

## **Contribuciones de Gaston Bachelard a una educación de y para la imaginación**

*Contributions of Gaston Bachelard to an Education of and for the Imagination*

Rogério de ALMEIDA

Universidade de São Paulo/Professor Associado, São Paulo, Brasil,

E-mail: rogerioa@usp.br

Alberto Filipe ARAÚJO

Universidade do Minho/Professor Catedrático, Braga, Portugal,

E-mail: afaraujo@ie.uminho.pt

### RESUMEN:

El artículo discute las principales contribuciones del pensamiento de Gaston Bachelard a una educación orientada hacia la imaginación, partiendo de la complementariedad entre concepto e imagen. El objetivo principal es desarrollar una pedagogía del "no", inspirada en la filosofía del no de Bachelard, que fomente una educación que transite entre el racionalismo científico y la imaginación poética. Basándose en las obras de Gaston Bachelard, Gilbert Durand y Jean-Jacques Wunenburger, se estudia la relación entre imaginación y educación desde una perspectiva metodológica hermenéutica. Al movilizar la pedagogía del no y el cogito soñador, y basándose en la imaginación material y formal, así como en la función de eufemización de la imaginación, se concluye que tal pedagogía, inspirada en las contribuciones de Bachelard, puede efectivamente realizar una educación de y para la imaginación, ofreciendo una nueva perspectiva sobre la valoración tanto del conocimiento científico como del desarrollo imaginativo..

**PALABRAS CLAVE:** Educación de la Imaginación, Pedagogía del No, Gaston Bachelard, Imaginación Poética, Racionalismo Científico.

### ABSTRACT:

The article discusses the key contributions of Gaston Bachelard's thought to an education focused on imagination, based on the complementarity between concept and image. The main objective is to develop a pedagogy of the "non," inspired by Bachelard's philosophy of the non, which encourages an education that transitions between scientific rationalism and poetic imagination. Drawing from the works of Gaston Bachelard, Gilbert Durand, and Jean-Jacques Wunenburger, the relationship between imagination and education is studied from a hermeneutic methodological perspective. By mobilizing the pedagogy of the non and the dreaming cogito, and based on material and formal imagination as well as the euphemizing function of imagination, it is concluded that such a pedagogy, inspired by Bachelard's contributions, can effectively realize an education of and for imagination by offering a new perspective on the appreciation of both scientific knowledge and imaginative development.

**KEYWORDS:** Education of Imagination, Pedagogy of the Non, Gaston Bachelard, Poetic Imagination, Scientific Rationalism.

## INTRODUÇÃO

Este artículo aborda, desde la figura del cogito soñador y una pedagogía del no, la educación de y para la imaginación, en diálogo con las perspectivas de Gaston Bachelard y Gilbert Durand. El objetivo es identificar las "afinidades electivas" (Goethe) que la relación entre concepto e imagen oculta en su diálogo complejo y no siempre visible: el concepto (animus) tiende a objetivar la imagen (anima) y esta, a su vez, tiende a subjetivarlo; y todo ocurre en la esfera del cogito soñador (Bachelard, 1984, p. 124-147), en cuya esfera hay tanto espacio para la imaginación como para la conciencia, aunque matizada, abierta a una subjetividad sensible a la "tonalidad del ser" (Bachelard, 1984, p. 144).

Bajo el signo del racionalismo abierto y la imaginación creadora, tejidos por los pares razón-imaginación y concepto-imagen, interpretamos la obra de Bachelard como potencialmente fecunda para vislumbrar una complementariedad entre concepto e imagen y pensar una educación de y para la imaginación, es decir, que busca formar al sujeto para que se vuelva más imaginativo, además de propiciar una diversidad de imágenes que impida la historia única (Adichie, 2019) y lo dote de imágenes diversas. Aquí es importante destacar que la educación de la imaginación requiere, antes y simultáneamente, una "educación por y para la imaginación", es decir, una pedagogía receptiva al poder de las imágenes (Araújo; Almeida, 2023, p. 14).

Con este sustrato, el artículo se organiza en dos partes: en la primera, abordamos la pedagogía del no, deudora de la filosofía del no de Gaston Bachelard (1940), como una pedagogía del diálogo entre pensamiento (ciencia – logos – animus) e imaginación (cosmología poética – mythos – anima); son, como el propio Bachelard admite (1984, p. 152), "dos disciplinas difíciles de equilibrar", pero este es precisamente nuestro desafío. En la segunda parte, reflexionamos sobre la posibilidad de, en la base del cogito soñador y la función eufemizadora de la imaginación, pensar una educación de y para la imaginación.

## DE LA FILOSOFÍA DEL NO A LA PEDAGOGÍA DEL NO

Con la publicación de "Philosophie du Non" (1940), Gaston Bachelard defiende la importancia de romper con el conocimiento previo para el avance del pensamiento científico. Estar preparado para negar lo que se considera verdadero es fundamental para el conocimiento, ya que la ciencia no avanza por acumulación progresiva, sino por rupturas y revoluciones epistemológicas, como luego desarrollaría Thomas Kuhn. Por lo tanto, una pedagogía que se acerque a esta filosofía del no nos parece la más adecuada para abordar el par imaginación-imaginario, ya que ofrece un conjunto de orientaciones pertinentes para pensar en una Pedagogía del no capaz de ayudar a formar al educando en el camino de la imaginación. Reconociendo, con Bachelard, que los ejes de la poesía y la ciencia son opuestos, se espera

que una Pedagogía del no contribuya a que sean complementarios y unidos "como dos contrarios bien hechos". Se espera, por tanto, que este modelo de pedagogía sea capaz de aceptar y superar la antipatía original entre el "espíritu poético expansivo y el espíritu científico taciturno" (Bachelard, 1994, p. 12).

La formación del sujeto imaginante, entendida como Bildung, requiere lo que Georges Jean (1983, p. 193-199) llamó "la doble cultura continuada": un tipo de cultura capaz de iniciar al sujeto (el alumno y el profesor) a convivir simultáneamente en la vía poética, literaria (el dominio de la imagen y el onirismo poético) y en la vía científica (el dominio del concepto y racionalismo abierto). En la misma línea, van también las palabras de Bruno Duborgel (1995, p. 310 y 317):

El NEP [Nuevo Espíritu Pedagógico] de la imaginación poética y el NEP de la objetividad científica convergen y divergen a partir de un único acto de rechazo absoluto, gracias al cual pueden hacer florecer, en el sujeto inmerso en el doble camino del conocimiento, la representación 'estética' y la realidad objetiva del mundo. [...] Apuntando, a través de sus dos vectores paradójicos, al mismo tiempo hacia la formación del conocimiento objetivo y hacia la construcción del psiquismo imaginante, el NEP destina al sujeto de la educación a una doble 'plenitud' e invita a una doble creación de su yo y del mundo.

En este contexto, consideramos que la pedagogía del no se afirma como una pedagogía del diálogo, que busca transitar entre diferentes regímenes de la psique (los polos diurno y nocturno), como una especie de rectificación del saber pedagógico. De esta manera, representa una contribución heterodoxa para ampliar los marcos de ese mismo tipo de conocimiento en términos de su alcance y profundidad; es vista como un complemento innovador de un pensamiento pedagógico y educativo ya sistematizado. La Pedagogía del no debe aprovechar todos los momentos no solo para trabajar los conceptos propios de la tradición educativa, sino también para prestar mayor atención a las imágenes literarias, hortícolas, de crecimiento, orgánicas, artísticas (el caso de la escultura y la pintura), del viaje, rítmicas, del par modelaje-plasticidad de la alimentación, del mobiliario, del relleno, del par depósito-depositario – que remite a la “educación bancaria” (Freire, 1975, p. 79-107) – y del par de luz-oscuridad, entre otros, que siempre están presentes en el discurso pedagógico y educativo en general (Charbonnel, 1991-1993; Hameline, 1986, p. 141-166 y p. 182-186, 2000, p. 49; Scheffler, 2003, p. 73-88).

La pedagogía del no busca, entonces, el tránsito entre las extremidades psíquicas, como un tipo de pedagogía polar (de doble polo), lo que significa que carece de un desarrollo dialéctico, “porque cada noción se explica de manera complementaria en base a dos puntos de vista filosóficos diferentes” (Bachelard, 1973, p. 5). No se trata de una posición dualista de exclusión unilateral de uno de los polos en cuestión (imagen o concepto), sino de la afirmación de la vitalidad epistemológica entre imagen y concepto como polos complementarios: la imagen prolonga y completa el concepto y viceversa. Es, por

tanto, una pedagogía abierta inseparable del “racionalismo abierto” (Bachelard, 1970, p. 4, 2013, p. 179), que, al pensar en la “coesión antagonista” del concepto con la imagen, se adentra en un territorio desconocido cuyas consecuencias son difíciles de prever.

Por ello se arriesga a contradecir la tradición de una pedagogía positivista y cientificista para afirmar un “Nuevo Espíritu Pedagógico” (Duborgel, 1995, p. 306-319). La Pedagogía del no es por ello una pedagogía que, aunque se alimenta de la tradición pedagógica y educativa, se afirma como un pensar nuevo frente a los “lugares comunes” de la pedagogía (Hameline, 2000, p. 23-36), lo que no significa, sin embargo, que haya lugar para cualquier tipo de obstinación epistemológica de carácter dogmático: “Pero ese no nunca es definitivo para un espíritu que sabe dialectizar sus principios y constituir en sí mismo nuevas especies de evidencia” e incluso de explicaciones (Bachelard, 1973, p. 9-10).

De este modo, la Pedagogía del no debe contribuir a determinar modificaciones profundas en la tradición pedagógica que obstinadamente privilegia el concepto en detrimento de la imagen, en el sentido que le confiere Bachelard (Wunenburger, 1997, p. 71-72), para antes concentrarse y comprometerse en equilibrar dialécticamente “los ejes de la poesía y la ciencia”, que “son inicialmente opuestos” (Bachelard, 1994, p. 12).

El esfuerzo es de articular el espíritu científico (concepto) con el espíritu poético (la imagen), respetando sus propias diferencias, en una "coesión antagonista de contrarios" en orden a una "creatividad general" (Wunenburger, 2012, p. 247-259). Esta articulación puede ser mejor comprendida mediante la noción de dialéctica de sabor bachelardiano, que consiste, según Jean-Jacques Wunenburger (2012, p. 40), en "asociar íntimamente análisis y síntesis, disociación y unificación de los contenidos". Una cohesión antagonista que ocurre gracias a una dialéctica (lógica creativa) preocupada en mediar la oposición de contrarios o de pares contradictorios que integra, a su vez, tanto la dimensión abstracta del concepto (invención conceptual) como la dimensión sensible de las imágenes (creatividad imaginativa poética). En otras palabras, se trata de un pensamiento dialéctico preocupado en establecer mediaciones, complementariedades y intercambios mutuos con vistas a superar obstáculos que impidan el encuentro entre dimensiones antagónicas o contradictorias entre sí (conceptual e imaginaria), salvaguardando, sin embargo, las diferencias propias de esas mismas dimensiones:

Los ejes de la poesía y la ciencia son inicialmente opuestos. Todo lo que la filosofía puede esperar es hacer que la poesía y la ciencia sean complementarias, unir las como dos contrarios bien hechos. Por lo tanto, es necesario oponer al espíritu poético expansivo el espíritu científico taciturno, para el cual la antipatía previa es una saludable precaución (Bachelard, 1994, p. 12).

La Pedagogía del no es, por lo tanto, una pedagogía del diálogo, de la resonancia y del consenso que busca la coherencia y la cohesión entre los ejes antagonistas de la actividad espiritual (Bachelard, 1970, p. 1-11). Por eso mismo, no es una pedagogía negativa, sino de la complejidad caracterizada por una lógica no-aristotélica (1973, p. 105-134) y por una epistemología no cartesiana (2013, p. 139-183). Es un tipo de pedagogía que se basa en un tipo de lógica deudora de las lógicas del principio del tercero incluido (1990, p. 135-199) que, según Wunenburger (2002, p. 43-65), da cuenta tanto de la "vida de las imágenes" como del propio símbolo.

Es una pedagogía que converge con la constatación de la expansión de la hiperprosa, la cual, según Edgar Morin (1999, p. 40), se articula con "un modo de pensamiento en el que los especialistas se consideraron competentes para todos los problemas, igualmente vinculados a la expansión económico-tecnoburocrática". La ciencia no resolverá todos los problemas. Por otro lado, no se trata de anular esa hiperprosa, sino de temperarla con una hiperpoesía. Lo que Morin defiende es la religación, aunque en carácter antagónico, concurrente y complementario, de la ciencia con las artes. "Esto significa que, actualmente, es posible un diálogo entre ciencia y poesía, y esto porque la ciencia nos revela un universo fabulosamente poético al redescubrir problemas filosóficos capitales" (p. 42).

De este modo, la pedagogía del no retoma las características que Bachelard señaló a su Filosofía del No: no hay "voluntad de negación" porque ella "no niega nada, no importa cuándo, no importa cómo" (1973, p. 135); no presenta una actitud sistemática de contradicción, pues no acepta la contradicción interna; no se caracteriza por una dialéctica a priori, lo que la opone a la dialéctica hegeliana o al imperativo de la regla. La Pedagogía del no se caracteriza, más bien, por el movimiento inductivo que atiende a las "articulaciones bien definidas" y, finalmente, busca contribuir a una "reorganización del saber sobre una base ampliada" (1973, p. 135). La Pedagogía del no es sensible a la idea, al igual que la Filosofía del No, de que detrás de un concepto se alberga una imagen: "De algún lado, lo que se sustrae de la imagen debe encontrarse en el concepto rectificado" (1973, p. 139).

También la vemos como una pedagogía de la ambigüedad: "proponemos una especie de pedagogía de la ambigüedad para dar al espíritu científico la flexibilidad necesaria para la comprensión de nuevas doctrinas" (Bachelard, 2013, p. 19). Como pedagogía de la ambigüedad, la pedagogía del no permite comprender la polarización epistemológica de la relación entre concepto e imagen, hacia una síntesis de contradicciones que resulta en algo nuevo — un "tercero incluido" que es, a su vez, fundado en una "razón contradictoria" (Wunenburger, 1990). Este "tercero incluido" surge como una especie de novedad filosófico-educativa, que relaciona los ejes de la poesía y la ciencia, uniéndolos.

Sin embargo, ¿cómo unir estos contrarios sin la ayuda compleja de los conceptos de "ambigüedad", "intuición"<sup>1</sup> y "oxímoron" (la dialectización a través de paradojas que conviene mucho y se ajusta a la naturaleza simbólica propia de la imaginación y del imaginario)? El concepto y la imagen, en su doble movimiento dinámico de contrarios, tienden, no propiamente a una síntesis, sino a una conciliación entre los polos heterogéneos que los componen, sin que las diferencias inherentes a cada uno de estos polos se borren. Se busca, por lo tanto, superar la dualidad, sin que desaparezcan las singularidades propias de la poesía-imagen y de la ciencia-concepto: "Conviene, pues, fundar una ontología de lo complementario menos ásperamente dialéctica que la metafísica de lo contradictorio" (Bachelard, 2013, p. 20).

La ambigüedad indica la posibilidad de ampliación del significado o sentido, mientras que el oxímoron, como figura de la retórica clásica, relaciona en una misma expresión conceptos contrarios que expresan un sentido contradictorio dinámico y activo. Ambos conceptos se completan, se enriquecen mutuamente y nos protegen de caer en la trampa de perseguir "el conocimiento de lo simple en sí, del ser en sí, pues es lo compuesto y la relación lo que suscita las propiedades, es la atribución lo que aclara el atributo" (Bachelard, 2013, p. 165).

El conjunto de estos conceptos es insoluble de una lógica contradictoria (Beigbeder, 1973; Lupasco, 1947; Wunenburger, 1990, p. 201-248), es decir, no-aristotélica, que es la única capaz de comprender el sentido poliédrico que habita en las imágenes y que valora, a su vez, el valor sintético de la filosofía del no, cuyo principal rasgo es operar en la base de una dialéctica que busca establecer una armonía tensional entre la racionalidad científica y el imaginario del ensueño. Finalmente, defiende la importancia de una "epistemología no-cartesiana" para una comprensión más profunda de la complejidad conceptual: "la epistemología bachelardiana abandona así las categorías aristotélica y cartesiana para instalarse en una heurística paradójica" (Wunenburger, 2012, p. 44). Se abre así camino para la conjugación de conceptos opuestos que se relacionan en el seno de una dialéctica del sí y del no, lo que introduce, por consiguiente, la pertinencia de los principios de complementariedad, contradicción y no-identidad. La *Philosophie du Non*, más que construir una lógica de la contradicción, privilegia una desmultiplicación y una complementariedad de conceptos —en una práctica intelectual que busca la unificación progresiva, la integración sucesiva, en fin, la coordinación de conceptos— con el objetivo de debilitar la hegemonía de la lógica de la identidad en el seno de las ciencias.

Varios caminos, entonces, pueden ser trazados a partir de la pedagogía del no: el de la imaginación y la metáfora, el de la educación científica y poética, el de una lógica de la imaginación, una orientación

---

<sup>1</sup> Bachelard reconoce que el conocimiento científico es un conocimiento doble: "Es simultáneamente intuición sensible e intuición intelectual" (1970, p. 22).

ética de las imágenes, el valor de la imaginación material y de la imaginación formal, la exploración de la vida y muerte de las imágenes, en fin, el enfoque de la creatividad o de la transfiguración imaginativa (Wunenburger, 2012). Entre estos caminos, elegimos el que nos conduce al *cogito* del soñador que, de una forma u otra, sintetiza la preocupación de comprender, desde la perspectiva bachelardiana, cómo se puede educar para la imaginación.

## LA FIGURA DEL COGITO SOÑADOR Y LA FUNCIÓN DE EUFEMIZACIÓN

La figura del *cogito* soñador es abordada por Bachelard en su "Poétique de la Rêverie", donde el autor buscó "estudiar el ensueño idealizante, un ensueño que coloca en el alma de un soñador valores humanos, una comunión soñada de animus y de anima, los dos principios del ser integral" (1984, p. 79). Así, Bachelard destaca la importancia del *cogito* soñador que reposa en una especie de vaivén continuo entre la Psique diurna (gramática del día) y la Psique nocturna (gramática de la noche): "Es ciertamente difícil trazar la frontera que separa los dominios de la Psique nocturna y la Psique diurna, sin embargo, esa frontera existe. Hay dos centros de ser en nosotros, pero el centro nocturno es un centro de concentración vaporosa. No es un 'sujeto'" (1984, p. 127). Lo que realmente interesa a Bachelard es

el hombre despierto, el hombre que las ideas despiertan, el hombre que la imaginación invita a la sutileza. [...] el soñador de sueño nocturno es una sombra que ha perdido su propio yo, el soñador de ensueños, si es un poco filósofo, puede, en el centro de su yo soñador, formular un *cogito*. [...] El ser del soñador de ensueños se constituye por las imágenes que él suscita. La imagen nos despierta de nuestro letargo, y ese despertar se anuncia en un *cogito*. [...] Una valorización más y nos encontramos ante el ensueño positivo, un ensueño que produce, un ensueño que, sea cual sea la debilidad de lo que produce, bien puede ser denominado ensueño poético. En sus productos y en su productor, el ensueño puede recibir el sentido etimológico de la palabra poético. El ensueño reúne al ser en torno a su soñador. Le da ilusiones de ser más de lo que es. Así, sobre el menos-ser que es el estado de relajación en el que se forma el ensueño, se dibuja un relieve —un relieve que el poeta sabrá inflar hasta convertirlo en un más-ser. El estudio filosófico del ensueño nos invita a matices de ontología. Y esta ontología es fácil, porque es la ontología del bienestar — de un bienestar a la medida del ser del soñador que sabe soñarlo. No existe bienestar sin ensueño. Ni ensueño sin bienestar. Así, por el ensueño, descubrimos que el ser es un bien. Un filósofo dirá: el ser es un valor (1984, p. 129-131).

El ensueño es una actividad onírica en la cual, de un modo u otro, el yo soñador aún está consciente y bien posicionado no solo para entender su oposición entre el polo diurno (abstracción racional) y el polo nocturno (imaginación material de los cuatro elementos), sino también para incentivar su religación. En este sentido, podemos comprender mejor que la imaginación, para Bachelard, es una facultad del sobreal, gracias al ensueño engendrado por el *cogito* soñador que, como hemos visto, se aleja

del mero sueño nocturno (flujo de imágenes espontáneo y desordenado), bajo el dominio de las fuerzas oscuras y anárquicas, impulsivas e involuntarias del inconsciente individual, para antes privilegiar el ensueño poético con sus raíces en el inconsciente colectivo con sus arquetipos, especialmente el par animus-anima.

El sujeto imaginante, bajo el signo del *cogito* soñador como inspirador de ficciones y de obras inspiradas, por ejemplo, en un juego de imágenes eufemizantes de la vida y la muerte, se siente, por un lado, más cercano a una poética cósmica, de imágenes y símbolos que valen la pena y, por otro lado, más próximo a su destino y a asumir una nueva orientación del ser. El *cogito* soñador se vuelve más expansivo, más significativamente creativo en la medida en que, al reunir en sí las “ideas motrices del espíritu” responsables por la formación dinámica de las representaciones abstractas (dominio del concepto) y las representaciones simbólicas, metafóricas o alegóricas (dominio de la imagen) (Wunenburger, 2012, p. 254-259), se afirma ya como una esperanza auspiciosa para equilibrar la disciplina dedicada a los ensueños y la disciplina dedicada a los pensamientos.

Sin embargo, ¿sería posible dar cuenta de esa dimensión onírica del *cogito* sin evocar la imaginación? Creemos seriamente que para bien ensueñar es necesario que el sujeto no solo esté receptivo, sino también conviva y se comprometa (Bachelard, 1972) con el flujo de imágenes diurnas (polo diurno de la psique: vía de la abstracción racional del espíritu que caracteriza la ciencia abstracta del mundo) y nocturnas (polo nocturno de la psique: vía de la imaginación poética, espontánea que caracteriza el ensueño concreto sobre la Naturaleza) que anima su psique en una especie de confluencia moteada (pensamos en *L'âme Tigrée* de Gilbert Durand). Ambos polos, en su oposición antagonista, constituyen la imaginación:

Se pretende siempre que la imaginación sea la facultad de formar imágenes. Sin embargo, es antes la facultad de deformar las imágenes proporcionadas por la percepción, es sobre todo la facultad de liberarnos de las primeras imágenes, de cambiar las imágenes. [...] El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es imagen, sino imaginario. El valor de una imagen se mide por la extensión de su aureola imaginaria. Gracias al imaginario, la imaginación es esencialmente abierta, evasiva. Es ella, en el psiquismo humano, la propia experiencia de la apertura, la propia experiencia de la novedad [itálicos en el texto] (Bachelard, 2004, p. 5-6).

La imaginación no es, como sugiere la etimología, la facultad de formar imágenes de la realidad; es la facultad de formar imágenes que trascienden la realidad, que cantan [en itálico en el texto] la realidad. Es una facultad de sobre-humanidad. [...] La imaginación inventa más que las cosas y los dramas, inventa una nueva vida, inventa un nuevo espíritu; abre los ojos que tienen nuevos tipos de visión. Verá si tiene ‘visiones’. Tendrá visiones si se educa con los ensueños antes de educarse con las experiencias, si las experiencias funcionan a continuación como pruebas de sus ensueños (Bachelard, 1993, p. 25).

Gaston Bachelard distingue dos tipos de imaginación: una formal y otra material. La primera da vida a la causa formal, mientras que la segunda da vida a la causa material: “la imaginación es una función primaria del psiquismo humano, una función de punta, con la condición, claro, de considerar la imaginación con sus tres características formal, material y dinámica” (1992, p. 392). Ambas formas de imaginación representan dos formas diferentes en que el espíritu se manifiesta y a cada una de ellas le corresponde una forma imaginativa diversa. Así, a la imaginación material le corresponderá la fuerza imaginativa de la novedad, lo pintoresco, la variedad del acontecimiento inesperado. En cuanto a la imaginación formal, está destinada a escudriñar el fondo del ser para encontrar en él simultáneamente lo primitivo y lo eterno (Bachelard, 1976, p. 1-2). La imaginación creadora es, así, una facultad de lo sobrerreal o de lo irreal y como tal puede concebir aquello que el autor designó como “imagen imaginada”:

A ella pertenece esta función de lo irreal que es psíquicamente tan útil como la función de lo real tan frecuentemente evocada por los psicólogos para caracterizar la adaptación de un espíritu a una realidad marcada por los valores sociales. Esta función de lo irreal reconocerá los valores de la soledad. El ensueño común es uno de sus aspectos más simples. Pero tendremos muchos otros ejemplos de su actividad si se quiere efectivamente seguir la imaginación imaginante en busca de imágenes imaginadas (1992, p. 3-4).

No podemos ver cómo una educación de y para la imaginación podría sustraerse a lo diferente, a la novedad, al infinito de posibilidades otras (recordando aquí la dimensión del imaginario en sus diferentes matices: lo utópico, por ejemplo), en fin, ¿cómo podría escapar al llamado, al reclamo de algún lugar? Y aquí nos encontramos con la función de la eufemización y con sus poderes basados, entre otras posibilidades, en las figuras de la retórica de las cuales destacamos, en la línea de Gilbert Durand, el par antítesis-hipérbole en el marco del régimen diurno de la imagen (estructuras heroicas o esquizomorfos): “La imaginación eufemiza por la hipóbole y la antítesis conjugadas, y aun cuando representa hiperbólicamente las imágenes del tiempo, es todavía para exorcizar el tiempo y la muerte que lleva consigo” (1984, p. 487); así como destacamos la antífrasis en el marco del régimen nocturno de la imagen (estructuras místicas del imaginario): “En cuanto a las estructuras místicas, nos dan a conocer el estilo de la antífrasis, del eufemismo propiamente dicho. [...] Pero el estilo de la antífrasis conserva el trazo semántico del proceso de doble negación, representa el triunfo estilístico de la ambivalencia, del sentido doble” (1984, p. 488). La función de la eufemización tiene que ver con la transmutación, con la transfiguración, con la transformación de lo horrendo, lo monstruoso, el sufrimiento en algo más aceptable, en algo más razonable desde el punto de vista humano: se asume, por tanto, como una esperanza gracias a las imágenes de la verticalidad que son imágenes que disponen de “un coeficiente de

equilibrio, de liberación y de felicidad" (Wunenburger, 2012, p. 212). Este tipo de imágenes contribuye mucho a exorcizar las imágenes de las tinieblas y de la caída que están, a su vez, vinculadas no solo a una psicología de la gravedad (Bachelard, 1992, p. 342-402) sino también a la "caída imaginaria" en el marco de una imaginación del movimiento (2004, p. 117-141). La diversidad vinculada a las imágenes de la verticalidad, aéreas, se opone a las imágenes de las tinieblas y de la caída a través de los ensueños de ascensión que implican necesariamente las imágenes aéreas ligadas a la verticalidad, al sueño del vuelo, a la imaginación del movimiento y, finalmente, al crecimiento psíquico (Bachelard, 2004).

En esta línea también cabe mencionar la "vida y muerte de las imágenes" que nos lleva al tema de la función de eufemización de la imaginación en el pensamiento bachelardiano (Wunenburger, 2012, p. 231-246), particularmente cuando Jean-Jacques Wunenburger se refiere a las imágenes que ayudan a "exorcizar la muerte" (2012, p. 237-240). Estas imágenes, leyendo a Bachelard, especialmente *La terre et les rêveries de la volonté* (1992) y *L'Air et les Songes* (2004), se oponen a aquellas que caracterizan la "Psicología de la Gravedad" (Bachelard, 1992, p. 341-402), que son imágenes pesimistas, de las tinieblas, de cariz negativo, de vacío y de fracaso: características de ciertas imágenes terrestres que caracterizan el modo de ser de aquellos sujetos pesados, lentos y deprimidos, introvertidos que viven bajo el signo de la caída, del abismo, de lo inferior, de la vertiginosidad y de lo bajo:

La experiencia del vértigo y su cortejo de imágenes amenazadoras revela a Bachelard que el ser no se reduce a una fuerza creadora que anima el onirismo feliz, sino que está, en su centro, sobre una especie de vacío original, un agujero del ser, lo que explica la fragilidad, la soledad y la angustia (Wunenburger, 2012, p. 238).

Por otro lado, existe otro complejo de imágenes vinculado a la "psicología ascensional" (2004, p. 16), que es producto de una imaginación del movimiento, relacionada con lo superior, la luz, la verticalidad, el arte de volar y las alturas. Esto hace que sean naturalmente ligeras, livianas, aéreas, elevadas, finalmente vinculadas al vuelo y a su propia dinámica y al tipo de sujetos extrovertidos y espiritualmente activos. El simbolismo del vuelo expresa esa dimensión de la imaginación "caracterizada por una fuerza ascensional que amplía la esfera del Yo, que lo hace participar en objetos metamorfoseados por las valencias metafísicas, suprasensibles despertadas por el ensueño" (2012, p. 238). Podríamos entonces decir, con Wunenburger, que las imágenes vinculadas preponderantemente a la verticalidad, a la luz, es decir, a la claridad constituyen "la primera vía para soportar una angustia primaria que resulta de un sinsentido ontológico" (2012, p. 239) que, por cierto, la experiencia de la propia muerte, del vacío existencial, de la nada e incluso de la indeterminación parecen representar: "En el límite, los sueños absolutos nos sumergen en el universo de la Nada" (Bachelard, 1984, p. 125). Así, podemos afirmar que los devaneos de ascensión, de verticalidad, aéreos, tal como Bachelard nos enseñó respecto a la

imaginación dinámica del movimiento, aérea o de la altura, especialmente en *L'Air et les Songes* (2004, p. 80-81), parecen explicar, a su vez, aquello que Gilbert Durand denomina la función eufemizadora de la imaginación:

función de eufemización, no un simple opio negativo, máscara que la conciencia levanta frente a la horrenda figura de la muerte, sino por el contrario un dinamismo prospectivo, que a través de todas las estructuras del proyecto imaginario, intenta mejorar la situación del hombre en el mundo. [...] el hecho de que la muerte es negada, es eufemizada en extremo en una vida eterna, en el interior de los impulsos y las resignaciones que inclinan las imágenes hacia la representación de la muerte. El hecho de desear e imaginar la muerte como un descanso, un sueño, ese mismo hecho la eufemiza y la destruye (Durand, 1979, p. 121-122).

En el mismo sentido, Durand, en sus *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire* (1969), respecto a la función fantástica, como función primordial del Espíritu y que ya integra en sí la memoria como una especie de muralla contra el tiempo, escribe lo siguiente:

Pero si la memoria tiene el carácter fundamental del imaginario, que es ser eufemística, es también, por la misma razón, anti-destino y se opone al tiempo. [...] Lejos de hacer la apología del tiempo, la memoria, como el imaginario, se opone a las facetas del tiempo, y asegura que el ser, contra la disolución del devenir, la continuidad de la conciencia y la posibilidad de retornar, de regresar, más allá de las necesidades del destino. [...] Es contra la nada del tiempo que se erige toda la representación, y sobre todo la representación en toda su pureza de anti-destino: la función fantástica de la que la memoria es solo un incidente. La vocación del espíritu es la insubordinación a la existencia y a la muerte, y la función fantástica se manifiesta como la patrona de esta revuelta. [...] El sentido supremo de la función fantástica, erigida contra el destino mortal, es por tanto el eufemismo. Esto significa que hay en el hombre un poder de mejorar el mundo. Pero esta mejora no es, tampoco, vana especulación 'objetiva', ya que la realidad que emerge en su nivel es la creación, la transformación del mundo de la muerte y las cosas en el de la asimilación a la verdad y a la vida (1984, p. 467-472).

Lo expuesto nos permite pensar en una educación de y para la imaginación, no solo bajo el signo del *cogito* soñador, sino también bajo la orientación de una pedagogía del no que se apoya en estrategias eufemísticas capaces de resistir, por medio de la razón y la imaginación, al declive de la educación, afectada por un malestar profundo marcado por las más diversas taras y experiencias pedagógicas que comprometen la libido educandi de una educación que se pretende críticamente problematizadora (Freire, 1975, p. 79).

Aún en la perspectiva de Freire (1975, p. 79), el “hombre como ser inconcluso” (1975, p. 79) jamás deberá perder la conciencia de su inconclusión y, si así es, no deberá nunca abandonar su movimiento permanente de “búsqueda del ser más” (p. 106). ¿Y no será esta “búsqueda del ser más” ya una especie de *recherche du temps perdu* (1906-1922) como Marcel Proust magistralmente escribió? Y si así

fuera, ya por efecto de una eufemización de la imaginación tan deseada, ¿no se convertirá ya ese tiempo en un feliz *temps retrouvé* (1927)? Parece que sí, si acogemos las palabras de Gilbert Durand como orientadoras de la vía propicia para hallar ese mismo “tiempo reencontrado” considerado como un “suplemento de alma” e incluso de la memoria:

En esta función fantástica reside ese ‘suplemento de alma’ que la angustia contemporánea busca anárquicamente sobre las ruinas de los determinismos, porque es la función fantástica la que añade a la objetividad muerta el interés asimilador de la utilidad, que añade a la utilidad la satisfacción de lo agradable, que añade a lo agradable el lujo de la emoción estética, que, finalmente, en una asimilación suprema, después de haber semánticamente negado el destino negativo, instala el pensamiento en el eufemismo total de la serenidad o de la revuelta filosófica o religiosa. Y sobre todo, la imaginación es el contrapunto axiológico de la acción. [...] Por eso, el imaginario lejos de ser pasión vana, es acción eufémica y transforma el mundo según el Hombre de Deseo: La poesía es un piloto, Orfeo acompaña a Jasón (1984, p. 500-501).

Todas estas consideraciones representan un avance para comprender mejor que la educación para la imaginación bien podría ser llamada, como nos enseñó inspiradamente el poeta Manoel de Barros, de "didáctica de la invención":

El río que hacía un giro detrás de nuestra casa era la imagen de un vidrio blando que hacía un giro detrás de casa. Pasó un hombre después y dijo: Ese giro que hace el río por detrás de su casa se llama enseñada. Ya no era la imagen de una serpiente de vidrio que hacía un giro detrás de casa. Era una enseñada. Creo que el nombre empobreció la imagen (2016, p. 13).

El nombre empobrece la imagen porque restringe la innovación semántica (uno de los rasgos de la metáfora) que le es propia (“Ella [la imagen literaria] es polisémica” – Bachelard, 2004, p. 327), como si estrangulara su novedad y sorpresa semántica insuflada por las “hormonas de la imaginación” (2004, p. 19) que son los cuatro elementos cósmicos: tierra, aire, fuego y agua. El nombre es hijo del concepto (función de lo real) mientras que la imagen es fruto de la función de lo irreal (2004, p. 13):

Para merecer el título de imagen literaria, es necesario un mérito de originalidad. Una imagen literaria es un sentido en estado naciente; la palabra –la vieja palabra– recibe aquí un nuevo significado. Pero eso aún no basta: la imagen literaria debe enriquecerse de un onirismo nuevo. Significar otra cosa y hacer soñar de otro modo, tal es la doble función de la imagen literaria (2004, p. 324).

Y fue precisamente una imagen literaria portadora de un sentido nuevo, o sea, figurado (sentido figurado: dominio de lo extraño y de la transgresión), el dominio de la metáfora (Wunenburger, 2012, p. 103-114), una palabra revestida de una nueva significación que Manoel de Barros nos trajo distante ya del

sentido propio (sentido primario: dominio de lo normal, lo corriente y lo ordenado). Nos trajo, en verdad, una imagen sonora (“Ella [la imagen literaria] es polifónica” – Bachelard, 2004, p. 327), que apela a un onirismo que nos sobresalta, a una imaginación que en nosotros murmura, y, por fin, a un pensamiento que se pretende palabra escrita: “La imaginación se encanta de la imagen literaria. La literatura no es, por tanto, el sucedáneo de ninguna otra actividad. Realiza un deseo humano. Representa una emergencia de la imaginación” (2004, p. 324). En toda imagen literaria se siente el movimiento dinámico de las palabras que se organizan de modo a expresar el habla de los pensamientos entrelazados con los fragmentos oníricos constituidos desde las imágenes más primitivas hasta las imágenes naturales, en fin las imágenes originales o primeras como son el caso del árbol, la flor, la fragua, el peñasco, el cristal, la inmensidad cósmica o la casa (Wunenburger, 2012, p. 106-109). Estas imágenes acaban por inmiscuirse en la literatura y en la poesía y son llevadas a un estatuto de novedad universal e interpelante:

La imagen literaria es, por lo tanto, tanto una categoría como un acontecimiento: se llama literaria a la imagen que se encuentra a medio camino del sueño y de la imagen erudita, que es fuente de un gran número de metáforas que la constituyen como un comentario; pero cada imagen literaria, fruto de una creatividad verbal, se presenta también como un chorro imprevisible, una renovación única de imágenes preexistentes, cuya forma más elevada es la metáfora pura, reducida a una forma verbal concisa (Wunenburger, 2012, p. 108).

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo, hemos desarrollado dos ideas centrales: la primera trató sobre la pedagogía del no, inspirada en la *Philosophie du Non* de Bachelard, como ese tipo de pedagogía que, a través de la orientación epistemológica de los conceptos que la estructuran, puede contribuir más pertinentemente a educar al sujeto, que no necesariamente esté en la sociedad escolar, para comprender creativamente el universo de la imaginación y de la propia “poética del ensueño”. En este sentido, una educación para la imaginación que haga al sujeto más sensible a la “vida de las imágenes” (Wunenburger, 2012, p. 231-246), sin olvidar, sin embargo, la dimensión ontológica y ética, es naturalmente bienvenida y hasta deseada para crear una *Bildung* (Wunenburger, 1993, p. 59-69) modelada por la imagen inspiradora del Fénix renacido: el pájaro mítico que muere en el fuego antes de renacer a la vida.

Una imagen feliz que invite a una actitud pedagógica, que se pretenda remitologizadora, es así indisoluble del ensueño engendrado por el “cogito” del soñador. En otras palabras, corresponde a este tipo de educación enseñar al sujeto a convivir tranquilamente con la “tensión permanente entre la necesidad y la libertad, entre la objetividad y la subjetividad” (2012, p. 213), así como también desarrollar en el “cogito” del sujeto una sensibilidad activa frente al concepto (espíritu científico: esfera de la

abstracción y de la relación voluntarista y viril – *animus*) y frente a la imagen (poética: esfera de lo concreto y de la relación intimista – *anima*). Y de este modo el ideal del “hombre bidimensional” puede surgir animado por un paradigma educacional de doble faceta que acepta la propia contradicción como algo natural y hasta necesario – el ideal de la “humanidad bifronte” del que habla Jean-Jacques Wunenburger (2012, p. 216-217).

La segunda idea giró en torno al cogito del soñador: es bajo su signo, y de acuerdo con las orientaciones de la pedagogía del no, que se puede pensar la complementariedad entre el concepto y la imagen ya no en un clima de divergencia de contrarios, de oposición entre diurno y nocturno, sino más bien en un paisaje de convergencia, donde su valor sintético nunca dejó de ser resaltado, en orden a una educación de y para la imaginación simultáneamente sensible a las formaciones científica y poética, a la sociedad escolar y a la soledad cósmica (Wunenburger, 2012, p. 208-211 y 214-217).

Este tipo de educación, mediante la función de la eufemización, se asume como siendo sensible a las “hormonas de la imaginación”, que son los cuatro elementos (tierra, agua, fuego y aire), a fin de permitir asegurar al sujeto imaginante una creatividad personal, de modo que asuma la experiencia de la alteridad no solo respecto al otro inseparable ya de la dimensión ética (2012, p. 219-230), sino también frente a las experiencias de la propia vida.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Albetto Filipe; ALMEIDA, Rogério de. Bachelard Pédagogue, éduquer à la nouveauté. **Bachelor Studies**, Editorial, No 1, 2023, pp. 13-19. Disponível em: <https://www.mimesisjournals.com/ojs/index.php/bachelardstudies/article/view/2794/2204>

BACHELARD, Gaston. **Le rationalisme appliqué**. 4<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, 1970.

BACHELARD, G . **L’engagement rationaliste**. Paris : PUF, 1972.

BACHELARD, G. **La philosophie du non. Essai d’une philosophie du nouvel esprit scientifique**. 6<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, 1973.

BACHELARD, G. **L’Eau et les Rêves. Essai sur l’imagination de la matière**. 13<sup>e</sup> Réimp. Paris : Librairie José Corti, 1976.

BACHELARD, G. **La poétique de la rêverie**. Paris : PUF, 1984.

BACHELARD, G. **La Terre et les rêveries de la volonté. Essai sur l’imagination de la matière**. 15<sup>e</sup> Réimp. Paris : José Corti, 1992.

- BACHELARD, G. **L'Eau et les Rêves. Essai sur l'imagination de la matière.** Paris : Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 1993.
- BACHELARD, G. **La psychanalyse du feu.** Paris : Gallimard, 1994.
- BACHELARD, G. **L'air et les songes. Essai sur l'imagination en mouvement.** Paris : Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 2004.
- BARROS, MANOEL de. **Poesia Completa.** Lisboa : Relógio D'Água, 2016.
- BEIGBEDER, Marc. **La Contradiction et nouvel entendement.** Paris : Bordas, 1973.
- CHARBONNEL, Nanine. **La tâche aveugle. Les Aventures de la Métaphore.** 3 Vols. Strasbourg : PUde Strasbourg, 1991-1993.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia.** Trad. de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- DURAND, Gilbert. **Science de l'homme et tradition. Le nouvel esprit anthropologique.** Paris : Berg International, 1979.
- DURAND, G. **Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale.** 10<sup>e</sup> edit. Paris: Dunod, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 2<sup>a</sup> ed. Porto: Afrontamento, 1975.
- JEAN, Georges. **Bachelard, L'Enfance et la Pédagogie.** Paris : Éditions du Scarabée, 1983.
- HAMELINE, Daniel. **L'Éducation, ses Images et son Propos.** Paris: Éditions, ESF, 1986.
- HAMELINE, D. **Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine.** Paris : ESF, 2000.
- LUPASCO, Stéphane. **Logique et Contradiction.** Paris: PUF, 1947.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** Trad. Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SCHEFFLER, Israel. **Le langage de l'éducation.** Trad. par Michel Le Du. Paris : Klincksieck, 2003.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. **La raison contradictoire. Sciences et philosophie modernes : la pensée du complexe.** Paris : Albin Michel, 1990.
- WUNENBURGER, J. J. La « Bildung » ou l'imagination dans l'éducation. In : BOUVERESSE, Renée (Textes réunis et publiés par). **Education et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul.** Paris: PUF, 1993, p. 59-69.
- WUNENBURGER, J. J.. **Philosophie des images.** Paris : PUF, 1997.
- WUNENBURGER, J. J. **La Vie des Images.** Grenoble : PUG, 2002.

WUNENBURGER, J. J.. **Gaston Bachelard. Poétique des Images.** Paris: Mimesis, 2012.



ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Contribuciones de Gaston Bachelard a una educación de y para la imaginación. *Kalagatos*, Fortaleza, vol.21, n.3, 2024, eK24068, p. 01-16.

Recebido: 07/2024

Aprobado: 09/2024