativo que está presente desde el pensamiento griego, según el cual, el acto de formarse está ligado con el conocimiento de sí mismo.

Con esta herencia griega de la *Paideia* en la que la *Bildung* se designa como un *telos* o un ideal, el neohumanismo sostiene que “el cultivo de sí mismo —a manera de autoformación— será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales” (Vilanou, 2001: 8). Como mediador del desarrollo de la *Bildung*, el neohumanismo parece hacer énfasis en el compromiso que cada ser humano adquiere para llegar a su vida interior. No obstante, esta apuesta por la formación debe ser comprendida tomando distancia de la idea del Romanticismo, según la cual, se alimenta la noción de un ser humano siguiendo su propio genio como fuente de inspiración, y se forma en un mundo íntimo, que se propone educar el sentimiento. Esto se debe a que, a diferencia de una *Bildung* interior planteada por el Romanticismo, el pensamiento neohumanista pone el acento en la formación de la humanidad, generando de esta manera un significado de la *Bildung* en el que al cultivo de sí mismo le es inherente el desarrollo propio de la cultura. Al seguir esta conexión entre el hombre que se forma y el mundo que lo forma la *Bildung* se toma en la Ilustración como sinónimo de cultura (*Kultur*), pues “designa [...] el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones

y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1999, I: 39), es decir, se alienta el cultivo general de unas facultades que, al menos en principio, son igualmente asequibles a todo agente racional que, a su vez, pertenece a una época que está comprometida con la perfectibilidad de la humanidad. De acuerdo con esto, entre las diversas historias teóricas que han construido el significado del término *Bildung*, ha sobresalido aquella que apunta a subrayarlo como un cultivo de sí mismo a través de la educación.

En este contexto, Hegel inicia su reflexión acerca de la formación. Sin embargo, la orientación que le confiere a la noción de *Bildung* no proviene de su connotación habitual de educación (*Erziehung*). En ese sentido, cuando se enuncia la existencia de una historia de la *Bildung* que emerge con la sociedad griega, transita por el neohumanismo y culmina con la Ilustración, cabe preguntarse si es posible sostener la existencia de una teoría general en la que se hace una equivalencia inmediata entre *Bildung* y educación, en la medida en que la idea de educación consiste en formar al ser humano en tanto humano obedeciendo de esta manera a un modelo al que se aspira llegar. A partir de una reflexión hegeliana, postular tal teoría suscita dudas razonables con base en que se estaría en la búsqueda de un principio unificador de la formación que, por un lado, restringe el cultivo de sí mismo a algo interior y, por otro, la noción de lo humano como fundamento se establecería a partir de una separación entre lo individual y lo universal, esto es, desde un atomismo insostenible.

El interés por mostrar que la *Bildung* o la formación no es lo mismo que la educación (*Erziehung*) radica en la necesidad de debatir la existencia de una idea general (*Allgemeinbildung*) en la que se asume que la idea de formación se ha desarrollado linealmente. Al ser tomada, en su sentido literal, como formación, la *Bildung* experimenta en Hegel un cambio que envuelve una constelación conceptual diferente a la que se usó antes para su definición. Aquí la noción está unida con un movimiento espiritual en el que cualquier forma implica una transformación, es decir, la *Bildung* se torna *Umbildung* antes que *Inbildung* o la formación interior. Así, la tarea de Hegel consiste en insistir en un cambio de perspectiva en el que “la idea de *Bildung* es en sí misma parte de un proceso de autotransformación” (Lovlie, 2003: 4).

Ahora bien, ¿cómo es posible leer la *Fenomenología* como un texto donde se expone el concepto de formación (*Bildung*)? Desde la introducción de la obra de 1807, se sostiene que la serie de configuraciones que componen

el camino de la conciencia hasta llegar a la ciencia corresponden a la historia de su formación. En este sentido, se podría suponer que una lectura formativa del texto de Hegel obedecería a que el contenido de la obra se centra en determinar cómo la conciencia, a partir de su propia experiencia, se eleva hasta el saber científico. De tal manera que la idea de formación se restringiría a que, a medida que la conciencia progresa en sus múltiples experiencias se está formando, porque cada vez más, su saber alcanza científicidad; es decir, con cada experiencia, la conciencia se acerca al saber absoluto donde se supera la dualidad entre ella y el objeto y, en este movimiento, siempre en aumento, consistiría la formación. De modo que la dificultad inicial a la que nos vemos enfrentados en esta investigación, que pretende rastrear la noción de la formación (*Bildung*) en la experiencia de la conciencia consiste, entonces, en determinar cómo ponerse en camino hacia lo absoluto. Esta dificultad se origina, en parte, en el hecho de que una lectura formativa no se puede restringir a la exposición del saber absoluto como *telos* de la educación, sin exponer al mismo tiempo cómo se construye el recorrido donde se supera la dualidad entre la conciencia y el objeto.

¿Qué significa que lo absoluto sea el fin de la educación de la conciencia? ¿Acaso la formulación de este *telos* educativo se refiere a que sólo en el instante en que la conciencia alcanza el último estadio del recorrido fenomenológico se puede afirmar su formación? Resulta habitual sostener que “en la meta o en los últimos resultados queda expresada la cosa misma, incluso en la perfección de su ser, frente a lo cual el proceso de ejecución sería, propiamente, lo inesencial” (Hegel, 2010: 55). Pero, si ante la inquietud de cómo se aprende lo absoluto se evade la importancia del movimiento que lleva hasta este saber, carecería de sentido hablar de la formación como una idea educativa, pues, por una parte, la formación se convertiría en mera edificación, es decir, en la captación inmediata de lo absoluto sin considerar su talante conceptual y, por otra parte, se caería en una idea educativa que Hegel rechaza, esto es, que el ámbito pedagógico se reduce a meras reflexiones acerca del sentido del gusto y de normas para llegar a ser virtuoso. Es así como, para aclarar esta noción de teleología, la indicación principal que debemos seguir consiste en que la investigación de lo verdadero o de lo absoluto se realiza en el sistema científico del mismo, en el cual se advierte que lo verdadero o absoluto no es algo idéntico consigo mismo que pueda ser aprehendido de modo inmediato a través del sentimiento o la intuición. Tal idea se ilustra al afirmar que en el sistema científico hegeliano, lo absoluto sólo es idéntico consigo mismo en cuanto

se desenvuelve y se diferencia en sí, con el fin de entenderse como una totalidad en movimiento que incluye, como uno de sus momentos, el saber de la conciencia. Así pues, el camino científico hacia lo absoluto no se logra por medio de la abstracción de las diferencias. Este camino que pugna por llegar al verdadero saber se despliega bajo la exigencia de que lo absoluto esté constituido en el arduo trabajo del concepto o de lo negativo y, por ende, se enuncie como el resultado del movimiento de mediación entre sujeto y objeto que caracteriza desde un inicio al saber de la conciencia. Con lo cual, en el sistema científico de lo absoluto es un error creer que antes de ocuparse de lo verdadero se debe llevar a cabo un examen del saber, con el propósito de establecer si éste es capaz de habitar la esfera de lo absoluto o no, tal como lo propone Kant, pues dicho examen sólo puede realizarse conociendo, es decir, haciendo efectiva la relación entre el saber y la verdad que se da en la educación.

De acuerdo con lo anterior, la exigencia de que el saber absoluto sea resultado, implica que la exposición pedagógica se da al abarcar el conjunto de las experiencias de la conciencia, teniendo así en cuenta que en cada una de éstas ya se muestra un modo particular en el que lo absoluto aparece como objeto para la conciencia. La formación significa recorrer cada una de las relaciones que la conciencia establece con el objeto como un aparecer de lo absoluto. El sentido de exponer el conjunto de las experiencias de la conciencia para llegar hasta el saber absoluto, consiste en que la propia conciencia realiza el recorrido completo de los diferentes modos en los que lo absoluto aparece como su objeto y, a partir de ahí, se forma en su experiencia, “pues la experiencia es precisamente esto: que el contenido — que es el espíritu— sea en sí substancia y, por ende, objeto de la conciencia” (Hegel, 2010: 911).

Desde la perspectiva de la conciencia, la formación equivale a enunciar la unidad de lo absoluto dentro de sus múltiples representaciones fenoménicas; por tal motivo, resulta insuficiente acercarse a la educación de la conciencia como si se transitara por un camino cuyo punto de llegada, lo absoluto, fuera diferente del punto de partida inmediato; o, bien, como si la *Bildung* designará ante todo el resultado del proceso educativo. Más bien,

[L]a formación no conoce objetivos que le sean exteriores. (Y frente a la palabra y la cosa: «objetivo de la formación», habrá de mantener toda la desconfianza que recaba una formación secundaria de este tipo. La

formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador). [...] Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esa medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (Gadamer, 1999, I: 40).

Por esta razón, es necesario abandonar la idea según la cual el saber absoluto está más allá de lo fenoménico —más allá de la perspectiva de la conciencia—, debido a que la formación hace que cada relación que la conciencia tiene con un objeto sea vista como un momento necesario que pertenece a una única totalidad educativa. De modo que el movimiento teleológico de la enseñanza no es lineal sino a través de círculos¹; es decir, se trata de un movimiento que no se agota en su fin, sino que se despliega teniendo en cuenta que el sentido de las diferentes relaciones entre el objeto y la conciencia exige ser aclarado apelando a la totalidad, a la vez que esa totalidad sólo es inteligible bajo la comprensión que surge del recorrido de cada momento y de su superación. En otras palabras, el movimiento formativo de la conciencia no se describe como un andar que se dirige desde un punto de partida inmediato hasta un punto de llegada mediado; es decir, no se trata simplemente del camino de la conciencia a la ciencia, ya que esto significaría que lo absoluto está más allá como límite cognitivo imposible de traspasar.

¹ Cabe señalar que en la *Ciencia de la Lógica* se hace una reflexión con respecto a cuál debe ser el comienzo de la ciencia. Esta reflexión netamente moderna lleva a Hegel a afirmar, en contra tanto de una demostración dogmática como de un alegato escéptico, que dicho comienzo no puede ser ni inmediato ni mediado, sino que debe ser tanto lo uno como lo otro, porque lo inmediato y lo mediado conforman una unidad. Por una parte, el principio de la ciencia no puede ser simplemente inmediato, debido a que para poner en claro cuál es este principio se debe estar en el ámbito mismo de este saber y, por otra parte, no puede ser mediado, ya que cuando nos referimos a un comienzo tratamos con algo que no está plenamente desarrollado. El comienzo de la ciencia es como un círculo en la medida en que el principio resulta ser lo último, lo que se despliega a través de mediaciones, y lo último se encuentra inmediatamente o de modo abstracto en el principio. De acuerdo con esto, en la *Fenomenología* la primera figura de la conciencia, esto es, la certeza sensible, ya es un saber absoluto o la identidad entre sujeto y objeto; pero se trata de un saber absoluto que en cuanto inmediato es un saber que no se sabe a sí mismo, siendo por ello entonces un punto de partida que sólo alcanza su verdad cuando ha sido realizado a través de mediaciones. (Hegel, 1982, I)

Esta lectura formativa apunta a un movimiento en el que la ciencia va hacia la conciencia, en tanto que lo que se le presenta a la conciencia como la ciencia es, en primer lugar, una manifestación que todavía no está plenamente desplegada. Pero “la ciencia, [...] tiene que liberarse de esta apariencia; y sólo puede hacerlo volviéndose contra ella” (Hegel, 2010: 147) para demostrarse a sí misma aquello que es. En ese sentido, “el conocimiento científico vuelve hacia sí y se revela él mismo a sí mismo: su fin último es el de describirse a sí mismo en su naturaleza, en su génesis y en su desarrollo” (Kojève, 1972: 12).

La lectura formativa de la *Fenomenología* nos lleva, entonces, a dejar de lado la idea de que el movimiento que dirige a las figuras de la conciencia hasta su concreción en el saber absoluto², sólo adquiere valor en tanto que *telos*, pues si se sigue esta interpretación, lo absoluto aparecería como algo externo que ha sido alcanzado en virtud de que la conciencia paso a paso se eleva hasta la ciencia abandonándose a sí misma. Antes bien, el hecho de que la *Fenomenología* sea formativa, al determinar diferentes relaciones de la conciencia con el objeto, en un mismo proceso pedagógico en devenir, a la vez que supera dicha diferencia en una identidad que surge como resultado del movimiento, implica que la meta, esto es, el saber absoluto, se presupone ya necesariamente, aunque en estado abstracto, como punto de partida de la experiencia educativa.

Por consiguiente, el saber absoluto es a la vez punto de partida y *telos* de la enseñanza. El saber absoluto se afirma como un resultado del movimiento de mediación que ejecuta la conciencia en cada una de sus experiencias con un objeto, con lo cual, la característica esencial de este saber reside en que se presenta a sí mismo en su devenir, pues ningún resultado de la enseñanza puede ser expuesto fuera del movimiento que lo engendra. En otras palabras, si la lectura formativa se fundamentara en esta progresión del saber de la conciencia que va desde la certeza sensible hasta el saber absoluto, podría parecer que la ciencia se halla para la conciencia en un lugar lejano, donde la conciencia no se posee ya a sí misma, lo cual resulta impreciso, ya que una de las exigencias esenciales de la *Fenomenología* consiste en que como

² Es necesario tener presente que cada una de las figuras de la conciencia está constituida por la presencia de la totalidad del espíritu absoluto con toda su universalidad y, por ende, las diversas figuras de la conciencia aparecen al mismo tiempo como los momentos del devenir objetivo del espíritu, ya que estas figuras son singularizaciones de este espíritu.

introducción al sistema de la ciencia, la experiencia de la conciencia ya es en sí misma científica.

Ante la aporía de que la conciencia natural aparezca como lo otro de la ciencia no nos queda más salida que aceptar que el camino hacia la ciencia se teje frente a la no verdad. Lo cual significa que el resultado de una experiencia de la conciencia sólo es negativo para ella (Hyppolite, 1974: 16), pues cuando el saber que la conciencia tiene de un objeto no corresponde a éste, dicha conciencia cambia su relación con el objeto —su saber— para que coincida con él, y hace con ello que el objeto se transforme, a su vez, en un nuevo objeto en virtud de que sólo es objeto para el saber.

En efecto, engendrar el elemento de la ciencia como un elemento formativo significa afirmar que, para la conciencia, la formación de sí misma no sólo se da en relación a lo otro, sino que dicha formación acontece también al mismo tiempo como un saber de lo otro, del objeto, ya que de esta dualidad se deduce que la distinción entre el saber y el objeto es obra propia de la conciencia y, por ende, que la conciencia se autoforma. Al tomar la formación como idea educativa se enfatiza cómo la conciencia participa activamente en su formación, es decir, es necesario comprender qué es la autoformación (*gebildet*) (Nordenbo, 2003). La forma en que se aprehende el absoluto se da a partir de lo que se denomina la experiencia de la doble negación que la conciencia hace con un objeto y a partir de la experiencia de esta experiencia. De modo que, lo que caracteriza la perspectiva única de la *Fenomenología* como relato de formación, consiste en el sentido que se le da a la noción de experiencia.

La ciencia es la experiencia de la conciencia que consiste en “el movimiento dialéctico que la conciencia ejerce en ella misma, tanto en su saber como en su objeto, en la medida en que, a partir de él, le surge a ella un nuevo objeto verdadero” (Hegel, 2010: 157). Según Hegel, para la conciencia natural, la negación de un objeto que sostenía como verdadero para dar paso a una nueva representación objetiva, se muestra como una oposición que acontece fuera de ella misma, en tanto que deja de lado el hecho de que ese nuevo objeto procede de la negación del anterior e, incluso, que esa negación del objeto implica una transformación en y de su saber. El motivo de esto reside en que la conciencia natural “nunca ve en el resultado más que la pura nada, y hace abstracción de que esta nada es, de modo determinado, la nada de aquello de lo cual ella resulta” (Hegel, 2010:

151). Por esta razón, la conciencia natural no logra explicarse cómo en su experiencia surge un nuevo objeto, ya que “el resultado de una experiencia de la conciencia sólo es absolutamente negativo para ella” (Hyppolite, 1974: 16). De modo que la conciencia natural, en su estado de formación inicial, no se ha percatado del sentido dialéctico de la negación o, bien, no comprende qué es una “negación determinada”: toda determinación es una negación en cuanto que la negación no es sólo algo que se pone como diferente de sí, sino que, a la vez, es aquello que se refleja en sí, es decir, una negación que se niega a sí misma. Por lo tanto, la formación, que es siempre con respecto a la negación de un ser que se halla en su mera inmediatez, se constituye de dos momentos: por un lado, el ser que se pone como otro de sí, entendido como la negación en cuanto tal; y, por otro lado, la reflexión en sí, según la cual la referencia a otro desemboca en la unidad consigo mismo. De ahí que aquello que es negado no se disuelve en el vacío, como lo percibe la conciencia natural en su carácter potencial de formación, sino que cumple el movimiento dialéctico tal como el término hegeliano *Aufhebung* lo sugiere, esto es, donde el resultado del momento negativo no es una mera superación del momento precedente, sino que es una superación que, si bien suprime a favor de un progreso en el movimiento formativo, también conserva, con el fin de poner en relación el momento superado con aquel que lo supera.

La formación es vista a través del desplazamiento entre una teoría de cómo se ha concebido el conocimiento reflexivo, que separa el objeto y el saber, hacia la preocupación por establecer que el movimiento de superación (*Aufhebung*) “es el mecanismo por el cual la negación y la negación de la negación realiza una determinada forma de auto-(re)-formación” (Tubbs, 2008: 48. Traducción mía). De acuerdo con esto, la importancia de la “negación determinada” consiste en que hace de la formación un desarrollo que dirige la conciencia hacia la ciencia y que puede ser comprendido como la autoformación de la propia conciencia en diferentes momentos que, al superarse mutuamente, se autoimplican.

A partir de esta idea de negación la estructura formal de la obra depende de entender que la experiencia que nos muestra la dialéctica entre el saber y el objeto como un resultado del automovimiento de la conciencia, no se construye progresivamente o, como se dijo antes, mediante un modelo teleológico lineal. La lectura formativa enfatiza en que la conciencia se forma en el tránsito de lo que ella considera saber verdadero —lo inmediato— al saber no-verdadero o mediado. En consecuencia, cuando en la Introducción

se pone en evidencia que la *Fenomenología* es una historia de la formación de la conciencia con esto se afirma algo diferente a una historia movida por una idea de progreso.

Preguntémosnos, entonces: ¿hacia dónde se dirige la conciencia en la historia de su formación? Una vez que la conciencia arriba al saber absoluto aparece la exigencia de superar la experiencia basada en la dualidad entre el saber y el objeto, y empieza a ser eminente la aparición del concepto que reúne “en una unidad inmediata la forma objetiva de la verdad y la del sí mismo que sabe” (Hegel, 1981: 472). A partir de aquí se determina que el concepto propio de la *Ciencia de la Lógica* ya está presente en la ciencia de la experiencia de la conciencia y esto sólo es posible si la meta del recorrido, esto es, el saber absoluto, se presupone necesariamente como punto de partida. El movimiento de la conciencia hacia la ciencia es un movimiento circular. En este sentido, es un movimiento que no se agota en su fin, sino que se despliega teniendo en cuenta que el sentido de los diferentes momentos exige ser aclarado apelando a la totalidad. El movimiento de la conciencia no se describe, entonces, como un andar que se dirige desde un punto de partida inmediato hasta un punto de llegada mediado, es decir, no se trata del camino de la conciencia a la ciencia, sino al contrario, de una reasunción sistemática del contenido a partir del término del proceso. Esta lectura es la que denominamos formativa. Su propuesta radica en exponer un movimiento en el que la ciencia va hacia la conciencia, en tanto que interpreta como prioritario un devenir en el cual se pueda negar a sí misma a través de su singularización para, luego, reafirmarse en una universalidad más rica, con lo cual cada una de las figuras de la conciencia está constituida por la presencia de la totalidad del espíritu absoluto, cuya universalidad ya es propia del concepto.

El mérito de este acercamiento está en que se hace claro cómo el texto a partir de la idea de formación está gobernado por una retrospectiva más bien que por una teleología lineal (Lovlie, 1995). Al respecto, Hegel nos dice en un pasaje del prólogo de la *Fenomenología* lo siguiente:

La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hacia el saber, había que tomarla en su sentido general y considerar al individuo universal, al espíritu autoconsciente, en su formación cultural. Por lo que hace en la relación entre ambos, se muestra en el individuo universal cómo cada momento adquiere la forma concreta y la configuración propia.

[...] El individuo cuya sustancia es el espíritu que está más alto, recorre ese pasado a la manera como el que, proponiéndose una ciencia superior repasa los conocimientos previos que hace tiempo asimiló para actualizar su contenido; evoca su recuerdo sin tener interés, ni detenerse en ellos. El singular tiene que recorrer, en cuanto al contenido, los grados de formación del espíritu universal, pero como figuras hace mucho tiempo abandonadas por el espíritu, como peldaños de un camino ya roturado y allanado (Hegel, 1994: 40; 41).

Por consiguiente, la formación se pone en evidencia en la relación entre la conciencia y una historia retrospectiva de su experiencia como historia del espíritu. En efecto, la lectura comúnmente extendida que se fundamenta en una identificación del saber absoluto con un saber que abarca todas las formas posibles de saber, ignora que en lugar del progreso, lo que caracteriza a la formación es el interés por mostrar la relación estrecha entre la cultura y la educación individual de la conciencia.

La yuxtaposición entre conducir a la conciencia hacia el saber absoluto y, cómo este camino es ya un camino que se había recorrido, es propia de la idea de recolección asociada con la formación. La repetición de esta historia lleva a la cuestión de la propia concreción del espíritu; y, desde ésta, la educación de la conciencia gira en torno a la exigencia de aparecer como un ser singular y universal (Schmidt, 2002). Para alcanzar la singularidad, la conciencia debe estudiar la historia y, en particular, es en la enseñanza de la tensión existente entre el pasado y el presente como se logra adquirir el movimiento reflexivo necesario para mostrar cómo la exigencia educativa ya no es concebir, sino darle movimiento al concepto.

Para Hegel, la educación no se reduce a una mera actividad académica centrada en la transmisión de conocimientos. En su lugar, está ligada con la apropiación de la historia de la cultura y, por ende, responde a la propuesta de hacer un saber cuyo objeto de estudio es el espíritu (*Geist*). Desde esta perspectiva, el término *Bildung* significa, más bien, tanto un proceso como el resultado del mismo, pues la *Bildung* es comprendida como el principio de movimiento del espíritu (Glockner, 2006). Así, a diferencia de la educación, que sólo parece apuntar a la enseñanza que una persona o un grupo humano inflige a otra, la *Bildung* no sólo se refiere al proceso cognitivo en el que se aprende sino, ante todo, a la forma espiritual que resulta de éste. Esta forma espiritual nos lleva a afirmar que los contenidos de la *Bildung* plantean la educación como una actividad que se caracteriza por ser un asunto cultural.

A partir de la formación como recolección, se llega a la dificultad de establecer cómo los objetos que permiten el desarrollo de la experiencia son siempre provisionales; ya han pasado, por lo tanto, lo que caracteriza a la formación, en tanto se comprende cómo alcanzar el saber absoluto es, ante todo, un movimiento de repetición, más que una firme convicción de que se conoce definitivamente cómo es el objeto. Lo absoluto ya no se concibe como un saber que permanece siempre idéntico consigo mismo, como sustancia, sino como un saber que se niega y es superado al pasar a la *Lógica* o al concepto.

Ahora bien, si a partir de la apropiación de la sustancia histórica por parte de la conciencia, lo que se consume es su tendencia a la universalidad del concepto o, bien, su tendencia a ser una manifestación del espíritu susceptible de ser superada en la *Lógica*, de esto se deriva que la conciencia, cuya historia es la de la formación, es una conciencia que, a diferencia de la natural, ha absorbido en ella lo universal como su *telos*, en lugar de tenerlo más allá de sí misma en forma de universal abstracto. Tal conciencia es aquella que interviene bajo el nombre del “para nosotros”, cuyo papel consiste en dirigirse al lector para narrarle el devenir de la ciencia como el trabajo mismo de la conciencia que, a la vez, no es ajeno a la reflexión sobre sí mismo en el ser otro que describe al espíritu y su aparecer como historia, una historia que se anuncia en el capítulo titulado saber absoluto como la galería de imágenes.

[L]a historia, es el devenir que sabe, el devenir que se mediatiza a sí mismo —el espíritu enajenado en el tiempo, pero esta enajenación es también la enajenación de ella misma, [...]. Este devenir representa un movimiento lento y una sucesión de espíritus, una galería de imágenes cada una de las cuales aparece dotada con la riqueza total del espíritu, [...]. Por cuanto la perfección del espíritu consiste en saber completamente lo que él es, este saber es su ir dentro de sí, en el que abandona su ser allí y confía su figura al recuerdo. (Hegel, 1981: 472; 473)

La conciencia natural que está inmersa en su experiencia sólo puede percatarse de esta totalidad del saber, que caracteriza a la formación, a través de imágenes que el narrador “para nosotros” le presenta, con el fin de que la imagen (*Bild*) sea internalizada o recordada, puesto que dicha internalización es la base de la formación (*Bildung*). Así, estas imágenes no son otra cosa que la afirmación de que cada una de las diversas figuras de la conciencia son al mismo tiempo uno de los momentos de la manifestación del espíritu,

que será superado por el concepto. En esa medida, cada imagen es el saber absoluto apareciendo en la experiencia a través de la recolección (Verene, 1985). Ejemplo de esto es la manera como en el capítulo de la autoconciencia se afirma que, “para nosotros” y, no para la conciencia, ya está presente el concepto de espíritu desde el instante en que la autoconciencia se toma como objeto, porque el yo es el nosotros y el nosotros el yo (Hegel, 1981: 113).

Con lo dicho hasta ahora podría parecer que la formación sólo es comprendida por el ser “para nosotros”, pues éste es aquel al que se le hace manifiesta la recolección o internalización de la imagen (Verene, 1985). Sin embargo, este personaje es cada una de esas conciencias o, bien, cada uno de los lectores que ya han recorrido la *Fenomenología*. Por consiguiente, el lector actualiza la travesía de la conciencia en el diálogo con el fenomenólogo o “para nosotros”; es decir, la actualización de la experiencia de la conciencia está asociada con la manera como se narra la historia de su experiencia. Esta narración que se construye entre el lector actual de la *Fenomenología* y el lector pasado o “para nosotros”, da cuenta del movimiento de la conciencia, porque el plano desde el cual se observa la experiencia es un plano retrospectivo de la formación histórica de las imágenes, que permite afirmar que cada nueva figura de la conciencia, por ser producto de la negación de la anterior, se encuentra ligada una a la otra hasta el punto de que existe un encadenamiento necesario entre ellas. Pero, además, como lectores de la *Fenomenología* nos identificamos, precisamente, con la conciencia natural que hace la experiencia; entonces, la actualización vuelve a convertirse en una recolección. En otras palabras: “a medida que el texto se despliega, la formación de la conciencia es recogida como el contenido y la forma de la formación del lector. El proceso formativo está establecido en círculos. La *Fenomenología* termina con la convergencia de los puntos de vista del fenomenólogo, la conciencia y el lector. El espíritu es actualizado en esta convergencia” (Lovlie, 1995: 287).

La necesidad del encadenamiento de las figuras de la conciencia, que en un principio sólo es comprendida por el ser “para nosotros”, se refiere a la necesidad de la superación de la imagen por el concepto. Lo cual nos sugiere que hay una trama encubierta bajo la presentación de la *Fenomenología* como introducción al sistema y preparación para la *Lógica*. Lo que se oculta es una galería de imágenes que sólo sale a la luz cuando la propia conciencia descubre, en el saber absoluto, que el camino que ha recorrido es el de la autoformación. La propia conciencia descubre en el movimiento interno de

sí misma que ella es realmente conciencia absoluta, esto es, que su saber fenoménico se realiza en el elemento propio del concepto.

La Fenomenología del Espíritu es el advenimiento de la conciencia formada, es decir, de aquella conciencia que es capaz de realizar la reasunción o recolección del movimiento que ha permitido precisamente el desarrollo histórico del espíritu en su universalidad a través de las figuras singulares del saber de la conciencia —lo que Hegel llama bajo esta doble forma individual y universal el proceso de la cultura— (Labarrière, 1985: 120). Esta tarea histórica alude entonces a que la formación es una actividad que procede de la conciencia misma. Tal actividad no se mueve en dirección progresiva, sino que se alcanza cuando la experiencia se narra a través de etapas en las que a la conciencia le es permitido desprenderse de la idea primera en la que la ciencia comienza presentándosele como algo extraño, algo a lo que debe llegar.

En conclusión, en lugar de sostener una idea de formación que se piensa a partir de un desarrollo progresivo en el que la conciencia llega a formarse en virtud de que su educación depende de una acumulación constante de formas de relacionarse con los objetos de conocimiento, la lectura formativa apunta a que la conciencia hace un trabajo llamado rememoración o recolección (*Erinnerung*): la forma del saber absoluto es el autoconocimiento del concepto de experiencia, la recolección de todas las fases del desenvolvimiento como momentos lógicos en el desarrollo del concepto. Así, a partir de la recolección, la fase final de la experiencia, el saber absoluto, es en sí mismo una imagen de la formación de la conciencia que antecede al concepto (Harris, 1997: 764).

Con esto, el legado de Hegel consiste en formarnos a través de la lectura de la *Fenomenología*. El enunciado que expresa este legado, al parecer, es simple: aquel que inicia la lectura de esta obra se ve a sí mismo como la conciencia natural que internaliza las imágenes en las que se presenta el espíritu con el fin de formarse mediante la labor de la recolección.

Referencias

Fuentes primarias

HEGEL, G.W.F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. (Trad. A. Gómez Ramos). Madrid: Abada.

HEGEL, G.W.F. (1994). *Fenomenología del espíritu. Prólogo*. (Trad. J. A. Díaz). Bogotá: Búho.

HEGEL, G.W.F. (1982). *Ciencia de la lógica, I*. (Trad. A. y R. Moldolfo). Buenos Aires: Solar.

HEGEL, G.W.F. (1981). *Fenomenología del espíritu*. (Trad. W. Rocés). México: FCE.

Fuentes secundarias

GADAMER, H. G. (1999). *Verdad y Método, I*. (Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito) Salamanca: Sígueme.

GLOCKNER, H. (2006). *Hegel- Lexikon*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

HARRIS, H.S. (1997). *Hegel's Ladder*. Indianapolis: Hackett.

HYPPOLITE, J. (1974). *Génesis y estructura de la Fenomenología del espíritu de Hegel*. (Trad. F. Fernández Buey). Barcelona: Península.

KOJÈVE, A. (1972). *La dialéctica de lo real y la idea de la muerte en Hegel*. (Trad. J. Sebrelí). Buenos Aires: La Pléyade.

LABARRIÈRE, J.-P. (1985). *La Fenomenología del espíritu de Hegel: introducción a una lectura*. (Trad. G. Hirata). México: FCE.

LOVLIE, L. (1995). On the educative reading of Hegel's Phenomenology of Spirit. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 277 – 294.

LOVLIE, L. and STANDISH, P. (2003). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*. L. Lovlie, K. Mortensen and S. Nordenbo (eds.). UK: Blackwell Publishing. (pp. 1- 24).

NORDENBO, S, E. (2003). Bildung and the thinking of Bildung. *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*. L. Lovlie, K. Mortensen and S. Nordenbo (eds.) UK: Blackwell Publishing. (pp.25-36)

SCHMIDT, D. (2002). Why is a spirit such a slow learner? *Research in Phenomenology*, 32(1), (pp. 26 – 43).

TUBBS, N. (2008). *Education in Hegel*. Great Britain: Continuum.

VERENE, D.-P. (1985). *Hegel's Recollection: a study of images in the Phenomenology of Spirit*. New York: New York Press.

VILANOU, C. (2001). De la *Paideia* a la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), (pp. 227- 252).

