

Resonancia y educación. Reflexiones a partir de la obra de Hartmut Rosa

Paolo Scotton*

Hartmut Rosa, *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Madrid, Katz, 2016, 190 págs.

Hartmut Rosa, *Resonancia. Una sociología de la Relación con el mundo*. Buenos Aires-Madrid, Katz, 2019, 589 págs.

Hartmut Rosa, *Lo indisponible*. Barcelona, Herder, 2020, 167 págs.

En los últimos años, en particular a raíz del libro del sociólogo alemán Hartmut Rosa (*Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*), ha vuelto con cada vez mayor frecuencia, en el léxico de las ciencias sociales, el término «resonancia»¹. El citado libro, publicado originariamente en 2016 y traducido al castellano en 2019, da forma a una teoría amplia, en su extensión, y ambiciosa, en su pretensión. De hecho, a lo largo de casi seiscientas páginas el autor intenta contestar a una sola pregunta fundamental: ¿qué caracteriza a una vida buena? Con anterioridad Rosa había dedicado numerosos estudios, entre los cuales hay que subrayar el libro del 2013, y publicado en castellano en 2016, *Alienación y aceleración*, al análisis crítico de la relación problemática de la sociedad actual con el tiempo. En particular, en estos estudios había destacado las alteraciones patológicas que derivan de la relación alterada del ser humano respecto al ambiente, al mundo social, y a la propia subjetividad. A partir de *Resonancia*, sin embargo, Rosa ha ido presentando su propuesta para una

nueva forma de apropiación del mundo declinándola en clave positiva. De esta perspectiva propositiva han surgido otros textos, entre los cuales *Lo indisponible*, escrito originariamente en 2018 y publicado en castellano en 2020, y los no aún traducidos *Resonanzpädagogik* (2016), en diálogo con el pedagogo alemán Wolfgang Endres, y *Demokratie braucht Religion: Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis* (2022).

La extensa y articulada producción de Rosa permite lecturas e interpretaciones muy diferentes, pero no cabe duda de que la que más interés suscita con respecto a cuestiones pedagógicas tiene que ver con la búsqueda de una nueva forma de aprehensión de la cultura en la actual sociedad posmoderna. De hecho, la propuesta de Rosa tiene la pretensión de ofrecer una teoría sociológica general capaz de abarcar el estudio, la crítica y la transformación de las relaciones del ser hu-

(*) Paolo Scotton (Universitat de Barcelona). Adreça electrònica: p.scotton@ub.edu

(1) Para una perspectiva històrica del uso de este término en las ciencias sociales para definir la relación de los sujetos y colectividades con respecto a los productos culturales véase, en particular McDonnell, T. E., Bail, C. A. y Tavory, I. (2017) «A Theory of Resonance». *Sociological Theory*, núm. 35, 1(1), pp. 1-14. Sobre la importancia de Rosa en la determinación de una nueva línea de estudio social dentro de la teoría crítica véase, Susen, S. (2020) «The Resonance of Resonance: Critical Theory as a Sociology of World-Relations?». *International Journal of Politics, Culture and Society*, núm. 33, pp. 309-344.

mano con respecto a los diferentes fenómenos culturales, y todo esto dentro de una teorización unitaria.

La cuestión de la relación de las personas con la cultura en la sociedad actual constituye una constante de la reflexión filosófica, en general, y de la filosofía de la educación en particular, en las últimas dos décadas. Cada vez más todo ello ha supuesto el retorno al estudio del concepto de *Bildung*, el cual se ha ido articulando en torno a la cuestión del valor del legado cultural en una sociedad plural, fragmentada, y sin una base axiológica común, ni referentes a los que apuntar². En otras palabras, la cuestión se puede resumir en la búsqueda aparentemente imposible de un eje vertebrador fuerte para la convivencia social en una época de pensamiento débil.

Como es bien sabido, quien teorizó con lucidez este último concepto fue el filósofo italiano Gianni Vattimo (1936-

2023), recientemente fallecido. Entre Vattimo y Rosa parece no haber ninguna relación y de hecho no hay citas directas. Además, es realista hipotetizar que los dos se desconociesen mutuamente. En primer lugar, por razones de edad. Sin embargo, hay una profunda afinidad entre los dos pensadores en relación a las fuentes que utilizan, a los problemas que indagan e, incluso, con respecto a algunas soluciones que plantean. Vattimo siempre tuvo una mirada interdisciplinar para la elaboración de sus teorías, sobre todo enfocada al estudio de las ciencias sociales³. Rosa, por su parte, se formó principalmente en Alemania y Reino Unido⁴, y para la elaboración de su pensamiento adopta preferentemente una perspectiva sociológica, aunque en sus estudios no deje de enfocar las cuestiones también desde un punto de vista filosófico e incluso literario y estético⁵. Resulta interesante su atención hacia la teoría crítica, en particular de la segunda y

-
- (2) La cuestión puesta sobre la mesa a principio del siglo a partir de diferentes estudios –a partir del número monográfico dedicado a la *Bildung* por el *Journal of Philosophy of Education* en 2002 y del libro de Løvlie, L.; Mortensen, K. P. y Nordenbo, S. E. (2003) *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*. Oxford, Wiley-Blackwell– se vuelve cíclicamente a presentar en la reflexión pedagógica actual, a menudo con la voluntad de ofrecer un paradigma crítico respecto a las tendencias educativas actuales. Véase, por ejemplo, Reichenbach, R. (2014) «Humanistic Bildung: regulative idea or empty concept?». *Asia Pacific Education Review*, núm. 15, pp. 65-70; Franzel, S. (2014) «Recycling Bildung: From the Humboldt-Forum to Humboldt and Back». *A Journal of Germanic Studies*, núm. 50, p. 379-397; Hardy, I.; Salo, P. y Rönnerman, K. (2015) «Bildung and educational action research: resources for hope in neoliberal times». *Action Research*, núm. 23, pp. 383-398; Tenorth, H. E. (2016) «Philosophy of Bildung and research on human development, Bildung and “basic education for all”. An attempt to clarify relations, with a special respect to PISA». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, núm. 19, pp. 45-71; Taylor, C. (2016) «Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education». *Higher Education*, núm. 74, pp. 419-435; Sianes-Bautista, A. (2017) «Bildung: concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual». *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, pp. 99-111; Córdova Ramírez, J. C. y Pasillas Valdez, M. A. (2021) «Implicaciones sobre la Bildung en el contexto global del siglo XXI». *Revista De Educación Superior Del Sur Global-RESUR*, núm. 11, pp. 1-19; Sørensen, A. (2022) «Educar a los ciudadanos a través de Bildung. Didáctica y pedagogía al servicio de la democracia», en J.M. Valdivielso Navarro, *Democracia en estado de alarma: sujetos emergentes y esfera pública*. Madrid, Plaza y Valdés, pp. 267-298; Carlachiani, C. M. (2023) «Una reescritura de Bildung desde el posthumanismo: deconstrucción y nuevos horizontes teóricos». *Revista IRICE*, núm. 44, p. 91-104.
- (3) Es muy representativo de esta atención hacia la sociología y la ciencia política uno de los últimos libros del filósofo italiano: Vattimo, G. y Zabala, S. (2012) *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*. Barcelona, Herder, 2012.
- (4) López-Defroly, C.; Perron, A. y Miró-Bonet, M. (2023) «Social acceleration, alienation, and resonance: Hartmut Rosa's writings applied to nursing». *Nursing Inquiry*, núm. 30, pp. 1-11.
- (5) Esta multiplicidad de perspectivas en la sociología de Rosa ha sido subrayada, por ejemplo, por Vandenberghe, F. (2023) «Tuning into Hartmut Rosa's systematic romanticism». *Journal of Chinese Sociology*, núm. 10(12), pp. 1-36.

tercera generación de la Escuela de Frankfurt, y sus referencias claves son en parte compartidas con las de Vattimo: Adorno, Marcuse, Habermas, y Axel Honneth.

Esta reflexión bibliográfica pretende tejer la base de un diálogo imposible entre Vattimo y Rosa entorno a la cuestión problemática de la *Bildung* en la sociedad contemporánea. Para ello, después de definir brevemente este concepto, centra la atención en cómo los dos autores leen en la posmodernidad una época crítica en relación con la sobrevivencia de este ideal formativo, y, finalmente, trata de entender en qué medida, en una dinámica dialéctica, ambos acaben recuperando este concepto para la actualidad.

1. Aclaración conceptual

La noción de *Bildung* tiene una trayectoria secular, y es un término polisémico ⁶. El concepto hereda la tradición clásica de la *Paideia* y, posteriormente se delinea, desde el neo-humanismo alemán, como ideal de formación del ser humano. Según Reinhart Koselleck⁷, este término engloba tres características claves:

- a) La pretensión de constituir una aprehensión del mundo individualmente vivenciada. Es decir, la *Bildung* es aquel proceso de formación a través del cual cada persona se apropia del mundo externo y lo hace suyo.
- b) La dimensión comunitaria de esta experiencia. O sea, este proceso individual de formación implica a

su vez la definición de una concreta forma de vida que va plasmándose en los diferentes grupos sociales.

- c) La relación circular que conecta la cultura comunitaria con la reflexión personal. Es decir, ya que esta relación sujeto-objeto se da en el tiempo, la aprehensión del mundo cultural se vincula estrechamente con la idea de progreso histórico, tanto desde el punto de vista filogenético (humanidad) como ontogenético (individuo).

En un intento de síntesis extrema se puede decir que la *Bildung* viene a ser un proyecto formativo y político dirigido hacia la realización del ideal de humanidad, tal y como este se va definiendo históricamente. Tiene por lo tanto una connotación teleológica. Es una teorización práctica que responde a la pregunta: «¿Para qué me educo, y adonde nos lleva esto?» Por estas razones pretende ofrecer tanto una definición y jerarquía de los contenidos que merecen atención, como una forma de concebir la relación de aprehensión que mantenemos con este contenido. Es decir, el valor de la cultura para la vida.

José Ortega y Gasset, espectador de la crisis de la cultura europea post-nietzschiana en la primera mitad del siglo xx, define la aprehensión de la cultura, intelectual, artística, ética y social como la «balsa» a la cual el sujeto náufrago puede aferrarse para meterse a salvo en tierra firme⁸. La formación, como diría Hannah Arendt, podría entonces ser entendida en

(6) Vilanou, C. (2002) «De la Bildung a la pedagogía hermenéutica», *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 7, pp. 255-279.

(7) Koselleck, R. (2012) *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta.

(8) Sobre el uso de esta metáfora en la obra orteguiana véase en particular De Haro Honrubia, A. y Trotta, F. (2021) «"Salvación" y "tragedia" en torno al binomio naturaleza/cultura en el pensamiento de José Ortega y Gasset». *Araucaria*, núm. 23(48), pp. 601-622.

primer lugar como el proceso de adquisición de una cultura vital, no farisaica⁹.

A través de este proceso la cultura se convierte en un elemento que conduce a un camino de salvación. Por esto Vattimo, en su libro *El fin de la modernidad* ve en la *Bildung*, el residuo de un pensamiento metafísico secularizado, afirmando que, aunque en su significado mínimo de cultivo del saber humanístico, nos recuerda que «no existe humanismo sino como despliegue de una metafísica en la que el hombre se determina un papel»¹⁰. Este sería por tanto el ideal por excelencia de la modernidad, desde la Ilustración hasta al menos el pensamiento negativo de Nietzsche.

En su trayectoria histórica este concepto ha asumido diferentes significados a lo largo de los siglos, teniendo connotaciones muy distintas: desde el proyecto ilustrado del neo-humanismo, pasando a ser sinónimo de cultura burguesa en el siglo XIX, fue clave en la definición de las ciencias del espíritu ante la crisis de los saberes científicos, y sucesivamente, con la teoría crítica de mediados del siglo XX, viene a ser ofrecida como respuesta a la pseudocultura de masa responsable de las barbaries de la II Guerra Mundial¹¹. Entonces es posible afirmar que a partir de este ideal formativo se va construyendo también un ideal político, en una pretensión de cambio y transformación personal y social.

2. Posmodernidad, tardo-modernidad y crisis de la resonancia

Para investigar acerca de la crisis de la aprehensión de la cultura, y con ella de la crisis de la *Bildung* en la posmodernidad, desde una mirada filosófica, resulta útil tomar como punto de partida la reflexión elaborada al respecto por Gianni Vattimo. Según él, la posmodernidad, desde el punto de vista filosófico, tiene una fecha de inicio: las obras de Nietzsche, y se va desarrollando a lo largo del siglo XX en particular a través de la crítica a la metafísica por parte de Martin Heidegger¹². La posmodernidad, según el filósofo italiano, consiste en una ruptura de la fe en la modernidad, la cual, como se ha dicho, se identifica con el ideal de *Bildung*. Dice Vattimo:

La modernidad se puede caracterizar como un fenómeno dominado por la idea de la historia del pensamiento, entendida como una progresiva «iluminación» que se desarrolla sobre la base de un proceso cada vez más pleno de apropiación y reapropiación de los «fundamentos», los cuales a menudo se conciben como los «orígenes». De suerte que las revoluciones, teóricas y prácticas, de la historia occidental se presentan y se legitiman por lo común como «recuperaciones», renacimientos, retornos. La idea de superación, que tanta importancia tiene en toda la filosofía moderna, concibe el curso del pensamiento como un desarrollo progresivo en el cual lo nuevo se identifica con lo valioso en virtud de la mediación de la recuperación y de la apropiación del fundamento-origen. Pero precisamente la noción de fundamento, y del pensamiento como base y acceso al fundamento, es puesta radicalmente en tela de juicio por Nietzsche y Heidegger¹³.

La relación entre crisis de la metafísica y *Bildung* es evidente. La atribución de valor a las cosas en virtud de un proceso in-

(9) Arendt, H. (1959) «Kultur und Politik». *Merkur*, núm. 12, pp. 1122-1145.

(10) Vattimo, G. (2007) *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa, p. 34.

(11) Para un recorrido histórico del concepto de *Bildung* véase Scotton, P. (2023) *Bildung, educació i utopia*. Sabadell, Enoanda.

(12) Una interesante y plural reconstrucción de la producción de Gianni Vattimo se puede encontrar en el número monográfico dedicado recientemente al filósofo italiano por la revista *Pensamiento al margen*. Véase https://pensamientoalmargen.com/2018/12/01/especial_gianni_vattimo/ [Fecha consulta: 24 diciembre de 2023].

(13) Vattimo (2007) *El fin de la modernidad*, op. cit., p. 10.

telectual de mediación entre *sujeto y objeto*, que da lugar a la *recuperación y reappropriación* del fundamento-origen es propiamente el resultado de un proceso formativo. Desde el neo-humanismo alemán, ese fundamento/origen que se da a través del proceso de *recuperación-reappropriación y nueva creación*, no es algo externo al ser humano, sino que es propiamente la expresión de la humanidad cristalizada en los productos culturales: filosofía, arte, poesía, música, etc. Sin embargo, la posmodernidad, es decir la actual época del dominio técnico, viene a ser el fin de este proceso de *recuperación-reappropriación* de la cultura, por tanto, el fin de la historia, el fin de la posibilidad de otorgar un valor nuevo a las vivencias y colocarlas en un significativo orden experiencial¹⁴. Lo nuevo, en la época posmoderna se define por su carácter superficial, pasajero, rápido. No hay tiempo, capacidad ni voluntad de dar un valor trascendente a los eventos, porque se ha abandonado cualquier pretensión de buscar un fundamento detrás de las cosas que se dan. Esto significa que se ha pasado del *valor de uso* al *valor de cambio* en nuestra relación con la vida, no solo material sino también espiritual. Citando a Vattimo:

La novedad nada tiene de «revolucionario» ni perturbador, sino que es aquello que permite que las cosas marchen de la misma manera. Existe una especie de «inmovilidad» de fondo en el mundo técnico que los escritores de ficción científica a menudo representaron como la reducción de toda experiencia de la realidad a una experiencia de imágenes (nadie encuentra verdaderamente a otra persona: todo se ve en monitores televisivos que uno gobierna mientras está sentado en una habitación) y que ya se perciben de manera más realista en el silencio algodónado y climatizado en el que trabajan las computadoras¹⁵.

En esta interpretación, la experiencia formativa, el contacto con la cultura (filosofías, poesía, artes plásticas, músicas, etc.) se reduce a un deleite distraído. Ante esta dinámica ha habido intentos de resistir al cambio, de recuperar a la *Bildung* en un sentido fuerte, incluso dentro de la teoría crítica, porque es difícil abandonar por completo la idea de que a través de un proceso de formación se pueda llegar a entender o a captar algo que da un sentido al camino de la existencia. Dice Vattimo:

La resistencia a esta desacralización, por ejemplo, la crítica de la cultura de masas que tiene su origen en la Escuela de Frankfurt, ¿No podría ser descrita todavía como nostalgia de reappropriación, nostalgia de Dios, nostalgia del *ontos on* y, en términos psicoanalíticos, como nostalgia de un yo imaginario que se resiste a la peculiar movilidad, inseguridad y permutabilidad de lo simbólico?¹⁶

Según el filósofo del pensamiento débil hay que desprenderse de esta nostalgia y aceptar que solo podemos contentarnos con un tipo de pensamiento que acepta la precariedad e inestabilidad como regla básica. En esta primera solución radica un punto interesante y problemático de la propuesta de Vattimo. Es decir que este pensamiento débil, aunque con todas sus limitaciones, sigue siendo posible. En otras palabras, entonces, aunque de forma implícita, la vía de la *Bildung* no está totalmente vetada. Esta se convierte ahora en el espacio-tiempo de la epifanía que se deja entrever en la relación hermenéutica con el mundo. Si se trata de una experiencia débil o fuerte depende de si es posible, para utilizar el lenguaje que Vattimo hace suyo, pasar de la *Erlebnis* a la *Erfahrung*, es decir, pasar de una vivencia puntual y momentánea, a una experiencia que queda y

(14) Sobre el concepto de experiencia en relación con la *Bildung* a partir de las obras clásicas del romanticismo alemán véase, entre otros, el estudio de Fabre, M. (2011) «Experiencia y formación: la *Bildung*». *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 23 (59), pp. 215-225.

(15) Vattimo, *El fin de la modernidad*, op. cit., p. 10.

(16) *Ibidem*, p. 19.

modifica el sujeto porque en ella se encuentra algo valioso. El propio Vattimo, en su interpretación de la hermenéutica, oscila entre estas dos posibilidades. Esto se aprecia en particular en su cuerpo a cuerpo con la obra de Gadamer¹⁷ –cabe recordar que Vattimo es el traductor al italiano de *Verdad y Método*, y que este libro marca un hito en el desarrollo de su pensamiento. Por una parte, dice Vattimo, la hermenéutica «no tiene el sentido historicista de reconstruir los orígenes de cierto estado de cosas para apropiarse mejor de él», sino que es una actividad que «libera el salto al abismo de la mortalidad», la «transmisión de mensajes lingüísticos entre las generaciones, lo opuesto de la concepción del ser entendido como estabilidad»¹⁸. Por otro lado, no deja de afirmar que en la posmodernidad podemos acceder a una «experiencia estética y retórica», que «nada tiene que ver con la reducción de la experiencia de la verdad a emociones y sentimientos “subjetivos” sino que más bien debe reconocerse el vínculo de la verdad con el monumento, la estipulación, la *sustancialidad* de la *transmisión histórica*». Entonces gracias a este trabajo hermenéutico, encontramos, dice, «*grumos* de sentido más intensos»¹⁹. Aunque esta doble postura quizás no resulte antitética, parece ser en cierta medida problemática.

Hartmut Rosa retoma este discurso superando, probablemente justo en este punto, las posibles aporías con las que Vattimo se había cruzado en su momento.

Más que el término de posmodernidad en sus libros Rosa prefiere hablar de tardo-

modernidad. Su comienzo, desde el punto de vista sociológico que él desarrolla, surgiría con la ruptura de un tiempo generacional y la irrupción del tiempo intergeneracional, y la consecuente aceleración exponencial del ritmo de vida alrededor de los años noventa del siglo pasado²⁰.

A pesar de esta datación sociológica mucho más tardía respecto a la del filósofo italiano, su comprensión de la crisis de la modernidad clásica como pérdida de la seguridad metafísica de la relación yo-mundo viene a ubicarse en el mismo contexto cultural y filosófico indicado anteriormente por Vattimo. En el caso de Rosa, en la línea Kierkegaard-Schopenhauer-Nietzsche²¹. Rosa, sin embargo, no se interesa principalmente por la cuestión filosófica de la crisis de la metafísica, sino que se centra en la realidad material de la sociedad actual para de allí proceder a una teorización crítica acerca de la misma²². Según él, la tecnologización de la existencia ha producido un aumento vertiginoso de la velocidad con la que desempeñamos nuestras tareas diarias, cómo nos movemos, comunicamos, etc. Esta nueva organización social, en lugar de facilitarnos la vida, nos crea problemas. Estamos cada vez más ajetreados en ocupaciones insustanciales. En sus palabras:

Hemos reducido el tiempo que necesitamos para cumplir una tarea, pero en lugar de disponer de más tiempo nos parece que el tiempo se vuelve más escaso. Esto pasa porque si podemos hacer más cosas en menos tiempo, vamos creciendo cuantitativamente el número y cantidad de nuestras tareas (Rosa, 2016, p. 43).

(17) Un interesante testimonio de esta constante y atenta lectura del filósofo alemán lo ofrece el propio Vattimo en Vattimo, G. (2000) «Storia di una virgola. Gadamer e il senso dell'essere». *Iride. Filosofia e discussione pubblica*, núm. 2, pp. 323-336.

(18) Vattimo, *El fin de la modernidad*, op. cit., p. 108.

(19) *Ibidem*, p. 20.

(20) Rosa, H. (2019), *Resonancia*, Katz, p. 399.

(21) *Ibidem*, pp. 411-414.

(22) Rosa, H.; Henning, C. y Bueno, A. (2021) *Introduction. Critical Theory and New Materialisms. Fit, Strain or Contradiction?*, en *Critical Theory and New Materialisms*. Londres, Routledge, pp. 1-16.

Además, se nos pide ser cada vez más competitivos, empeñados en una forma de vida cuyos ritmos los dicta la tecnología y el mercado, mientras la existencia individual pelagra constantemente ante el riesgo de la precariedad, de la incertidumbre. Porque, nos recuerda Rosa: «la *posición* que detenta un individuo en la sociedad no está determinada por el nacimiento, ni es estable a lo largo de una vida adulta, sino que se halla en permanente negociación competitiva» (Rosa, 2016, p. 45). Las personas terminamos así teniendo una identidad que es siempre situacional, que se rige por la ley del desempeño, por lo que nos imponemos ritmos y tareas que ni siquiera deseamos, que no queremos, pero que consideramos que nos ayudarán a mantener o mejorar nuestro estatus competitivo.

Esta aceleración constante, y aquí se encuentran los puntos de contactos más evidentes con la reflexión acerca de la posmodernidad en Vattimo, produce una relación alienada con el espacio en el que vivimos, con las cosas que utilizamos, con las acciones que llevamos a cabo, con nuestro tiempo, con las personas que nos rodean y finalmente con nosotros mismos. En este contexto, se origina la pérdida de la posibilidad de hacer experiencia significativa de los productos de la cultura. Rosa define la alienación como:

Un estado en el cual los sujetos persiguen fines o realizan prácticas que, por una parte, no les son impuestos por actores o factores externos, pero que, por otra parte, no tienen ningún deseo «real» de apoyar. Cuando hacemos voluntariamente algo que no queríamos hacer (Rosa, 2016, p. 144).

Estas condiciones de la tardo-modernidad imposibilitarían entonces la realización de la promesa de la *Bildung* moderna. Porque no es posible una relación reflexiva

con nosotros mismos y con el mundo capaz de producir la autonomía intelectual y moral, la autodeterminación ética y social. La pérdida de control sobre nuestra relación con el tiempo es responsable, según Rosa, de que ya no haya *Erffahrungen* posibles. No hay experiencias que dejen huellas en nuestro ser y que tengan valores por sí mismas. La tardo-modernidad, dice Rosa, corre el peligro de no escuchar el mundo y, por tanto, de dejar de sentirse a sí misma. Sin embargo, a partir de este diagnóstico Rosa también propone una terapia:

Si se conceptualiza esta situación con la noción de alienación, entendida como una relación de la ausencia de relación, entonces se impone con urgencia tanto política como práctico-vital el interrogante por el contra-concepto: ¿qué es una *relación relacionada con el mundo*? (Rosa, 2020, p. 26).

En esta búsqueda de una «relación relacionada con el mundo», Rosa vuelve a poner al centro del debate el problema por excelencia de la tradición humanista: el problema de la «vida buena». Esto le lleva a dialogar con la segunda generación de la teoría crítica, a partir de los mismos referentes que juegan un papel relevante en el pensamiento de Vattimo, pasando, en su caso, en gran medida por la interpretación sociológica de Habermas y su teoría de la comunicación social. Esta cuestión se desarrolla en particular en uno de los libros más significativo de Rosa, es decir el ya citado *Resonancia*. Este libro, y más aún el volumen *Resonanzpädagogik*²³, vuelven a poner al centro el problema de la formación, de ese proceso que se da a lo largo de toda la vida y que mira a la consecución de una forma de existencia plena en relación a la dimensión física, intelectual, moral, ética, social, y estética. Con particular atención a lo que la escuela puede aportar

(23) Rosa, H. y Endres, W. (2016) *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim, Beltz Verlag.

para activar esta dinámica de vibración formativa y transformativa.

3. Hacia una relación resonante con el mundo

A partir de estas consideraciones es posible plantear la cuestión de la posible vigencia que tiene la *Bildung* en la actualidad. Hablar de un espíritu de la humanidad, como en la tradición clásica de este concepto, parece totalmente fuera de lugar en la actualidad posmoderna, pero, en ambos pensadores, y en Rosa en particular, parece abrir el camino a una nueva reflexión acerca del valor de la formación. Esta, en particular, asumiría la forma de la investigación acerca de la vida buena en la sociedad posmoderna, es decir, de la responsabilidad para con la existencia. Dicho de una forma quizás más poética, la indagación de Rosa pretende dar respuesta, en la actualidad, al problema de la búsqueda de la felicidad.

Si se toma en cuenta la respuesta, solo en apariencia débil, de Gianni Vattimo respecto a esta cuestión, es interesante analizar cómo plantea el problema de la *Bildung* en su libro *Vocación y responsabilidad del filósofo*. Lo hace aquí en dos ocasiones. La primera, cuando habla de la pretensión de la filosofía de decir la verdad, afirmando que:

La verdad en cuestión en filosofía es fruto de una forma de persuasión *ad homines*, pero que se funda en una cierta confianza en la historia del ser, en cuanto es posible identificar interpretativamente líneas de continuidad en la historia del ser. Esta confianza corresponde para mí a lo que alguien llamaría una forma de evolucionismo filosófico: los clásicos, las cosas que han resistido, quizás no eran necesariamente y desde el principio clásicos, esto es, cosas destinadas a resistir, pero el hecho de que lo hayan llegado a ser me implica: yo soy en gran parte el fruto de su persistir²⁴.

Vattimo supera por tanto la teoría de la acción comunicativa de Habermas («*persuasión ad homines*»), y otorga un diferente valor a esta dinámica de relación sujeto-objeto que no es solo horizontal sino también vertical. Es lo que él denomina como el *sentido de creaturalidad*. Dice Vattimo: «Yo no me he puesto a mí mismo, y el hecho de estar puesto por otros me transmite herencias que son mi única disponibilidad de cara al mundo, mi único patrimonio, al que debo atenerme»²⁵. Con este concepto de *clásico* parece volver la imagen del naufragio y de la cultura como salvación de que hablaba Ortega y Gasset. El mundo no permanece mudo para quien se concibe parte de su historia, y esto permite entender la vida como un camino de formación que da sentido a la existencia, del individuo y de la comunidad.

En otro ensayo de ese mismo libro, recordando su propia autobiografía intelectual, Vattimo la presenta como un proyecto de emancipación individual y universal al mismo tiempo. Desde siempre, dice, le ha preocupado la idea de «no perder su alma» a lo largo de la existencia, y ha querido por lo tanto «buscar una conexión con la totalidad de la vida espiritual»²⁶. Formarse y formar a los demás, como filósofo o como periodista o político europeo, en los últimos años de vida pública, representó para él una responsabilidad individual y universal muy fuertemente marcada por el ideal de la *Bildung*, y por la voluntad de marcar una vía para la transformación social.

En términos pedagógicos es interesante, considerando otros textos de Vattimo como *Filosofía 94*, ver cómo este ideal influye en su concepción del maestro, definido como quien debería ser «autor del clásico». Quien enseña, según él, da voz a

(24) Vattimo, G. (2012) *Vocación y responsabilidad del filósofo*. Barcelona, Herder, p. 76.

(25) *Ibidem*.

(26) *Ibidem*, p. 114.

una herencia a través de un texto ejemplar, un clásico, que revive en el presente por medio de un proceso hermenéutico que vuelve a coger vida en la relación maestro-alumno²⁷. Resulta entonces evidente su recuperación de una conexión muy estrecha con la *Bildung*.

En el caso de Vattimo, este proceso de búsqueda hermenéutica de sentido se desarrolla en particular en diálogo, como ya anteriormente recordado, con la obra de Gadamer. El mismo Gadamer, por otra parte, en sus últimas conferencias vuelve sobre el tema de la *Bildung*²⁸. Subrayando en particular su importancia como actividad de autoformación, de búsqueda de sentido para poder sobrevivir y sentirse en casa en el mundo. Gadamer reivindica el valor del proceso formativo entendido como práctica comunicativa, como autoformación y coeducación en y para la vida pública. Plantea así, en sus últimos textos, una visión ética de la vida: acción creativa y transformadora del mundo ante situaciones de crisis.

En este movimiento de crítica y propuesta positiva se centra propiamente la investigación de Rosa, que parte justamente de la detección de la crisis de la temporalización acelerada de la sociedad actual para trazar una posible solución ante la cuestión de la reapropiación consciente de la cultura. Según el sociólogo alemán, para que las personas podamos volver a percibir el mundo como un lugar capaz de

dar sentido a la existencia, donde podamos vivir una vida feliz, es necesario pasar de una vinculación pasiva, o de dominación activa respecto a la realidad, a una relación de *asimilación transformadora*. Esta se produce cuando se hace experiencia de la realidad externa de una forma que produce modificaciones inesperadas a nivel interno. Cuando, en otras palabras, hay una resonancia entre nosotros y el mundo.

La resonancia es aquel fenómeno físico en el que la vibración de un cuerpo estimula la vibración de otro. Este último, entonces, empieza a hablar con su propia frecuencia. En términos sociológicos, para Rosa esta dinámica describe un modo de ser en el mundo, un modo específico de entrar en relación entre sujeto y mundo, donde de una afección surge como respuesta una emoción, porque sujetos y mundo son realidades en parte cerradas y que, sin embargo, están abiertas a impulsos y estímulos²⁹. Si la persona logra resonar con el mundo, hace experiencias en las que la realidad la modifica, y donde ella misma es parte activa de la transformación de esa realidad.

A partir de esta fenomenología del ser humano como un ser capaz de resonar con el mundo, que el autor desarrolla en particular a través del análisis de las condiciones psicofísicas de la relación con uno mismo y con la realidad (Rosa, 2019, p. 68-111), y que van construyendo la misma identidad personal, Rosa redefine el con-

(27) Vattimo, G. (1995) Introduzione. *Filosofia* 94. Bari, Laterza.

(28) Gadamer, H.-G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

(29) Rosa ofrece la siguiente definición: «La resonancia es una forma de relación constituida por a←fección y e→moción, interés intrínseco y expectativa de autoeficacia, en la cual el sujeto y el mundo se conmueven y a la vez se transforman mutuamente. La resonancia no es una relación de eco, sino de respuesta; presupone que ambos lados hablen con voz propia, y esto solo es posible cuando entran en juego valoraciones fuertes. La resonancia implica un momento de indisponibilidad constitutiva. Las relaciones de resonancia presuponen que el sujeto y el mundo sean los suficientemente “cerrados” y consistentes como para poder hablar con voz propia, y los suficientemente abiertos como para dejarse afectar o alcanzar. La resonancia no es un estado emocional, sino un modo de relación. Es neutral respecto del contenido emocional. Por eso podemos amar las historias tristes» (Rosa, *Resonancia*, op. cit., p. 227).

cepto de *Bildung* en el contexto de la sociedad actual. En particular, entendiendo la educación como el medio principal para la «conformación de la relación con el mundo», ya que posibilita y construye «ejes de resonancia»; es decir, duraderas y estables oportunidades de entrar en resonancia con el mundo y asimilarlo de forma transformadora. Es propiamente en esta idea de «ejes de resonancia» que se aprecia el aspecto más interesante de la propuesta de Rosa.

De hecho, a través de ella el autor ofrece una solución teórico-práctica para crear las condiciones de posibilidad que permiten, en la sociedad de la fragmentación posmoderna, pasar de la *Erlebnis* a la *Erfahrung*. Es decir, las condiciones a través de las cuales es posible convertir el puntillismo de la epifanía, donde, para los sujetos, el «hilo con el mundo vibra intensamente y su vínculo con el mundo comienza a respirar» (Rosa, 2019, p. 31), en la solidez de una experiencia de larga duración temporal la cual, para realizarse, necesita en primer lugar el encuentro, y, luego, la conformación estable y duradera de lugares donde pueda producirse el «crujir del espacio» (Rosa, 2019, p. 27).

Este concepto de ejes de resonancia, en otros términos, viene a ser la manera a través de la cual sería posible ir en dirección de la institucionalización de un posible camino de formación. Estos ejes estables, dice Rosa «permiten a los sujetos sentirse sostenidos y transportados, e incluso protegidos, dentro de un mundo responsivo y amable» (Rosa, 2019, p. 49). Rosa los distingue en tres tipos: horizontales (las relaciones interpersonales de amistad, amor,

relaciones políticas), diagonales (las relaciones con el mundo material de las cosas, por ejemplo, en el trabajo o en la escuela), y finalmente los ejes verticales (las relaciones que apuntan a una conexión con la universalidad o trascendencia, como en el caso de la relación con la naturaleza, el arte o la religión) (Rosa, 2019, p. 60-61). Tratando de la formación en el contexto de la educación formal, la formación, tal y como la entiende Rosa:

No apunta a la construcción de sí mismo ni del mundo, sino a la conformación de la relación con el mundo: no se trata, de un autorrefinamiento individualista o atomista ni del dominio desapegado del mundo, sino de la apertura y la instauración de ejes de resonancia (Rosa, 2109, p. 313).

En este texto, como en *Resonanzpädagogik*, el autor critica el vocabulario actual utilizado en el ámbito educativo donde prima la lógica del aprendizaje sobre el cultivo del estudio³⁰, lo que termina convirtiendo el proceso educativo en algo perfectamente medible y calculable pero alejado de las personas³¹. Contra este proceso de tecnificación y alienación de la enseñanza, Rosa defiende la necesidad de aulas donde sea posible la pedagogía de la resonancia, es decir, donde los sujetos (docente y alumnos), establezcan relaciones de resonancia entre ellos y entre las materias estudiadas, y la escuela se convierta en un espacio de comunicación vibrante. El éxito de una clase, entonces, no se medirá en base a parámetros cuantificables, sino en la activación del fenómeno de la resonancia:

La formación como asimilación transformadora del mundo y como instauración de ejes de resonancia presupone que la propia voz del alumno pueda ser expresada y escuchada; y

(30) Sobre la importancia de esta reivindicación en el debate pedagógico contemporáneo véase, entre otros, Bárcena, F. M.; López, V. y Larrosa, J. (eds.) (2020), *Elogio del estudio*. Madrid, Miño y Dávila.

(31) Rosa, H. (2013) «Leading a life – Five key elements in the hidden curriculum of our schools. *Nordic Studies in Education*, num. 33, 2, pp. 97-111. Véase también Rosa, *Resonancia*, op. cit, p. 512: «En la escuela, el plan de estudios debe cumplirse, el “material” debe ser transmitido y deben evaluarse las competencias de los alumnos».

esto no puede ocurrir cuando el sentido de la clase solo apunta a respuestas correctas y falsas, a la eficiencia y la optimización (Rosa, 2019, p. 320).

Según Rosa una lección puede dar lugar a una experiencia de encuentro lograda, cuando se produce la comunicación responsiva entre alumno, docente y materia estudiada; o malograda, cuando este triángulo da lugar a una vivencia de alienación. Entonces, el alumnado pierde interés, el docente pierde confianza en su capacidad de enseñar, y el material utilizado suena extraño y vacío. El resultado final será un tiempo insignificante, y una ausencia de cualquier tipo de mutación significativa.

El resultado del proceso de resonancia en una relación bien lograda, al contrario, modifica sujetos y realidad, produciendo una asimilación transformadora del mundo. Otra vez más, como para Vattimo, en el contexto escolar la figura del docente adquiere un papel fundamental en esta apertura de ejes de resonancia, porque los docentes son los que empiezan a poner a sonar el mundo. Contra una reducción del docente a mero mediador entre material y alumnado, Rosa otorga a esta figura un rol clave en el proceso de resonancia. Afirma Rosa:

El proceso de formación como proceso de apertura del mundo comienza con el entusiasmo del docente quien, actuando como el primer diapasón, despierta la disposición a la resonancia de sus alumnos, de modo tal que en este acontecer resonante entre alumno y docente se le da vida o se hace hablar al material (Rosa, 2019, p. 317).

Sin embargo, el entusiasmo del docente es condición necesaria, pero no suficiente, para que se produzca un proceso de formación bien logrado. Para ello, según Rosa, son necesarias cuatro condiciones más: la expectativa de autoeficacia del alumnado, el hecho que material y docente tengan algo que decir, la apertura responsiva del alumnado, y también la

buena relación entre el alumnado, es decir, un buen clima de clase (Rosa, 2019, p. 318-319). Es así como la *Bildung* es la herramienta que hace posible «afinar de manera resonante el juego de cuerdas del alma a través de la interpenetración y el contacto de sí mismo con el mundo» (Rosa, 2019, p. 316).

4. *Bildung*, resonancia y responsabilidad activa

A raíz de estas consideraciones es posible afirmar que la reflexión de Rosa tiene una finalidad no solo crítica, sino también constructiva. En la crítica de una realidad social alienante y de una transmisión de la cultura que muchas veces reproduce e intensifica esta misma condición, el autor también vislumbra la posibilidad de repensar la tarea formativa como una ocasión de encuentros resonantes. Y define además el camino para la creación de una posible estructuración de relaciones relacionadas con el mundo, guiadas por el principio de resonancia.

Cuando se centra en el papel de la escuela, Rosa no niega en ningún momento el secular fracaso de las instituciones escolares, ni su perversa sumisión a lógicas mercantiles. Pero, con todo, sigue reivindicando, en particular en las páginas conclusivas de su libro, la posibilidad de imaginar políticas públicas que diseñen un mundo mejor, que institucionalicen –es decir, creen y mantengan en el tiempo– nuevos espacios de resonancia.

Gracias a este proceso de cambio estructural se podría llegar a «la asimilación transformadora de las instituciones públicas, de las estructuras de trasfondo y del mundo de la vida compartido», y esto abriría «oportunidades, por lo tanto, para una experiencia genuina de autoeficacia colectiva, para un vínculo de resonancia política» (Rosa, 2019, p. 584-585).

Para ello resulta indispensable, según el sociólogo alemán, llegar a tener relaciones logradas con el mundo, y esto a través de la construcción de una forma de vida fundamentada en ejes de resonancia estables. Una vez más, en la realización de este proyecto, que es en primer lugar un proyecto de toma de responsabilidad individual, juega un papel clave la formación entendida, en último análisis, como una responsabilidad activa con uno mismo y con el mundo, orientada hacia la puesta en cuestión y modificación de la realidad social existente a través de su re-apropiación crítica.

Entonces, a la luz de esta propuesta es posible afirmar que el problema fundamental que se plantea hoy en día es la cuestión de cómo sería posible la reappropriación, por parte de los individuos y de las comunidades, de un mundo que se modifica radicalmente y de manera muy rápida, y en el cual las personas perciben estar en gran medida al margen de sus líneas de fuerzas históricas y tecnológicas, lo cual produce una creciente condición de alienación.

Como reacción ante este estado de cosas retoma entonces fuerza la cuestión de la vigencia y actualidad de la *Bildung* en la obra de Rosa, y significativamente lo hace justo allí cuando la misma parecía destinada a morir. Es decir, en la sociedad tardo-moderna en la que las condiciones materiales, sociales, y económicas, juegan en contra de su aparente viabilidad práctica.

En relación con el tiempo presente este debate adquiere además un nuevo significado problemático. El proceso de formación, en la perspectiva de la resonancia de Rosa, no es ni un fin en sí mismo ni una mera herramienta de comprensión de la realidad social existente. Más bien constituye la base para la toma de conciencia y responsabilidad para con uno

mismo, con los demás y con el mundo, con el fin de modificar el estado de cosas existente.

Más que de pedagogía transformadora, entonces, a partir de la obra de Rosa resulta más sensato y oportuno hablar de una *pedagogía de la responsabilidad activa*. Es decir, una formación que tiene como orientación fundamental el anhelo de posibilitar la construcción responsable de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los demás y con las cosas, afirmando el consecuente compromiso vital, y por lo tanto agente, para conseguir la mejora cualitativa de estas relaciones a partir de la escucha del mundo.

La resonancia es, en este sentido, un concepto tanto descriptivo como normativo, y por esta misma razón está tan estrechamente vinculado a las cuestiones más fundamentales de la reflexión pedagógica.