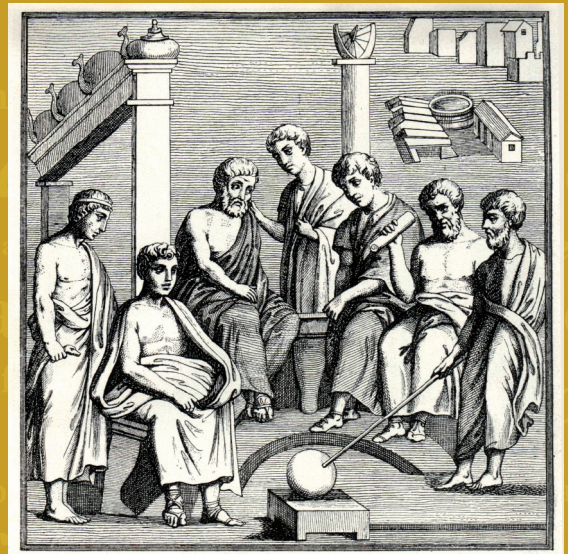


Actualidad de la filosofía de la educación



Guillermo Bustamante Zamudio



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

**ACTUALIDAD DE LA FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN**

ACTUALIDAD DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Guillermo Bustamante Zamudio



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Bustamante Zamudio, Guillermo

Actualidad de la filosofía de la educación / Guillermo Bustamante
Zamudio. – 1.ª Edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional,
2023.

220 páginas (Colección Filosofía y Enseñanza de la Filosofía).


Incluye: Bibliografía.
ISBN impreso: 978-628-7518-73-5
ISBN PDF: 978-628-7518-74-2
ISBN ePub: 978-628-7518-75-9

Platón, 428 – 348 a.c. – Crítica e Interpretación. 2. Kant, Immanuel,
1724 – 1804 – Crítica e Interpretación. 3. Nietzsche, Friedrich Wilhelm,
1844 – 1900 – Crítica e Interpretación. 4. Lyotard, Jean-François, 1924-
1998. 5. Filosofía de la Educación. 6. Teoría del Conocimiento. 7. Meta-
Física. 8. – Investigaciones. I. Tit.

370.1 21.ed.

Colección

Filosofía y Enseñanza de la Filosofía
ACTUALIDAD DE LA FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN

Autor: Guillermo Bustamante Zamudio
 Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7518-73-5
ISBN PDF: 978-628-7518-74-2
ISBN ePub: 978-628-7518-75-9
Primera edición, 2023

Universidad Pedagógica Nacional

Alejandro Álvarez Gallego

Rector

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora Académica

Mireya González Lara

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Gabriel Rueda Delgado

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79-08
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Pablo A. Castro Henao

Edición

Martha Moreno

Corrección de estilo

Julián Hernández – Taller de Diseño

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Finalización de artes

Fredy Johan Espitia B.

Diseño de cubierta

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Impresión

Escuela de filósofos, de Winckelman

Imagen de cubierta

Fechas de evaluación: 28-07-2022 / 31-07-2022

Fecha de aprobación: 24-02-2022

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Una obra se juzga midiéndola con sus propios criterios.

JACQUES LACAN, *Las psicosis.*

CONTENIDO

NOTA	11
INTRODUCCIÓN	13
PLATÓN: MÁS ALLÁ DEL DIÁLOGO	19
Especificidad del objeto	19
Intención enunciada y enunciación	30
Posiciones	34
Equi-vocaciones	49
Desplazamiento de la atribución	60
KANT: LA CONDICIÓN HUMANA	69
Especificidad y cuidado	70
Razones extraña y familiar	76
El hombre como posibilidad	95
El ideal	101
NIETZSCHE: EL LECTOR Y LA CULTURA	105
El oyente	106
El lector	116
Escuela, modalidad y saber	128
¿Cambiar la escuela?	138
La escuela de entonces (y de ahora)	154
LYOTARD: EL DESEO Y LA TRANSFERENCIA	157
Filosofía o enseñanza de la filosofía	157
El deseo	164

El <i>Banquete</i>	171
Amor y formación	177
Cerrando	189
TOMA DE POSICIÓN	191
La erudición	192
El mapa	197
La interpretación	201
¿“Filosofía de la educación”?	203
BIBLIOGRAFÍA	207

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por el otorgamiento de un año sabático (2018); a los colegas de la Licenciatura en Filosofía, por permitirme trabajar en su programa; a los estudiantes de la asignatura Filosofía de la Educación, por hacer juiciosamente conmigo la lectura de las obras de los filósofos relacionados con la educación, y a los compañeros del grupo de investigación, por discutir —y sugerir— muchas de las ideas aquí planteadas.

El presente texto es el resultado de mi investigación de año sabático, otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el 2018. Aquí expongo una parte del trabajo que vengo desarrollando a propósito de las obras de algunos filósofos que se han referido a la formación (o de los que puedo hacer inferencias al respecto); es una exploración que he llamado *Actualidad de la filosofía de la educación*. En estos años, he hecho cursos sobre el tema en la UPN, particularmente en la Licenciatura en Filosofía, en la Maestría en Educación y en el Doctorado Interinstitucional en Educación,* con base en los siguientes autores: Platón, Agustín, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein, Gaston Bachelard, John Austin, Georg Simmel y Jean-François Lyotard.

En el presente libro abordo cuatro de esos autores. Cada capítulo hace referencia a un texto: el *Menón* de Platón, *Pedagogía* de Kant, *El porvenir de nuestras escuelas* de Nietzsche y, finalmente, el capítulo “¿Por qué desear?” del libro *¿Por qué filosofar?* de Lyotard. Dada la frecuencia con la que me refiero al texto seleccionado para cada capítulo, las referencias solo incluirán entre paréntesis el número correspondiente de la página. Los datos de las ediciones que uso se pueden consultar en la bibliografía.

De cada uno hay versiones preliminares (en su orden):

- “El *Menón* de Platón y los efectos de formación”. *Epistemología de la pedagogía*. Cátedra Doctoral n.º 5, UPN, 2017, pp. 305-339.
- “*Pedagogía* de Kant: ¿una filosofía de la educación?”. *Magis*, vol. 5, n.º 10, 2012, pp. 155-171.

* Este doctorado lo desarrollan de manera conjunta la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- “En pos de una filosofía de la educación: el caso de un texto de Nietzsche”. *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. Doctorado Interinstitucional en Educación-UPN, 2014, pp. 109-136.
- “La formación: entre filosofía y erosofía”. Artículo inédito, presentado en un seminario doctoral (segundo semestre del 2015).

Para esta publicación, tales versiones preliminares se desarrollaron, se ampliaron notablemente y, en algunos casos, se modificaron algunos enfoques.

Todas las tablas y figuras son elaboración propia.

INTRODUCCIÓN

El presente documento no es un texto escolar para dictar las clases de filosofía de la educación (¡una obra así no existe y, si alguien la da por existente, su uso será contraproducente!), entre otras, porque no pretende dar cuenta de la totalidad de los textos tomados por objeto. Es un documento para los interesados en la discusión sobre la relación entre filosofía y educación, para lo cual se usan unos pretextos. Si mis futuros estudiantes conocieran este documento de antemano, no podría utilizar con ellos las obras allí estudiadas. En cambio, sí estaría curioso de saber lo que mis exestudiantes piensen, pues ya estarían en posición de mirar hacia atrás, con cierta distancia, la discusión.

Este libro tiene cinco capítulos. Los cuatro primeros son reflexiones sobre los textos de Platón, Kant, Nietzsche y Lyotard mencionados en la Nota. El último capítulo es una toma de posición a propósito de cuestiones encontradas mientras discutía los textos con los estudiantes.

A continuación, se presenta de manera general cada capítulo.

- “Platón: más allá del diálogo”. Más que en la justeza de lo dicho, el quid del diálogo platónico (*Menón*, en este caso) está en el efecto, subproducto que no puede buscarse directamente. Sócrates pide a Menón sistematicidad, diferenciación, criterios de clasificación, y no puede revelar lo que está en juego, pretextando sinceridad u “objetivos claros”. El uso de la palabra en el diálogo implica asumir y asignar lugares: Menón dice no saber (pero sabe) y asigna a Sócrates el saber (no forzosamente porque sepa). Si Sócrates acepta o rechaza a secas, no podrá formar; su ambigua respuesta mantiene el diálogo. Ironiza el lugar desde el que alguien supone saber o no saber y demanda a Menón responder por ese lugar. El esquema empírico de la comunicación no permite explicar la formación; hay que multiplicar por tres el hablante, el oyente, el mensaje y el referente: hablantes inciertos,

oscilantes, *en formación*; referente *en disputa*, ante versiones en discusión que se sostienen delante de otros; referente en pugna por establecer lo que efectivamente sería; realizativo no definido que hace del lazo social algo *en construcción*. En ese marco, se produce una serie de equivocaciones *no descaminadas*: en un primer momento, el error de atribuir o no saber al profesor; ante esto, tres respuestas posibles del maestro: señalar el error (inadvertencia), creer que tiene el saber (impostura) o aprovechar la equivocación para que haya transferencia. En este caso, en un segundo momento surgen nuevas equivocaciones: el error de creer que el amor/odio es causado por la persona del profesor; ante esto, tres respuestas: señalar el error (inadvertencia), creer que ese afecto es suscitado por sus peculiaridades (impostura), aprovechar la equivocación. Basada en estas equivocaciones, la formación conduce a la relación con el saber en cuanto economía libidinal del sujeto y permite que caiga la transferencia cuando ya no opere el dispositivo.

El “Solo sé que nada sé” socrático es una consigna formativa. Si solo dijera “Sé”, se le escaparía la posibilidad de formar a Menón, quien quedaría condenado a preguntar, no habría un lugar para él. Y si solo dijera “Nada sé”, Menón no lo interpelaría; es decir, no habría un lugar para Sócrates. Si los diálogos platónicos dan lugar a una forma de llevar a cabo la formación, los temas que allí se tratan terminan siendo una excusa, pues la formación no puede darse en ausencia de un objeto de saber.

- “Kant: la condición humana”. Nuestra especie, como rasgo diferencial, tiende a hacerse daño. En ese sentido, el *cuidado* social que se ofrece al niño le permite sobrevivir para ingresar a lo humano, pues, dejado a su propio desarrollo, es poco probable que sobreviva. Su ingreso a lo humano es una puesta en posibilidad de aprender. La desnaturalización del humano (por su contacto con la cultura) produce un impulso residual contra el que opera la *disciplina*; esto se hace usando el lenguaje, pero termina introduciendo al otro en el lenguaje. Es, entonces, un efecto de formación: la característica de estar “impulsado” hacia la libertad sin límite, lo cual —de nuevo— constituye una tendencia a hacerse daño, es un efecto de haber sido introducido en lo humano que, no obstante, se convierte en un obstáculo para la instrucción (lo cual se contiene un poco, mediante la vivificación del deseo).

Por su parte, la *instrucción* es la inmersión en el Otro de la cultura que, indefectiblemente, crea para el sujeto un horizonte, ya que, dejado a su albedrío, no tendría en su momento las posibilidades de hacérselo por su cuenta, a no ser que se le imponga de antemano... En ese invento social, se responde a lo estructural,

pero se produce un excedente, característico de momento y de lugar. Con todo, el impulso es ineliminable por completo y sobre ese resto el sujeto edifica de manera singular su respuesta y su posición frente al legado de la cultura.

Después de describir la formación (cuidado, disciplina e instrucción), Kant piensa que al sujeto formado todavía le falta algo que lo encamine en la dirección de lo moral (ideal de humanidad del filósofo). Pero sabe que es una decisión de cada uno, aunque erija un ideal en nombre de la razón. Se pregunta por la especificidad de lo humano para poderse ocupar de la educación. No parte de un sujeto ideal, consciente, razonable, con un horizonte preestablecido —algo casi contraevidente—, sino de las implicaciones de una reflexión que va hasta donde nos es dado retroceder para hablar de educación. No cree que los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta son lo que le fue imbuido en la tradición y la educación (no es como el “individuo suelto” del que habla Marx [“El dieciocho brumario” 117]). Al final, enarbola una fe en el progreso que no altera lo planteado.

Aunque la educación se emprende esgrimiendo razones, su funcionamiento no se agota en ellas.

- “Nietzsche: el lector y la cultura”. En el esquema estándar de la comunicación, la información “circula”, pero no sabemos cómo se produce, asunto crucial para pensar la formación. Así, se opaca la relación del docente con el saber y se exaltan asuntos accesorios: la cantidad y velocidad de la información, las maneras amenas y eficaces de transmitirla, la planeación.

Si el oyente escucha lo que está en capacidad de decir y se dice algo desde su inscripción social, entonces paraenuncia el mensaje. En la otra dirección, el emisor se dirige el mensaje a sí mismo: dice aquello que está en capacidad de escuchar. Además, nuestra capacidad de decir no coincide con la del otro, pues se corresponde con la propia historia singular, distinta. O sea, la escena no es la de la “interacción comunicativa” o la del “diálogo de saberes”. Solo en un terreno así complejizado es pensable la formación.

La formación requiere un tiempo propio, justo aquel que sirve de base para producir la Cultura que trasciende al sujeto y —por escéptica y oportunista— a su cultura; no obstante, una falta de tiempo invade a los agentes educativos. Menudo problema el de la escuela: hacer algo desde la Cultura, en medio de una cultura específica y dirigiéndose a la cultura del sujeto. Propias de la cultura son la *restricción* y la *autosuficiencia*, pero se pretende ampliarla y hacerla depender

del Estado. Si combinamos estos cuatro elementos, entendemos por qué Nietzsche habla de *cultura propiamente dicha*, *cultura popular*, *cultura al servicio del Estado* y *falsa cultura*.

Para no idealizar la escuela y poder obrar en su favor, se necesita un sistema de conceptos que permitan detectar unos indicios actuales de su tendencia y demostrar que ese germen puede extenderse. Esa postura es la del “combatiente”, en términos de Nietzsche. Pero también existen el que acepta el presente como evidente y el desesperado. Si los criterios para definir estas posturas son la *especificidad* y la *abstracción*, y si les asignamos valores de presencia y ausencia, obtenemos estas tres posturas del filósofo: el ingenuo, que acoge la evidencia y no abstrae; el desesperado, que el filósofo considera en soledad, que autoriza su agenda personal en atención a que todo es convención, y el combatiente, que no cree en la evidencia y no cae en el cinismo. Ahora bien, se genera una más por caracterizar: la de quien construye idealizaciones, es decir, que abstrae sin atender a la especificidad. He ahí el abanico de las posturas posibles sobre educación... aunque los “combatientes” estén en extinción.

- “Lyotard: el deseo y la transferencia”. Sócrates va por la coherencia significativa, pero lo simbólico no cumple la promesa de incluir al sujeto. En el *Banquete*, pone a funcionar un mito, pues lo simbólico acusa una anomalía. Las posiciones frente al saber que expone Diotima en ese diálogo surgen como cruce entre saber e inclinación hacia el saber: los dioses, que no necesitan saber pues ya lo saben todo; los sofistas, que dicen amar el saber, pero sin aquello que permite cambiarlo; los ignaros, que creen no necesitar el saber, y Sócrates, que desea saber, a condición de saber que no sabe. “Solo sé que nada sé” tiene dos partes: “sé x”, donde x = “nada sé”. Así, el “nada sé” apunta al deseo de saber (hay deseo si hay falta), mientras que el “sé x” es una condición de la formación (algo hay que saber para poder formar).

En el *Banquete*, hay ideologías sobre el amor y una escena de celos. Amor y formación son cercanos: funcionan en escena y ponen en juego el deseo. La escena de Alcibiades es clave para pensar la formación. En un primer tiempo, el amante (sujeto de la falta: desea porque carece) va hacia el deseado, el cual tiene “algo” cautivante que él mismo no identifica. En un segundo tiempo, el deseado se vuelve amante; si el primer amante consiente en transformarse en amado, entonces aparece el amor. Pues bien, Sócrates no consiente en transformarse en amado por Alcibiades, se sostiene en la posición de amante, pues no cree “tener algo”. En ese rechazo, Sócrates hace saber que la escena de celos es *para* Agatón y entonces

se hace soporte del deseo del otro (elogiando a Agatón). Esta postura generó una inmensa transferencia como deseo de formación. Como Sócrates espera la formación, se hace soporte del deseo del otro por el saber. Es como si le dijera: “tu asunto no es conmigo, es con el saber”.

Si hubo formación, el aprendiz no deseó el objeto deseado por el otro (no busca ser informado). Más bien desea el desear escenificado por el otro. La formación del otro se emprende a condición de saber algo, y justo eso que sabe —muy valioso— le impide pasar del semblante a la impostura (creer que es él lo buscado), con lo que da un espacio al otro. En el fondo, Sócrates no intenta provocar una reflexión específica. La formación es una cuestión de transformar la postura, no de comunicar algo. Sócrates es un formador, no un “pedagogo”, quien sí pretende formar directa y deliberadamente. Para Sócrates, la formación es indirecta y tiene lugar como efecto posible de una cierta manera de hacer las cosas: el deseo causado por una falta.

• “Toma de posición”. Al trabajar los textos en clase, me he visto enfrentado a discutir los siguientes tópicos: la erudición, el “mapa”, la interpretación y el lugar de una filosofía de la educación.

1. La erudición nos puede devorar en su retroceso sin límite. Puede ser un tesoro para un docente, pero ¿le tributa a la formación? La erudición es una decisión de alguien *formado*, no de alguien en formación. Para eso se requiere que el docente ponga en juego un saber *expuesto* (sabe algo), que dé lugar a un saber *supuesto* (por el otro), un saber *en falta* (se desea el saber porque se carece de él) y un saber *en reserva* (tiene *asombro*). Punto por punto es lo contrario de la erudición.

2. Ofrecer un mapa (“ubicar” a los estudiantes) no presupone un campo de tensiones, sino un rompecabezas conocido. Ubicar las obras en una época, en el marco bibliográfico del autor, en el movimiento cultural correspondiente, etc., de un lado, representa esfuerzos por realizar después, y, de otro, presupone una época homogénea, que subordina los textos y cuyo aporte constante se verifica “en directo”, sin enfoques trascendentes... como si solo hubiera contexto y como si la especificidad del texto fuera secundaria.

3. Para imponer cada vez menos nuestra interpretación al libro, contamos con una comunidad de intérpretes, buscamos en la literalidad (código propio), e inferimos presupuestos e implicaciones basados en los indicios. El texto no resiste toda interpretación, no es inagotable en sentido oportunista. Si el maestro ofrece enfoques consistentes, morigeró esa tentación generalizada. Leer bien interroga a la época

y al lector. Intentar leer sin restricciones tiene más restricciones, no explícitas. Un “buen lector” controla un poco más sus sesgos, construye y desbarata hipótesis con más cercanía a los registros verbales.

4. El ámbito educativo hoy no se siente concernido por la filosofía de la educación. Diversas fuerzas batallan por “explicar” lo que sucede en su seno y por determinar cómo habría que conducirla. Y hoy esa pugna la va ganando la psicometría, que establece “hechos” para determinar el gasto. Por su parte, la cornucopia inicial de la filosofía ha sido “saqueada” por nuevas disciplinas. ¿Le queda algo “propio”? Si al definir las ciencias sus objetos de conocimiento expulsan automáticamente al sujeto, ¿podría ser que la filosofía se pregunte por la condición humana?

PLATÓN: MÁS ALLÁ DEL DIÁLOGO

Sócrates.— No es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás.

PLATÓN

En este primer apartado, tomaremos como objeto el *Menón* de Platón. Los diálogos platónicos —conversaciones que no tienen por qué haber sido efectivamente realizadas— toman un objeto específico (en este caso, habla de la virtud) y despliegan una dramatización con pretensiones formativas (unos de manera más explícita que otros). Esta dramatización elimina la idea de “iguales en el diálogo”, pues en ella generalmente Sócrates “no es un jugador, sino el código que regula el juego”, como dice Lyotard (108) a propósito del dios de Heráclito.

Especificidad del objeto

El diálogo comienza cuando Menón le pregunta a Sócrates:

... ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo? (70a)

Este fragmento testimonia la antigüedad que tienen las evaluaciones educativas, hoy tan de moda. De hecho, la pregunta tiene el tono de lo que hoy conocemos como “pruebas estandarizadas”,¹ es decir, de test elaborados por expertos psicómetras para la evaluación masiva (como las pruebas del Icfes y las llamadas

1 La estandarización es un procedimiento estadístico originado en el propósito de aplicar pruebas a un número de estudiantes lo suficientemente grande como para que no pueda hacerse mediante la valoración de un profesor. En contraste, las evaluaciones de los maestros lucen poco “confiables”.

Saber en nuestro país, así como las pruebas Pisa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] en las que participa Colombia). Sin embargo, la pregunta citada también puede ser hoy una típica evaluación de aula, como efecto de las sucesivas aplicaciones de este tipo de exámenes: se cree que hay que preguntar de esa forma para ser un buen profesor (y con el fin de preparar a los estudiantes para tales pruebas). Es fácil de reconocer el tono de la pregunta de Menón como si perteneciera a una evaluación masiva, si la transcribimos del siguiente modo:

La virtud

- a. se enseña.
- b. se alcanza con la práctica.
- c. se da en los hombres naturalmente.
- d. ninguna de las anteriores (se da de algún otro modo).

Como vemos, las opciones pretenden ser excluyentes, tal como buscan las pruebas psicométricas, pues, de lo contrario, varias respuestas serían parcialmente ciertas. Si realmente las opciones son o no excluyentes, es otra cosa. Y con la cuarta opción no sabemos si Menón realmente tenía en mente otras formas posibles de llegar a la virtud o si solo estaba siendo cortés con Sócrates, dándole a entender que podría introducir otras posibilidades, cuando en realidad lo propuesto agota las opciones lógicas, como se ve en la siguiente figura:

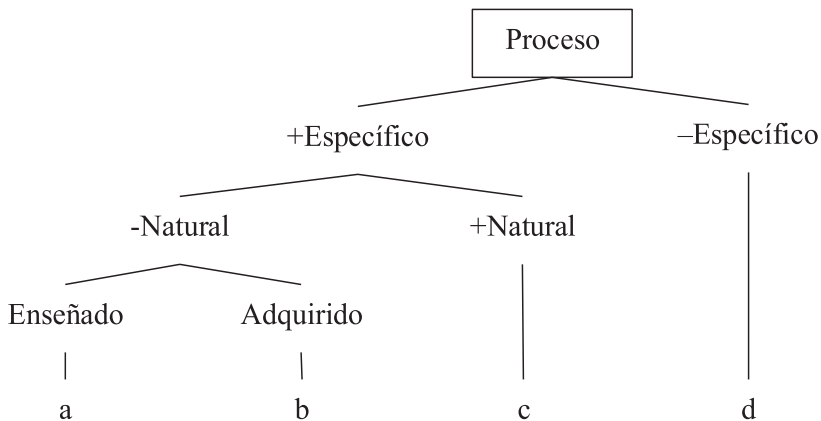


Figura 1.

Ahora bien, se presentan así mediante una negación que va excluyendo siempre la opción anterior: es w, o no es w sino que es x, o no es ni w ni x, sino que es y, o es distinta de w, x y y. En la pregunta de Menón, la negación se expresa mediante adversativas: *no, ni ... ni, sino y otro modo*.

Aceptada la premisa de que son enunciados excluyentes,² en primer lugar, si determinado aspecto de la formación tiene que ser enseñado, necesariamente ni se puede alcanzar con la práctica, ni se da naturalmente. En segundo, si determinado aspecto de la formación se alcanza con la práctica, no se puede enseñar, ni se puede dar naturalmente. Y, en tercer lugar, si determinado aspecto de la formación se da en los hombres naturalmente, no se puede enseñar, ni se puede alcanzar con la práctica.

Que las oposiciones que estamos considerando aparezcan como excluyentes nos habla de que *al tratar de conocer algo, nos orientamos por una lógica que implica hacer exclusiones* (no necesariamente esas, pero sí hacer exclusiones). Por eso, se puede examinar el diálogo no haciendo énfasis en el contenido (la virtud), sino en la estructura lógica que permite argumentar, pues una cosa es preguntarse qué es la virtud, y otra si ella es enseñable, si se puede aprender, etc. Algo que tiene toda su actualidad, pues hoy hemos pasado a considerar los “valores” como susceptibles de ser enseñados en la escuela, incluso en detrimento de los saberes disciplinares (con lo que no se hace ni una cosa ni otra).³ Aunque está puesto “virtud”, podríamos tener “multiplicación”, “fotosíntesis”, “clases sociales”... cualquier tema escolar típico, pues las opciones que propone Menón se montan sobre una estructura lógica que trasciende el objeto por él escogido (de hecho, Sócrates en su respuesta va a desplazar el tema). Menón no pide una “opinión”, sino una posición en medio de un conjunto de opciones determinado.

Una digresión...

Hace un par de años se introdujo en el ámbito educativo colombiano un par de necesidades (y tal vez por eso pasaron a la norma): la “educabilidad” y la “enseñabilidad”. La primera hace referencia a que los niños son educables (Perogrullo está de plácemes... es lo mismo que introducir la idea de “competencia” a la

2 La opción *d*. es inespecífica; no en vano, las pruebas psicométricas actuales no hacen ya preguntas de este tipo (pues atraen más atención que las demás), aunque igual podría introducirse como letra del álgebra en un juego donde excluye otras y es excluida por otras.

3 Confróntese, por ejemplo, el texto *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales* de la Secretaría de Educación Distrital, en el que las ciencias sociales quedan reducidas a producir “buen vivir”, “ciudadanía” y “convivencia”.

educación, cuando —para poner un ejemplo— la competencia lingüística planteada por Chomsky solo serviría, en educación, para constatar que los niños hablan); la segunda, la “enseñabilidad”, se aplica —¿tal vez sin saber?— al hecho de que los temas escolares pueden ofrecer distintos grados de resistencia para su comprensión; el problema es que no aciertan a ubicar dónde recae la resistencia y, en consecuencia, responden con didácticas que no se preguntan por el saber en general, sino por este saber *x*.

Uno de los artifices (si no *el* artífice) de estas perogrulladas dictó una conferencia en la UPN, invitado a dar cuenta de sus excelsas creaciones. Durante la participación del público, un colega le preguntó: así como había acuñado “enseñabilidad”, ¿podríamos hablar de “aprendibilidad”? Y el profesor contestó —haciendo gala de ser un hombre de época— que él solo había planteado la primera, por lo que nada tenía que ver con la segunda (“la piedra abandonó mi mano, si después rompió un vidrio, no es asunto mío”). Es un educador —hoy retirado— que enseña, mediante el ejemplo, que no hay implicaciones lógicas o, al menos, que es legítimo evadirse de las implicaciones de nuestros propios enunciados. Su adscripción a la época, entonces, tiene que ver con el hecho de que, a medida que pasa el tiempo, somos menos responsables, gracias a un discurso que —sin ser científico— cada vez toma más de la ciencia para enseñar que podemos ir neceando por ahí, pues la responsabilidad recae en la causa, la cual sería genética, circunstancial, social, estocástica, etc. El sujeto se va volviendo cada vez más inimputable.

... fin de la digresión.

Ahora bien, ¿de qué depende que algo de nuestro interés (virtud, multiplicación, fotosíntesis, clases sociales...) tenga que ser decidido entre las opciones que, a la usanza del siglo XXI, Menón le plantea a Sócrates trescientos ochenta y tantos años antes del cero de la contabilidad occidental? Claramente, no es la intención involucrada al tratar de hacerlo efectivo, pues puedo, pongamos por caso, intentar enseñar algo que, no obstante, “se alcanza con la práctica”, con el resultado esperable de un vano esfuerzo, de un desperdicio de recursos... eso sí, con la tarea burocrática cumplida.

El paso de los siglos no ha transformado la inquietud, pues igual hoy podemos preguntar si las “competencias ciudadanas”, la democracia, la inclusión, la tolerancia... son enseñables, o no son enseñables, sino que solo se alcanzan con la práctica, o ni se alcanzan con la práctica ni pueden aprenderse, sino que se dan en

los hombres naturalmente o de algún otro modo. Y argumentando la falta de respuesta —pues nos ufanamos de ser democráticos, creyendo que eso quiere decir que no avanzaremos para así evitar que se cierre alguna discusión—, dilapidamos los recursos y damos cumplimiento a la ejecución del presupuesto, aunque, en términos de formación, poco ocurra.

Oigamos la respuesta de Sócrates a Menón:

¡Ah... Menón! Antes eran los tesalios famosos entre los griegos, tanto por su destreza en la equitación como por su riqueza; pero ahora, por lo que me parece, lo son también por su saber, especialmente los conciudadanos de tu amigo Aristipo, los de Larisa. Pero esto se lo debéis a Gorgias: porque al llegar a vuestra ciudad conquistó, por su saber, la admiración de los principales de los Alévadas —entre los que está tu enamorado Aristipo— y la de los demás tesalios. Y, en particular, os ha inculcado este hábito de responder, si alguien os pregunta algo, con la confianza y magnificencia propias de quien sabe, precisamente como él mismo lo hace, ofreciéndose a que cualquier griego que quiera lo interroge sobre cualquier cosa, sin que haya nadie a quien no dé respuesta. En cambio, aquí, querido Menón, ha sucedido lo contrario. Se ha producido como una sequedad del saber y se corre el riesgo de que haya emigrado de estos lugares hacia los vuestros. Sólo sé, en fin, que si quieres hacer una pregunta semejante a alguno de los de aquí, no habrá nadie que no se ría y te conteste: “Forastero, por lo visto me consideras un ser dichoso —que conoce, en efecto, que la virtud es enseñable o que se da de alguna otra manera—; en cambio yo, tan lejos estoy de conocer si es enseñable o no, que ni siquiera conozco qué es en sí la virtud”.

También yo, Menón, me encuentro en ese caso: comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud. Y, de lo que ignoro qué es, ¿de qué manera podría conocer precisamente cómo es? ¿O te parece que pueda haber alguien que no conozca por completo quién es Menón y sea capaz de conocer si es bello, rico y también noble, o lo contrario de estas cosas? ¿Te parece que es posible? (70a-71b)

Obsérvese que para saber si la virtud es enseñable o no, el ateniense anónimo pone como *requisito* el conocer qué es *en sí* la virtud. Al final de la intervención, Sócrates enfatiza la especificidad y orienta lo que sigue hacia un ejemplo análogo;

así, queda dicho que es a partir de la especificidad del objeto en cuestión (la virtud, en ese caso) que se puede establecer si es algo natural, si es enseñable, si viene como saldo de una práctica, u otra cosa. El *quid*, entonces, depende más bien de la *materialidad* del objeto: ¿acaso se recurrió a la estadística para determinar la ley de la gravitación?, ¿se usaron encuestas para establecer que las especies mutan en el curso de millones de años?, ¿se utilizaron mediciones para entender el carácter diferencial de las unidades del lenguaje?, ¿se indagó por los “imaginarios” para concluir que en el micromundo opera el azar? Pues no, porque a cada especificidad le corresponde una manera de dilucidarla, pero en lo que conocemos como “investigación educativa” sí hay muchos esfuerzos de ese tipo. Y si no conocemos la especificidad del objeto, ¿cómo enrutamos los esfuerzos? ¿Se reemplaza la causa material por una causa final supuesta! En ese ámbito, ante la pregunta de por qué elegir determinada manera de investigar, no se responde caracterizando la especificidad del objeto, la cual exigiría una metodología concomitante, sino que se responde con un mandato “políticamente correcto” (o sea: investigar no por el saber, sino por una consigna), cuando no con una fórmula pragmática (“ese es el tipo de investigaciones que están financiando”, “eso es lo que pide la universidad”, etc.).

Ahora bien, la escuela ¿procesa lo que cada cosa es en términos de su materialidad? No precisamente, pues allí, al menos en principio, se intenta *conocer* esas especificidades, lo cual implica enunciarlas en algún momento, aunque *pasen por* unas experiencias; con todo, el estatuto del conocer que allí está en juego no es reductible a esas experiencias... Si así fuera, la escuela sería reemplazable por un espacio que brinde experiencias en exclusivo... como el “País de los juguetes” que aparece en *Pinocho* de Collodi: “una ganga de poder jugar y divertirse los días enteros, sin tener la pena de mirar de frente ni un libro, ni una escuela” (220). En las instituciones educativas, las experiencias tienen sentido si se ponen en relación con un saber... y hay muchas relaciones: por cada uno, por cada encuentro.

Allí hablamos de historia, de física, etc., no obstante, la *materialidad histórica* que tiene lugar en relación con la escuela no es su tema,⁴ aunque ella esté inserta en la historia, aunque produzca efectos históricos; así mismo, la *materialidad física* que tiene lugar en la escuela no es su asunto mismo, pese a que necesitamos esa materialidad para que haya edificaciones donde enseñar, o pese a que la usemos como muestra, o para tocar madera.

4 Si así lo fuera, ¿solo se vería historia del momento? Y, si se lo hiciera, esa historia ahora habría devenido objeto histórico mismo y no experiencia histórica actual.

Poner ejemplos es intentar trasladar algo a la palabra, a lo que se ha dicho sobre el tópico en cuestión, en la medida en que consideramos —más allá de que sea así— que podemos hablar de cualquier cosa. En ese sentido, a la especificidad de la escuela se le podría aplicar el aserto de Wittgenstein en el *Tractatus* (§7), según el cual es mejor callar en relación con aquello de lo que no se puede hablar. La escuela no enuncia a propósito de lo que no se puede hablar... a sabiendas de que “no poder hablar de algo” es, hasta cierto punto, un juicio de época (tanto, que el mismo Wittgenstein no intentaría dar lecciones escolares sobre valores, pues esa es una de las dos materias —la otra es la estética— sobre las que, según él, es mejor callar). No se juega en la escuela sencillamente para obtener diversión (¡así el niño se divierta!); el juego aparece allí como una decisión que el adulto toma —a escala de la palabra, no del juego— como una manera de conducir, en cierto momento, el proceso formativo; y por supuesto que cuenta con la coyuntura por la que atraviesa el estudiante en relación con el juego... pero, por operar al contrario —subordinando el saber al juego—, hemos infantilizado a los estudiantes, e incluso a los docentes (¡hoy se presentan “actividades lúdicas” en la universidad!, y en muchas reuniones se aplican “dinámicas”).

Así, mientras Menón y Sócrates dialogan sobre la manera como se llega a la virtud, una de las opciones es si la especificidad de la virtud tiene que ver con aquello de lo que le hablamos a otro con el fin de enseñarle. Esto quiere decir: que hay objetos naturales y que podemos saber sobre ellos; que hay asuntos prácticos y que podemos saber sobre ellos; y que hay temas sobre los que saber coincide con su especificidad: están hechos de palabras. Restan, entonces, dos pendientes: de un lado, ¿hasta dónde quedan afectados los tópicos que no son de palabra (naturales o prácticos)⁵ por el hecho de que, para saber sobre ellos, utilicemos las palabras?, y, de otro, además de los efectos de sentido (que nos hacen pensar que en un caso hablamos de física y en otro de historia), ¿en qué medida interesan a la formación las dimensiones física y práctica de la palabra?

Preguntarse qué es la virtud es distinto a interrogar por su enseñabilidad o por su aprendibilidad. Si de ella nos ocupamos en la escuela es, o bien por considerar que se puede decir algo acerca de ella, o bien porque hemos registrado que allí se producen *efectos* de esa naturaleza que —después de una reflexión— valdría la pena salvaguardar. No es poca cosa entender que además de producir una mesa, un

5 Esta separación es, a su vez, una convención, pues, como dice García Calvo, la dualidad entre histórico y natural es “relativa al sistema de referencias de la instancia social que lo plantea” (§26).

carpintero también produce aserrín y que su habilidad creciente también resulta, a largo plazo, de la fabricación de cada una de sus manufacturas. Cuando no vemos esta gama de lo que se produce en medio de una labor que en apariencia solo busca producir un objeto, tendemos a considerar todo como producto, sin pensar en los subproductos; así, en educación empezamos a pensar que la importancia de lo moral es tal —la echamos de menos— que podemos sacrificar el saber y dedicarnos a hablar solamente de moral. Pensando que ahorraríamos tiempo, no vemos que “hablar moralmente” no produce necesariamente efectos morales, ni que hablar de otras cosas (a propósito de la temperatura de la sangre, de los periodos históricos, de las fases de la luna) en muchos casos sí produce efectos morales. El atajo —pregúntele a Caperucita— a veces es más largo que el camino. ¡El carpintero no hace mesas para desecharlas y atesorar el aserrín!

Veamos los inconvenientes de llevar a cabo ciertas prácticas educativas en relación con cada una de las imposibilidades detalladas:

- Si determinado aspecto de la formación tiene que ser enseñado, intentarlo por la práctica implica dar excesivo valor durante el proceso educativo a acciones como jugar, observar, aplicar, experimentar, etc. Y no es que tales prácticas no puedan aparecer, sino que, dada la especificidad de lo que está en juego, tendrían que estar subordinadas a eso. Por supuesto que algo se “pone en práctica”, pero ¿qué, si el objeto de tal práctica se conquista de otra forma? En ningún caso es cierto que se aprenda haciendo.
- Si determinado aspecto de la formación tiene que ser enseñado, esperar que se dé naturalmente implica hacerse esperanzas con unos supuestos “talentos naturales”, como los llama Francisco Cajiao,⁶ o con una “intuición congénita” que, según Gabriel García Márquez, habría que fomentar y no dejar descaminar.⁷ Si lo que llamamos “talentos” e “intuiciones” tiene una explicación en la que también interviene la cultura, la interacción y el deseo del sujeto, en pos de semejantes espejismos se harán esfuerzos productivos en algún sentido... que serán vanos, de cara a la especificidad de la escuela, y que incluso se pueden volver obstáculos para el conocimiento. ¿Cómo

6 Su esfuerzo por introducir esa expresión en el ámbito educativo se evidencia en su artículo “La evaluación en el aula”.

7 Según él, cuando un niño llega a la escuela “puede ir ya predispuesto por la naturaleza” para la danza, el teatro, el periodismo escrito y el cine y “su destino puede ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarlos...” (véase *Manual para ser niño*).

puede alguien estar predispuesto por la naturaleza para el cine, si este es una adquisición reciente de la humanidad, de cara al ritmo propio de lo genético, que se mide en millones de años? La predisposición hacia el cine no puede estar en los genes; forzoso es entrar en contacto con la sociedad que produce el cine.

- Si determinado aspecto de la formación, como lo moral, se alcanza con la práctica, intentar enseñarlo implica dar excesivo valor a las retóricas sobre valores, democracia, tolerancia, inclusión, crítica, etc. Y no es que no haya que decir nada al respecto, sino que tal asunto no se produce por el hecho de estar en el contenido de los discursos, sino más bien por la especificidad de las relaciones que establecemos, a veces con cierta independencia de lo dicho. Por eso, aunque nada se diga al respecto, algo se está haciendo. Entonces, si aparecen discursos que lo tematizan —algo inevitable en nosotros—, eso no quiere decir que lo importante estribe principalmente en el contenido de tales discursos. De ahí que Dewey diga: “es bastante probable que la inculcación de reglas morales no construya el carácter más de lo que lo hacen las fórmulas astronómicas” (4).
- Si determinado aspecto de la formación se alcanza con la práctica, esperar a que se dé como desarrollo natural es dejar pasar un tiempo quizá definitivo para fomentar la práctica concomitante; cuando caigamos en cuenta, tal vez sea demasiado tarde.⁸ Y, bueno, siempre habrá la opción de calificar como deficiente la dotación del otro...
- Si determinado aspecto de la formación proviniera de la dotación genética, el intento de enseñarlo acusaría un error lógico, pues esa dotación está en otro nivel, es intocable por la palabra. Cuando esta interviene, como cuando logramos entender el código genético, esto no nos permite disuadir o convencer a los genes; solo nos permite intervenir a su escala, como en el caso de la ingeniería genética (utilizada en algunas de las vacunas producidas contra la covid-19). No obstante la singularidad genética de los especímenes, en el proceso formativo no es determinante lo que se da en los hombres de forma natural, es solo una condición de posibilidad —cumplida por todos

⁸ La psicología ha establecido umbrales de tiempo a partir de los cuales ya no se pueden aprender ciertas cosas. Cuando analicemos el segundo texto, veremos que Kant pone un límite de esa naturaleza: “ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre” (*Pedagogía* 30).

los seres humanos—: tener el andamiaje posible para llegar a hablar.⁹ Así, una discapacidad —para poner un ejemplo extremo, aunque pertinente en educación— exige un esfuerzo por poner al sujeto que la padece en situación de equidad, pero esto no transforma, ni la circunstancia natural dada, ni la especificidad misma del proceso formativo. La formación se juega en un contexto cultural y el contexto material queda subsumido en cuanto soporte. Dado este entorno, pensar no es algo físico,¹⁰ pese a que tenga un soporte físico.

- Si determinado aspecto de la formación proviene de la dotación genética, el intento de alcanzarla mediante la práctica es una pérdida de tiempo y, a veces, de otras cosas, como en el caso de Robert Schumann: como el dedo anular comparte sus músculos con el dedo corazón, tiene una debilidad que lamentan los pianistas. Pues bien, según se cuenta, el aparato que ideó el músico alemán para fortalecer ese dedo terminó inutilizándolo casi por completo.

¡Cuántas decisiones de la política educativa no se revelan como equivocadas justamente por extraviar la especificidad de lo que está en juego! Así, suele considerar necesario lo que es contingente o viceversa; *i.e.*, la lengua escrita no es natural, de manera que es imposible alcanzarla mediante un proceso de “maduración” corporal o psicológica (si bien intervienen el cuerpo y el desarrollo cognitivo) o mediante el despliegue espontáneo de una práctica cultural (pese a que todo el proceso está inscrito en las prácticas culturales)... Requiere un intercambio formal.

Con todo, en la educación se va perdiendo la necesidad de saber cuál es la especificidad de aquello que enseñamos, dejándose todo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Basta con creer que podemos decir algo de ella. Así, tal vez la clave no esté en la justeza de lo que se dice (que depende de aquello que la época está en capacidad de proferir), sino en la función que cumple: ¡es ese el sentido del diálogo platónico! Ahora bien, hemos dicho que la función cumplida —el efecto, si se quiere— puede pasar después al discurso; el problema es creer que se puede saltar el paso anterior, a saber, el proceso que dio lugar al

9 Esto se desarrollará en el capítulo sobre Kant, pues él concibe la formación a partir de la existencia de una condición no natural en el hombre.

10 Tal vez no haya una discapacidad más grave que la producida por la esclerosis lateral amiotrófica; la sufrió Stephen Hawking y, sin embargo, era capaz de pensar e, incluso, fue un físico muy importante. Otra cosa es, digamos, la privación social de capital cultural o la inhibición subjetiva en relación con el saber, que no son físicas.

efecto, que no es solo “referirse a”. En gran medida, el lenguaje es un abreviador de caminos. Sin embargo, cuando algo tiene que emerger para poder ser verbalizado, no es posible reemplazar la emergencia por una verbalización (y hacerlo es lo que se conoce como “obscenidad”¹¹); esa pretensión proviene de una deficiente —o selectiva, si se quiere— memoria de acontecimientos o, con mayor razón, de una modalidad de nuestro procedimiento que nos hace ver, retroactivamente, lo que fue contingente como si hubiera sido necesario (Miller *La erótica* 37); es por eso que decimos “no fue por casualidad que...” o “yo ya decía...”; es por eso que hablamos de “destino”, de “intuición”, de “corazonada”, etc.

De ahí que la perezosa época actual se pregunte cada vez menos por la especificidad del objeto que pretende transferir al otro. Creemos haber superado ese vicio griego —presente en el diálogo— de indagar qué es algo, para saber cómo proceder con él. En cualquier caso, lo que enseñamos no es la especificidad de las cosas, porque esta no es enseñable. Es enseñable lo que podemos decir sobre ellas, cualquiera sea la pretensión con que las abordemos (por ejemplo, la de establecer su especificidad). Con todo, lo enseñable es apenas una parte de la formación.

Si bien la práctica, además de hacer que las cosas funcionen, da lugar a un nivel de comprensión del objeto, ese nivel no es el que la escuela busca, si nos atenemos a los nombres de las asignaturas, tomados —en su mayoría— de disciplinas científicas. Si bien manipulamos con eficacia las cosas durante mucho tiempo, solo después (a veces, al cabo de milenios) comprendemos algo de su composición o de su funcionamiento. Y en muchas de las siguientes actividades prácticas habrá una mediación instrumental que materializa un conocimiento. Si la práctica permitiera comprender, no se necesitaría estudiar, sino practicar. Es más: la comprensión excede a la práctica; por eso, muchas veces ni siquiera es “aplicable”¹² (al menos en el momento de su hallazgo). La investigación trasciende la práctica (por ejemplo, la del docente) y por eso se dirige hacia la conceptualización y, cuando requiere “hacer algo”, modifica radicalmente la “realidad”... A eso es a lo que llamamos “experimento”, que es algo muy distinto (incluso opuesto, afirma Bachelard en *El nuevo espíritu científico*) a la “práctica”, a la “experiencia inmediata” (79). Y un experimento es el producto de una teoría y sus resultados solo se pueden leer a la

11 Como cuando hablamos de sexualidad a los niños, sin tener en cuenta la manera como ellos ya tramitan, en su economía libidinal, ese tópico. Los niños, explica Freud (“Tres ensayos”), muchas veces juzgan absurdas las sesudas explicaciones de los adultos.

12 Este va a ser un tema cuando reflexionemos sobre el texto de Nietzsche.

luz de dicha teoría. También es el caso de los objetos modificados para enseñar; por ejemplo, esferas del mismo tamaño con peso diferente, para que el estudiante no piense que el volumen es directamente proporcional al peso.

En su esfera de empleo, la práctica está bien, pero puede ser un obstáculo para la comprensión, que no es su asunto, que tiene otra esfera de empleo. Aunque a la práctica le esté asociada una representación, esta no se refiere a la comprensión, sino a la relación del sujeto con ella, que Althusser llama “imaginaria” (139),¹³ pues cumple la función de reproducir, tanto la práctica como el sujeto, pero no los explica. O sea, no descalifico la práctica, sino que la ubico en relación con lo que la escuela dice encarnar, de cara a la formación. La evaluación “práctica” de un conocimiento no superpone la práctica al conocimiento.

Intención enunciada y enunciación

¿Es posible, como parecía pretender el Grupo Federici de la Universidad Nacional, una transparencia de la comunicación? En *Las fronteras de la escuela* (Mockus et ál. 75-81), sus autores proponen invertir el orden de las condiciones pragmáticas de la comunicación en la escuela: convencidos como estaban de la concepción de Habermas, plantean que la sinceridad no esté en un último lugar (o, incluso, que no aparezca), sino que esté en el primer lugar y que, a partir de ella, se establezcan —en su orden— la rectitud (unas condiciones de interacción en las que el saber no aparezca como un dogma) y por último la verdad (que entonces ganaría tal estatuto para el aprendizaje).

Sin embargo, de un lado, ¿es insincero quien expresa una intención y, no obstante, produce efectos en otra dirección? Para Franz Kafka (citado en Brod 212), por amor, la familia puede malograr al niño cuando intenta educarlo sola. Y, de otro, cuando alguien miente, ¿acaso manifiesta la intención de mentir?; por supuesto que no. ¿Y acaso no menciona tener alguna intención? Claro que sí, pero podemos, o bien creer literalmente lo dicho, como si el texto fuera plano y el autor fuera sincero y además tuviera completo control del enunciado, o bien dudar —lo hacemos en la vida práctica casi siempre—. En la saga homérica de Odiseo, las únicas veces que el protagonista anuncia de manera expresa que va a decir la verdad, son justamente aquellas en las que miente.

13 La primera tesis que el autor plantea sobre la ideología reza así: “La ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (139).

La función del propósito explícito merece un análisis, y más en el caso de la escuela, donde se cree —no sin razón, pues en ella se dan acciones intencionadas— que el acto educativo está obligado a explicitar unos propósitos y que mientras más claros sean, y mientras más nos empeñemos en ellos, más cerca estaremos de lograrlos... tal como la “literatura de autoayuda”, que se ha tomado el discurso de la administración empresarial y —luego de un par de rodeos— el de la escuela.

Sin embargo, la intención enunciada no necesariamente coincide con la intención a secas. Entonces, cuando un autor explicita la intención, lo mínimo que podemos hacer es confrontarla con lo que produjo (¿no es eso, al menos en parte, lo que hacemos al evaluar?). Además, la intencionalidad no permanece constante: se rehace todo el tiempo como efecto de la evaluación que uno mismo hace en cuanto receptor de sus propios enunciados, y con mayor razón en el diálogo, donde estamos sometidos permanentemente a la evaluación —efectiva o esperada por nosotros— que hace el otro (Bajtín/Medvedev). Si decimos que Sócrates espera que se transforme la intencionalidad de Menón, estaríamos hablando de una formación entendida como efecto *a posteriori*; así, tal intencionalidad no puede figurar como contenido de la conversación, no puede sencillamente “confesarse” a nombre de la sinceridad, no puede explicitarse a nombre de “objetivos claros”. Tal intencionalidad pasa por hablar de otras cosas: en el caso del *Menón*, por hablar consistentemente sobre la virtud.

Sócrates no cree —como se ha puesto de moda decir— que los enunciados se entiendan en función del contexto en que son proferidos. Si así fuera, bastaría con conocer ese medio y, en últimas, sobrarían los libros. No obstante entrometerse el contexto, no puede establecer todo el sentido. En efecto, hay enunciados cuya interpretación requiere de la situación: si le digo a alguien “nos vemos mañana donde siempre”, nos estamos orientando, en gran medida, por una serie de informaciones compartidas producidas con anticipación (Baena “Lingüística” 26). Con todo, no es este el tipo de enunciados a los que apunta principalmente la escuela (o sea, no es que estén excluidos en su seno, sino que están subordinados), que son más del tipo: “la vacuola está limitada por la membrana plasmática”, “la hipotenusa al cuadrado es igual a la suma de los cuadrados de los catetos”, “la creación de verbos en español se da necesariamente en el marco del primer grupo”, etc. Son enunciados que prescinden del contexto, que vuelven texto lo que del contexto se necesite... ¡Con la escritura, entre otras, se intenta ese imposible! No solo no tenemos ante nosotros el entorno de todo lo que leemos, sino que, cuando el

documento habla de su circunstancia, automáticamente constituye una nueva que queda por enunciarse¹⁴... pero, dada la implicación de esta espiral, cuando eso se haga, quedará de nuevo un contexto por enunciar... ¿tiene límite esta vorágine?, ¿sirve para pensar algo?

Me he referido a lo enunciado en la intervención que abre el diálogo platónico. Todavía no he explorado la dimensión de la enunciación. La diferencia entre enunciación y enunciado es la misma que hay entre el decir y lo dicho. La expresión “un silencio elocuente” no se refiere a algo enunciado, no se refiere al dicho (que es cero); tenemos algo de otro orden: esa “elocuencia” es puro decir *potencial*, dadas las circunstancias. La enunciación es el procedimiento que hace posible la dimensión del enunciado. La primera es el proceso, el segundo es uno de sus productos. Y con esto volvemos al tópico de la intención: no confundir la intención enunciada con la intención. Si hemos de creer que lo enunciado como intención es la intención, pues no entenderíamos usos del lenguaje tan frecuentes —e indispensables— como la mentira, el humor, la seducción, el engaño, la ironía... Eso hace que de la intención tengamos noticias por los indicios textuales, por las respuestas, por los efectos... no solo por la declaración expresa del hablante (ante la que tenemos siempre la tentación de preguntar: “¿qué quiere cuando declara su intención?”), con lo que la intención no queda dicha).

Según Charaudeau, el *yo enunciadador* y el *yo comunicativo* pueden ir en sentido opuesto. Por ejemplo, ante una solicitud de préstamo económico, el *yo enunciadador* puede decir “Sííí”, lo que a escala del *yo comunicativo* hace “¡No!”.

La “intención consciente” llena un espacio: algo hay que decir (o, al menos, hay que ser capaz de decir algo); la “intención comunicativa”, en cambio, busca algo no enunciado (*i.e.*: la propaganda); la “intención perlocutiva”¹⁵ demanda la posición del sujeto frente a los efectos de su palabra, y la paradójica “intención inconsciente” (Freud “Lo inconsciente”) (ignorada por la representación consciente) perturba los objetivos explícitos:¹⁶ cuando uno se equivoca, se supone que no tiene la intención de hacerlo (de lo contrario, no diríamos “equivocación”) y, sin embargo, le ocurre (los indicios del mensaje lo muestran) y eso tiene efectos.

14 “Una lamentable confusión se observa con frecuencia entre la enunciación propiamente dicha, cuyo modo de existencia es ser el presupuesto lógico del enunciado, y la enunciación enunciada (o referida), mero simulacro que imita, en el discurso, el hacer enunciativo...” (Greimas y Courtés 146).

15 En términos de Austin, esto suena a contradicción, pues lo perlocutivo parece quedar conminado a los *efectos* del enunciado, no a los propósitos que ya tienen lugar en los ilocutivos, pero como estructura del acto.

16 En el capítulo sobre Lyotard nos detendremos un poco en el caso del lapsus.

Incluso a veces atribuimos al otro una intención más allá de lo que él mismo declara. Cuando alguien pierde el anillo de bodas, por ejemplo, ya tiene asegurado un problema con su cónyuge, más allá de que sinceramente no haya tenido la intención de perderlo (caso en el que diríamos “botarlo”). El cónyuge le asignará una intención más allá de lo consciente.¹⁷

La enunciación no se reduce, por supuesto, a la intención; en todo caso, lo importante de entrar por esa vía es que encontramos al sujeto. Esa es otra manera —próxima al psicoanálisis— de hablar de la enunciación: la posición subjetiva. No hablaremos del “deber ser” del sujeto, sino de las implicaciones legibles por los indicios, que no son otra cosa que las palabras del diálogo.

Indicios sobre la enunciación referida fueron estudiados magistralmente por Émile Benveniste (“El lenguaje”, “Semiología”): oposiciones como aquí/allá, este/ese, ir/venir... son indicativas del lugar de la enunciación. A idéntica acción, un hablante la llama “venir”, mientras que otro la llama “ir”; la elección de estos verbos depende en cada caso del lugar desde donde se está hablando. Igual ocurre con expresiones como “hoy”, “ayer” y “mañana”: dependen del momento de la enunciación (el letrero: *Hoy no flo, mañana sí*, en algunas tiendas antiguas, funciona en la medida en que la enunciación siempre es presente). De manera similar, los pronombres personales tienen como eje la enunciación, no un referente “objetivo” (por eso, es uno de los subsistemas semánticos más difíciles de aprender por parte de un niño que llega al lenguaje): *yo* hace referencia al que está en el uso de la palabra; *tú*, a aquel a quien se dirige el que está en el uso de la palabra, y *él* es aquel a quien se refiere el que está en el uso de la palabra. Con todo, estas expresiones tampoco son la enunciación: son indicios de la enunciación; son enunciación enunciada.

Desde la perspectiva de la enunciación, usar la palabra es asumir unos lugares posibles y asignar al otro unos lugares concomitantes. Esto es crucial en la educación. Consideremos, por ejemplo, que un maestro supone que la virtud es enseñable. ¿En qué posición lo pone esa decisión frente al estudiante?, ¿y qué posición le asigna al otro en la medida en que asume la propia? Estas posiciones “dicen” más que lo que efectivamente se enuncie. Esto tiene relación con la manera como Lacan concibe el *discurso*:

17 Ámbito de problemas investigado por Freud, a comienzos del siglo pasado, en el libro *Psicopatología de la vida cotidiana*.

... estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional. ... puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Ésas, literalmente, no pueden mantenerse sin el lenguaje. Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas. Éstas no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales. (*El reverso* 10-11)

Es algo fundamental, al punto de postular solamente cuatro discursos posibles. Excluye el sentido, pues el lenguaje al que se refiere es formal, según define la lingüística (Saussure 153): la articulación entre significantes. Por eso, de los cuatro elementos que constituyen el discurso según Lacan, dos son significantes, o sea, el mínimo para implicar todo el lenguaje; los otros dos elementos son el sujeto y el objeto de goce. Cuando estos elementos —enlazados siempre en el mismo orden— ocupan alternativamente cada uno de los lugares disponibles (“agente”, “trabajo”, “residuo” y “verdad”), se producen los cuatro discursos posibles: del amo, universitario, de la histérica y del analista.¹⁸

Retrocedamos a la parte inicial de la primera frase del diálogo (“Me puedes decir, Sócrates...” [70a]). Cuando le decimos al otro (o al menos lo pensamos): “Sí... aunque esa no es la manera de decirlo”, el “sí” aplica para el enunciado, el resto aplica para la enunciación. Sería equivalente a decir: “acepto el enunciado, no así la enunciación”; o, mejor: “acepto lo dicho, no así el lugar desde el que me lo dices/la posición en la que me pones”. Preguntemos, entonces: ¿en qué posición se pone Menón?, ¿qué lugar le asigna a Sócrates?, ¿acepta este ese lugar?, y, al responder, ¿qué lugar se asigna y qué lugar le asigna a su vez a Menón?

Posiciones

El diálogo es un género muy interesante. Podríamos preguntar por qué Platón lo utiliza y no su discípulo Aristóteles, quien prefiere la argumentación directa. Recordemos que Galileo fue acusado de herejía ante la Inquisición por lo que sostienen Salviati, Simplicio y Sagredo, personajes de sus *Diálogos sobre los dos máximos*

18 Lacan ubica justamente en el diálogo *Menón* el nacimiento del discurso universitario. No es tema que abordemos aquí.

sistemas del mundo. ¿Por qué se usa y luego se abandona el diálogo?, ¿por qué se retoma siglos después?¹⁹ En el caso de los diálogos de Platón, la dramatización *materializa* algo que no se suple con la argumentación; es más: que no constituye en gran medida la argumentación: “la verdad que se descubre no es separable de la propia acción que da fe de ella” (Lacan, *El yo* 428). También la encontraremos cuando lleguemos al texto de Lyotard, pues él se refiere, a su vez, a un diálogo: el *Banquete* de Platón.

Por muchas razones, el documento que nos ocupa no puede ser la evidencia de un diálogo real: “El carácter artístico y fantástico de los diálogos platónicos contribuye a la incertidumbre de cualquier indagación sobre cuánto testimonio histórico hay en ellos” (Colli, *Zenón* 35). Para fijar la cantidad de información que hay en el *Menón*, habría que haber tenido una grabadora —no las había en el siglo IV antes de Cristo— o un par de especialistas en estenografía o taquigrafía... posibilidad eliminada por la supuesta espontaneidad del diálogo. Si bien había un uso mayor de la mnemotecnica en aquel entonces (se consideraba una habilidad fundamental), al menos este diálogo no se presenta como recordado por alguien. Otros diálogos sí se enuncian como recordados por un asistente (*i.e.* el *Banquete*²⁰).

Entonces, asumiremos el *Menón* como una invención de Platón. Tomada esa decisión, debemos tener precaución a la hora de asignar ideas a ciertos personajes, por el hecho de ser homónimos de ciertos hombres de letras que efectivamente vivieron. No se puede igualar la escuela sofística con lo que dice uno de los personajes o generalizar a Sócrates mediante alguna definición encontrada por ahí.²¹

Íbamos en que el personaje Menón inicia diciendo: “Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?” (70a). Este enunciado se hace, en apariencia, desde una posición de no saber (atención a los signos de interrogación) y asigna al interlocutor una posición de saber. No afirmo que Menón no sepa,

19 *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* de Nietzsche, a pesar de ser del siglo XIX, es una obra sobre la formación en la que el diálogo también ocupa un lugar protagónico. Nos referiremos a ella en el capítulo respectivo.

20 Alguien que asistió hace muchos años se lo cuenta a otro, el cual, a su vez, lo cuenta a otro... y así, hasta cuatro versiones. Empero, tampoco esto testimonia un diálogo real recordado fielmente por quien asistió y por quienes oyeron su rememoración. Más bien tiene que ver con el estatuto de aquello que *pasa al otro lado*, pese a las versiones, aquello que se salva del olvido (¿es el mismo concepto de *aletheia*?). Algo que no opera a escala de lo dicho, sino de lo implicado.

21 Un caso: según François Wahl, en el *Cratilo* (diálogo platónico sobre el lenguaje), el personaje Cratilo obra más bien en sentido inverso a su homónimo filósofo.

o que Sócrates sepa, o lo contrario; me refiero a lo que el enunciado implica... ya habrá otros enunciados y otras implicaciones.

Lo que Menón hace es una *requisición*: es decir, el acto de lengua mediante el cual se quiere ver realizado algo por el interlocutor (Baena, “Actos” 18). O sea que —a esta escala— daría lo mismo “Dime, Sócrates, si es enseñable la virtud, o si...”, caso en el que ya no habría pregunta, ni utilización del verbo *poder*. Lo que se ha agregado (la forma interrogativa y el “puedes”) viene del hecho de que la requisición presupone una jerarquía, lo cual requiere cierto manejo de la relación social. La jerarquía puede estar instaurada de hecho, incluso institucionalmente; por eso, el superior militar no le dice al recluta “¿podrías disparar?”, sino que ordena: “¡Fuego!”. La jerarquía va, entonces, desde una como la del ejemplo, radical, institucional, ineludible (si el recluta no acata, lo someten a un consejo de guerra), hasta otra en la que solo momentáneamente quien hace la requisición se pone “por encima” y, en consecuencia, trata de suavizar la situación. Para eso hay infinidad de recursos verbales y no verbales: mediante una pregunta, que parece dar opción (“¿quieres sacar la basura?”, “¿puedes decirme, Sócrates...?”); mediante las medidas de cortesía (“hazme el favor”, “¿tiene la amabilidad de...?”); etc.; en todos los casos, con o sin gestos amables, tocando o no al otro, señalando o no algún objeto, etc. Entre esos dos extremos se mueve la expresión en contexto de la requisición. Dada una urgencia, uno entiende que el otro no haga las venias del caso, como cuando nos grita “¡quítate!”, para evitar que nos pase algo, o “¡déjame!” en un partido de voleibol; en otro contexto, podríamos pensar que esas expresiones son groseras, toscas.

De este modo, en la figura 2 tenemos:

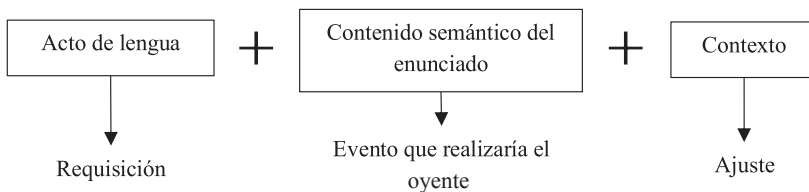


Figura 2.

Cuando la relación lo justifica, no se ve extraño que se hagan requisiciones (el jefe al subordinado, el padre al hijo, el profesor al alumno) que, de todas maneras,

tienen algún grado de “suavizante”. Pero a veces, cuando no se calcula exactamente el tipo de relación, cuando no se usa la cantidad suficiente de “suavizante”, el oyente contesta algo que no parecería corresponder al mensaje del emisor y que justamente apunta a la enunciación: “¿Usted quién es para pedirme eso?”, “No estoy en obligación de hacerlo”, “¿Y por qué no se lo solicita a otro?”, “¿No puede hacerlo usted mismo?”.²² El niño, que es objeto de requisición por parte de los padres, suele suponer una reciprocidad y entonces, a su vez, da órdenes a aquellos; los padres —con humor o molestia— le dan a entender que “le falta mucho pelo pa’l moño”, o que está “muy equivocadito”, o le dicen que “no sea iguala’o”.

Ahora bien, dado el ajuste al contexto, lo que tiene forma de requisición no tiene por qué serlo necesariamente. Y al contrario: no toda requisición se hace con una forma requisitoria. Cuando está pasando el carro que recoge los desperdicios, alguien puede gritar en la casa: “¡La basura!”, que no es más que un sintagma nominal (artículo + sustantivo) y, sin embargo, el aludido corre a sacarla. En el otro caso, podemos tener un enunciado con forma de requisición que, pese a todo, no lo es: “¡hazme el favor de quererme!”, “¡no seas tonto!”.²³

Así vista, la requisición es un acto constituido por lo social que va constituyendo lo social. En consecuencia, ahí se juegan las tensiones propias de lo social. El soldado puede desobedecer en nombre de la objeción de conciencia; el muchacho puede negarse a lo que el profesor le pide en nombre de una democratización de las relaciones en la escuela; el esclavo puede desobedecer al amo en nombre de la libertad; los habitantes pueden desatender el toque de queda en nombre de la lucha por una organización política más justa en su país; entre otros ejemplos.

No todas las partes del acto comunicativo tienen que estar explícitas. El tono imperativo, por ejemplo, que transforma la desinencia del verbo, puede cumplir la función de hacer la requisición. Cuando el invitado empieza a levantar los platos de la mesa, basta con subirle las cejas a uno de los de casa para que se ponga también en ello, con lo que la requisición está en el gesto y la acción que se quiere ver realizada por el otro es la que se está realizando ante sus ojos por parte de quien no debería hacerlo.

Volvamos al caso del *Menón*, ampliando la figura 2:

22 Esto está tratado literariamente de manera magistral en *Bartleby, el copista* de Herman Melville.

23 Baena distingue entre *acto de habla* —de naturaleza *contextual*— y *acto de lengua* —de naturaleza *formal*—. El primero tendría *finalidad* y el segundo, *propósito*: “Una aseveración es, siempre, en relación con su propósito, una aseveración. Pero sus finalidades son determinadas por el contexto en que se realiza” (“Actos” 11).

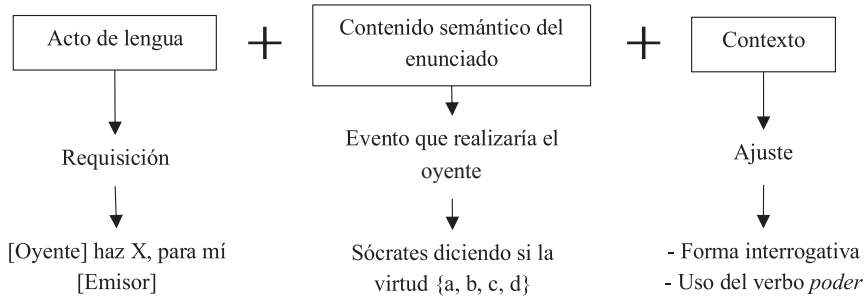


Figura 3.

Entonces —como decíamos más atrás—, la frase de Menón se hace desde una posición de no saber (no necesariamente porque no sepa) y asigna al interlocutor una posición de saber (no forzosamente porque sepa). Son fundamentales las anteriores aclaraciones entre paréntesis, pues nos deshacemos de la posición moralista (las condiciones pragmáticas de la comunicación como si fueran principios éticos) y damos lugar a entender al menos parte de la constitución de lo social.

¿Acepta Sócrates la posición asignada por Menón?, ¿por qué? ¿Es espontánea la posición de Menón o es constitutiva de una posición que puede ser objeto de transformación? Digo esto porque, si he tomado como objeto de trabajo el *Menón* es a causa de sus implicaciones para entender la formación. Así, no podemos simplemente decir que Sócrates no acepta ni el lugar que se le asigna, ni el lugar desde el que indaga Menón, pues, de ser ese el caso, le habría respondido —como en alguno de nuestros ejemplos anteriores—: “¿Y usted quién es para pedirme eso?” o “Averígüelo y me cuenta”. Efectivamente, Sócrates rechaza la posición que se le asigna, pero en medio de algo que me parece crucial: *su respuesta mantiene el diálogo*, no es un simple rechazo; sostiene, en alguna medida, algo de lo que le fue atribuido. Se sitúa en un lugar difícil, como veremos: si acepta o si rechaza a secas, no podrá formar. ¡Y la educación actual preocupada por darle gusto al estudiante!

¿Qué responde? Que no tiene conocimiento alguno sobre la virtud, que no está en la posición de los tesalios —como lo es Menón— que, en posesión del saber —gracias a las enseñanzas de Gorgias— se muestran confiados y magníficos, al punto de retar a quien sea, en el sentido de poder dar respuesta sobre cualquier cosa. O sea, ironiza el lugar desde el que alguien supone saber; de cierta manera,

le devuelve a Menón —en cuanto tesalio— la responsabilidad de responder por ese *lugar* (¡no por ese *tema*!). Y, entonces, pasa al ataque (ahora es Sócrates quien interroga): alguien que no conozca quién es Menón, ¿es capaz de conocer si es bello, rico, noble? Con esta pregunta, no dice precisamente que no sepa (es más: la respuesta a su interrogante es obvia), ni coloca del todo a Menón en un lugar de no saber. Entonces, ¿qué está haciendo?

Menón hace una requisición a su interlocutor. Sabemos, por los indicios del texto, que intenta ajustarla *a su interpretación de la relación* con aquel a quien interpela... atención: no digo que se “adecúa al contexto” (una de las definiciones de la “competencia comunicativa”), ni que posee un “saber hacer en contexto” (en jerga educativa oficial, definición de la “competencia”, en general). Si bien estamos hablando del contexto, se trata de una *interpretación*. Decirlo así tiene ventajas: la primera, poder percibir una de las maneras como se va haciendo lo social, y la otra, poder pensar la formación de modo más complejo. Así, en lugar de hablar de “circuito de la comunicación” (joya de la corona de los respectivos expertos), mejor es hablar de *corto circuito* en relación con la comunicación, según veremos a continuación.

Lo que se ve de forma evidente en la comunicación es que el emisor le envía un mensaje al receptor. Y ese mensaje se refiere a algo que puede denominarse “referente”. Este esquema incluso lo plantean prestigiosos lingüistas, como Karl Bühler y Roman Jakobson, y es fundamento de la propuesta de ética discursiva diseñada por Habermas. Por ahora, vamos a conservar la terminología de ingeniería de telecomunicaciones, cambiando “receptor” por “oyente”, para no confundir más adelante la inicial con la del “referente” (figura 4).

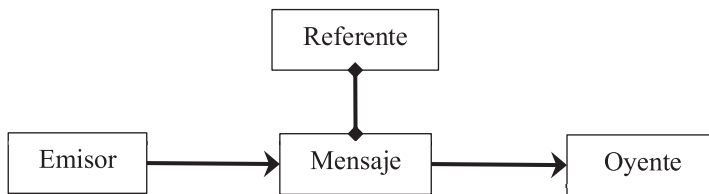


Figura 4.

Estos son los elementos sensibles (empíricos) de la comunicación; son, por ejemplo, los que percibe Bühler; por su parte, Jakobson agrega el “contacto” y el “código”, pero aun así es un esquema restrictivo para pensar la formación: de ahí

resultan ideas tan limitadas como las de una comunicación “eficaz” (bajo cuya cobertura las TIC hacen su agosto) o la de una “mostración” del referente (“ver la vaca en el campo y no en el tablero”), etc.

Esa imagen empírica se puede complejizar a partir de la siguiente idea de Lacan:

Es imposible esquematizar el fenómeno de la palabra por la imagen que sirve a cierto número de teorías llamadas de la comunicación: el emisor, el receptor, y algo que sucede en el intervalo. Parece olvidarse que en la palabra humana, entre muchas otras cosas, el emisor es siempre al mismo tiempo un receptor, que uno oye el sonido de sus propias palabras. (*Psicosis* 40)

A partir de esto se concluye que *estamos en capacidad de decir aquello que estamos en capacidad de oír*.²⁴ Con esta idea, podría pensarse que la formación se produce en un sentido inverso a como lo suponemos: se basa (al menos en lo relativo al emisor) en la capacidad de oír del maestro, no tanto en las modalidades técnicas de su decir (como las diapositivas de un *software* que algunas veces más bien oculta la especificidad de esa capacidad de oír).

En la figura 5, ese vector se representa mediante la flecha doble que retorna desde el mensaje al emisor (E), en sentido inverso a la línea que va al oyente (O):

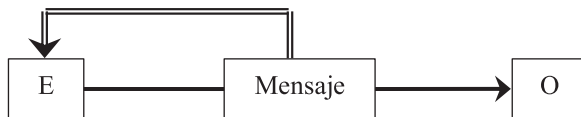


Figura 5.

Esta característica ya no es tan evidente. El inmediato retorno del mensaje — incluso antes de que el oyente reaccione— explica por qué se producen *a posteriori* en el emisor efectos tales como sonrojo, complacencia, extrañamiento, detección de errores cometidos, arrepentimiento, llanto, etc.; o sea, una suerte de *perlocucionario* (en el sentido que le da Austin [§IX]), que no obstante aplica sobre el propio emisor (cosa que Austin no percibe, pues lo concibe como efectos sobre el oyente).

24 Julia Kristeva amplía esto en su texto *Le langage, cet inconnu* (13). Y la literatura, como suele hacer, lo sabe de antemano. Esto se dice de un personaje —en la novela *Pedro Páramo*— que quedó sordo luego de que un cohete le explotara muy cerca: “Era un gran platicador. Después ya no. Dejó de hablar. Decía que no tenía sentido ponerse a decir cosas que él no oía...” (Rulfo 53).

La idea de una retroacción del mensaje sobre el emisor objeta la idea de un “plan” de la comunicación: aquel que sería dueño del “propósito comunicativo” es el primer sorprendido por su propio mensaje. Y bueno, los efectos de retorno van a ser cruciales en el proceso formativo, como veremos.

Con todo, este vector retroactivo —la línea doble— no podría terminar en el emisor, entendido como el lugar desde el que *efectivamente* se habla; es muy distinto el lugar desde el que puedo señalar, por ejemplo, los propósitos, que justamente se van a ver objetados por los efectos de retorno. Poco sabemos del lugar desde el que en efecto hablamos, “su inefable y estúpida existencia”, dice Lacan (“De una cuestión” 526) para ese lugar; de hecho, a veces el otro sabe más de nosotros que nosotros mismos. Algo —nunca todo— podríamos saber sobre ese lugar, pero solo después de un prolongado y arduo proceso (un psicoanálisis, por ejemplo). De esta manera, como se puede ver en la figura 6, el vector retroactivo termina más bien en un emisor supuesto por el emisor mismo $\{E (sxE)\}$:



Figura 6.

Es decir, el lugar que él supone que tiene para sí y para el vínculo con el interlocutor; en otras palabras, la representación que se hace de sí mismo, conmovida muchas veces por esos efectos de retorno. No es su “ser objetivo”, sino su lugar asumido: “En la interlocución más corriente el lenguaje tiene un valor puramente ficticio, ustedes adjudican al otro la impresión de que están realmente ahí...” (Lacan, *Psicosis* 168). Ese lugar supuesto podríamos llamarlo el “yo”, en el sentido de paradigma de espejismo y desconocimiento acerca del sujeto, como afirma Lacan (“Discurso” 157), y no como función de “síntesis”. Ahora bien, marcar esto como “suposición” no es señalar una falla, sino más bien una característica: algo tenemos que suponer de nosotros en la escena de la comunicación, y es algo que varía de forma constante.

En este punto, cuando pensamos la formación, la pregunta es por ese lugar del hablante cuando es ocupado por el profesor: ¿sabe que su lugar es —al menos hasta ahora— una suposición que él mismo hace? ¿Qué implicaciones tiene no saberlo? ¿Cómo usa esa suposición? Por ejemplo, cierta posición sobre el saber es definitiva:

o se es alguien incierto en relación con el saber o se adopta la impostura de ser alguien, materializado en ese “ser” como si fuera objetivo y tuviera consistencia. Cuando no entienda algo, en el primer caso, se irá a estudiar; en el segundo caso, se mandará a revisar los oídos.

Desde el emisor se emite un enunciado... ¿a quién?, ¿al oyente?, ¿cómo saberlo?... si el emisor no se conoce a sí mismo, sino que hace una suposición, tampoco conoce al otro, no sabe exactamente a quién se dirige (si supiéramos, no habría timo ni seducción, el otro nunca sería un misterio). Se dirige, entonces, a otra suposición, es decir, a un oyente supuesto por él, como se representa en la figura 7.

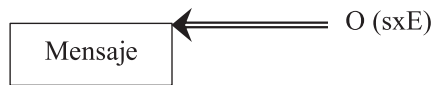


Figura 7.

Y eso se hace desde el lugar de emisor supuesto por él mismo, $\{E (sxE)\}$, que tiene soporte en E.

Por lo tanto, en la escena comunicativa una suposición se dirige a otra suposición; una suposición de sí mismo se dirige a una suposición sobre el otro. ¡Y todavía no hemos considerado al otro en sí mismo! Además, esas suposiciones sobre el emisor y sobre el oyente se hacen a propósito de “cosas” también supuestas, pues el referente del enunciado no es la “realidad”, sino “un mundo humanizado, simbolizado, constituido por la trascendencia introducida por el símbolo en la realidad primitiva” (Lacan, *Los escritos técnicos de Freud* 139). El referente no se “pasa” del uno al otro; el mensaje es pura forma sobre la que es forzoso hacer una *atribución de sentido*: “la sintaxis existe antes que la semántica. [...] Es indudable que somos nosotros quienes aportamos el sentido” (Lacan, *El yo* 450-451), y si hemos de otorgarlo “es porque no está determinado” (Miller, *Causa* 58). Con este punto de vista, tomaremos el referente como las posibilidades que la materialidad de los registros verbales abre al campo de la atribución de sentido. Así, la elucubración del emisor —Referente versión del Emisor: $\{R (vdE)\}$ — es una de las versiones posibles, como se ilustra en la figura 8.



Figura 8.

Esa versión puede distar de las posibilidades del propio enunciado; tanto así que no pocas veces el emisor se sorprende de lo que ahí se podía encontrar: le ocurre, por ejemplo, cuando él mismo se escucha, o bien cuando el oyente le devuelve —en la modalidad de chiste, de chanza, de elogio, de petición de aclaración, de cara de sorpresa, etc.— cosas que no veía, no obstante ser quien emitió el mensaje. Es paradigmático esto en literatura: la versión del autor no reemplaza el texto (¡a veces es inferior!).

Ahora bien, el mensaje sobre el que se inicia el vector doble retroactivo no es el proferido por el emisor; es decir, él no oye exactamente lo que dijo. Más bien, sobre la base del mensaje, se dirige a sí mismo (es la idea del vector doble) un mensaje con lo que él pudo percibir. Esta idea consuena con el concepto de *lalangue* de Lacan (“Saber”). La lengua estaría en el código, pero la relación del sujeto con ella no es la de una “inmersión” total, sino la de una intersección sintomática. La lengua es una deducción de los usos generales, porque cada sujeto tiene solo una parte, atada a sus modalidades de satisfacción, no al sentido. Hablamos, entonces, de un Mensaje percibido por el Emisor $\{M(pxE)\}$ (figura 9).

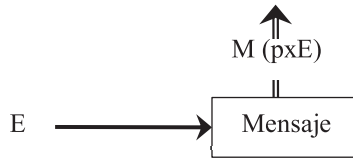


Figura 9.

Ciertamente, aquí “percibir” no consiste solamente en lo que pueden hacer los órganos de los sentidos, sino sobre todo una percepción selectiva: en argot popular: “uno oye lo que le conviene” (si no entendemos esta “conveniencia” como algo necesariamente consciente, es una buena forma de resumirlo). Uno oye: 1) con la estructura fonológica de su lengua; por eso, cuando a un hablante del japonés le piden que repita “club”, él pronuncia ‘kurabu’ (Trubetzky 57); 2) con las posibilidades gramaticales de su lengua, *i.e.*: tener masculino y femenino como los géneros gramaticales en nuestra lengua; 3) con las delimitaciones de los géneros discursivos que se ha visto obligado a aprender;²⁵ 4) con lo que sabe: con su *enciclopedia* (Eco, *La estructura*), con su *capital cultural* (Bourdieu, “El nuevo capital”).

25 “... dicen que la primera película que se proyectó al público en general fue *L'arrivée d'un train à la Ciotat* (*La llegada de un tren a la estación de la Ciotat*), dirigida por los hermanos Louis y Auguste Lumière. Cuentan que

Entonces, al $\{M (pxE)\}$, a lo que oye decirse a sí mismo, el emisor le hace un juicio $\{J (dE)\}$, una evaluación que, en principio, busca establecer si la relación entre hablante y oyente —tal como la entiende $\{E (sxE)\}$ — autoriza la dimensión *realizativa* del mensaje (Austin 48) que, en nuestro caso, es la requisición que hace Menón (figura 10).

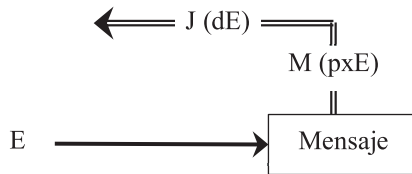


Figura 10.

Como estamos todavía en el emisor, se trata del juicio que hace tan pronto se oye decir y que ratifica o no la suposición frente a la relación, que justificaría la dimensión realizativa evocada (ejemplos: el emisor puede hacer una requisición directa y, un instante después, agregar: “¿Por fa?”, o justificarse, explicando que se encuentra impedido en ese momento, pero urgido de que aquello se haga, etc.).

La interpretación que hacemos de la relación con el otro no coincide ni con la relación efectiva (si coincidiera, no habría necesidad de investigarla), ni con la interpretación que, a su vez, el otro tiene de dicha relación. Esta distancia, sin embargo, no es meramente un “error” que pueda enmendarse (estudiando más, estando más atento, acercándose más al otro, haciendo “triangulación”, aplicando más democracia, etc.). De un lado, porque estamos irremediamente a distancia de la realidad, toda vez que vivimos en medio del lenguaje, y, de otro, porque el oyente someterá dicha interpretación a un juicio (que —según cree— es de adecuación) y responderá en el marco de un sinnúmero de posibilidades, según veremos.

Por su parte, el oyente, antes que escuchar el mensaje del emisor, se lo dice a sí mismo (Kristeva 14). En ese sentido, *estamos en capacidad de oír aquello que estemos en capacidad de decir*. Así, de nuevo podemos pensar que la educación se produce en un sentido inverso a como lo suponemos: en lo relativo al oyente, se basa en modificar la capacidad de decir del estudiante, no tanto las modalidades supuestas de su comprensión.

cundo los espectadores vieron el tren aproximarse a ellos como si fuera a salir de la pantalla, salieron corriendo y dando alaridos por el Boulevard des Capucines” (Fortich).

En consecuencia, hay, como en el caso del emisor, un vector retroactivo (vector punteado en la figura 11):

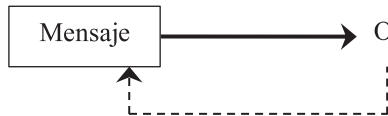


Figura 11.

También acá corresponde decir que el oyente queda constituido como una suposición que hace de sí mismo en cuanto a oyente $\{O(sxO)\}$. Una autorrepresentación en el marco de la relación con el otro (figura 12).

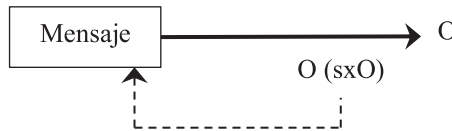


Figura 12.

De igual manera, el oyente hace un juicio sobre el mensaje $\{J(dO)\}$ (figura 13), como hemos dicho:

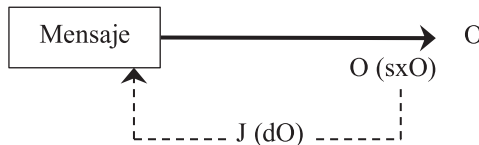


Figura 13.

Este segundo juicio interactúa con el juicio del emisor, sin ser forzosamente coincidentes, pues —según advertíamos— se lee desde una historia cultural, en el marco de restricciones genéricas y lingüísticas que difícilmente coincidirían: dos personas no tienen historias iguales. Sería interesante establecer dónde recaen los esfuerzos de los educadores: ¿sobre el mensaje? (atención al uso de TIC), ¿sobre los juicios?, ¿sobre la manera de incidir en las historias con que los sujetos leen —y enjuician— los mensajes?

Si la interpelación acierta con el estatuto de la relación, el hablante puede asumir que es acertada (+) o no (-); si la interpelación no acierta con el estatuto

de la relación, igualmente el hablante puede asumir que es o no acertada. Ante las dos posibilidades del acto (acierto o desacierto), aparecen cuatro opciones del emisor, sea porque no entiende, o porque se le escapan detalles, o porque se quiere oponer a la relación, o inducirla. A su vez, sobre cada una de esas opciones, el oyente puede asumir que es o no acertada, por razones como las aducidas a propósito del emisor (tabla 1)

Tabla 1.

Relación	+				-			
Según emisor	+		-		+		-	
Según oyente	+	-	+	-	+	-	+	-

Estas ocho opciones pueden expresarse con salidas específicas como las siguientes de cada uno de los hablantes: puede pensar que el otro está equivocado y señalarlo (“¿Y por qué no se lo solicita a otro?”), sin que necesariamente lo esté; puede pensar que el otro está equivocado y señalarlo, estándolo, efectivamente... y, no obstante, el primero puede insistir (por ejemplo, porque está intentando *crear* esa relación²⁶) o reconocer; también puede creer que el otro acierta y hacer lo que le piden, sin que la relación en realidad lo autorice... Son demasiadas las variables. En todo caso, es algo que va teniendo efectos sobre uno y otro, algo que va *construyendo el lazo social*.²⁷

Entonces, el mensaje que el oyente se dice a sí mismo no es el mensaje proferido por el emisor, sino el que él ha podido percibir (*lalangue*) {M (pxO)} (figura 14).

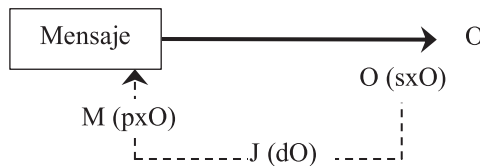


Figura 14.

26 Esta opción no aparece en los modelos que describen la comunicación “dada”, pues lo que estamos anotando obedece a la *creación* de la comunicación.

27 Según Baena, el *mundo social* es el efecto de ciertos actos de lengua (de igual manera, el mundo objetivo) (“La significación” 223).

En consecuencia con lo que venimos diciendo, el oyente hace emerger el mensaje desde una instancia supuesta por él: un Emisor supuesto por el Oyente {E (sxO)}, como se representa en la figura 15.



Figura 15.

Y la referencia de tal mensaje será, por tanto, otra referencia, una nueva versión, hecha esta vez por el oyente {R (vdO)} (figura 16).

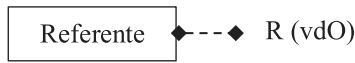


Figura 16.

¿Conocemos los maestros las condiciones materiales que producen las diferencias entre los juicios? Siquiera ¿escuchamos esos juicios? ¿Como asunto de la comunicación o de la formación?

La figura 17 presenta el esquema completo:

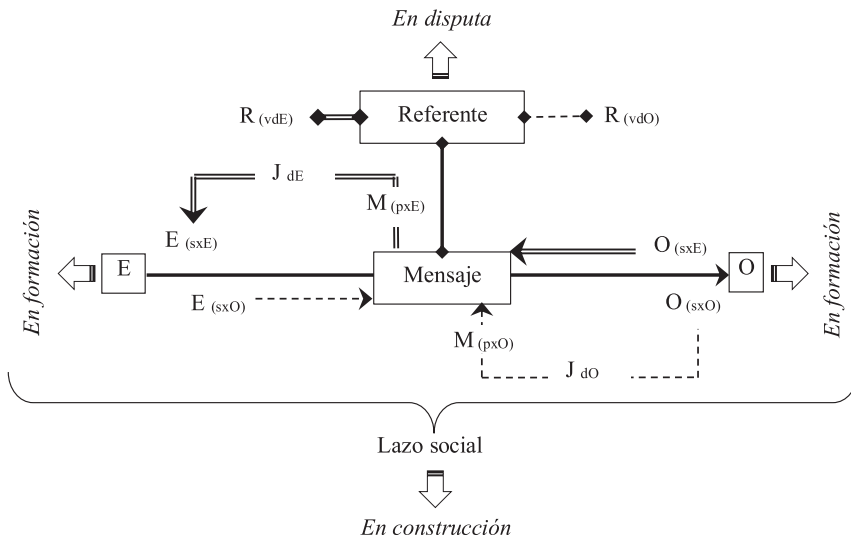


Figura 17.

Como se ve en la figura,

- Hay tres niveles del emisor: el E del que poco sabemos cuando lo encarnamos (el inefable que se prolonga en la dimensión inconsciente), el E que suponemos ser (por estar en uso de la palabra) y el E que en nuestro lugar supone el otro. Todas esas suposiciones están sustentadas en algo: no es igual la que proviene de la identificación imaginaria (Menón, en cuanto diestro en equitación) a aquella que proviene de la asignación de saber (la que se produce una vez concluido el diálogo);
- De manera simétrica, hay tres niveles del oyente: O, aquel inefable del que poco sabemos mientras lo encarnamos; el O que suponemos ser y el O que en nuestro lugar supone el E;
- Hay tres referentes que no coinciden: uno al que intentamos acercarnos con la investigación (un mero horizonte), y las sendas versiones que de él tienen el E y el O, dadas sus historias. Esa distancia es modificable a condición de edificar un referente simbólico entre ambos (que es el caso de la idea de *campo* de Bourdieu [*El oficio* 1]);
- Hay dos juicios sobre el enunciado: el del E y el del O;
- Hay tres mensajes: el efectivamente proferido (horizonte de investigación), y los que perciben E y O, cada uno por su cuenta.

Los elementos desarrollados tienen fuertes implicaciones a la hora de pensar la formación: 1) los hablantes (E y O) son inciertos, están oscilando todo el tiempo, están *en formación*; 2) el referente está *en disputa*; no es una significación atada forzosamente a una forma, sino un conjunto de versiones en discusión, versiones que se sostienen delante de otros, los cuales —a su vez— tienen las propias. Eso es el referente: una pugna por establecer lo que efectivamente sería; 3) el lazo social, a partir del realizativo, no está definido, está *en construcción*.

En formación, en disputa y en construcción no son circunstancias pasajeras, remediadas mediante algún procedimiento eficaz; son condiciones permanentes y hablan de nuestro estatuto de inacabamiento. ¿Trabaja la educación para sostener ese estatuto?,²⁸ ¿o cree “remediarlo” mediante “buenos objetivos” y “buenas ayudas”? (con lo que no trabaja en pos de la formación y agrega “ruido” extra).

28 Es algo que se pone en tensión en el texto de Nietzsche que se comentará más adelante, según el cual las “instituciones de cultura” tendrían que sostener —de cierta forma— el estatuto de ese ser faltante. A propósito del

La tabla 2 ordena toda esta información:

Tabla 2.

Emisor	Oyente	Mensaje		Referente
E inefable	O inefable	Realizativo	M horizonte	R horizonte
E supuesto por E	O supuesto por E	Juicio del E	M percibido por E	R versión del E
E supuesto por O	O supuesto por O	Juicio del O	M percibido por O	R versión del O
<i>Sujetos en formación</i>		<i>Lazo social en construcción</i>	<i>Objeto en disputa</i>	

En lugar de los cuatro elementos (emisor, oyente, mensaje y referente) que se detectan empíricamente, sin mayor esfuerzo, en la comunicación, hemos obtenido catorce elementos. Y se puede seguir profundizando: por ejemplo, habría una materialidad del emisor producida por su mensaje: “el verdadero sujeto del decir no es ‘el que dice’, sino lo dicho” (Lyotard 124); es el caso del *narrador* que postula la semiótica: no es una persona y, sin embargo, se constituye como emisor en función de su enunciado. De igual modo, podemos pensar en un oyente producido por la especificidad del mensaje; para seguir con el ejemplo del narrador, sería lo que la semiótica denomina *narratario* (Greimas y Courtés 272); otro caso: cuando se dice que una prueba estandarizada no es pertinente, se afirma que está hecho para *otros* destinatarios.

Equi-vocaciones

A partir de lo anterior, se puede decir que en la base de la educación hay una serie de equivocaciones *no descaminadas* (oxímoron deliberado), en un encuentro cuyos tiempos subjetivos son distintos (razón de más para rechazar, a esa escala, la idea de una igualdad entre docentes y estudiantes). En un primer tiempo, se presenta un error:

- Error 1: atribuir saber al profesor (sujeto supuesto saber [sss]); atención, porque esto puede ir a la par de un rechazo.

Ante este error, se presentan tres respuestas posibles del maestro:

texto de Kant se desarrollará particularmente este aspecto, determinante de que el sujeto esté siempre *en formación*, el objeto *en disputa* y el lazo social *en construcción*.

- Inadvertencia 1 del —que se cree— no incauto:²⁹ señalar al otro el Error 1 para empezar a trabajar tan pronto lo supere (basado, por ejemplo, en una supuesta transparencia de la relación). Por supuesto, esta explicitación malogra la posibilidad de la superación esperada: “La bondad ... no podría curar el mal que ella misma engendra” (Lacan, “La dirección” 590).
- Impostura 1: creer que efectivamente se tiene el saber.
- Uso 1: si el maestro *usa* la equivocación del estudiante, es posible que se produzca un segundo momento: una *transferencia*³⁰ positiva (amor) o negativa (odio).

Si se da el Uso 1 y se presenta la transferencia, surgen entonces otras atribuciones equivocadas:

- Error 2: el estudiante cree que ese amor o ese odio es causado por la persona del profesor (y no por la relación que suscita la escena educativa).

No es raro que el estudiante sienta algo frente a su profesor; los más chicos lo expresan claramente cuando lo interpelan diciéndole “mamá” o “papá” y los más grandes ya pueden pasar a hechos más carnales. Por supuesto, usar esto tiene todo tipo de riesgo.

Ante el Error 2, se presentan, otra vez, tres respuestas posibles del maestro:

- Inadvertencia 2 del no incauto: señalar el Error 2 y pretender trabajar a partir de su superación. Como en el caso anterior, esta pretensión fallida arruina la posibilidad del vínculo formativo.
- Impostura 2: creer que ese afecto es suscitado por sus peculiaridades.³¹
- Uso 2: el maestro ni acepta ni rechaza los enunciados proferidos bajo transferencia, lo cual hace posible la formación (*posible*, no indefectible, como pregonan los objetivos educativos).³²

29 Y que, por lo tanto, no sabe que el lazo social requiere dejarse engañar un poco.

30 Concepto que Freud (“Sobre la dinámica”) acuñó para el psicoanálisis y que, inicialmente, pensó que se trataba de un obstáculo (el amor en lugar de la asociación libre), pero que luego lo entendió como una herramienta de trabajo.

31 Pero, como dice Aristóteles, “no te hace parecer bello tu naturaleza, sino la debilidad de los ojos que te miran” (“Protréptico” §105a).

32 Esto se ampliará cuando comentemos el texto de Lyotard, más adelante.

Tabla 3.

			Profesor		
			Inadvertencia	Impostura	Uso
Estudiante	Error	Hay sss	Intentar que el otro supere el error	“Soy el sss”	Aceptar el error como condición de formación
		Amor/Odio	Señalar, o usufructuar, el error	“Son mis atributos”	

De tal manera, en una situación de atribución de saber se mide qué tanto el maestro utiliza la equivocación para crear condiciones de posibilidad de cara a la formación. O si, equivocado él también, utiliza la transferencia para lo que cree que es una conquista propia.³³

Son al menos seis equivocaciones... ¡encaminadas!, pues solo hay vínculo educativo si, de un lado, el estudiante *cree* que el maestro sabe algo y si el maestro *cree saber* algo, y, de otro lado, si hay un deseo por el saber, imputado por el estudiante a la persona del maestro, el cual puede no entenderlo como producido por lo que él representa ante el otro en la escena educativa en atención a su relación con el saber.

Entonces, el diálogo de Platón escenifica, de entrada, el tema educativo: en el enunciado de Menón hay una suposición de saber. Ahora bien, no se le asigna a otro un saber gratuitamente. Siempre hay una razón, así sea un autoengaño. En el caso de la requisición de Menón, esa suposición de saber se basa en lo que Menón sabe —o cree saber— de Sócrates. Este tuvo que haber dicho algo para que Menón considere que tiene por dentro esa joya (*ágalma*, decían los griegos)³⁴ del saber. Pudo haber sido delante de él en algún momento, o que otro le hubiera contado, o porque es fama. Obsérvese el riesgo tan alto en todos los casos: ¿desde qué perspectiva lo oí para que me pareciera que sabía?; quien me lo recomienda ¿con qué criterio lo hace?; la fama de Sócrates ¿es merecida? Acá retomo una idea del mismo Sócrates, en otro diálogo (no es literal): “para estimar que otro sabe, hay que saber, pero quien me declara que sé mucho, generalmente quiere que yo le enseñe; entonces debo concluir: me lo dice por otra razón”. Juzgar que otro sabe mucho es declararse *por fuera* del campo del saber; sin embargo, al hacerlo, la equivocación puede dar lugar al saber en cuanto meta o bien puede obturarlo.

33 También en el psicoanálisis se dio la impostura: Breuer y Jung, por ejemplo, confundieron la transferencia con encanto propio. En cambio, cuando se le reveló a Freud la transferencia mediante una demanda de amor abierta, entendió que esa manifestación era un efecto del dispositivo y no algo provocado por sus propios atractivos.

34 Esto se desplegará un poco más cuando veamos el texto de Lyotard, que se refiere al *Banquete*, donde el tema es explícito.

¿Y qué lugar podemos darle a quien es interpelado como sabiendo algo? Si está metido en la aventura del conocimiento, sabe que siempre le falta mucho (por definición: el referente es un horizonte), de manera que no puede más que tomar el aserto del otro como un elogio para beneficiarse de algún modo, o como la equivocación necesaria para comenzar. Incluso puede intentar jalonar un beneficio no cognitivo hacia uno cognitivo. Nada está definido.

Si bien Sócrates quiere sacar de la certeza a Menón, se deja interpelar, mantiene el vínculo, no da por hecha la relación supuesta, aunque tiene que dejar que el otro la suponga para poder conversar. El buen propósito de sacar a alguien de la certeza fracasa cuando no cuenta con su asentimiento: “No es queriendo el bien de la gente como se lo alcanza ... la mayor parte del tiempo es incluso al revés”, afirma Lacan (“Lugar” 21).

Sócrates deja —necesita— que Menón suponga algo sobre él, por equivocado que sea.

Con la monserga actual, que reza “todos iguales”, “diálogo de saberes”, “el maestro es un facilitador”,³⁵ etc., disuadimos a los estudiantes de que algo sabemos. Si ambos sienten que es un discurso “políticamente correcto”, se hace más difícil que el maestro intervenga en la formación del estudiante. Para que durante la formación se hagan atribuciones equivocadas, es forzoso dar motivos. Difícilmente el aprendiz asigna saber a quien no ha dado muestra alguna de eso (y, aun así, puede pensar que un silencio es elocuente). Y si lo asigna, estará todo el tiempo evaluando el acierto de su juicio. De esta manera, no escapamos a la trampa del otro (dando por existente solo la intención explícita) cuando tratamos de intervenir en su formación y toca sostener la equivocación. Pero, si mostramos no saber, poco podremos hacer en dirección a la formación, aunque —por razones pragmáticas— los estudiantes asistan a las clases y presenten sus tareas. El funcionamiento administrativo de la educación no coincide puntualmente con la formación. Hay muchos destinos para la labor educativa.

Entonces, Sócrates no puede dejar de dar muestras de saber; por ejemplo, sabe conducir el diálogo con Menón. Por supuesto, no es solo eso. Para no ir muy lejos, en el diálogo vemos que sabe geometría.³⁶ Y esa disciplina no se aprende respon-

35 A Menón le han dicho —cosa que confirma una vez avanzada la charla (79e-80a)— que Sócrates no facilita, sino que problematiza a los demás.

36 En 76a despliega un saber sobre la figura y más adelante (82b-83e) refiere un problema sobre áreas.

diendo a toda conversación que se le presenta en el espacio público. Tuvo que estar en algún momento estudiando con dedicación ese saber (situación que se da por fuera del diálogo). No podría improvisar la situación con el esclavo, ni hacer la demostración, si no supiera geometría. De un lado, el diálogo no muestra que el esclavo aprenda esa disciplina, sino que puede inferir;³⁷ y, de otro, indica que el saber hacer del esclavo es sustraído *por la filosofía*:

La función de la *episteme*, especificada como saber transmisible, remítanse a los diálogos de Platón, está siempre tomada, por entero, de las técnicas artesanales, es decir, siervas. Se trata de extraer su esencia para que ese saber se convierta en saber de amo. (Lacan, *El reverso* 20)

Así, la formación no consiste en tener o no razón en relación con lo que se sabe. Sócrates sabe algo y por eso le hacen una atribución que, por principio, consideramos equivocada, no porque él no sepa, sino porque *no nos formamos atribuyéndole al otro el saber*, sino asumiéndolo nosotros mismos, como parte de nuestra economía libidinal.

Y esto requiere tiempo, tiempo propio. El ateniense *se presta* para que ese proceso se dé. Algo sabe, y quiere saber más; ahora bien, de cara al aprendiz, quiere participar de su formación (¡es otro deseo!) y, para eso, acepta la equivocación de Menón y trabaja con ella, hasta que sea posible disolverla, pero no en el sentido de que el otro se decepcione de la atribución hecha (lo cual lo deja, de todas maneras en la misma relación), sino a favor de que asuma otra relación con el saber (con lo cual podría reírse de la anterior). Se trata de un efecto, para lo cual se crean condiciones de posibilidad: reducir la contingencia dada, por ejemplo. Por eso Sócrates pone todo el tiempo en cintura a Menón: si lo dejara a su albedrío, la conversación sería caótica... como lo son la mayoría de las conversaciones. La formación no es el resultado azaroso de la libertad, ni el resultado automático de una pedagogía, o de un buen propósito: “La más aberrante educación no ha tenido nunca otro motivo que el bien del sujeto” (Lacan, “La dirección” 590).

Como se muestra en la figura 18, la formación, basada en las equivocaciones, conduce a la relación con el saber en cuanto economía libidinal (y, en consecuencia, no endilgable a otro) y permite que caiga la transferencia cuando ya no opere el dispositivo.

³⁷ Omito adrede la alusión a la rememoración, pues eso nos conduce en otra dirección que, de no ser explicada cuidadosamente, desbarataría nuestra hipótesis sobre la formación.

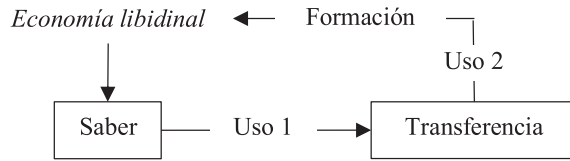


Figura 18.

Menón se juega ante su interlocutor cuando le pregunta: “Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo? (70a)”. Digo “se juega” porque su manera de intervenir, de hacer una requisición con el respectivo “suavizante”, se basa en una interpretación de la relación que tiene con el otro, de la relación que espera configurar, o corroborar, o deshacer con él... a partir de esa intervención. A su vez, Sócrates interpreta la interpretación de Menón, y a su vez espera configurar, o corroborar, o deshacer una relación que cree tener con el otro. Ambos están en formación, aunque completamente distinta, en función del tiempo subjetivo de cada uno, y ambos, con lo que hacen, promueven situaciones en las que algo se producirá, con cierta independencia de lo que cada uno crea haber puesto.

No es cualquier cosa ser interpelado en relación con el saber. Un “maestro” no es lo que está escrito en un título, sino el *efecto retroactivo* de haber sido llamado así por otros en diferentes momentos, en diversas circunstancias, y de haber respondido en consecuencia con lo que se cree que es ese lugar, y con las herramientas que —en cada momento— se han podido elaborar. No pocos han retrocedido ante ese llamado (se emplean en otro oficio, por ejemplo). Algunos han terminado angustiados, alcoholizados, desechados por el otro o por sí mismos.

Por razones como estas, hemos afirmado que el hablante y el oyente están *en formación* y que el lazo social está *en construcción*. Y, cuando decimos “lazo”, no estamos diciendo “horizontalidad”, “consenso”, “comprensión”, “acercamiento”, “intersubjetividad”... o simplezas de ese tipo. Estamos hablando, más bien, de producción más o menos articulada de la heterogeneidad.

De manera que cuando a alguien se le interpela en relación con el saber, no solamente entra en juego lo que el hablante pretende, sino también lo que el otro ha hecho para alimentar esa pretensión. En ambos casos —lo hemos reiterado— reina

la equivocación, pues relacionarse con el saber no es pedirlo a quien uno cree que lo tiene, ni creer que uno lo tiene (por obnubilación propia o con ayuda de que el otro lo cree y nos lo dice, y nos lo repite). Y como el asunto empieza por equivocaciones de ese tipo, debemos estar agradecidos de que haya equivocación y de que los otros responden a nuestras equivocaciones que, en consecuencia, se vuelven motores capitales de la vida social. Este es un principio más general: no se podría llegar a ser sujetos hablantes si la madre no se equivocara al respecto con el recién nacido cuando lo interpela como si ya hablara. Así mismo, el amor no sería posible sin la transferencia errada de un afecto a quien no le corresponde, pidiéndole lo que no puede dar, y sin que ese no se sienta aludido y no crea tener y dar lo que no tiene.

Entonces, Menón hace una atribución de saber y pregunta de manera que ponga ese saber en funcionamiento. ¿De dónde saca Menón que el otro sabe? Ya lo habíamos comentado: la posibilidad de error es máxima; es una suposición basada en otras suposiciones... y así *ad infinitum*.³⁸ No obstante, de eso estamos hechos y de ahí se producen cosas, vínculos, transformaciones.

Así, no es que Sócrates no sepa... eso de que “solo sé que nada sé” tiene su razón de ser en otra dimensión. Obsérvese que son dos enunciados (unidos por el “que”):

1. Sé x.
2. x = nada sé.³⁹

Si solo dijera “Sé”, se le escaparía la posibilidad de formar a Menón (por eso aparece tachado bajo esa frase en la figura 19), pues este quedaría condenado a preguntarle, no habría un lugar para él. Y si solo dijera “Nada sé”, Menón no lo habría interpelado, no se habría quedado dialogando con él; es decir, no habría un lugar para Sócrates (por eso aparece tachado bajo esa segunda frase en el siguiente esquema). Así, solo a condición de concurrir ambos dichos (por eso hay un “que”), 1) lo que hay de saber posibilita la interpelación y el enganche, y 2) lo que hay de no saber posibilita el deseo de saber. Menón, entonces, puede desear el saber faltante que Sócrates exhibe:

38 Esto es parte de la semiosis ilimitada de la que habla Umberto Eco (*Signo* 174).

39 Esto se ampliará más adelante, cuando comentemos a Lyotard.

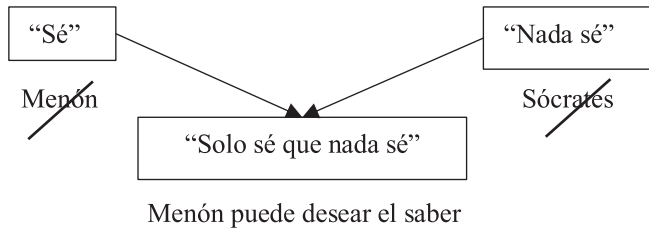


Figura 19.

Es en este sentido que Sócrates ironiza la posición de Gorgias, transmitida a los tesalios: afirmar con “confianza y magnificencia propias de quien sabe” (70c) que siempre tendrá respuesta a quien le pregunte sobre cualquier tema. Ironía, pues esta postura no daría lugar a la formación. Venimos de decir que no le da un lugar al otro para formarse; al contrario, la posición del formador le da lugar a una falta en el saber. Atención, no se trata de no saber, sino de saber lo suficiente como para estar advertido de que se está ante una labor infinita. Por eso, cuando Menón compara a Sócrates con el pez torpedo (“entorpece al que se le acerca y lo toca” [80a]), aquel aclara que la comparación le hace justicia si es entendida así: “no es que no teniendo yo problemas, problematice sin embargo a los demás, sino que estando yo totalmente problematizado, también hago que lo estén los demás” (80c-d), lo cual tampoco es una declaración de “igualdad”.

Este no saber dista del dúo humildad/presunción; es más bien de posiciones que dan lugar o no a otras cosas. Por supuesto: cuando los diálogos platónicos enfrentan a Sócrates con los sofistas, el primero sale vencedor; el autor hace uso de una licencia poética. Ante los estudiantes, el docente puede saber y hacer gala de saber (solía ser una posición docente); y para el estudiante que necesita los datos que ese docente muestra tener, puede resultar muy útil. Igualmente, se puede no saber y hacer gala de no saber (es una posición docente más reciente); y el estudiante, ante un igual, obra en consecuencia: indiferencia, irrespeto, etc. La posición del formador, en cambio, está entre esos extremos.

En el diálogo, Sócrates da muestras de saber, así diga lo contrario, porque si no sería muy difícil que sobre él se hiciera esa suposición o que se la sostuviera después de la primera respuesta. No obstante, el vínculo de Sócrates con el saber no tiene por qué ser el que Menón supone para que efectivamente se dé un vínculo con él en relación con el saber. Por ejemplo, a Menón, ¿en realidad le preocupa

salir de dudas en relación con la virtud? Puede ser, pero hacer esa interrogación permite ir por la otra vía, la de la relación: preguntar por la virtud, en ese momento, ¿no es una buena manera de establecer una relación a propósito del saber? Desde otra postura, igual pregunta: ¿le interesa a Sócrates discutir sobre la virtud o es una buena excusa para sostener con Menón una relación a propósito del saber? (y así para cada asignatura de la escuela... hemos de concluir que los temas devienen excusas cuando alguien muerde el anzuelo, pues desde ese momento tal tema será ahora incumbencia del “formado”).

A partir de los diálogos platónicos, podemos ver unas constantes —como Propp a propósito de los cuentos populares—: no importa de lo que hablen, siempre dan lugar a una forma de llevar a cabo la formación (y no específicamente de lo que se diga sobre la virtud, sobre lo bello, sobre el lenguaje, entre otras opciones). Por supuesto que la formación no puede darse en el vacío, como se pretende hoy en la escuela en algunos casos: formar, sin tener nada que decir.⁴⁰ Al contrario: hay que dedicarse con la mayor seriedad posible a la virtud (o a la belleza, o a la exactitud de las palabras, etc.), para que la formación tenga lugar *como efecto*. Es decir, solo retroactivamente se puede producir, en algunos casos, ese estatuto de “excusa” (figura 20).

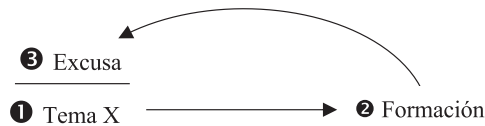


Figura 20.

Si los diálogos solo fueran sobre los contenidos respectivos, la forma *diálogo* sería superflua y más bien valdría desarrollar tratados (lo cual haría prescindible la porción del texto que se ocupa de montar el drama). No es así porque los diálogos son sobre Sócrates como formador, a propósito, claro está, de ciertos tópicos. La educación siempre se ha movido entre esos extremos; actualmente, el hecho de poder disponer de mucha información, y de manera veloz, nos hace ser más sofistas: si internet ya lo sabe todo, ¿para qué damos la vuelta por la mayéutica?

40 No es cierto que podamos hablar de un “maestro ignorante” en el caso de la anécdota, relatada por Rancière, del profesor Joseph Jacotot en Lovaina. Se puede mostrar —pero no es este el lugar— que él no introduce su ignorancia al espacio educativo.

Por eso, nuestro filósofo no acepta el formato de programa de concurso. La formación fenecería en el momento en que él responda a la indagación que se le hizo, en los términos en los que ha sido formulada, es decir, que responda una de las cuatro opciones, como en el examen del Icfes. No es que la respuesta correcta no esté entre las cuatro opciones (no importa), sino que la formación no se da en el terreno de escoger lo correcto entre opciones en calidad de engañifas. Lo que Sócrates va a emprender no es una respuesta a la pregunta, sino a las suposiciones desde las que se hace. Y es de esas suposiciones de las que el sofista, profesor o no, no quiere saber. Recordemos que, según el ateniense, una posición frente al saber es la de *usar sus productos*, sin verse tocado por él,⁴¹ posición que gana legitimidad en su contexto. ¿Para qué preocuparme por toda la enunciación, si ya tengo el enunciado? Pero, en ámbitos educativos, esa posición no se presta para producir efectos formativos.

Sócrates, en cambio, intenta montar un escenario, en respuesta al que propuso Menón. Primero, no deja el saber de un solo lado: también está en quien interroga, aunque no en el sentido supuestamente constructivista que nos mueve hoy a decir que los aprendices también saben, que ya vienen con el chip, y, en una equivocada implicación, a hacer dejación del saber de nuestro lado.⁴² La formación no resuelve dónde está el saber, pues hay varios en juego: la autorrepresentación del sujeto, su saber hacer en contexto, la *doxa* disponible, el saber de cuya génesis no se puede dar cuenta... No son elementos con los que hay que contar, pues habría que “respetar” el saber del otro; sino, más bien, de la escena social: es imposible no contar con eso, pues son conquistas del sujeto en medio de la vida social. Sin embargo, tales saberes no son solidarios, muchas veces son excluyentes entre sí: con eso no se puede hacer un “diálogo de saberes”. Y si bien esos son elementos de entrada, el propósito formativo no es simplemente “respetarlo” o, menos aún, exacerbarlo. Si tiene el saber como eje de la formación (puede haber otros), lo que habrá es una lucha conceptual (“Si quieren verdaderamente comprenderse, dos hombres tienen primero que contradecirse. La verdad es hija de la discusión y no de la simpatía” [Bachelard, *La filosofía* 111]). ¿Acaso irrespeta Sócrates a Menón porque lo hace caer en cuenta

41 Lo veremos en el artículo de Lyotard, donde —a propósito del *Banquete*— aparece una tríada: 1) episteme, 2) recta opinión y 3) *doxa*.

42 Es lo que significan hechos como los siguientes: nombrarse “facilitador”, preguntar “qué quieren aprender”, introducir la idea de un diálogo de saberes o de igualdad frente al conocimiento, denotar de los “intelectuales” a favor del “hacer”, introducir textos de “superación personal” en lugar de la literatura... Lo investigamos en una serie de proyectos con el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP); hay dos publicaciones parciales de Bustamante et ál. (*Investigación, Metodología*).

de sus inconsistencias? Una cosa es el respeto como integrantes de una comunidad (asunto político) y otra cosa es el conocimiento desigual de las reglas de un juego (cuando uno pierde en un juego no se queja de haber sido irrespetado). El saber se gesta en medio de la pugna, zona en la que no tiene sentido exigir derechos y en la que se puede hacer baza intentando estar a la altura de los conceptos.

A la pregunta de Menón le subyace una sarta de afirmaciones en las que tiene certeza. Es decir, su enunciado solo aparentemente expresa no saber, y ahí es donde el saber pedido al otro no puede competir. Habría que indagar si pregunta más bien para que el requerido muestre su adhesión. Si Sócrates admite los términos, su supuesto saber ahora tiene que coincidir con el saber del que supuestamente ignoraba algo. Las preguntas solo muy raras veces se refieren a dudas en relación con el saber.⁴³ Cuando la Inquisición interpela a Galileo sobre si la Tierra se mueve o está fija, no hay probabilidad alguna de que la respuesta —por argumentada que esté— haga cambiar de criterio al santo dispositivo de indagación; ellos ya creen saber que la Tierra está fija. Lo interpelan para que adhiera a la posición oficial de la Iglesia. Sería muy ingenuo Galileo si tomara el interrogatorio como una declaración de no saber y que la Inquisición le pide, a alguien que sí sabe, una guía autorizada. Igualmente, ¿por qué no hemos de pensar que las preguntas de los estudiantes sobre el saber van en ese mismo sentido? Y ni hablar de las de los maestros, pues, más que al saber, apuntan a la evaluación, con las consecuencias de rigor (como en el caso de la Inquisición).

Entonces, primer paso: no es tan fácil hacer atribuciones de saber, pues el saber anda por ahí, no se asienta con juicio en ninguna cabeza.

Y luego viene una ironía al respecto: Gorgias estuvo por allá hablando sobre el tema, de manera que si el saber es una cosa que se dice, ustedes los tesalios ya deben saber. ¡Hasta tu enamorado fue convencido! ¿Cómo hemos de entender este golpe bajo? Podría pensar lo siguiente: ni siquiera el yugo del amor por el que Aristipo está unido a Menón le impidió dejarse convencer de Gorgias. ¡Ah!, el saber es algo en relación con lo cual se establecen yugos. Eso es lo que hemos considerado cuando ponemos la equivocación como base inicial del vínculo. Así, hay quienes sostienen la equivocación para mantener temporalmente el vínculo,

43 *I.e.*: si un compañero de trabajo regresa de vacaciones con un yeso y le digo: “¿te fracturaste?”, es evidente que sí; lo que mi enunciado interrogativo muestra es más bien sorpresa. Si alguien llega durante el almuerzo y le digo “¿cierto que ya comiste?”, no quiero saber si comió, quiero que diga que sí, independientemente de que haya almorzado o no. Cuando pregunto “¿me amas?”, no es porque no sepa algo al respecto, ni porque el otro sepa más que yo... (Bustamante, “La interrogación”).

mientras trabajan en detrimento de la equivocación, en menoscabo del vínculo “personal”, para que se produzca un nexo con el saber.

Atención a la relación con el saber a partir de la postura que cita Sócrates: “responder, si alguien os pregunta algo, con la confianza y magnificencia propias de quien sabe” (70b-c); en tal caso, nadie se queda sin su respuesta, nadie puede ocupar su lugar... y el que responde estará ahí siempre, como el oráculo. Nunca dejarán de interrogarlo. No le interesa la formación del otro, sino su lugar, el lugar que el otro le supone o tolera. Y cuando eso satisface, se ejercita.

Se necesita otro lugar para formar, es decir, para que el otro, el que enuncia con tono interrogativo, en algún momento nos “baje” de ahí y se vincule con el saber. Bien visto, no se trata del no saber, de la “sequedad del saber” que menciona Sócrates en su respuesta, pues hemos dicho que él sabe, que por alguna razón se dirigen a él. Esas ideas de su respuesta a Menón en relación con el no saber apuntan a la posición desde la que intentará su jugada, tanto para producir algo en el otro, como para conservar cierto lugar. Y sería muy bueno (la satisfacción) que, en algún momento, el otro lo interpelara en ese lugar.

Cuando ejemplifica el tipo de respuesta que daría alguien en el lugar de Sócrates (el ateniense anónimo que aparece en la respuesta [71a]), hace una pequeña torsión que ya apunta al tema mismo: qué es *en sí* la virtud.

Desplazamiento de la atribución

Cuando Sócrates responde —en el escenario que compara a Tesalia con Atenas— que no sabe, Menón anota: “¿Es esto lo que tendremos que referir de ti también en mi patria?” (71c). No responde a lo que se le indaga sobre saber lo que algo es para poder decir cómo es. Solo se ocupa de las circunstancias de la atribución y aclara algo: si su interlocutor no sabe, él tendrá que referir eso en su patria cuando regrese. Con esto, confirma que le había atribuido algo que, además, es compartido entre los suyos: Sócrates sabe. Sin embargo, el ateniense confirma que no sabe y lo amplía: “y no solo eso, amigo, sino que aún no creo haber encontrado tampoco alguien que la conozca” (71c). Ahora no es una “falta” personal, sino una propiedad necesaria (como dice Bachelard: “Esto *desconocido preciso* es justamente lo contrario de lo *irracional vago*” [La filosofía 33]). ¿Está desautorizando la atribución? No: desautoriza a todo al que se ubique en el lugar del saber (“soy el sss”) con miras a formar.

Si bien Menón no le ha pedido que lo forme (solo le ha pedido información), la pasión de Sócrates quiere *producir el sujeto de la demanda de formación* (en principio, la educación es *impuesta* [Antelo 175]). No está garantizada y, no obstante, es posible. Que tengamos un salón de clase lleno de estudiantes no implica que entre ellos alguien esté haciendo una demanda de formación. Un maestro que quiera “pasar la posta” de un saber que desea, se obliga no simplemente a enseñar, sino sobre todo a producir, en el otro, el deseo de saber.

Luego, Menón le inquiera si no encontró a Gorgias cuando este estuvo en Atenas. Era lo que su interlocutor buscaba, pues fue a él a quien citó como la causa de que los tesalios ahora desafíen a cualquiera en relación con el saber. Su respuesta: “No me acuerdo bien, Menón, y no te puedo decir en este momento qué me parecía entonces” (71c). ¡No se acuerda!, ¡no puede decir qué le parecía! Una blasfemia ante Menón: cómo decir eso de Gorgias, cómo aseverarlo acerca de lo que dijo, si él es alguien a quien Menón —y los tesalios— han hecho una enorme atribución de saber y, en consecuencia, sus enunciados son muy importantes, inolvidables.

Así, Sócrates pone en juego la atribución hecha al servicio del proceso formativo, no del uso del saber que indudablemente tiene lo aprendido (por ejemplo, ostentar, participar de un programa de concurso, subir el salario, etc.). Entonces, agrega: “Es posible que él (Gorgias) lo conociera, y que tú sepas lo que decía. En ese caso, hazme recordar qué es lo que decía. Y, si prefieres, habla por ti mismo. Seguramente eres de igual parecer que él” (71c-d). Sugiere dejarlo, pues está ausente; si Menón demuestra saber qué es la virtud, sería un feliz error haber sostenido que no había encontrado a alguien que supiera al respecto (71d). Pero demostrar un saber no es enunciarlo, sino dar cuenta de cómo se obtuvo; esa es una condición de la formación, no de la información: dar cuenta del proceso, estar a la altura de la discusión. Y eso solo se puede hacer en primera persona: nadie lo puede reemplazar a uno en ese lugar (en cambio, sí puede haber suplantación en una prueba que demanda información).⁴⁴ Aunque otros sepan, lo que está en juego no es que haya saber en algún lado, sino que haya un doliente para ese saber. Afirma Lacan: “... no es evidente que todo saber, por ser saber, se sepa” (*El reverso* 30). La información mueve datos; la formación, en cambio, produce alguien para quien el saber sea sabido. Por eso, Sócrates pide dejar a Gorgias fuera de la conversación, pues alguien ausente no puede mostrar su relación con el

44 Como cuando los concursantes de *¿Quién quiere ser millonario?* piden la llamada.

saber, y, al tiempo, pide a Menón: “habla por ti mismo” (71d). Y dejar a Gorgias es abandonar su postura.

La idea de un “error feliz” (71d) parece un oxímoron. En relación con la información, un error nunca es feliz. En relación con el saber, en cambio, sí, pues ese camino está lleno de errores, propios y compartidos. Felicidad, además, porque el error está cargado de emotividad, de manera que no se abandona sencillamente, sino que se le hace un duelo. Y el monto de afecto que estaba en juego se exterioriza como felicidad... ahora otra cosa es posible. Pequeños y grandes duelos. Por eso, discute cada punto y lo pone en un horizonte de posibilidad, no de certeza.

Entonces, Menón responde: “No hay dificultad en ello, Sócrates. En primer lugar, si quieres la virtud del hombre...” (71e); e igual responde por la virtud de la mujer y del niño (71e). Y concluye: “... no existe problema en decir qué es la virtud” (72a). De tal forma, la presuposición “Tú (Sócrates) sabes, yo (Menón) no sé”, en realidad, tiene como enunciación la idea: “Tú y yo somos iguales”. Es lo que se ve cuando el conferencista dice cosas así: “como ustedes saben...”, “seguro ustedes saben más que yo...”. Con seguridad no lo invitaron para que les dijera lo que ya saben. La forma “conferencia” no es una conversación entre pares. Cuando vemos la respuesta de Menón es evidente que sabe más de lo que quedaba implicado al comienzo. Incluso expresa literalmente que no encuentra problema en decir qué es la virtud. ¿Qué habría podido lograr Sócrates si hubiera aceptado los términos de la primera pregunta? Quien postula una pregunta como la que inicia el diálogo (70a) ya tiene al menos parte de la respuesta. La pregunta misma revela que Menón sabe qué es la virtud y es eso lo que quiere ver alabado: ¡Tu interesante pregunta, Menón, es prueba de que sabes qué es la virtud!

Y alabar es lo primero que hace, porque no hay en realidad pregunta, sino ostentación. Y es en ese registro *imaginario*⁴⁵ que Sócrates hace su primera intervención: “Antes eran los tesalios famosos entre los griegos tanto por su destreza en la equitación como por su riqueza; pero ahora, por lo que me parece, lo son también por su saber” (70a-b). ¿Qué tiene esto que ver con la pregunta de Menón? En apariencia, nada; aunque el ateniense está apuntando a la enunciación, pues el tesalio no hace en realidad una atribución de saber, sino que instala una rivalidad imaginaria: ¿no estaba ya en el “puedes” que introduce en su pregunta (y que habíamos

45 Según Jacques Lacan, *imaginario, simbólico y real* son “los registros esenciales de la realidad humana” (“Lo simbólico” 15).

considerado como “ajuste al contexto”? Menón pretende frente al saber una relación entre “iguales”, no entre pares.⁴⁶ De ahí que, a su regreso, tenga que decir que el famoso filósofo ya no sabe. Sócrates menciona la equitación, la riqueza y el saber de los tesalios como objetos de ostentación, visibles, carnadas para la identificación imaginaria.

Por eso, también objeta la posición de los erísticos, aquellos que buscan las controversias por sí mismas (75d); son como los que hoy se autodenominan “críticos”. Objeta esta posición por estar en el mismo registro: la rivalidad. La prueba es que en sus disputas no importa el saldo de saber que se consiga. A ellos les contestaría: “Ésa es mi respuesta, y si no digo bien, es tarea tuya examinar el argumento y refutarme” (75e).

Después del breve halago, Sócrates agujerea el objeto de identificación imaginaria de Menón: Gorgias. Dice: “Seguramente eres de igual parecer que él”, y Menón contesta afirmativamente (71d). Luego intenta instalar el objeto, el cual introduce el registro simbólico. Por eso, más allá de quién lo dice (prestigio imaginario), la indagación es por el estatuto del objeto (condición, como hemos dicho, para responder la pregunta de si la virtud es heredada, adquirida, etc.). Y es ahí donde se juega el talante de lo aprendido por el tesalio: responde con una virtud por cada ocupación, edad y función (72a), con lo que no responde por la especificidad del objeto, sino por sus múltiples manifestaciones. Se le ha conminado tres veces a lo mismo en relación con distintos objetos (Menón mismo [71b], la virtud [71d], las abejas [72b]), y, sin embargo, expresa: “todavía no me he dado cuenta, como quisiera, de lo que me preguntas” [72d]) y, más adelante: “Es que, en cierto modo, aún no logro concebir ...” (74b). No es que no entienda, sino que su posición solo le permite poner ejemplos, que son del orden de lo sensible; no puede ubicarse de cara a la especificidad, que es del orden de lo inteligible. Es exactamente el mismo paso que hay entre multiplicidad y aquello que es designado con un solo nombre (74d), entre lo imaginario y lo simbólico.

Y bien, la discontinuidad entre esos ámbitos no se zanja con ejemplos, por muchos que se usen. Entonces, ¿cómo producir el corte?, ¿cómo acceder al sentido de la pregunta? El camino de Sócrates es extremar los casos, hacerlos sucumbir en sus propias reglas. Por eso, a diferencia de la respuesta que les daría a los erísticos, a su amigo Menón habría que contestarle “de manera más calma y conducente a la

46 La relación entre pares es el resultado de estar ambos en relación con un objeto en el registro simbólico.

discusión. Pero tal vez lo más conducente a la discusión consista no solo en contestar la verdad, sino también con palabras que quien pregunta admita conocer” (75d). Este pasaje es sorprendente: enseña gran parte de lo que es la formación. Veamos:

- *Tener calma*:⁴⁷ tener en cuenta el tiempo propio del aprendiz; la urgencia de información, en cambio, hace perder la calma; la necesidad de cumplir un programa escolar también impacienta. Si estamos presionados por el saber que el otro tendría que conquistar (el plan de estudios), perdemos la calma. El llamado tiene que ver con la dificultad inherente al pensamiento, que en cada aprendiz tiene una manifestación específica. El tiempo propio inexistente no es tiempo cronológico faltante, sino una modalidad de su empleo que es necesario producir.
- *Conducir a la discusión*: hay formación si el aprendiz se involucra; la sola exposición no garantiza que el otro esté involucrado; no se puede dar por obvio que el otro va a pensar por sí mismo;⁴⁸ esto solo lo posibilita un ámbito de discusión: el otro que me puede objetar es requisito de mi transformación. Con todo, no es una “discusión” entre iguales (con tiempos cronometrados para cada uno), sino entre heterogéneos en relación con el saber.
- *No espetarle la verdad al otro*: la verdad no tiene efecto cuando es simplemente dicha al oyente;⁴⁹ de hecho, uno puede estar alienado en su propia verdad (Assoun), como cuando convertimos el diagnóstico del médico en un nombre propio. La verdad tiene efecto cuando en ella interviene el sujeto. Para Sócrates, en la formación la verdad no solo atañe al objeto, sino también al sujeto que se está formando.
- *Contestar con palabras que el otro admita conocer*: no se puede aprender algo completamente desconocido. Si no conozco un concepto, ¿cómo podría entender el enunciado en que se inscribe?; si un concepto se define con otros no definidos ¿cómo podría entenderlo?⁵⁰ Hay algo del lado del sujeto y algo del lado del objeto por conocer. La formación es un puente

47 Este tópico también se abordará cuando leamos el texto de Nietzsche.

48 La idea de “alumnos, librados a sí mismos” (Rancière 16) viene de una observación empírica a la que se le escapan las condiciones de posibilidad de la formación, en su mayoría inteligibles.

49 Ejemplo: si a una persona se le comunica una representación reprimida, no se cancela la represión ni dejan de obrar sus implicaciones. Al contrario, es muy probable que desautorice la comunicación (Freud, “Lo inconsciente” 171).

50 “... rechazábamos ese tipo de respuesta que emplea términos que aún se están buscando y sobre los cuales no hay todavía acuerdos” (79d).

entre esos dos lugares; por eso va al sujeto a buscar los elementos que lo puedan poner en relación de deseo con el saber... pero para producir un corte en cierto momento, pues escuchar las cosas como uno está habituado (76d) no lo saca de su estado. Con todo, sin tener en cuenta ese hábito, no hay paso a otro lugar.

Y no deja Sócrates de ser regulativo cuando la circunstancia lo pide:

¡Eres un desconsiderado, Menón! Sometes a un anciano a que te conteste estas cuestiones y tú no quieres recordar y decir qué afirmó Gorgias que es la virtud. ... Aun con los ojos vendados, Menón, cualquiera sabría, al dialogar contigo, que eres bello y que también tú tienes tus enamorados. ... porque cuando hablas no haces otra cosa que mandar, como los niños consentidos, que proceden cual tiranos mientras les dura su encanto; y al mismo tiempo, habrás notado seguramente en mí que no resisto a los guapos. (76a-c)

El regaño no tiene que ver con el tema, sino con el comportamiento de Menón. Hay unas reglas del juego que se han ido imponiendo entre explícita y tácitamente. Sócrates se había hecho insistir, al punto que parece ser forzado a dar una definición de la figura, a condición de que Menón respondiera sobre la virtud. Sin embargo, una vez dada la respuesta, el joven pregunta por una definición del color (otro de los ejemplos de los que venían hablando). Entonces, su interlocutor le llama la atención sobre las reglas del diálogo transgredidas y lo califica de “desconsiderado”, pues procede como un niño, como un tirano,⁵¹ gracias a sus encantos juveniles, que no pasan desapercibidos para Sócrates, pero que no obtiene por la vía sensible, sino por la inferencia, ya que dice: “con los ojos vendados...”. Claramente, la dimensión regulativa es constitutiva de la formación, pues hay una tendencia del sujeto a mandar, a emplazar al otro, a no hacer y a poner al otro a trabajar (a lo que la idea del maestro como “facilitador” le brinda una complicidad total). Por eso la precaución de Sócrates frente a la primera pregunta: ¿Menón quiere hacer algo o ponerlo a trabajar a él? Morigerar esa actitud —que procura satisfacción— es labor del formador, usando el saber: si se puede poner el saber en cuanto objeto de deseo, se introducen ingredientes necesarios, como el tiempo, la espera, el proyecto, el trabajo, la inteligibilidad... que se oponen a la satisfacción del “consentido” —como lo ha llamado Sócrates— que no quiere dar espera, que apetece

51 Kant también va a encontrar en esta falta de límite un obstáculo a la formación. En su caso, se trata de exceso de mimos de la madre y temor a llevar la contraria al aristócrata por parte de quienes lo rodean. Véase el segundo capítulo.

todo ya, que pretende que el otro le haga las cosas, que anhela objetos sensibles, que le fatiga el esfuerzo.

En la ocasión del regaño citado, el ateniense ve necesario ir más allá de lo que venía haciendo con el rodeo del saber y entonces explicita el nivel regulativo. Es un regaño sin enfado; incluso accede a lo solicitado (“Te daré, pues, ese gusto y te contestaré” [76c]), aunque ya está hecho el anuncio. Claramente, subordina la dimensión regulativa explícita (porque hay una regulación implícita, por la vía del trabajo) a la dimensión instruccional,⁵² es decir, a lo que hace con el saber. ¡Pero no lo hace a su nombre!, no se hace cómplice del pequeño tirano: le responde “a la manera de Gorgias” (76c). Es como decir que la relación con el sofista deja intacta la necesidad de Menón. En efecto, dada la respuesta, Sócrates verifica la satisfacción de Menón (“Seguramente porque la he formulado de una manera a la cual estás habituado” [76d]) e inmediatamente sostiene que a él —a Sócrates— esa respuesta no lo convence (76e) y que si Menón tuviera *tiempo* (pronto se irá de Atenas) sería también de su parecer después de un diálogo más prolongado; en ese sentido, sería “iniciado” a la filosofía y a las enseñanzas de la Academia, según insinúa el comentarista del diálogo, Francisco José Olivieri. Sócrates aprovecha la ambigüedad, pues Menón se irá antes de los ritos de iniciación llamados “misterios eleusinos” que se celebraban en Atenas.⁵³ La ocasión reitera algo de lo que hemos planteado: la formación inyecta tiempo. No un tiempo para que el formador diga cosas (“me quedaría, Sócrates, si me dijeras muchas cosas de esta índole” [77a]), sino para que ambos trabajen, cada uno en lo suyo. Por eso, el ateniense le responde: “Temo, sin embargo, no ser capaz de decirte muchas como ésta” (77a). El brillo de las frases grandilocuentes puede asumirse desde distintas posiciones. Menón lo pone del lado de quien habla, en el sentido de un objeto que se le adosa a alguien con el cual está identificado⁵⁴ en el registro imaginario;⁵⁵ en cambio, Sócrates lo pone del lado de la consistencia en relación con el tema a conocer (es decir: en el registro simbólico). La primera sirve para la colección de “citas citables”; la segunda, como un punto de llegada transitorio.

52 *Regulativo e instruccional* son conceptos de Basil Bernstein.

53 Nota n.º 20 (Platón, “Menón” 493).

54 “... con su propio cuerpo y con las personas, incluso con los objetos, que se encuentran junto a él” (Lacan, “El estadio” 99).

55 Ante la comparación que Menón hace de Sócrates con el pez torpedo, este le indica que “a todos los bellos les place el verse comparados” (80c), principio de la identificación imaginaria. Por eso se niega a hacer la comparación implícitamente demandada por Menón. Ahora bien, este podría decir que no buscaba eso, pero la escena imaginaria pintada por Sócrates es acertada, sin apuntar al limitado “propósito comunicativo”.

Al mismo tiempo, Menón dice que está

... entorpecido de alma y de boca, y no sé qué responderte. Sin embargo, miles de veces he pronunciado innumerables discursos sobre la Virtud, también delante de muchas personas, y lo he hecho bien, por lo menos así me parecía. Pero ahora, por el contrario, ni siquiera puedo decir qué es. (80b)

Esto testimonia que Sócrates no le ha comunicado a Menón una “nueva” idea que puede poner al lado de otras (y que entonces no se relaciona con esas otras), sino que ha conmovido su posición. Ahora puede preguntarse, no por la exactitud de los enunciados del otro, sino por los fundamentos de los propios.⁵⁶ Además, Menón ha hablado ante otros que han dado su anuencia; es decir, ante otros que no se sentían concernidos por la consistencia de sus enunciados (sino por la situación) y que, en consecuencia, no funcionaban como ese otro delante del cual el enunciado puede o no ser consistente. ¿Son los maestros un otro ante quien los enunciados de los estudiantes pueden o no cobrar consistencia?, ¿o son simples testigos del “derecho a opinar”, que no puede producir efectos formadores?

De esta forma, el diálogo parece que vuelve a comenzar de acuerdo con las siguientes palabras de Sócrates:

Y ahora, “qué es la virtud”, tampoco yo lo sé; pero tú, en cambio, tal vez sí lo sabías antes de ponerte en contacto conmigo, aunque en este momento asemejes a quien no lo sabe. No obstante, quiero investigar contigo e indagar qué es ella. (80d)

Si bien otra vez están ante la pregunta “¿qué es la virtud?”, ahora Menón reconoce que no sabe. Entonces, ¿no están como al comienzo! Esa *subjetivación* del diálogo no podía demandarse ni declararse al principio: había que esperar el despliegue de Menón, su postura frente al saber, su posición frente a los que él considera que saben. Una declaración no basta. Es más, el comienzo del diálogo, en apariencia, ubica a Menón en la posición de no saber; aunque ya vimos que no es un asunto de buena voluntad, ni de declaraciones magnificentes. Tuvo que darse un despliegue ante un otro que pregunta por la consistencia de los enunciados, por el lugar desde el que se emiten, por los presupuestos que portan, por las implicaciones que tienen. Y no es que se deba hablar con consistencia todo el tiempo, pero

56 “La filosofía sirve para descubrir y superar dogmas petrificados...” (Feyerabend 24).

sí es uno de los factores que incluye la perspectiva de formar a otro en relación con el saber. Y el formador decidirá hasta dónde llevar esa exigencia en cada caso (edad, nivel de formación, situación, actitud del aprendiz, etc.), pues su camino es largo. La acción de “hacerle notar” a Menón la consistencia de sus enunciados tiene un rasgo de *negación* en el sentido de “negación de la negación”; es decir: la intervención de Sócrates opera sobre algo previamente negado (lo que *no* se quiere saber) que ha operado, a su vez, sobre una afirmación: sí es posible saber. “Eso permite que la *Bejahung* se revele. Es el lugar donde podemos hablar de la verdad como *alétheia*, como revelación” (Miller, *Causa* 35).

Todo esto es lo que ahora el diálogo pone en primer plano, no solamente la respuesta a una pregunta. En consecuencia con algo dicho, Sócrates anuncia que quiere investigar el tema con Menón. Esto no quiere decir que están en el mismo nivel (ya está demostrado que no), sino, de un lado, que el formador también tiene una carencia, y, de otro, que el aprendiz tiene que pensar por sí mismo, para que efectivamente podamos hablar de formación (no sin esa otra presencia allí).

Ahora bien, la idea según la cual no se puede aprender algo completamente desconocido se puede volver una imposibilidad o una posibilidad. En el primer caso, es el argumento erístico que, según Sócrates, Menón empieza a entretejer (80e) y que justifica cierta relación con el conocimiento como si fuera el producto de una iniciación, como si no estuviera a disposición de todo aquel que quiera hacer el esfuerzo; en el segundo caso, se trata de operar en medio de esa dificultad irreducible, pues si quien enseña parte de la idea de que el otro no sabe,

... no va a valer más, ni le enseñará nada a nadie, contrariamente a lo que cree... Hacerse comprender no es enseñar, es lo inverso. No se comprende sino lo que ya se cree saber. Más exactamente, nunca se comprende otra cosa que un sentido cuya satisfacción ya se ha experimentado, lo mismo que la tranquilidad que aporta... Y nunca somos enseñados por otra cosa que por aquello que no comprendemos: el sin-sentido. (Miller “Microscopía” 93)

No en vano, como decía Aristóteles: “lo que prefieren todos en mayor medida son las cosas concordantes con sus propios modos de ser” (*Protréptico* §40). Se necesita, entonces, la presencia de otro deseante que ponga en crisis esos “modos de ser”.

KANT: LA CONDICIÓN HUMANA

El hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en posición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.

IMMANUEL KANT

En este segundo apartado tomaremos como objeto el opúsculo *Pedagogía* de Immanuel Kant. El filósofo no escribió propiamente esa obra; ella se publicó *pese a él mismo*, como dice Mariano Fernández Enguita —editor de la traducción al español que usaremos—. El texto es el producto de una circunstancia particular: según Fernández, en la Universidad de Königsberg, el curso de Pedagogía era complementario, no contaba con profesores específicos: los docentes debían turnárselo. En pleno “siglo de la pedagogía”,⁵⁷ la asignatura respectiva era un tema sobre lo que todo maestro tenía que ser capaz de discurrir, no había especialistas. No gozaba de la independencia de una asignatura propiamente dicha, como hoy, que incluso es una carrera profesional. En ese momento ya Kant (36) se pronunciaba a favor de la pedagogía como disciplina, cosa que hoy algunos mantienen, al asignarle un “estatuto epistemológico” (por ejemplo, la idea de la pedagogía como “disciplina reconstructiva” [Mockus et ál. §1]). Cuatro veces dictó él la asignatura correspondiente: 1776-7, 1780, 1783-4 y 1786-7 (Kanz). Friedrich Theodor Rink, alumno del filósofo, organizó sus apuntes del curso en una obra, autorizada por el maestro, que vio la luz en 1803, el año anterior a su muerte.

57 Durante el siglo XVIII surgen las características modernas de la educación, que pasa a ser obligatoria para todos. En 1779 se funda la primera facultad de pedagogía en la Universidad Halle, Alemania, supuesto inicio del tratamiento científico de la enseñanza. Se inauguró el primer seminario para la formación de maestros, se dio inicio a la conformación del centro de educación especial y a la educación de adultos (“La pedagogía”).

Especificidad y cuidado

La obra inicia con las siguientes palabras: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (29). Antes de averiguar si esta apreciación es típica del siglo XVIII, o de la Europa colonialista, o de la lengua alemana, o de alguien que recibió una educación severa, o algo por el estilo... nos preguntamos a qué apunta. Según nos parece, habla de la especificidad de lo humano, es decir, algo más allá del momento y del contexto: Kant no está diciendo que los niños *de su época* han de ser educados; su afirmación aplica para el hombre del siglo XVIII, sí, pero también para el hombre de la Antigüedad y para los hombres que aún no han nacido. Ahora bien, tal condición no puede dejar de ser portadora de todos los marcos de época (figura 21):

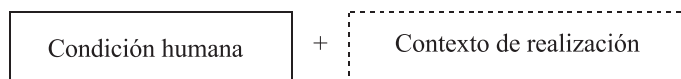


Figura 21.

Podríamos darnos la oportunidad de pensar —gracias a Kant— que la necesidad de educar a cada niño que nace es un efecto de la especificidad humana, no solo el resultado de una “voluntad de época”, aunque deba pasar por ella: si el hombre ha de ser educado, como afirma la cita, es porque se ha desnaturalizado —como sostendrá Kant— y, de este modo, la educación es algo radicalmente distinto de ciertas actividades que realizan los animales, las cuales, en una mirada superficial (y, por qué no, tendenciosa), se puede creer que son educativas en el sentido de *formación*.⁵⁸ Entonces, si educar es propio del hombre, las actividades “parecidas” en los animales han de ser concebidas —y, en consecuencia denominadas— de otra manera, si queremos entender qué es la educación, si queremos hacer distinciones. Ahora bien, cuando se quieren borrar las diferencias para que lo humano quede subsumido en lo natural (entre hombre y animales solo habría continuidad), todo lo que hacemos los seres humanos —como la educación— queda explicado de forma etológica y se suele comparar con lo que hacen otras especies; de tal manera, los hombres tendrían que hacer un esfuerzo adicional para alcanzar el sentido moral de los monos, que manifiestan empatía, aprendizaje de reglas sociales, reciprocidad y

⁵⁸ Según el mismo Kant (31), los pájaros aprenden a cantar, no lo hacen por instinto. Sin embargo, dice que conservan un canto característico en todas sus generaciones. Retomaremos esto más adelante.

noción de paz, como critica Eric Laurent. Es decir, ¡toda una imaginización de la igualdad que incluso alcanza para abrazar a los animales! Sin embargo, como dice el psicoanalista francés:

En la época de la desconfianza hacia lo simbólico[,] de ahora en más fragmentado, un discurso como tal tiene cada vez más dificultades para sostenerse. La consecuencia es que las esperanzas vuelven a la naturaleza, es decir al cuerpo, pues este daría testimonio al menos de esto: al final de cuentas, si como sujetos estamos perdidos en la manera con la cual organizamos nuestro mundo, por lo menos tenemos un cuerpo y nuestro cuerpo nos remite a nuestra animalidad. Somos animales y como tales, estamos justificados, dado que somos el producto de la evolución. Es así que tanto la psicología evolucionista como las neurociencias, se presentan como la esperanza para calmar la angustia. (Laurent)

De hecho, hoy vemos, por ejemplo, el incremento de los enunciados sobre los humanos que no se hacen sobre el sujeto, sino sobre el cerebro, sobre los genes, sobre la química; no en vano, un discurso que gana audiencia en educación es el de la “programación neurolingüística”.

Lo mismo sucede con el lenguaje: nos apresuramos a decir que los animales también se comunican, con lo que volvemos imprecisos los términos; por eso, Benveniste (“Comunicación animal”) hace al respecto una discriminación concluyente, no con ánimo de establecer jerarquías, sino diferencias: los animales se comunican, efectivamente, mediante los *códigos de señales*; en cambio, los seres humanos tienen *lenguaje* (ausente en los animales). El trabajo del lingüista en mención introduce una serie de criterios para mostrar la diferencia entre ambos mecanismos, lo cual nos interesa aquí, pues pensamos que el lenguaje es definitivo en la formación y, en consecuencia, “Esta llamada para recuperar el animal en nosotros solo va a desembocar en una llamada al vacío que producirá catástrofes cada día más severas” (Laurent).

Pese a todo lo que comparte con los otros seres vivos, el hombre es uno distinto (es *zoon*, sí; pero, además, es *politikon*); no mejor, sino distinto. Por eso, Kant sostiene que el hombre es el único ser que requiere educación. Para las criaturas en general, nacimiento, desarrollo, mantenimiento, reproducción... están garantizados por mecanismos en los que no tienen que ser educadas. No obstante, entre todas ellas, hay una que escapa a esos mecanismos. Pero escapar a esos mecanismos no

sería una especificidad en el seno de lo natural, sino que lo sería a causa del abandono de lo natural; de lo contrario, no habría excepción, sino rasgo distintivo de la especie (previa redefinición de lo natural). Por eso, cada vez que nace un humano hay que intentar educarlo; su educación no está garantizada, como sí lo está en los animales la búsqueda indefectible de cierto tipo de alimento, determinada manera de defenderse de los predadores, la cópula con los de la especie durante los periodos de celo, entre otros procesos (sin que la diversa capacidad de aprendizaje que tiene muchos altere esta lógica).

Ahora bien, ¿qué es esa educación en la que, según Kant, ha de ser introducido el hombre? Inicialmente, el autor la desagrega en tres aspectos: *cuidado*, *disciplina* e *instrucción*, concomitantes con tres facetas: *niño pequeño*, objeto del cuidado; *educando*, a quien se le aplica la disciplina; y *estudiante*, a quien se instruye (29).

Claro que, a propósito de esta clasificación, podríamos oír un malabar intelectual —de esos que por estas décadas deleitan a muchos paladares—, en el sentido de que al hombre no se le cuida por *ser* niño pequeño, sino al contrario: que deviene niño pequeño *por cuanto* es objeto de cuidados; así mismo, que no se lo disciplina por *ser* educando, sino que deviene educando *porque* es objeto de la disciplina; y que no se lo instruye por *ser* estudiante, sino que deviene estudiante *por cuanto* es objeto de la instrucción. En esa perspectiva, queda implicado que, si otro fuera el tratamiento, otras serían las dimensiones del sujeto... y a eso lo pueden llamar “subjetivación” o “producción de la subjetividad”. Así, solo habría contexto y nunca *condición humana*.

Al contrario, Kant parece proponer un nivel de análisis (hay otros) en el que se presenta una constancia en el tratamiento, debido a que el encuentro con el otro en ámbitos educativos tiene unas condiciones. De tal manera, “niño pequeño”, “educando” y “estudiante” apuntarían a especificidades del humano, independientemente de cómo la cultura lo razone, lo nombre y lo maneje... escala en la que, por supuesto, hay una diversidad inmensa. Al *explicar* entendemos, de un lado, que fenómenos aparentemente desligados entre sí resultan ser consecuencia de una misma causa (Casas 13) y, de otro, que en un mismo fenómeno pueden confluír especificidades radicalmente distintas.

Esto no le niega, al malabar anotado, cierta perspicacia, en *otro* nivel de análisis que explique 1) los restos de la operación, 2) el “exceso” aportado por la época (por ejemplo: aunque el castigo físico en la escuela no es infundado, sí materializa un

exceso que puso la época) y 3) el plus de subjetivación (de hecho, hay una “manera de ser en la época” que marca a los sujetos, pero se necesita el soporte sujeto para que haya subjetivación).

Diremos, entonces, que producir la condición humana (no viene con los genes, hay que hacerla advenir) es producir el *sujeto*; mientras que la especificidad del contexto de realización produce la *subjetivación*. El sujeto es el soporte de la subjetivación; no hay subjetivación sin sujeto. Son entidades diferenciables, como se ilustra en la figura 22.

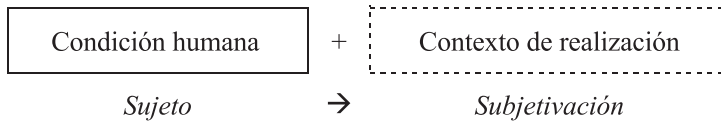


Figura 22.

¿Puedo aseverar que no existen el hombre y la mujer porque las modalidades de ser una cosa u otra varían históricamente? La subjetivación de ser “hombre” o “mujer” es convencional, pero a escala del sujeto la diferencia sexual no es una convención (*cf.* el concepto de *sexuación* en Lacan [Aun]).

Hablemos del primer concepto: el *cuidado*. Los animales (incluyendo a los *Homo sapiens sapiens*) requieren cuidado. Sin embargo, de un lado, los animales no humanos solo necesitan un poco de envoltura, calor, protección, alimento... durante un tiempo variable que, en todo caso, suele ser breve; de otro, los humanos necesitan muchísimo más cuidado durante un tiempo tan prolongado que no tiene parangón con especie animal alguna. Esta condición del humano llevó a Freud (*El porvenir* §III, §IV) a resaltar el largo periodo durante el cual la criatura se ve obligada a depender completamente del otro; al respecto, Lacan (“El estadio” 102) precisa que hay una prematuración: el hombre nace feto. ¿Es algo natural?, ¿es resultado de nuestra “evolución” como especie? En cualquier caso, la condición humana no puede inferirse de un estado natural, como si proviniera de una continuidad. Más bien presenta una *discontinuidad* con lo natural, de donde la prematuración puede ser entendida como una condición de su posibilidad, no como algo que explique nuestra especificidad. En ese prolongado hiato (un niño se tarda un año en caminar, mientras los mamíferos solo requieren un par de minutos) algo se introduce o, si se quiere, en ese hiato se introduce una falta.

Además de la diferencia anotada de intensidad y duración de los cuidados, Kant percibe una discrepancia radical entre hombres y animales: mientras estos últimos emplean sus fuerzas de modo que no les sean perjudiciales (las golondrinas recién nacidas ya saben defecar por fuera del nido, cita nuestro autor [29]), los hombres lo hacen en contra de sí mismos: por ejemplo —anota el filósofo (29)—, gritan al nacer, lo cual en medios naturales atraería a los predadores.⁵⁹

Kant define el cuidado asociado a la formación como una serie de “precauciones de los padres para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (29), con lo cual se instala la diferencia que podría ser estructural (las otras podrían ser un efecto de esta). El cuidado animal es *sobre* la criatura; el cuidado humano resaltado por Kant es *contra* la criatura. De entrada, cabe pues la pregunta: ¿por qué los hombres, aun desde recién nacidos, muestran ese rasgo particular, anti-natural, de ponerse en peligro? (recordemos que el instinto, en cambio, protege al espécimen). La respuesta podría ser: “es que todavía no saben”. Es cierto: no saben, pero tampoco parecen tener el instinto respectivo; en consecuencia, el cuidado del humano —al menos en los primeros años—, de un lado, no va dirigido principalmente al saber (ni, por lo tanto, a la “conciencia”), y, de otro, está *en lugar* del instinto (¡el adulto, desde afuera, funciona como lo que debería funcionar “por dentro”!).

El cuidado es una práctica que, en apariencia, se aplica sobre el cuerpo,⁶⁰ sin apelar al raciocinio o al conocimiento, como creando un compás de espera;⁶¹ de ahí que una de sus intenciones —aunque también hay efectos— sea producir *hábitos*, o sea, una conducta que no apela a la razón. Entonces, ¿por qué el cuidado está mezclado con palabras?, ¿pueden las palabras marcar el cuerpo?, ¿podría el niño aprender a hablar si el cuidado no estuviera acompañado de palabras? En cualquier caso, el cuidado produce algo más que la intención del adulto, algo más que lo ligado a la conciencia. Por ahora, digamos que cuerpo y palabra no son compatibles y que es necesario entender qué significa su confluencia.

A continuación, la tabla 4 muestra las diferencias entre animales y hombre en relación con el cuidado.

59 No nos interesa la precisión etológica de los ejemplos, a la luz de todo lo que la humanidad ha aprendido al respecto en los últimos dos siglos. Nos interesa el esfuerzo por señalar la diferencia que, pensamos, permanece incólume.

60 Para el cuidado de un recién nacido (bañarlo, ponerle el pañal, vestirlo), tenemos una expresión reveladora: “muñequiar”.

61 Pienso en el niño que bota un objeto y el adulto, a sabiendas de que lo va a volver a hacer, lo alza y lo entrega de nuevo.

Tabla 4.

		Animal	Hombre
Cuidado	Intensidad	<	>
	Tiempo	<	>
	Hasta	Valerse	Siempre
Empleo de la propia fuerza		+	-
Plus		∅	Palabras

<: menor que; >: mayor que; +: positivo; -: negativo; ∅: ausencia

Como se ve en la tabla, no hay rasgos comunes y el plus de las palabras (que va a ser crucial en el hombre) no aparece en el animal.

Cuando decíamos que los niños “todavía no saben”, ¿afirmamos que los animales sí? Para el filósofo, sí: en ese sentido puso el ejemplo de las golondrinas recién nacidas. No obstante, es un saber distinto al humano y al que le pondrá límites.

Y bien, justo sobre cierta modalidad del saber —como veremos— se configura el segundo aspecto que Kant postula para la educación: la *disciplina*, sobre la cual afirma que “convierte la animalidad en humanidad” (29). El *Homo sapiens sapiens* nace siendo un animal, pero experimenta un proceso de desnaturalización,⁶² una desagregación.⁶³ Y como el autor había diferenciado a los hombres de los animales en relación con el uso de las fuerzas aplicado contra sí mismo, ¿será que la disciplina *continúa* convirtiendo la animalidad en humanidad? (en cuyo caso, esa conversión estaría presente a lo largo, al menos, del cuidado y de la disciplina; ya veremos si aplica también en la instrucción). O ¿de qué naturaleza es aquello que hace necesario el cuidado en los hombres? ¿El cuidado forma parte del esfuerzo por cambiar el animal que hay en el hombre? Usar las fuerzas contra sí mismo, ¿es animal o ya es humano? Y, si es humano, y si el humano es una desanimalización, entonces la intención de eliminar ese impulso a hacerse daño, ¿es desanimalizar? En todo caso, ya quedó dicho que es justamente un rasgo que nos diferencia del animal... Así, no se trataría de quitar ese rasgo para instalar la tendencia animal contraria a no hacerse daño (un instinto), ¡aunque coincida en su contenido!,⁶⁴ sino

62 “... la naturaleza, tal como se le presenta al hombre, tal como se coapta con él, está siempre profundamente desnaturalizada” (Lacan, *La relación* 254).

63 Para Freud, la *cultura* es “todo aquello en lo cual la vida humana se ha elevado por encima de las condiciones animales y se distingue de la vida animal” (*El porvenir* 5-6), es un “desasimiento del estado animal primordial” (10).

64 Por eso, no se puede juzgar con base en el fenómeno, que sería idéntico en este caso, sino por la estructura que lo produce.

para permitir que el espécimen sobreviva, condición necesaria para disciplinarlo e instruirlo. Queda pendiente el estatuto de ese rasgo, que podría ser una pugna en el seno de lo humano, ya no por oposición a la animalidad. Con todo, Kant va a hablar de un *impulso* (30) que parecería ser la continuación de la *tendencia* que hizo necesario el cuidado; o sea, aquello en contra de lo cual se lucha, proceso que Kant denomina “convertir la animalidad en humanidad”. Y, si no es una continuación, al menos coinciden en sus metas. El cuidado es contra la tendencia; la disciplina es contra el impulso... nada de esto se presenta en el animal.

Razones extraña y familiar

Según decíamos, podría afirmarse que el niño pequeño no sabe y que una cierta forma de entender el saber va a ser clave en la caracterización kantiana de la disciplina y —retroactivamente— del cuidado: “Un animal lo es ya todo por su instinto...” (29). El animal tiene instinto, y eso garantiza que *ya* lo sea *todo*. “Ya”, es decir, desde el comienzo hasta el final, como algo que permanece. Así, los animales son —de cierta manera— eternos; no otra cosa pensaba John Keats cuando escribió la “Oda a un ruiseñor”:

¡Oh, Pájaro inmortal, no es para ti la muerte!
Ni las generaciones hambrientas te han pisado.
La voz que oigo esta noche fugaz ya la escucharon
Antaño el soberano igual que el campesino:...

Parece rara esta idea kantiana de que *un animal ya lo es todo*, pues el animal crece, se desarrolla, a veces muta, se reproduce, muere. Es que la mirada del filósofo (y la imagen citada del poeta) está puesta más allá: todos esos cambios no transforman lo que el animal *ya es desde el comienzo* y que *no dejará de ser*: anhelará la carne, aparte de los acontecimientos específicos, si los de su especie la anhelan; buscará a los semejantes, más allá de las vicisitudes de su desarrollo, si los de su especie son gregarios; copulará, con arreglo a las circunstancias, si los de su especie despliegan ciertos indicios. Nada hay por llenar de su ser: *ya lo es todo*; esto no niega diversas modalidades de aprendizajes en los animales, sin embargo, ellas no alteran la idea de ya serlo todo; tales aprendizajes no forman a los animales, son respuestas a la contingencia, pero subordinadas al mandato instintivo.

La cita de Kant continúa: “... una razón extraña le ha provisto de todo” (29-30). Reaparece la palabra “todo”: *todo* le ha sido dado, nada le falta. Y el instinto, que

le ha provisto de todo, queda caracterizado como *una razón extraña*. Encantadora manera de concebirlo... manera que hemos perdido, a medida que aparentemente se especializan los tecnócratas: acerca de estos temas —pensamos hoy— debería ocuparse el etólogo, no el filósofo. Con todo, el filósofo tiene otras llaves, pues dice: “una razón extraña”. No importa que la acepción de *razón* sea la de ‘raciocinio’ o la de ‘motivo’; se trata de un *saber* extraño. *El instinto es un saber extraño*. Esta idea implica una *exclusión interna*: algo que el animal tiene y, al mismo tiempo, le es extraño; lo puso “otro” y, no obstante, de eso él no sabe. Es un saber del que no se sabe, del que *no se puede* saber: “No sabía, no podía saber, que anhelaba amor y crueldad y el caliente placer de despedazar y el viento con olor a venado”, afirma el narrador de un cuento acerca de un leopardo cautivo (Borges, “Inferno” 807).

Un saber que *no necesita* ser sabido: si funciona, ¿qué sentido tiene saber cómo funciona, por qué funciona, para qué funciona, etc.? (además, las respuestas a estas preguntas —si fueran posibles— de todas maneras, nada le agregarían al funcionamiento). El animal no necesita saber, porque no carece: no duda, no sabe que existe, no sabe que va a morir; sencillamente, *es*; no está *arrojado al mundo*,⁶⁵ sino que *es mundo*. Por eso el “ser” no es su problema; no se pregunta quién es. ¿Qué pasaría con ese saber si fuera tocable por la contingencia de los individuos?, ¿seguiría funcionando?, ¿permitiría conservar la especie?⁶⁶

A continuación, Kant agrega: el hombre “no tiene ningún instinto” (30). En consecuencia, no tiene un “saber extraño”. O sea: el saber humano —cualquiera sea— es propio, no es extraño y, así, *puede ser sabido* (por eso, a veces es aquello de lo que el sujeto *no quiere saber*... aunque pueda); es más, *sabemos* del saber no sabido de los animales: por ejemplo, usamos silbatos para atraer ciertos animales (indefectiblemente llegarán) y atraparlos.

Esto del saber sabido introduce la posibilidad de tener un discurso y un discurso sobre el discurso, o sea, un metadiscurso. O una “metacognición”, como se proclama hoy para intentar atajos en la educación. Así, el saber humano ya sería, en sí mismo, metacognitivo, ya sería metalenguaje, lo cual vuelve inútiles tales conceptos: no habría metalenguaje, ni metadiscurso, ni metacognición; hablar en esos términos pretende situarnos por encima de nuestras propias condiciones. El saber humano es sabido, no

65 Como predica Heidegger del sujeto (*Dasein*) en *El ser y el tiempo* (§38).

66 Una objeción puede aparecer al respecto: la idea de que la experiencia se incorpora a la especie (incluso a la siguiente generación). Sin embargo, eso contradiría la existencia del instinto, aunque una idea semejante, pero a muy largo plazo, esté en la base del instinto.

tiene “afuera”, “por encima de”; es autorreferencial. Como dice el poeta Fernando Pessoa: “¿Hacia dónde imaginar la huida, si la celda lo es todo?” (56).

La siguiente tabla 5 organiza los elementos en relación con la disciplina:

Tabla 5.

	Animal	Hombre
Ser	✓	∅
Cuándo	Ya	No todavía
Cuánto	Todo	Nada
Instinto	✓	∅
Inmanencia	∅	✓

✓: presencia; ∅: ausencia

Como se ve en la tabla, las condiciones de la disciplina excluyen completamente al animal y son específicas del humano. Por lo tanto, cuando se atempera el comportamiento animal, es razonable hablar de “domesticación”, de “amaestramiento”, pero no de *formación*, y cuando aplicamos esas palabras a los hombres, tendría que ser en sentido figurado o por abuso de términos.

Al considerar, de entrada, que el hombre carece de instintos, Kant se ve obligado a describir al humano partiendo de la falta: el humano es el que *no tiene* un saber (el instinto) que le permita sobrevivir y responder con eficacia al azar del mundo, como sí ocurre con los animales. Estos obran casi con independencia de lo contingente; son los que menos aprenden. A partir de ahí hay una gama progresiva de respuesta (tal vez en función del acrecentamiento de un sistema nervioso central): son los aprendizajes que, en todos los casos, obedecen al mandato natural. ¡Qué avanzado estaba Kant! No afirma que el hombre tenga “otros instintos”, sino que *no tiene*; no dice que los animales tengan “otras razones”, sino que lo que ocupa su lugar es “extraño”. Raras veces hoy se acierta a poner la diferencia entre animales y hombres en ese lugar.

Entonces, el saber humano se erige como intento de obturar la falta de saber (constitutiva o producida, no es por el momento lo que interesa). Por eso plantea: “el hombre necesita una razón propia” (30), es decir no extraña, como sí lo es la del instinto. Sin embargo, ¿qué quiere decir ahí “necesidad”? Hay al menos tres opciones, que dan lugar a tres posiciones completamente distintas frente al proceso formativo:⁶⁷

67 Las tres definiciones que siguen son tomadas del Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

- ¿Algo del orden de una “carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida”, como la carencia de comida, es decir, la necesidad de comer?
- ¿Algo del orden de un mandato acerca de “las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia”, es decir, de un imperativo moral?
- ¿O, más bien, “aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir”, en cuanto valor de la lógica modal? (aquello que no puede no estar).

La primera opción da lugar a la idea de una “educación natural” (de hecho, según algunos actores educativos, la educación debe responder a las necesidades del estudiante). La segunda es el origen de la idea de una educación ideal, basada en los buenos propósitos, moralista (en educación se anticipa la acción en esos términos, y por eso se habla de “misión”, “visión”, etc.).⁶⁸ De la tercera surge la idea de una educación cuyo fundamento es la pregunta abierta por la especificidad humana (entendiendo por esta algo que devino necesario).

En todo caso, por ahora, tenemos una implicación: por una parte, la singularidad de un espécimen animal no agrega más información y solo confirma ese destino común de la especie: “los animales lo realizan (su destino) por sí mismos y sin conocerlo”, dice Kant (33),⁶⁹ y, por otra, la singularidad de un humano hablaría de lo que inventó para poner en ese lugar de la falta: “No tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta”, afirma Kant (30). Y esa construcción forzosamente resultaría diferente en cada uno, pues es una invención sin libreto, ya que el hombre no tiene instinto y nada es. En otras palabras, como afirma Miller, mientras cada animal “realiza totalmente la especie y se puede decir que lo hace de manera exhaustiva, en tanto ejemplar” (“El ruiseñor” 257), cada sujeto, en cambio, es una *excepción* a la especie: “el ser hablante, el sujeto, el ser de lenguaje, nunca realiza ninguna clase de manera exhaustiva” (“El ruiseñor” 257). La especie animal es, con mucho, homogénea, tiene un destino común: “propagar su propio linaje hereditario” (Sagan y Druyan 149); cada ejemplar “acaba muriendo y dejando su mundo a la generación siguiente, que también morirá cuando le toque” (Sagan y Druyan 152). En cambio, la especie humana —y valdría la pena preguntarse si todavía hace

68 Por ejemplo, el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia consagra que “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”.

69 Tío Conejo está antropomorfizado y, sin embargo, es cualquier conejo, todos los conejos, la expresión de lo que concebimos que son sus características más descolantes (propias o atribuidas).

méritos para portar ese apelativo de “especie”— es un curioso conjunto, pues está formado por singularidades, es decir, por elementos que —por definición— no hacen conjunto; si lo hicieran, serían particulares (parte de), no singulares.

No obstante, en relación con el plan para su propia conducta, que estaríamos llamados a construir, Kant dice que el hombre “como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás” (30); claro, pues en términos de Claude Lévi-Strauss (*Las estructuras* 36), la cultura sustituye en nosotros a la naturaleza. ¿Anula esta idea la singularidad sugerida antes, producto de la construcción, uno por uno, del plan? Si ahora, dada una imposibilidad, el plan nos “lo tienen que construir los demás”, pues tendríamos todos un plan, el plan del Otro. Así sería si tal instancia fuera unánime y si fuera asumido tal cual por los nuevos. Los humanos son singulares, aun si el Otro (universal) se anticipa a hacerle el plan. Surge inmediatamente una duda al respecto: ¿quién les construyó el plan a los primeros? Si aceptamos el enunciado como tal, vamos hacia una paradoja... ¿será la pregunta misma la que la introduce? Es igual para el caso del lenguaje: si es enseñado, ¿quién se lo enseñó a los primeros? Esta es la respuesta de Ferdinand de Saussure, creador de la lingüística: “... es una idea enteramente falsa esa de creer que en materia de lenguaje el problema de los orígenes difiere del de las condiciones permanentes” (24).

Se hace necesario ponderar si el plan construido, inventado, logra propiciar al hombre la consistencia y la eficiencia que el plan de conducta da al animal. El hecho de estar desprovisto del plan, que deba hacérselo a la manera de una prótesis, ya indica que la falta de ser del humano no será paliada, suplida, por esta prótesis: ¿acaso sabríamos cómo darle la cara a aquello en virtud de cuyo desdén somos? Es la idea de Piaget cuando habla de la estructura:

... un sistema de transformaciones que implica leyes como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se conserva o se enriquece por el juego mismo de sus transformaciones, sin que éstas lleguen más allá de sus fronteras o recurran a elementos exteriores. Sus caracteres son los de totalidad, transformaciones y autorregulación. (10)

El hombre —el ser hablante— no tiene “afuera”, no puede recurrir a elementos exteriores. Después de que Mallarmé se ha referido a la realización del lenguaje como una moneda gastada, Lacan concluye que la función pura del lenguaje es “asegurarnos que somos, y nada más” (*Los escritos técnicos de Freud* 237).

Como argumento, tenemos que la existencia previa del plan de las especies animales produce la homogeneidad de los especímenes (“Un animal lo es ya todo por su instinto” [29]), mientras que los planes-prótesis no pueden generar homogeneidad entre los hombres, sino la heterogeneidad más radical: se abre la posibilidad de que cada espécimen omita, transforme y agregue información (en el seno de una sociedad que omite, transforma y agrega información). Entonces, el poco de ser del hombre queda emparentado con el Otro: como no está en disposición de hacerse inmediatamente el plan, “... se lo tienen que construir los demás” (30). Se trata —en jerga lacaniana— del Otro, con mayúscula, por cuanto representa a la cultura, no al semejante (que sería un “otro” con minúscula). Kant dijo, recordémoslo, que el hombre “viene *inculto* al mundo”. Representar a la cultura quiere decir representar su complejidad, su red de tensiones permanentes.

Más que asemejarse a la eficacia del plan instintivo, nuestros planes lo desbordan: el objeto de la alimentación no tiene en cuenta nuestra morfología biótica; el objeto sexual no apunta a la reproducción, ni sigue sus periodos; nuestra agresión va más allá de la protección; la norma no solo delimita zonas de control, sino que legisla sobre lo posible, etc. De otro lado, podemos apresar a los animales, transformar las especies, crear código genético. “El ser vivo no ve, no oye lo que no es útil para su subsistencia biológica. ... el ser humano, por su parte, va más allá de lo real que le es biológicamente natural. Y ahí comienza el problema” (Lacan, *El yo* 475): hay un excedente con el que no sabemos qué hacer.

En resumen: cualquier ejemplar de la especie animal tiene el mismo plan que cada uno de los demás; es decir, la especie a la que pertenece tiene un plan para todos. Cada uno garantiza la especie, no es más que un eslabón suyo, y su ser ya está en él. Ya es. Se llega a decir que la especie se sirve del espécimen para transmitir el genoma: “El sexo prescribe la muerte del organismo individual, pero da vida al linaje hereditario y a las especies” (Sagan y Druyan 153). El hombre, en cambio, todavía no es: no puede *inmediatamente* —señala Kant— hacerse su plan. Su ser queda aplazado y, en consecuencia, relacionado con el Otro, el mismo que le permitió sobrevivir. Podría decir, hasta cierto punto: “Soy *los demás*”, “Soy el plan de los otros”, para usar las palabras del filósofo; es decir: “Soy el Otro de la cultura”, “Soy el saber del Otro”, en el sentido en que su plan, su vida, se lo dan los otros (el Otro). El plan inexistente, que otorgaría la razón de ser, el destino, el ser... es construido por el Otro. Así, el ser del sujeto es *ya* alienado (en el otro).

Si el animal ya es, el humano es anticipadamente alienado por especificidad, no por ver tanta TV; si no se alienara *de entrada*, nada llegaría a “ser”. Con todo, el sentido del plan no está escrito sobre mármol, no es un decálogo trascendente. Como dice Lacan, “el lenguaje sirve tanto para fundarnos en el Otro como para impedirnos radicalmente comprenderlo” (*El yo* 367). A partir de sus marcas nos resulta inevitable hacer elucubraciones, es decir, construir el sentido.

Ahora bien, ¿por qué no dar *espera* a que el individuo esté en capacidad de hacer su plan por sí mismo? Esta aspiración hoy sonaría admisible, pues supuestamente respeta los derechos del otro. Al aseverar que el niño no está en disposición de hacerlo *inmediatamente*, Kant afirma, de forma implícita, que estaría en disposición de hacerlo *después* (cosa que cualquiera puede verificar: estando grande uno lo juzga capaz de hacerse un plan). Entonces, ¿por qué el Otro no da espera?, ¿por qué se precipita a hacerle el plan a los que llegan? (más allá de que lo logre). ¡Porque juzga que aguardar sería dar al traste con esa posibilidad! Comenta Kant: “Pero esto ha de realizarse temprano... para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (30), y luego agrega: “Por esto se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida” (31) y, llegado el momento, no hará el plan.

De esta manera, el acto de disciplinar toma el carisma de un acto ético. Para la sociedad, el plan debe ser otorgado, sin dar tiempo a que el individuo esté en posibilidad de hacerlo él mismo. ¿Cómo habría orientado su vida hasta el supuesto momento de poder hacerlo por sí mismo?, ¿querría hacerse un plan una vez estuviera en posibilidad de hacerlo? Es más: ¿podría? ¿Carece de la razón que se necesita para tomar esa decisión en el momento indicado, el momento en el que supuestamente lo decidiría! Es una paradoja: la posibilidad —lo que todavía no se realiza— solo emerge si no esperamos a que se haga acto; es imposible si no la aportamos de antemano, si no la truncamos como posibilidad. Es como la paradoja del nombre propio, dado no obstante por el otro: ¿por qué no esperar y entonces permitirle al sujeto que se dé su propio nombre cuando tenga “uso de razón”? El problema es que, sin nombre, no podría estar en posibilidades de llegar a tener “uso de razón”.⁷⁰

70 Incluso, desde el punto de vista del psicoanálisis, habría un diagnóstico reservado para una persona así.

Somos gracias a que el Otro se precipita: “El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él. La adquisición de este destino es totalmente imposible para el individuo” (33). Y cuando nos damos por bien servidos con nuestras decisiones ya tomadas, aceptamos —casi siempre de manera implícita— el trabajo que se tomó el Otro.

El tiempo humano, entonces, no es el tiempo cronológico de un antes y un después durante el cual algo se acumula, sino el *tiempo lógico* en el que a nuestra insuficiencia le respondemos con anticipación (Lacan, “El estadio” 102). En el caso de la educación, a la *insuficiencia del individuo, el Otro cultural responde con precipitación*. No hay el momento justo. Hay el acto. De nuevo: producción infalible de singularidades.

En este nivel de la reflexión kantiana, no son relevantes los mecanismos que cada cultura, en cada época, elija para llevar esto a cabo. Si bien el plan tendrá —ineludiblemente— las marcas de la época, *el acto no*: el plan social hacia el individuo es indefectible (así fracasemos). Por esto, cuando miramos hacia atrás, muchas de las realizaciones de época nos parecen desatinos (que se haya golpeado físicamente a los niños en la escuela, pongamos por caso), lo cual autoriza a quejarse de tales prácticas. ¿A nombre de qué? Cada época plasma su incomprensión del meollo de la cuestión, porque toda época trata de obturar la falta. Además, el excedente que materializa su respuesta a la condición humana encarna una modalidad de satisfacción; no se trata nunca de un error.

Y, claro, tras cada realización se puede decantar lo específico de lo humano, que —no por razones de poco peso— siempre ha tenido que ver con la idea de *educar*, de *formar* (el comienzo del texto de Kant aplica para cualquier época y lugar). Absurdo —aunque corriente— sería objetar la aproximación a lo específico a nombre de la anécdota que hoy nos ocupa... en virtud de ser, como Kant, hombres de época. Botar el bebé con el agua sucia, según el refrán, es lo que hacemos cuando condenamos a la escuela como mecanismo de poder: botamos la formación con el expediente de eliminar el “agua sucia” del poder. Una perspectiva situada, por hacerse hoy, se considera la mejor, pero ignora tanto lo que tiene de convencional su realización, como lo que de hecho realiza.

Es justamente a nombre de la época que ciertas expresiones aparecen y se reiteran en el texto. Ejemplo: “El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo,

por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (30). Desglosemos estas palabras de Kant:

- Ese “debe” (“El género humano debe...”), ¿es un imperativo moral o una implicación lógica? En este caso, quizá es una muestra de lo que venimos diciendo. Si bien hoy tal vez no hagamos una afirmación como esa, de todas maneras, no escaparíamos de poner en su lugar alguna *idealización* (esta palabra se explica más adelante).
- Nadie le pediría a una especie animal “sacar más de sí misma”. No tiene sentido: o bien porque no puede interpelarse a una especie animal, porque lo que hay son especímenes (mientras la especie es una inferencia), o bien porque, de poder interpelarla como tal, como cuando tienen una vida gregaria (en el caso de las abejas, donde lo que hay son colmenas), sabemos que como grupo *ya*⁷¹ lo dieron *todo*,⁷² que no hay potencia, que no hay capacidad no expresada. Aunque nadie pediría algo a una especie animal, Kant sí se siente autorizado a pedirselo al género humano, única “especie”, entonces, susceptible de ser interpelada en cuanto tal, *en su inacabamiento* y por medio de su memoria cultural.
- Por eso, el filósofo habla de sacar “poco a poco”... ¿hasta cuándo?, ¿tiene fondo esa cornucopia de disposiciones? No parecería: cada época creará que *todavía* no hemos revelado todas nuestras “disposiciones naturales”, que lo mejor está por venir... y no pocos pensarán que su lugar de adscripción — origen, tierra, raza, idioma— da mejores muestras de humanidad que otros.⁷³ Siempre vemos que una puerta abierta no conduce al último cuarto, sino a otras puertas... siempre esperamos que en los siguientes certámenes caiga algún récord. El mismo autor agrega más adelante: “... no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales” (32).
- Agrega Kant que el género humano debe sacar “de sí mismo”. No obstante, si hablamos de un colectivo, ¿qué es ese “sí mismo”? De un lado, es una

71 Con el vocablo *ya*, ¿expresa Kant su pasmo frente a la ausencia de tiempo del animal?

72 Con el vocablo *todo*, ¿expresa Kant su pasmo frente a la ociosidad de la expectativa?

73 Es el caso de Kant, que en el documento enaltece a los europeos, por encima de los “salvajes”: “Se ve también entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir” (30).

autoconciencia que se asemeja a la propiedad autorreflexiva que asignábamos a la razón; un saber que se soporta en un ser sabido anticipado. Y, de otro lado, es una interpelación a lo que tenemos de memoria, es decir, de lenguaje.⁷⁴ Si el código de señales de las abejas lo permitiera, podríamos interpelar a la colmena. El inconveniente es que dicho código —por estar ligado al instinto— solo sirve para comunicar datos sobre la alimentación (Benveniste, “Comunicación animal”) (en otras especies, los hay que se refieren a la protección o a la reproducción, y pare de contar).

- Continúa Kant: esa labor debe ser hecha “por su propio esfuerzo”. A diferencia del animal —cuyas habilidades y disposiciones emergen espontáneamente, sin ocultamientos y sin exhibicionismos—, el género humano tiene que *esforzarse*; y si tiene que hacer fuerza, es porque otra fuerza se opone: ¿quizá algo unido a la *falta*, axioma fundamental con el que Kant empezó o a los “impulsos” de los que hablará a continuación?
- Al finalizar la cita, aquello que debe ser sacado son “todas las disposiciones naturales”. Así, mientras en el animal todo está *expuesto permanentemente*, en el hombre todo está *supuesto intermitentemente* (entre acto y acto). De tal forma, aunque parezca una blasfemia, el animal es ante todo acto y el hombre es ante todo potencia; recordemos que esto llevó —al menos desde el siglo XVII, según explica Chomsky⁷⁵— a concebir un hiato entre posibilidad y realización en el hombre (ante el estímulo X, no se puede predecir lo que hará un ser humano), y, en consecuencia, a atribuirle una propiedad subyacente a su actuación, propiedad que explicaría la impredecibilidad de las respuestas.⁷⁶ En el caso de los animales, en cambio, podemos predecir el repertorio posible de sus respuestas, dado el conjunto de estímulos susceptibles de ser percibidos por su especie. Algo hay en el hombre —“inteligencia” o, como decimos hoy, “competencia”— que no se corresponde puntualmente con las actuaciones, que debe ser inferido.⁷⁷ De otro lado, no

74 En el texto, Kant no menciona el lenguaje, pero en 1786 (fecha del último curso de Pedagogía que dictó), escribe “Comienzo presunto de la historia humana”, donde afirma: “... el primer hombre podía *erguirse y andar*, podía *hablar*..., sí, hacer uso del *discurso*, es decir, hablar según conceptos coordinados..., por lo tanto, *pensar*” (59).

75 Cf. el capítulo “Aspecto creador del lenguaje” en *Lingüística cartesiana* (17-75).

76 Es lo que sostienen los psicólogos Howard Gardner en *Estructuras de la mente* y Werner Wolff en *Introducción a la psicología* desde orillas distintas.

77 Por eso, Chomsky opone una competencia tácita a una actuación efectiva (14).

podemos poner esa “naturalidad” de las disposiciones supuestas del lado de la “naturaleza” (en atención al aire de familia de la palabra), pues se vuelven de nuevo los instintos, que ya habían sido expulsados por Kant desde el comienzo. El filósofo ¿no estará más bien hablando de esas disposiciones en cuanto *especificidad* del hombre? Si así fuera, *el hombre es lo que todavía no ha hecho*... y cuando lo haga, será lo que todavía no ha hecho. Pues bien, esa es una propiedad isomórfica con la especificidad del lenguaje: la cadena significativa siempre pide otro significante, y lo que agreguemos hace retroceder [sic] el límite del decir (Miller, “La lógica” 28).

Hemos ido ampliando el mapa. Inicialmente, estaba dividido en dos regiones: de un lado, un mundo natural, donde habitan el todo y el ser; donde el instinto aporta al animal un saber que, pese a todo, no está a su disposición: es no sabido, es —si se quiere— efectivizado, realizado, acto puro; y, de otro, el mundo humano, definido por un saber que viene aportado por el Otro. Animalidad y humanidad posibles. Así, a cualquier elemento había que encontrarle un lugar en ese ordenamiento (de ahí tal vez la idea de ciertos autores de que, si algo no es natural, entonces tiene que ser histórico). Una tercera opción estaba excluida. Ahora, en cambio, el mapa se modifica mediante la aparición de un tercer valor: ya no estamos obligados a decidir si algo es natural o si es aprendido-enseñado. En este momento también podemos decir que es efecto de la manera como se constituyó la especificidad humana, antes de que pueda ser aprendido-enseñado: se trata del no todo, de la falta, del hecho de verse inclinado a poner allí una prótesis que, por fuerza, es un saber autorreferido, sabido por alguien (este sí aprendido-enseñado). Como se ve, esto permite replantear las discusiones basadas en oposiciones como heredado vs. adquirido, natural vs. cultural, entre otras. En lugar de esos binarios, tenemos un sistema de tres elementos,⁷⁸ como se muestra en la figura 23.

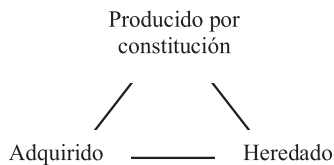


Figura 23.

⁷⁸ En el “adquirido” incluimos dos elementos de la oposición que introdujo Menón en su pregunta a Sócrates (primer capítulo): lo que se produce como saldo de una práctica y lo enseñado.

Sobre esta figura podemos verter los elementos en discusión, lo cual se puede visualizar en la figura 24.

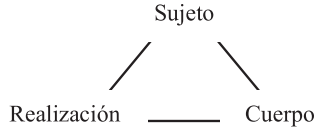


Figura 24.

Pero ¿cuáles son los criterios que subyacen a este esquema? Si lo heredado es necesario y lo adquirido es contingente, ¿qué sería lo surgido cuando se constituye lo humano? Con esos dos valores de la lógica modal (necesidad y contingencia), podemos hacer una tabla de doble entrada, asignándoles valores de presencia (Sí) y ausencia (No) (tabla 6).

Tabla 6.

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	<i>Efecto de nuestra constitución</i>	<i>Adquirido</i>
	No	<i>Heredado</i>	<i>Residuo</i>

En consecuencia, se producen cuatro celdas. Lo *heredado* es necesario, no puede dejar de presentarse, y no es contingente (celda inferior izquierda). Lo *adquirido* es contingente, podría no haberse presentado y no es necesario (celda superior derecha). En ese sentido, lo producido en el humano, dado su particular advenimiento, estaría conformado por una contingencia —el encuentro con la disciplina— que ha devenido necesaria: la condición humana; ambas modalidades se hacen presentes (celda superior izquierda). En este caso, tenemos en cuenta un factor temporal que no está en las anteriores. Y donde se ausentan ambas modalidades (celda inferior derecha) podemos ubicar un factor residual: el síntoma del sujeto, su malestar en la cultura: aquello que no cabe del todo en la estructura necesaria del lenguaje, que no va bien con el cuerpo, que no encuentra vindicación en el discurso del Otro.

En la tabla 7, pongamos ahora los objetos respectivos:

Tabla 7.

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	<i>Sujeto</i>	<i>Subjetivación</i>
	No	<i>Cuerpo</i>	<i>Síntoma</i>

Entonces, es enseñado-aprendido el ideal específico que le indiquemos a la educación, pero *es constitutivo endosarle uno*; eso no es enseñado, es algo que no podemos dejar de hacer, dadas las circunstancias en que fuimos producidos. Es como la prohibición del incesto: como se presenta en todas las culturas, algunos pensaban que era algo natural, hereditario; ahora bien, ¿para qué prohibir de forma explícita algo que rechazaríamos instintivamente? Tampoco es algo enseñado, pues lo presentan las culturas más incomunicadas entre sí. La prohibición del incesto es, en consecuencia, una característica *fundacional* de lo humano (Freud, *Tótem*, Lévi-Strauss, *Las estructuras*). No es heredada, ni es adquirida... es estructural (allí donde ambas modalidades —contingencia y necesidad— hacen presencia). “Estructural” no es un término de Kant, por supuesto; él lo dice a su manera; *i.e.*: “El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización” (30). El “estado primitivo” no es natural (sería un despropósito intentar enseñar a los animales, que no lo requieren, que no lo echan de menos), ni es enseñado, ya que se encuentra tanto en la incultura como en la civilización. ¿Dónde está? Es la condición humana (estructural) a la que se intentará —este verbo no es casual— dar forma, con arreglo al ideal de la sociedad.

Así, la *disciplina*, segunda modalidad de la educación, definida como la que “convierte la animalidad en humanidad” (29) se redefine ahora como la que “impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (30). La disciplina impide, es decir, se opone a algo que pulsa (im-pulso) en el ser humano. Kant llama a esa fuerza “impulsos animales”. No dijo “instintos” —por fortuna—, pues se habría contradicho, ya que despojó al hombre de tal propiedad desde el comienzo. Entonces, ¿será que los animales tienen instintos e impulsos, y que el hombre no tiene instintos animales, aunque sí tiene “impulsos animales”? La palabra que usa es *Untrieb*, que es un vocablo antiguo, de poco uso en alemán; el vocablo actual es *trieb*, la palabra que usa Freud (en lugar de *instinkt*) y que se traduce en psicoanálisis como “pulsión”. ¿Sería arriesgado pensar que Kant tilda de “animales” a

esos impulsos a causa de su modo de manifestarse? Ese modo es el desgaire, la fuerza, la falta de duda, la falta de miramientos para con la presa; esa certeza del animal resulta de obrar animado por un saber que no puede saber-se. Pues bien, el impulso —aquello que el ser humano no puede evitar— luce muy distinto al plan, a la construcción cultural, en pos de lo cual va Kant. El hombre, según la cita, desconoce su destino, desconoce que la humanidad tiene un destino (un espejo donde mirar su futuro). Esto ha de ser construido. Es posible, pero no es indefectible. Una que otra guerra nos muestra que, en el seno de las alturas culturales, se planeaba lo más cercano a esos impulsos que Kant llama “animales”.⁷⁹

“Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturrido, a los peligros” (30). Atención: ¡esa era la misma explicación que Kant daba para los cuidados! Ahora parece describir también a la disciplina. Es decir, la inclinación al peligro parece constitutiva de lo humano... así las modalidades de esa fuerza interna sean distintas en los dos momentos. Al principio, la sociedad le responde con el cuidado; y, cuando el sujeto está en edad de entender (una “razón propia”... ¿el lenguaje?), responde con la disciplina. Sin embargo, ¿por qué el ser humano tiende al peligro?, ¿de dónde viene el impulso? Y no se piense que hablamos de un estado en el que el saber y la cultura estarían excluidos: la Fórmula 1 exige de complejas elaboraciones técnicas, científicas y culturales para que un sujeto acelere un carro a velocidades que lo ponen en riesgo de muerte. No se trata, entonces, de una juiciosa secuencia cronológica (primero el cuidado, luego la disciplina y, por último, la instrucción) en la que se van quemando etapas. No: aquello a que se oponen el cuidado y la disciplina —hasta ahora— permanece todo el tiempo, aun cuando el sujeto haya dado lugar a ser instruido. Así mismo, la idea de la razón no se reserva para la instrucción, aunque en esta sea donde más pesa: “Por esto se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón” (31). ¿Qué tan temprano podemos pretender un sometimiento a los preceptos de la “razón”?

Tradicionalmente, habríamos tenido que decidir si la inclinación al peligro es natural, instintiva, hereditaria (todavía hoy tenemos explicaciones que la relacionan con familiares de comportamientos similares) o si es aprendida, enseñada, inducida por la cultura (hay quien hoy la relaciona con la exposición a ciertos programas televisivos). Con todo, ya pusimos otro elemento para no tener que responder en un

79 En “La cultura y la palabra”, Hans-Georg Gadamer plantea: “... la cultura es lo que los hombres pueden impedir para precipitarse unos a otros y ser peores que algún animal. Peores. Pues los animales no conocen, a diferencia de los hombres, la guerra, es decir, la lucha entre congéneres hasta la aniquilación” (16).

juego de dos posibilidades: ¿podríamos decir que la inclinación humana al peligro es estructural, un efecto de la forma como fuimos producidos?, ¿algo residual?

Recurramos a Kant: “Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad” (30). Atenuemos la afirmación: es la acción por la que se *intenta* borrar —no sin efectos— el impulso en el hombre. Decirlo de esta manera nos permitirá ampliar la gama de los ejemplos. El impulso es la *impotencia*: es no poder... parar. Esa expresión la escuchamos en la adicción, en la agresión, en el riesgo, en el juego: “no puedo evitarlo” o, como confiesa Hulk: “no soy yo cuando me enfado”. El animal es homeostático: no le interesa tensionar las fuentes de excitación; el impulso del hombre, en cambio, busca exacerbar los límites (deportes extremos, “adrenalina”, sadismo). Hay una satisfacción de por medio que, en este caso, se busca más allá del límite. Por eso, el adicto siempre necesita más. Si se tratara solo de la satisfacción, ¿por qué lo que satisface hoy luce insuficiente mañana? ¿No será otro efecto del significativo en más? Hipótesis: la siguiente dosis va al cuerpo y, además, a cubrir la imposibilidad de estar a la altura del efecto (en cuanto aporte externo).

Kant especifica mejor el espectro del impulso al sintetizarlo en relación con el término *ley*: “La barbarie es la independencia respecto de las leyes” (30); la disciplina “Somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción” (30). Es de una lógica impecable: el impulso es la ausencia de ley; la impotencia es no tener una ley en nombre de la cual parar. El impulso es sin ley. Hay discursos que abominan de la ley y pretenden ser progresistas; Kant, en cambio, no habla de “esta ley”, de “tal ley”... está diciendo *leyes de la humanidad*. Y puede pensar que las leyes de la humanidad son las europeas, o su imperativo categórico... y, sin embargo, lo dejó a nombre de todos (es decir, como condición estructural), incluso de las culturas a cuya colonización contribuye mediante la promoción de ciertas ideas. *I.e.*:

Se ve también entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad. (30-31)

Según lo planteado por el filósofo, la ley es el recurso estructural (no natural, no enseñado) que elimina —la disciplina es *negativa*— el impulso. Pero, dada su permanencia, podríamos decir que la ley puede dar lugar a que una parte de la fuerza

del impulso se aplique en otra dirección. Entonces, ahí ya aparece el Otro, con lo que el deseo —llamemos así a tal reorientación parcial del impulso— puede entenderse como una mediación; por eso no se podía esperar a que el sujeto hiciera su propio plan, pues el impulso prescinde del Otro, prescinde de la mediación, quiere *todo ya* (las dos palabras con las que Kant define el instinto... tal vez por eso habla de la disciplina como “borrar la animalidad”). Como el impulso rechaza que el Otro ponga freno, que introduzca tiempo propio, que vitalice la relación con las cosas, el *deseo* solo puede ser producto de una *intromisión* del Otro (la *disciplina* de Kant). El individuo no está en capacidad de juzgar racionalmente lo que se le propone, porque lo que se le propone es justamente entrar en razón (si ya estuviera en capacidad, el propósito sería fútil). En palabras de Kant:

... se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. (30)

Es una introducción de pausa —lo contrario del impulso—, de tiempo... afin con el plan (el proyecto)... ¿y qué otra cosa puede decirse que es la cultura? Los que se escandalizan hoy con esta cita de Kant y esgrimen términos que descalifican todo de un solo tajo (tales como: “Kant busca la homogeneidad y la obediencia”), no tienen inconveniente en hablar de “hiperactividad” y de tolerar —e incluso propiciar— que se suministre Ritalina® a los niños, con el fin de que presten atención en clase y hagan sus tareas. Suena más moderno, ¿no? No obstante, Kant es más brillante: percibe que la primera educación, hecha *a nombre del saber*, por supuesto (matemáticas, gramática, ciencias naturales, ciencias sociales), no está destinada más que a producir la *posibilidad*; la primera idea no es realmente que aprendan, ¡y, sin embargo, se presenta en ámbito de aprendizaje! Esa es la *formación*, lo que da *forma*; el contenido vendrá después (es lo que nuestro autor llama *instrucción*), cuando el sujeto esté dispuesto.

Tenemos en la cita tres elementos:

- permanecer tranquilos, es decir, morigerar el impulso (el impulso queda ligado a la intranquilidad);
- seguir órdenes, es decir, estar dispuesto a hacer lo que el Otro le dice, lo cual cuenta con la tranquilidad del punto anterior (si no, no habría disposición);
- y, más adelante, sobreponerse a la insistencia de los caprichos.

Esta “templanza” —llamémosla así— está constituida de tres tiempos: 1) el sujeto ha de morigerar el impulso: cierta *contención* viene de él mismo, bajo ciertas condiciones (línea continua en la figura 25); 2) esto hace posible que después acepte acatar *requisiciones* que vienen del Otro y que desbordan el ámbito de la morigeración del impulso; por ejemplo, hacer una tarea escolar (línea doble), y 3) en atención a que los caprichos continúan, el sujeto *sostiene* una causa que se ha introyectado —y que, en algún caso, puede haber sido tomada de entre las antiguas órdenes (línea punteada)—. Es claro que la tranquilidad no puede provenir de una orden, que una orden ha de ser consentida y que sostener una causa pasa por el Otro.⁸⁰

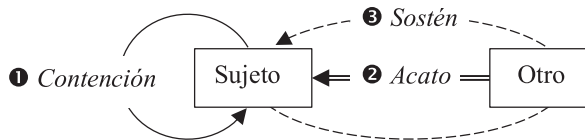


Figura 25.

Y, así, lo que ha venido llamando “impulsos animales”, ahora adopta un nombre contrario al sentido común pedagógico: *libertad*. Veamos:

Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos. (30)

A diferencia de muchos discursos sobre educación y pedagogía, de fecha más reciente, aquí “libertad” es sinónimo de *impotencia*. La libertad es el impulso, el rechazo al Otro, la falta de pausa para poder delinear un proyecto. En libertad total, no se produce mucho. En cambio, en el marco de la ley se crea la pausa, se hace posible el deseo —que lo es de un objeto intangible, construible en la misma dinámica de su consecución— y, por tanto, algo (no todo) puede ser hecho,

80 Véase cierto paralelo con Johann Gottlieb Fichte: “... para filósofo hay que haber nacido, hay que haber sido educado para ello y ha de educarse uno a sí mismo para serlo” (20).

pensado, realizado: aparece la creatividad.⁸¹ Se necesita una restricción para poder actuar y no ser actuado por el impulso; *i.e.*: un juego solo es posible con reglas y en ausencia de reglas, nada se puede jugar.⁸² La regla es el referente Otro, el que no constituye una razón interna, aunque extraña, sino una razón externa y —que se volverá— “familiar”, al menos no tan extraña. Así, en esta dimensión de la disciplina, *educar no es dar libertad, es restringirla* (a favor del sujeto, no del “impulsado”), tal como enseña Alain Badiou, quien propone dos restricciones: una que consiste en aceptar los axiomas de las disciplinas sin condiciones, pues son la base para comenzar a pensar (si se someten a discusión antes, no se puede empezar); solo después de que tales axiomas hayan permitido trabajar, se pueden validar. La otra restricción consiste en obtener inferencias a costo de una dedicación absoluta, como condición para poder contemplar lo inteligible, es decir, los productos del campo de saber. Sería la diferencia entre las jugadas posibles dentro del juego, de un lado; y, de otro, las reglas del juego, que no son una imposición, pues podemos no jugar, pero si decidimos jugar, estamos obligados —*nos obligamos*— a cumplirlas.

Más adelante, Kant lo señala de manera más lacónica: “Es preciso desbastar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto” (31). Y esa libertad puede estar “alcahueteada” por alguien: la madre, que mimica con exceso, o quienes rodean al aristócrata, que no le llevan la contraria (31).⁸³ Entonces, no basta con ser otro (un semejante) para cumplir la función de Otro que pone límite, que hace funcionar la ley.

Ahora el mapa es más complejo, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8.

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	Sujeto	Otro
	No	Animal	Residuo

81 La improvisación musical, en la que hay un gran margen de libertad, está basada sobre un estudio y una práctica rigurosos, de mucho tiempo.

82 En *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, hay una ingeniosa ironía acerca de un juego sin reglas: la “carrera en comité” (60).

83 O la belleza, en el caso del *Menón*, que hace niños consentidos, tiranos mientras les dura su encanto (76a-c) (véase primer capítulo).

- *El animal*: representante de la naturaleza, totalizado desde el comienzo, con una atadura tan estricta que, en su caso, no hace falta hablar del ser o de la libertad; el azar está bastante conjurado por “su” plan instintivo y no altera la necesidad; ninguna contingencia deviene para él necesaria;
- *El sujeto*: representante de la excepción, expropiado por definición, realizado en la posibilidad, sin atadura, con todo el problema del ser por delante; inconmensurable con su cuerpo, con el lenguaje, con la cultura;
- *El impulso*, la libertad... que parecen ser los síntomas producidos a raíz de la falta, el efecto de esa situación bajo la cual se produjo la contingencia humana;
- *El Otro*: la cultura inventa algo para el lugar de la falta; como dice el poeta Pessoa: “Puedo imaginarlo todo, porque no soy nada. Si fuese algo, no podría imaginar” (191); el Otro propone sus ideales de formación y de expresión.

Como se ve, el *animal* queda ubicado exclusivamente en la celda de la necesidad, sin contingencia. El *humano*, en cambio, queda distribuido en el resto de la tabla: sujeto + Otro + residuo. Vectores llegan y salen del sujeto:

- hacia el residuo, es decir, la búsqueda de la satisfacción pulsional (impulso);
- desde el residuo, o sea, el objeto que se constituye en causa del ánimo del sujeto;
- hacia el Otro, es decir, la elucubración de sentido (a partir de la forma simbólica);
- desde el Otro, o sea, las ofertas de idealización (obturación de la falta) que vienen de la cultura.

En atención a que el lenguaje es tanto el mecanismo de imposición de la disciplina, como aquello que resulta impuesto, y que sus formas son concomitantes con la falta constitutiva, no es —no podría ser, está por fuera de lo que lo ha hecho posible— un sistema de designación. Por eso, les hacemos atribuciones de sentido a las formas lingüísticas en función de lo insoportable de la condición humana. Por eso el sentido es una idealización, pues es un intento de obturar el agujero constitutivo, que podemos morigerar, nunca eliminar.

Veamos estos elementos en la figura 26.



Figura 26.

El hombre como posibilidad

Kant abre la idea de *instrucción* con un nuevo contraste: ningún animal necesita instrucción, es decir, no necesita aprender algo de los viejos (31). A la excepción que señala —el canto de las aves— le hace la siguiente anotación: “cada género de pájaros conserva un cierto canto característico en todas sus generaciones, siendo esta tradición la más fiel del mundo” (31); con lo cual testimonia la dependencia que tiene el aprendizaje animal (que lo hay, por supuesto) del mandato natural: si un aprendizaje resulta siendo “característico” (estándar), entonces tenemos el mismo tono de lo dicho sobre los instintos. Lo aprendido por los animales cumple los mismos mandatos naturales a que están sometidas las respuestas instintivas: alimento, protección y reproducción (únicos temas, por demás, de los códigos de señales). Y por eso alude a la “fidelidad”, pues lo que garantiza la supervivencia de la especie es el acatamiento de esos mandatos (aunque, a veces —cuando cambian las circunstancias— esa fidelidad puede condenar a la extinción). No quiere decir que es imposible sobrevivir si no se es fiel a ese saber que no se sabe; el ejemplo de que se puede ser justamente los humanos. No obstante, hemos dado la espalda al mandato instintivo, que exige esa fidelidad incondicional. Abandonar el plan natural es ir más allá de la supervivencia: los asuntos humanos no son del aquí y el ahora (que es de lo que menos hablamos, y lo único a que se refieren los códigos de señales), sino de lo posible, de lo realizable, etc.; y trasciende el nivel de las cosas (precisamente lo que el signo es: *la muerte de la cosa*).

El hombre, una vez disciplinado (es decir, puesto en situación de desear el acervo cultural, si quiere), nada sabe; y se le abre una serie de posibilidades para las cuales “La Naturaleza no le ha dado... ningún instinto” (35). Así, a diferencia del animal, requiere instrucción, toda vez que su medio —la cultura— es un conjunto de saberes creados, como respuesta a la falta de ser: viéndolo en el momento, parece que el saber es una respuesta a la falta de ser, pero ¿cómo aparece el saber mismo? En contraste con los animales, en nuestro caso no hay “aprendizajes característicos” en todas las generaciones (como decía el filósofo a propósito del canto

de las aves), no hay “la mayor fidelidad del mundo” a alguna tradición de saber. Si confrontamos culturas y épocas, lo que tenemos es saberes no característicos del género; además de carecer de una fidelidad radical a lo sabido por otros: hay fidelidades (en plural) parciales, transitorias, restringidas, implicación necesaria de las condiciones de posibilidad de nuestro saber.

De tal forma, podemos reservar cierto margen variable de aprendizaje en los animales, con las propiedades de “característico” y “fiel”, es decir, cuando la contingencia —que no falta— se ha conjurado. Del hombre, en cambio, solo podemos hablar como resultado de la educación: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (31); y esto a propósito de un saber no característico ni fiel. De nuevo, vemos la positiva radicalidad del planteamiento kantiano: el hombre nada es sin la intervención del Otro: “Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (31-32). Solo falta agregar —como, efectivamente, lo hará el filósofo más adelante— que en ese paso de una generación a otra necesariamente se producen mutaciones: “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (34). De manera que el hombre es lo que una educación, necesariamente variable, le hace ser (no sin restos). Una vez más tenemos, de un lado, el aspecto cultural: *estos* saberes que se enseñan, y que *en este momento* se reputan verdaderos, justos y bellos; y, de otro lado, el aspecto estructural: hay que instruir en el saber disponible (y es indiferente cuál sea y qué valoración social se le dé en su momento y en otro momento).

La idea de “perfeccionamiento” de la educación que introduce Kant es una perspectiva de momento, que mira hacia atrás y se siente superior, a partir de lo cual infiere que el futuro será mejor. Considera indefectible el mejoramiento paulatino (la posición *progresista*). Pues bien, en la tabla 9, se trataría de pura necesidad, sin contingencia; entonces, así se configuran las otras tres posiciones: la contraria (*historicista*), que juzga todo como convencional y va a la zaga de lo eventual (sí contingencia, no necesidad); la del no incauto, que se da cuenta de que cualquier saber da lo mismo, pero que en eso no hay nada necesario y, en consecuencia, se apresura a creer que nada vale, que todo se puede eliminar, que se puede pescar en ese río revuelto: el *cínico* (no contingencia, no necesidad). Y, finalmente, el *incauto*: el que se deja engañar un poco por la suposición de verdad, por la imputación de justicia, por la idea de belleza (sí contingencia, sí necesidad): es el niño en *Así habló Zaratustra*:

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí...: el espíritu quiere ahora *su* voluntad, el retirado del mundo conquista ahora *su* mundo. (Nietzsche 51)

Tabla 9.

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	<i>Incauto</i>	<i>Historicista</i>
	No	<i>Progresista</i>	<i>Cínico</i>

La idealización (celda inferior izquierda) es el terreno donde florece todo intento de comprensión, de atribución de sentido, de guía. Y se produce en el campo del saber cultural, así este no se muestre como el telón de fondo del cuidado, la disciplina y la instrucción.

Idealización y cuidado

Allí se maniobra el individuo, al tiempo que se le interpela a nombre de una expectativa: se le cuida “por *su* propio bien” (referencia, no interlocutor), en cuanto individuo no consciente, por cuanto *todavía* no sabe y usa en su contra sus propias fuerzas; así, si el resultado no se da, se entenderá que la “naturaleza” del niño es indomable y será calificado, por ejemplo, de “demasiado inquieto” (vano intento de devolver la formación al ámbito de la necesidad) y se pensará si no es preciso un medicamento. Los saberes que se ponen en funcionamiento cuando buscamos cuidar se producen en el espacio del que también se nutre la instrucción (mientras que el cuidado animal es instintivo, responde a estímulos). Por eso, el cuidado, que era el terreno de la tradición hogareña (*labor* desplegada en el *oikos*, según la conceptualización de Hannah Arendt [*La condición* §III]), está colonizado cada vez más por un discurso arropado con un discurso cientificista que desmiente las prácticas que permitieron sobrevivir a las generaciones precedentes. Y, así, de un botón en el ombligo, pasamos a la cirugía de hernia umbilical; de un aprendizaje *in situ*, asistido por la experiencia de quienes ya vivieron esos acontecimientos, pasamos a las revistas técnicas que enseñan cómo ser padres, si uno compra la marca de pañales desechables que las obsequia como valor agregado. En cualquier caso, habrá algún cuidado, pues cuando se es muy pequeño, la supervivencia está en peligro. El cuidado es aparentemente sobre un cuerpo, pero se hace desde la cultura y sobre un cuerpo a desnaturalizar, a marcar por el lenguaje.

Idealización y disciplina

Por servirse del realizativo explícito, el objetivo de aquietar se hace “por *tu* propio bien” (interpelación al oyente), en cuanto individuo camino a la consciencia, a la razón, al lenguaje (como efecto justamente de esas interpelaciones). Esto da lugar a una mayor apertura, así sea para exacerbar el caos. Como decíamos, morigerado el impulso, el individuo ahora será susceptible de ser instruido... si lo consiente. También aquí los discursos provienen del espacio del que se nutre la instrucción. Y, entonces, de un encuadre con castigo físico incluido, pasamos a la reconvención y luego a la “comunicación” y a la “tolerancia”. Pese al debate sobre la forma particular como la cultura lo implementa, habrá disciplina, pues es necesario que el individuo haga una pausa, para producir un lugar posible para el saber; y, para lograrlo, hay necesidad de reducir algo... y con ello, restar “impulso natural” —como dice Kant—, apego, libertad, satisfacción pulsional. Por eso, para que el individuo consienta en saber, tiene que haber una promesa de resarcimiento futuro de la satisfacción:

Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana. (32)

Como se ve, además de la “dicha futura”, otra de las razones de que haya idealización es la promesa de ser: “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (32). Y si nada de esto se produce, el individuo será un “salvaje”, dice Kant (32), un “incurregible”.

Ahora bien, los nuevos discursos y prácticas educativas vuelven al maestro un analista de riesgos que pondera todo el tiempo la posibilidad de que su acto de disciplina le cueste un proceso jurídico, entablado justamente por el educando a quien hemos elevado a la posición de un igual. En consecuencia, el maestro de hoy no actúa, sino que calcula. La disciplina se debate entre su disolución y su reinstauración, en medio de un lamento generalizado sobre la “pérdida de valores”. Sin disciplina, se produce la carencia estructural del límite y, entonces, no hablamos de “salvajes”, como decía Kant, sino de “desatentos”, “agresivos”, “despreocupados”, “irrespetuosos”, “hiperactivos”, etc. ¿Puede el discurso prorrelatividad explicar por qué esta “variable” cultural —en principio igual a cualquier otra, según ese discurso— produce el efecto de disolver la posibilidad de la instrucción? No, pues no dispone de un concepto que busque escapar a la relatividad. Kant, en cambio,

sí daría luces sobre lo que hoy aqueja a nuestra educación: la disciplina —impositiva y heterogénea— es una condición estructural de la instrucción: “... la falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (32). A nombre de un discurso “políticamente correcto”, introducimos a la educación la imposibilidad de la instrucción, un espacio para la barbarie. Ambas cosas están documentadas, incluso con cifras. Lo interesante es que ya Kant tenía los elementos para su descripción: la acción que va acompañada de ese discurso “políticamente correcto” (que habla de libertad, que busca eliminar el límite, que no lo busca, que da lugar al impulso irrefrenable) aúpa los propósitos de una sociedad que apela a esa fuerza en cuanto ímpetu de compra, de intento de hacerse a algo del “ser” por la vía del “tener”. La promesa de la formación era otra: estar a la altura del no ser por la vía de un deseo alrededor del tornadizo saber.

Idealización e instrucción

El abanico parece ampliarse hacia la interpelación mediante diversidad de saberes (representados en las asignaturas que se dispensan en la escuela). Y ello realizado por *nuestro* propio bien, es decir, a nombre de la cultura (el sujeto interpelado como Otro): “No son los individuos, sino la especie humana quien debe llegar aquí (el destino)” (34). Y si el procedimiento no funciona, el niño será, como indica Kant, un necio (32), alguien “negado para el estudio”, como se decía hace poco. La instrucción va dirigida (no quiere decir que solo ahí opere) a la conciencia y a la razón, porque ya supone descansar sobre la instancia estructural de la falta y en una respuesta a la altura de esa falta: “A ti te toca desenvolverlas y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia” (32). Es entonces cuando la atribución de sentido parece cobrar su lugar más propicio, como interpelación al individuo que forma parte de algo y al “género humano” como posibilidad: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad” (32). Pese a un horizonte tan amplio de idealización en el campo de la instrucción, puede producirse un abismo entre su declaración y sus posibilidades de realización, si se suponen dadas *per se* las condiciones estructurales de posibilidad (por ejemplo, cuando se dice: “los niños vienen con el chip instalado”) y el trabajo efectivo va en otra dirección, pues “En ninguna de las manifestaciones concretas e históricas de las funciones humanas ve la menor tendencia el progreso” (Lacan, *El yo* 481).

En resumen:

- El cuidado produce la *sobrevivencia*, como algo +necesario: el cuerpo vivo es el soporte del sujeto (soporte que no explica nada de la formación).
- La disciplina produce la *disposición* (contención, acato y sostén de una causa), como algo estructural (+necesario y +contingente): es el sujeto que ahora puede disponer de los productos de la cultura.
- La instrucción produce la *inmersión* en la esfera del Otro, como algo +contingente: aquello que estará disponible en tiempo y lugar, información fundamental para el desempeño de la persona en una sociedad donde todo está codificado.

Las tres fases postuladas por Kant —cuidado, disciplina, instrucción— muestran grados de heterogeneidad entre los que pretenden formar y aquellos a quienes se pretende formar: quien cuida ya sobrevivió, no tiene la fragilidad de aquel a quien cuida; quien disciplina ya está dispuesto (de lo contrario, no sabría realizarlo), y lo hace sobre un “salvaje” (de lo contrario, sería una pérdida de tiempo intentarlo); y quien instruye ya es culto (si no, no tendría cómo instruir) y se dirige a un “inculto”. No tiene sentido que un bebé cuide a otro bebé, o que un salvaje discipline a otro salvaje, o que un culto instruya a otro culto. Además, todas esas fases se realizan históricamente: el cuidado, las modalidades de la disciplina y la instrucción se ofrecen a partir de lo disponible socialmente; por esta razón, la instrucción está presente en todas las modalidades de la formación.

Veámoslo en una figura 27:

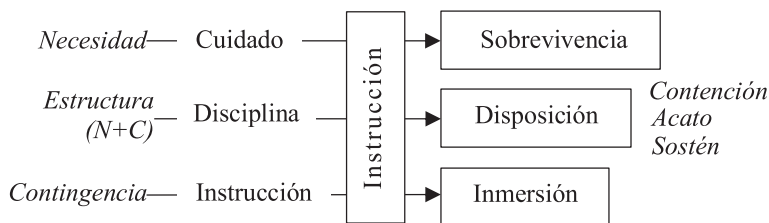


Figura 27.

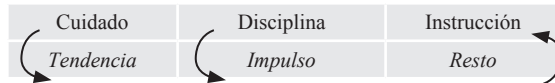
Si situamos esos elementos en la tabla de necesidad vs. contingencia, obtenemos:

Tabla 10.

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	<i>Disposición</i>	<i>Inmersión</i>
	No	<i>Sobrevivencia</i>	<i>Residuo</i>

Como se ve en la tabla anterior, este recurso permite concebir un residuo, que podemos relacionar con la condición permanente de la educación humana: como algo que no termina; la excepción a tanta “perfección” esperada por Kant. Es el telón de fondo de las fases kantianas: el cuidado lucha *contra* una tendencia, la disciplina lucha *contra* el impulso y después de la instrucción siempre *queda* un resto que —pese al paso por las tres fases— no se controla del todo y en relación con el cual habría que sostener la causa (tabla 11).

Tabla 11.



Kant había hablado de la extrema dificultad de gobernar y de educar: “El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas” (35). Freud lo extrema y pone al psicoanálisis en la lista:

Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles —que son: educar, curar, gobernar—, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos. (“Prólogo” 296-297)

Lo imposible de estos oficios es que deben luchar contra un resto no eliminable. La inclinación hacia ese resto es lo que el psicoanálisis denomina *pulsión* y que Kant llamó “tendencia” e “impulso”. Y la época exacerba esto: la satisfacción pulsional sube hoy al cénit (Miller, *El Otro* 82): se declara el fin de las ideologías, de los macrorelatos, de la historia; un semblante de transparencia total, que da lugar al *talk show*, al *reality*, al *full contact*, a la posverdad. Y de los ideales queda un remedo: la cifra.

El ideal

¿Qué estatuto dar al *ideal* en la idea de Kant? Y él no estaba en el momento de la declaración de la caída de los ideales. Si un ideal demasiado elevado produce la

impotencia, ¿por qué alguien lo erige?, ¿quizá justamente para no actuar? De ahí que sea necio atacar el ideal, creyendo que triunfar sobre él permitiría abolir el anhelo de no actuar que posibilitó erigirlo. Pero Kant no lo esgrime de manera tal que impida la acción. De entrada, concibe que el proyecto de una teoría de la educación “es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo” (33); con la expresión “noble ideal” de por medio, parecería un ideal inalcanzable, sobre todo porque dice “aun cuando no estemos en disposición de realizarlo”. Sin embargo, Kant lo entiende como “el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia” (33). Subrayo que es algo alcanzable *en la experiencia*, pese a que *aún* no lo hayamos conseguido (a tono con la condición humana que ha expuesto). Y agrega: “Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización” (33). Es decir, no concibe el ideal simplemente como un “hermoso sueño” —así sus ideales lo sean—, sino como un motor, como un referente en relación con el cual el trabajo gana sentido. Entendido de esta manera, el peso fundamental recae sobre el tipo de tarea realizada en pos de su consecución, no en su “contenido”. Dime la manera como buscas lo que idealizas... y te diré quién eres.

Si se tratara de lo que estoy haciendo o de lo que hice, no tiene sentido hablar de “ideal”. Más bien es algo unido a lo humano como proyecto, “aunque se encuentren obstáculos en su realización”, pues justamente los obstáculos son un requisito del trabajo (es decir, de una actividad asistida ya no por el impulso), pues sin esa resistencia no sería necesario, ni tendría sentido. Así las cosas, desidealizar, denunciar, puede ser el llamado al impulso, en cuyo caso no sería algo productivo, aunque satisfaga. ¿Podemos entender así el llamado de Wittgenstein (*Tractatus* §7) a callar a propósito de ciertas cosas? Byung-Chul Han advierte de la apertura a decirlo todo como una “dictadura de la transparencia” (20).

Ahora bien, según Kant, no hay un perfeccionamiento “automático” de los hombres. El educador falla en los siguientes casos:

- *Si le falta disciplina e instrucción*: “la falta de disciplina y de instrucción de algunos les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos” (32). No basta con el propósito de formar; hay que estar formados... ¡es algo iniciático!, no reemplazable por un procedimiento que no involucre al formador. ¡Y hoy en educación se impone un discurso que denuesta del saber!

- *Si procede mecánicamente*: “Todo arte de la educación que procede solo mecánicamente, ha de contener faltas y errores” (35). Para Kant, la educación es un arte razonado (35); si bien los resultados no son predecibles, tampoco son sencillamente azarosos. El “iniciado” ha de concitar una serie de elementos que materialicen una condición de posibilidad. ¡Y hoy en educación se impone un uso mecánico de los medios!
- *Si educa para el presente*: “no se debe educar a los niños conforme al presente” (36). La educación apunta a crear una cultura, no solo a reproducir la existente; las condiciones mismas de los alumnos quedan entre paréntesis cuando ponemos en juego el cuidado, la disciplina y la instrucción. ¡Y hoy en educación se impone un discurso que preconiza el presente (un pobre presente) como aquello que debería llenar el plan de estudios!
- *Si no enseña a pensar*: “lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (39). Formar no es como amaestrar a un animal, sino ponerlo en disposición de asumir el acervo cultural, momento en el que el individuo queda “solo”, con la sociedad como testigo, pues nadie lo puede obligar a entender, a relacionar los valores culturales. ¡Y hoy en educación pensar no está de moda! (Cruz Kronfly).

Finalmente, a Kant le preocupa otro tema, que podríamos dividir en dos: la civilidad y la moralización.

La *civilidad*: “buenas maneras, amabilidad y cierta prudencia” que se rigen por el gusto variable de la época (38). ¿Qué relación tiene la civilidad con el gusto variable de la época?, ¿qué quiere decir que se rige por él? Acá hemos dispuesto de varios conceptos para situar algo como esto: ¿hay algo estructural en la civilidad que se *realiza* en el gusto variable de la época?, ¿o solo depende de la variabilidad de la época (un excedente)?

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque, ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza. (33)

Kant parece indeciso, pues no ve otra manera que enseñarlo (o sea que sería “instrucción”, en sus términos) y, al tiempo, lo considera una “especie de enseñanza” (38), es decir, que no la entiende del todo como algo que pueda enseñarse.

Para nosotros, “buenas maneras, amabilidad y cierta prudencia” es el nombre que en algún momento podemos darle a algo que no puede faltar: es algo así como el *estilo* que adquiere, para cierta sociedad, lo que hemos llamado *disposición*; en cuyo caso, es algo de lo que se habla (por ejemplo, en la escuela), pero no es algo que se conquiste con la instrucción. Ese estilo no está solo en la pompa (Kant cita las ceremonias que agradaban aun hace pocos años [38]), sino en una necesidad del vínculo que puede expresarse hasta en maneras “frías”.

La *moralización*: según Kant, criterio universal para escoger los mejores fines para la persona y para todos (38-39). Eso se le suele dejar al predicador religioso, anota, como si fuera algo endosable a Dios; para él, en cambio, la moralización depende del valor intrínseco del asunto (39):⁸⁴ no se decide por temor a Dios sino con criterio propio. Es el sujeto quien decide, dice Kant, incluso por encima del Estado, que muchas veces obra en desmedro de la felicidad de las gentes (39). Ya no imagina a alguien a quien hay que cuidar, casi como un objeto (porque, si no, muere), o a quien hay que disciplinar (porque si no se estrella contra todo), o a quien hay que instruir (porque nada sabe). Ahora imagina a alguien que piensa por sí mismo y libremente (41). Se trata de la moralización como un producto superior de la razón. Por eso enfrenta la coacción y la voluntad: “Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad” (42). A esta hermosa idea, le hace falta el residuo, que retoma Freud:

... la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación. Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un *optimum* en que consiga lo más posible y perjudique lo menos. (“Conferencia 34” 138)

No hay solución. El educador debe hacer algo en las dos direcciones (¿en qué magnitud?... es algo que depende de él) y sabe que, de todas maneras, habrá perjuicio. Y, al final, deja a alguien en posición de definir, pues esto es algo en lo que nadie puede reemplazar al sujeto.

84 Algo que, en un texto de la época, Kant pone a depender de la posesión del lenguaje, en cuanto condición humana: “Puras habilidades (hablar y pensar) que tuvo que ganar por su mano (pues de haberle sido procuradas se heredarían, lo que contradice la experiencia), pero adornado de las cuales lo supongo ya para poder tomar en consideración el desarrollo de lo moral...” (“Comienzo” 59).

NIETZSCHE: EL LECTOR Y LA CULTURA

Los prácticos prosaicos carecen de ideas precisamente y, por eso, carecen también de una praxis auténtica. Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época: hay que estar muy corrompido para no asustarse —cuando se estudia ese tema— ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil de corro.

FRIEDRICH NIETZSCHE

En este tercer apartado tomaremos como objeto la obra *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* de Friedrich Nietzsche. La obra es un conjunto de cinco conferencias encargadas por la Sociedad Académica en 1872. El filósofo tenía 27 años. En la alocución, cuenta una historia, hace una “ficción literaria”, como dice Giorgio Colli (11) en la introducción al texto. El relato presenta los siguientes episodios:

- La reunión de dos estudiantes —incluyendo al narrador— que quieren pasar un rato y recordar viejas aspiraciones espirituales,⁸⁵
- La conversación entre un filósofo y su discípulo mientras esperan, en el mismo lugar de los jóvenes, a un amigo del filósofo, y
- La confluencia entre ambos grupos, dado el interés que para los muchachos tuvieron las palabras del hombre mayor, escuchadas por ellos de forma subrepticia.⁸⁶

85 “Decidimos entonces fundar una pequeña sociedad, rica en frutos, formada por pocos compañeros, con el fin de dar una organización sólida y vinculante a nuestras tendencias productivas en el arte y en la literatura” (34).

86 “... válido para nosotros, aunque no vaya dirigido a nosotros” (49).

Es como si al *hablar* de educación se necesitara que, además, *ocurriera* algo (lo vimos en Platón y lo veremos en Lyotard). De hecho, se habrían podido exponer los conceptos ventilados, pero el relato los ubica en unos acontecimientos, donde el discípulo y los muchachos son aleccionados tras expresar sus opiniones (el joven narrador termina, como personaje de un diálogo platónico, diciendo que ahora no sabe cómo responder a la pregunta de qué se propone hacer ahora [125]). Finalmente, el amigo del filósofo nunca llega, de manera que todo parece ser una excusa para que podamos experimentar las posturas de los concurrentes en relación con la educación y experimentar el carácter contingente de la formación.

No pretendo agotar la temática del libro. Busco establecer la axiomática que subyace principalmente en los dos prefacios. Estos hacen un resumen de los puntos nodales (en esto concuerda Colli [“Introducción”]) y —especialmente el segundo— caracterizan al tipo de persona a quien se dirige el filósofo. Dada esa axiomática, intentaré formalizaciones para dar lugar a nuevos elementos a partir de las oposiciones traídas a cuento por Nietzsche.

El oyente

El filósofo desea entrar en una relación *espiritual* con oyentes que han reflexionado sobre la educación y la cultura. Sostiene que solo lo comprenderán “quienes adivinen claramente lo que haya podido indicar simplemente, quienes completen lo que haya debido callar, quienes en general necesiten, no ya instrucción, sino simplemente estímulo para recordar” (20).

¿Qué tipo de vínculo social busca “entrar en una relación espiritual con los oyentes”? No son todos los vínculos, porque de esa manera sobraría la aclaración (es decir: habría vínculos no espirituales).⁸⁷ Sigamos el texto: la relación espiritual con oyentes que no solamente saben algo sobre lo que se va a conversar, sino que quieren saber, implica la siguiente relación entre lo que por ahora podemos evocar con palabras usuales: “emisor” y “oyente” (no digo “interlocutores”, pues la comunicación es algo más que dos locutores que se turnan en su función y que por eso quedarían igualados con la misma expresión).

¿En qué vínculo uno *indica* y, con eso, el otro *adivina*?, ¿uno *calla* y, con eso, el otro *completa*?, ¿uno *estimula* y, con eso, el otro *recuerda*? (tabla 12). ¡Parece

⁸⁷ Inicialmente, esto nos hace pensar en una diferenciación social de las posiciones frente a los enunciados, *i.e.*, interesados vs. desinteresados.

ilógico: uno calla y el otro completa! ¿De qué está hablando el autor? En cualquier caso, no habla de iguales, de personas con idénticas funciones alternadas: habla de sujetos heterogéneos. El panorama es completamente distinto al del “circuito de la comunicación” (como lo llaman en la escuela), en el que entra en juego la información,⁸⁸ que pasa de uno al otro sin mayores traumatismos, “... como si en el horizonte estuviera la idea de un columpio que va y viene” (Lacan, “Alocución” 318). Lo que dice Nietzsche, en cambio, involucra otros asuntos, según veremos.

Tabla 12.

Emisor	Mensaje	Oyente
Indica		Adivina
Calla		Completa
Estimula		Recuerda

Si nuestro oyente puede adivinar, completar y recordar, es porque no es un mero receptor, no es solo un *interlocutor*, no es un igual y la “novedad” de la información se vuelve necia. Es, más bien, un *paraenunciador* (un enunciador al lado del otro). Es decir, no está solo en posición de recibir, sino que enuncia también, a propósito de —con el pretexto de— lo que el otro dice (tanto así que lo puede despachar diciendo sencillamente que es “confuso”, por ejemplo). Así, la comunicación no puede ser comprendida únicamente mediante un modelo empírico que postula el conjunto de elementos más o menos visibles: emisor, mensaje, receptor, referencia (figura 28).

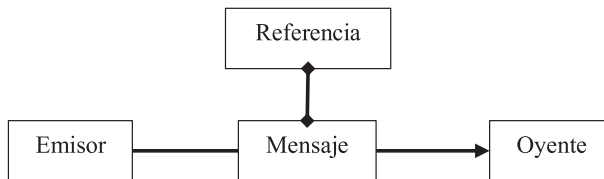


Figura 28.

Si tomamos ese esquema —llamémoslo “estándar”—, con la idea de que la comunicación es un ingrediente fundamental de la educación, se limita la comprensión de la formación. Por ejemplo, ese modelo no tiene un lugar para la producción de la información que por él circularía; la información tendría que producirse en

88 La “nueva”, según los ingenieros de la comunicación, pues la restante no merece llamarse “comunicación”.

otro lado para luego ser comunicada... de pronto la da por supuesta (congénita, producto de una percepción, etc.). Es un esquema sobre la circulación de información que no contempla su producción, asunto crucial para pensar la educación. Si hiciéramos lo mismo para comprender el sistema económico, terminaríamos entendiendo por economía la administración de los supermercados. Producción, consumo, distribución y cambio están jerarquizados en la ciencia económica (Marx, *Introducción* §II), aunque la distribución sea más “visible”. Reducir todo a la distribución es el efecto que, en esa disciplina, se conoce como el “fetiche de la mercancía”. De igual manera, con el modelo estándar de la comunicación, promovemos un “fetiche de la información”, algo que ocurre en la escuela cuando le damos tanta importancia a las “ayudas educativas” y a las TIC. Ese fetiche reduce la educación a la información y a los mecanismos para su circulación (Zuleta, “La educación”). La formación queda opacada y ahora la relación de los profesores con el saber luce prescindible; lo importante sería la planeación, la información (en relación con la cual se busca cantidad y velocidad) y las maneras de transmitirla tanto amena como eficazmente.

Algunos maestros pueden ser publicistas de una información así pensada. ¡Poco que ver con la formación! por las siguientes razones:

1. La “planeación” es un intento por borrar la contingencia, que, sin embargo, es una condición del deseo de saber; una cosa es acotar la contingencia en cierto sentido —donde hay un juego con ella— y otra cosa es intentar conjurarla.
2. La “información” es una serie de datos obtenidos en procedimientos desconocidos (y que no vale la pena conocer, pues interesaría el producto, no el proceso) y que estarían depositados en algún sitio (hoy en día, en internet); pero si la formación involucra el pensar por sí mismo, el proceso es indispensable.
3. La “amenidad” de la transmisión es una interpelación a lo que ya satisface al sujeto (el caso de las imágenes), o sea, bajo esa mirada, la educación no se orientaría a modificar el régimen de satisfacción del sujeto, sino a ratificar el existente, pues “el cliente siempre tiene la razón”; saldrá de la institución educativa tal cual como llegó (o sea, no hubo formación), pero contento.
4. La “eficacia” de la transmisión se expresa, por ejemplo, en las llamadas “ayudas educativas” que de ser ayudas pasaron a ser la cosa misma, de manera

que ahora el maestro se convirtió en el operador de tales ayudas (que hoy tienen su máxima expresión en el software de presentación, como PowerPoint o Prezi⁸⁹).

Estos son algunos de los efectos que se producen al tratar de entender la educación con el modelo estándar de la comunicación. Como vemos, lo que trae Nietzsche es otra cosa. Si el oyente paraenuncia, quiere decir que no hace coro con el emisor; al contrario, ese lugar los separa en alguna medida. Si nos vemos forzados a hablar de paraenunciación es porque, en cuanto oyentes, *escuchamos solamente lo que estamos en capacidad de decir*.⁹⁰ De tal manera, el emisor emite un mensaje (en sentido físico, pues no se pueden transmitir significaciones) y el oyente se dice a sí mismo algo relativo a las palabras que el otro está diciendo, desde el sesgo de sus posibilidades, de sus inscripciones sociales, de sus intereses. Lo diagramamos como se puede observar en la figura 29.

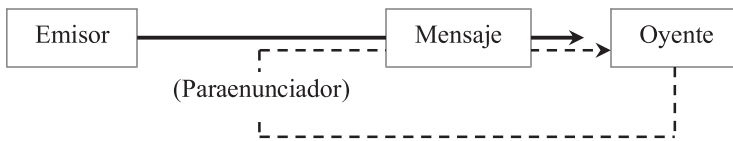


Figura 29.

En la figura, concurren dos líneas: la del mensaje (continua) y la de lo paraenunciado (discontinua) en alusión al mensaje; es decir: no necesariamente la comprensión, a veces ni siquiera la escucha. Y, si con esta idea miramos en la otra dirección, tenemos un emisor que, en principio, se dirige el mensaje a sí mismo.⁹¹ La prueba de esto es que si se retrasa electrónicamente la percepción del propio mensaje (escuchado a través de audífonos), hay un momento en que el emisor no puede hablar, se paraliza; ¡con menos de un segundo de retraso, ya no puede hablar! Entonces, es forzoso concluir que *solo somos capaces de decir aquello que estamos en capacidad de escuchar*. Como dice Lyotard: “si es cierto que hay que

89 Una curiosidad: el anuncio de que, según investigadores de Harvard, Prezi es mejor que PowerPoint, está ilustrado en la página web del programa con un cerebro en el que se iluminan alternativamente las distintas localizaciones “eficaz”, “impactante” y “persuasivo”. ¡O sea que el programa no va dirigido al sujeto sino al cerebro!

90 Kristeva (13), en desarrollo de la idea de Lacan comentada en el primer capítulo.

91 En el prefacio a su obra *La era del vacío*, Lipovetsky aporta otra perspectiva sobre la idea del emisor “convertido en el principal receptor” (15): aquella de la época que genera un proceso de personalización (14). Sin embargo, es histórica, no estructural.

oír ese sentido para poderlo decir, resulta que hay que haberlo dicho para poderlo oír” (125). Esto completaría el esquema anterior de la siguiente manera:

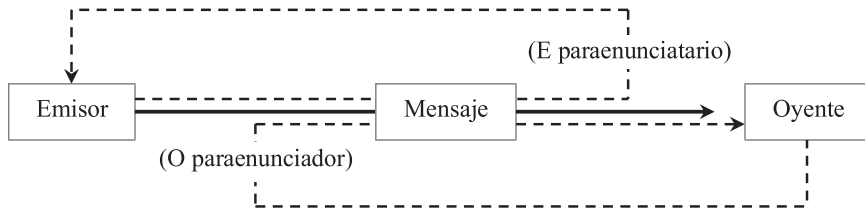


Figura 30.

En este caso, hay una concurrencia entre el mensaje y la capacidad de escuchar del emisor, que opera más allá de lo que está diciendo, que no pocas veces lo supera cuando él mismo se escucha o cuando el otro lo hace caer en cuenta de lo que dice.⁹² Ya no tenemos un emisor que habla a un oyente; ya no tenemos “interacción comunicativa”,⁹³ ni “diálogo de saberes” ni ese tipo de simplezas con las que se nos llena la boca actualmente en el espacio educativo. Ahora bien, se dirige a sí mismo el mensaje en cuanto oyente. Es decir, el solo acto de hablar (antes de que se sea escuchado materialmente por otro) ya pone en escena el drama de la relación con el otro: “el discurso humano nunca transmite meramente un mensaje, también afirma autorreflexivamente el pacto simbólico básico entre los sujetos de la comunicación” (Žižek 22). ¡Por eso oímos nuestros pensamientos, por eso es frecuente que hablemos solos e, incluso, que oigamos voces!⁹⁴ No se necesita salir de sí para encontrar al otro, pues hemos sido producidos en esa escena social del uso del lenguaje (no sería satisfactoria una descripción del uso del lenguaje en contexto social que no dé cuenta de todo eso). De tal manera, los hablantes somos un tanto autistas; no escuchamos simplemente al otro sino que, a propósito de sus enunciados, nos decimos lo que estamos en capacidad de decir a nuestro turno (sobre eso o sobre otra cosa)... y esa capacidad no coincide, no puede coincidir,

92 Podríamos resumir así los efectos de un psicoanálisis: al final, el sujeto puede escucharse y hacerse responsable de sus enunciados y de lo que pudo haber dicho y no dijo.

93 En su respuesta a Wacquant, Bourdieu afirma: “La que opera aquí no es una lógica de la ‘interacción comunicativa’ en la que algunos hacen propaganda destinada a otros. Es mucho más poderosa e insidiosa que eso: habiendo nacido en un mundo social, aceptamos una amplia gama de postulados y axiomas no dichos que no requieren ser inculcados” (Bourdieu y Wacquant 213).

94 Como cuando se desencadena una psicosis en el sujeto, lo cual es asunto de atribución, no de inexistencia de las voces (Lacan, “De una cuestión” 511).

con la del otro, pues es concomitante con la propia historia que, en seres singulares, no puede ser sino singular, distinta.

Entonces, en lugar de un “circuito de la comunicación”, tenemos un par de cortocircuitos, como se ve en la figura 30. En principio, la comunicación (‘convertir algo en común’, según la etimología) no funciona del todo... lo experimentamos permanentemente en la cotidianidad; no obstante, cuando nos invitan a teorizarlo, generamos una serie de idealizaciones y hablamos de “buena comunicación”, de “comunicación eficaz”, de “actitud positiva”, etc. Habría que explicarse de dónde sacamos la idea de comprender al otro, y cómo es posible coincidir en medio de semejante heterogeneidad. Con todo, hay procedimientos sociales que acercan un poco más las referencias, a costa de excluir el *pathos* del sujeto,⁹⁵ con el fin de ceñirse a los registros del enunciado. Podemos diferenciar entre el *sujeto de la ciencia* (que es el excluido) y el *hombre de ciencia* (que pone su energía para que haya trabajo) (Lacan, “La ciencia” 817).

La exclusión del *pathos* del sujeto es un acontecimiento puntual; ocurre, por ejemplo, en el juego, en la jurisprudencia, en la ciencia.⁹⁶ En otras esferas de la praxis se admiten otros procedimientos. En los primeros, se da en función de lo que el sujeto ha construido como respuesta a los desafíos que se le hacen allí, donde puede *adivinar* —como señala Nietzsche— a partir de los indicios del otro (no podemos adivinar lo que alguien quiere, pero sí podemos anticipar una jugada en el ajedrez o un paso siguiente en la demostración de un teorema). Elucubramos a partir de las señales del otro. Nuestro filósofo no pide un interlocutor, pues sabe, por un lado, que tiene al frente un paraenunciador, y, por otro, que intentar “entender” es ejercer algún tipo de control sobre el estatuto de esas elucubraciones. De eso se trata el ir y venir entre pares contrincantes que buscan el saber: propugnar un mínimo de suposición, y por lo máximo de consecuencia, extraída delante de otros que están vigilantes, que no perdonan.

¡Qué teoría de la comunicación más distante de la del sentido común, esta que le permite al filósofo alemán decir que el público completa a partir de nada! ¿Qué podría “completar” si nada ha sido dicho? Pues así lo hacemos todo el tiempo: ¿no hablamos acaso de un “silencio elocuente”? La teoría del lenguaje sabe muy bien que el *cero* es un elemento significativo, con tanto *pedigree* como un elemento

95 Es el caso de la usual solicitud a los estudiantes de no hablar en primera persona en sus trabajos de grado.

96 La formación produce un sujeto capaz de soportar la exclusión.

con rasgos provenientes de propiedades fonéticas: “no hay estructuralismo sin ese grado cero”, dice Deleuze (590); véase el caso del número gramatical en español, constituido por la oposición entre /ø/ y /s/, como se ilustra en la tabla 13.

Tabla 13.

Nivel			
Grafémico ‘Escritura’	Fonémico /Fonemas/		Fonético [Sonidos]
	N.º singular	N.º plural	Ajuste a la sílaba
‘gallo’	/gažo + ø/	/gažo + s/	→ + [s]
‘árbol’	/aRbol + ø/	/aRbol + s/	→ + [es]
‘hipótesis’	/ipotesis + ø/	/ipotesis + s/	→ + [ø]

En la primera columna de la tabla tenemos tres palabras del español. En la segunda y tercera, aparece la transcripción fonológica del singular y del plural; ahí encontramos el valor signifiicante del /ø/, y la diferencia de los plurales a escala fonética, cuarta columna ([s] para ‘gallo’, [es] para ‘árbol’ y nada para ‘hipótesis’), es un ajuste a la configuración de la sílaba; es decir, aplica a lo superficial, es una realización específica —fonética— de lo estructural —fonológico—.

Entonces, el /ø/ tiene un valor estructural en la comprensión del lenguaje.

Lo dicho sobre el encuentro mediante la palabra tiene otras implicaciones: ¿a quién tiene al frente el oyente? No puede ser otro que un emisor imaginado por él, a todas luces, pues la opacidad del proceso cubre todos los elementos. Y, ¿a quién tiene al frente el emisor? A un receptor imaginado por él, también. En *Por el camino de Swann*, primer tomo de *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, se expresa que no somos idénticos para todos, ni transparentes, que nuestra personalidad social la crean los demás: “Llenamos la apariencia física del ser que está ante nosotros con todas las nociones que respecto a él tenemos” (31).

De tal manera, el emisor/oyente (E/O) se dirige a sí mismo un mensaje con el pretexto de que tiene delante de sí a alguien a quien supone en la posición de oír; por su parte, el oyente/emisor (O/E) se dirige a sí mismo un mensaje con el pretexto de lo que el otro expresa, y como originado en alguien a quien supone en la posición de decir, como se aprecia en la figura 31.

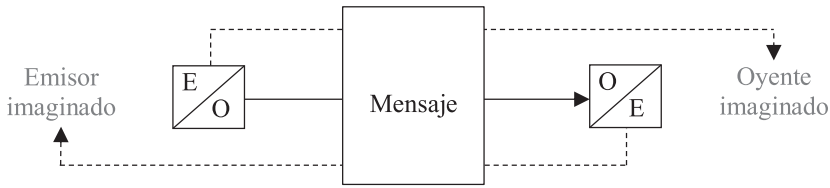


Figura 31.

El estímulo del otro, del que habla Nietzsche, es un estímulo cultural, pues hemos sido creados en el ámbito social del uso del lenguaje, escenario del que el sujeto es testimonio, según se ve en la figura. Y ese estímulo, según el filósofo, nos hace recordar. Recordar lo que viene al punto de lo que es posible relacionar con lo que estamos elucubrando-oyendo (es decir, elucubrando-diciéndonos). El filósofo alemán no indica esto explícitamente, es un presupuesto para entender lo que expone. No piensa la comunicación como comprensión y acercamiento (concepción elemental, pobre, podríamos decir); más bien asume una concepción compleja que late en esas tres funciones que le asigna a su público (adivinar, completar, recordar), por oposición a otras que también pueden tener los oyentes.

La educación no es solo comunicación y la cultura no es simplemente información.

Si Nietzsche invita a su público en términos tan aparentemente inusuales, es porque de lo que se trata es de estar a la altura de ese conjunto de cortocircuitos en el que podamos completar cuando él calle. No es que carezcamos de recursos para “acercar” esas instancias, pero ese es el lugar de partida y al que volvemos todo el tiempo. Por eso, no habla de completar con lo primero que encontremos, que es algo admisible en ciertos contextos, como el de la opinión (contra el que el Maestro del diálogo inventado por nuestro filósofo dice: “¡Hay que tener pensamientos, y no sólo puntos de vista!” [40]), pues el juego de tratar de producir algo serio teje rigurosamente —hasta donde se puede—, *delante de otros* que pretenden algo similar, con lo cual tensionan un campo (es decir, una “objetividad” alcanzada hasta el momento).

El esquema de base (paraenunciador y paraenunciatorio) permite producir ciertos efectos, no son el objetivo en sí mismo. El *dia-logos* (“a través de la palabra”) se sostiene al menos de cuatro modos, si consideramos cada vez un valor distinto de la lógica modal (veremos cuál exige Nietzsche):

- *Contingencia*: cuando se toma como referencia cualquier cosa. Los enunciados se encadenan metonímicamente; el emisor dice lo que le place y hace elucubraciones de sentido: la *doxa*. El modo de satisfacción concomitante requiere del otro solamente como semejante (imagen); el otro es un testigo —no importa que hable—, mientras el emisor recrea su autorrepresentación. Esto recicla el esquema de base, se exacerban las suposiciones de todos en relación con el emisor, el oyente, el mensaje, la referencia. De este uso de la palabra delante del otro se desprenden unas modalidades de fácil reconocimiento: el gárrulo, el chistoso, el callado, etc. (obsérvese, en esas denominaciones, la inanidad del contenido). En espacios educativos, esta modalidad aparece mediante la solicitud al estudiante de su opinión, y por los discursos sobre el “diálogo de saberes” y la “igualdad de derechos”. En este caso, se usa el lenguaje con el predominio del registro imaginario.
- *Necesidad*: cuando se toma como referencia un elemento del entorno inmediato. La comunicación se reduce a algo puntual, pragmático: “este jugo está con dulce”, “es una película de acción”, “¿dónde queda el baño?”. El enunciado puede llegar a ser deíctico, es decir, que señala aquello a lo que se requiere: “pásame eso”. Acá las suposiciones parecen neutralizarse por un momento y todo parece transparente. Esta modalidad suele ponerse como prueba de que existe la comprensión (la clásica ilustración del signo mediante un objeto),⁹⁷ cuando en realidad lo que se materializa es un interés por (una satisfacción en relación con) la cosa como objeto sensible, lo cual reduce al otro a una herramienta. Sin embargo, el uso aparentemente ostensivo del lenguaje en realidad está codificado (Wittgenstein, “Cuaderno azul” 28) y ha requerido una reificación (Barthes, *S/Z* 6); además, es el único acto de significación (Baena, “Actos” 14) que justificaría aproximar el lenguaje con los códigos de señales de los animales. En ámbitos educativos, aparece mediante una didáctica deíctica (predominio de la imagen) y en un discurso que pide ajustes al contexto y a las necesidades del estudiante.
- *Posibilidad*: cuando se toma como referencia un objeto inteligible. Acá, la satisfacción requiere de un paso obligado por el otro, pero no instrumental: ese otro tiene un referente similar, un desemejante, un Otro, ante

97

El ejemplo está en el *Curso de lingüística general* de Saussure (89).

quien tratamos de seguir una gramática. Como resultado, se aproximan las suposiciones que hay en el esquema de base; de esta forma, algo se hace posible. ¡Es la situación a la que alude Nietzsche cuando exige un público que adivine, complete, recuerde! Es el caso donde —como dice el filósofo a continuación— el sujeto (exclusión del *pathos*, como ya dijimos) y su cultura tienden a neutralizarse a favor de esa otra referencia. En espacios educativos, esta es la modalidad que introduce el límite, que crea un nuevo contexto, nuevas necesidades que no están a la mano. ¡Es la posibilidad de la formación! En este caso se habla con el predominio del registro simbólico.

- *Imposibilidad*: cuando se toma como referencia un objeto pulsional para tramitarlo. Procederá, entonces, con fuerza semiótica sobre el mensaje: “... jugar con los signos más que destruirlos, ponerlos en una maquinaria de lenguaje cuyas palancas de freno y cerraduras de seguridad han saltado; brevemente: instituir, en el seno mismo de la lengua servil, una verdadera heteronimia de las cosas” (Barthes, *Leçon* 28). El oyente se construye *a posteriori*, pues los productos de tal tramitación —la literatura— circulan en lo social, en un segundo momento. En este caso se usa el lenguaje con el predominio del registro real (pulsional).

A continuación, la tabla 14 presenta los modos de sostener el *dia-logos*:

Tabla 14.

Emisor		
Acción	Referencia	Toma al oyente
Elucubra	Contingente (la <i>doxa</i>)	Como imagen
Requiere	Necesaria (una cosa)	Como instrumento
Desea	Posible (la falta)	Como Otro
Tramita	Imposible (la pulsión)	(<i>a posteriori</i>)

En todos los casos, “el sujeto recibe su mensaje del Otro en forma invertida” (Lacan, *Psicosis* 57) y cree ser el origen de lo que dice. Así, se hace forzoso graficar la escena comunicativa como algo que ocurre en el campo del Otro, encuadre simbólico ineludible que se hace más explícito cuando es él mismo el destinatario. Los referentes de la tabla anterior son substitutos del objeto, faltante por definición, que se hace más presente en el caso del deseo (figura 32).

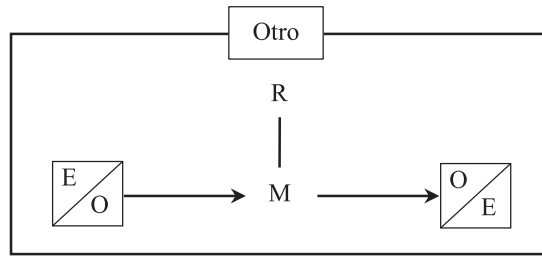


Figura 32.

El lector

Comenta Nietzsche:

El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa; no debe hacer intervenir constantemente su persona y su “cultura”; y, por último, no tiene derecho a esperar —casi como resultado— proyectos. (27)

Veamos estas tres propiedades en los siguientes apartados.

Lector y tiempo

Hay una prisa relacionada con la educación. No se trata de aquella inherente al deseo, según la cual no hay que perder tiempo: no somos eternos y nos hemos impuesto un trabajo que queremos llevar a término. Más bien es una prisa externa, administrativa. Los “resúmenes ejecutivos” son una buena muestra: hechos para los administradores de la educación, pues ¡no tienen tiempo para leer!, y más recientemente piden copia de “la presentación” (es decir, la que arroja un *software* dirigido al apetito del ojo); por eso, los formatos tienden a explicitar las fases, los resultados, las aplicaciones y ese tipo de cosas, pues es lo más visible, lo más rápido, aquello que no habría que pensar, aquello sobre lo cual se pueden pedir cuentas. No se leen los informes de investigación, sino que se comprueba el cumplimiento de los compromisos verificables a un golpe de vista: listas de asistentes a los eventos... más allá de que el evento no haya valido la pena y los asistentes hayan llegado presionados; publicaciones... así lo que allí se diga sea una explicitación de propósitos, glorificados con unas encuestas y, por supuesto, ornamenta-

dos con unas gráficas redundantes de las cifras correspondientes. Alguien puede decir que, en esos cargos, no hay alternativa; suponiendo que sea así, en todo caso crea ciertas condiciones.

Ahora bien, el problema es que argumentos como estos, supuestamente válidos para los administrativos, ¡también son esgrimidos por quienes no lo son! ¡Nadie tiene tiempo en el ámbito educativo! Los estudiantes no tienen tiempo para leer (las series de “resúmenes de obras” son un éxito editorial; se piensa que ver *Troya*, con Brad Pitt, equivale a leer la *Iliada* de Homero, con el “valor agregado” — para ponernos a tono con los estereotipos de la época sí hay tiempo— de que uno se divierte); quien tiene que dictar una clase de más de dos horas la llama —sin sentir la más mínima turbación— “antipedagógica”, pero la cobra completa, sin que ello sea, a su vez, “antiético”; cada vez se piden menos lecturas, cada vez las clases son más cortas, cada vez los semestres son más breves, cada vez las carreras duran menos; los textos escolares disminuyen paulatinamente el número de páginas y aumentan la proporción de imágenes, las personas entran a una conferencia y se salen a los 15 minutos... a hacer nada. Y, sin embargo, todos se quejan de la mala calidad de la educación... ¿piensan que dedicarle tiempo al asunto es lo que produce la mala calidad y, en consecuencia, quitándole tiempo se mejora?

Con todo, no es cierto que estemos de lleno en una época de la velocidad. Que la información aumente y que pueda viajar a mayor velocidad no afecta los procesos formativos, ni las ineludibles actividades de comprensión y estudio. ¡No aprendemos a mayor velocidad!⁹⁸ ¡No necesitamos más textos por el hecho de tener más documentos disponibles en internet! Proliferan —y nos parecen “normales”— las comidas rápidas, los institutos de lectura rápida,⁹⁹ los libros para *dummies*, la “aceleración del aprendizaje”,¹⁰⁰ etc.

Pero la prisa externa solo atafaga los procesos, introduce el cumplimiento formal, incluso la sensación de impotencia ante la magnitud de la tarea. La producción de un tiempo interno, propio del sujeto en relación con una tarea que aparece para él gracias al proceso formativo, es algo que se produce, no algo que se decreta o se acumula. Por eso, en el texto de Nietzsche se les exhorta a los aprendices: “Tomaos tiempo, llevaos

98 Según Chomsky, si un hombre de hace veinte mil años naciera en la sociedad actual, sería indiferenciable de nosotros (Chomsky y Foucault 48).

99 A propósito, dice Woody Allen: “Hice un curso de lectura rápida y fui capaz de leerme *La guerra y la paz* en veinte minutos. Creo que decía algo de Rusia”.

100 Medida del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que busca nivelar a los estudiantes en extraedad de básica primaria en un año lectivo (“Aceleración”).

con vosotros el problema” (135) y, en broma, el filósofo de la historia les sugiere, para que lo dejen conversar con su discípulo, imitar a los pitagóricos —discípulos de una auténtica filosofía— y guardar silencio durante cinco años (46-47).

Así, ese lector sin tiempo no es el invocado, no es el que produce la cultura, no necesita formación (es el que la formación busca transformar). El filósofo lo dice mejor:

Este libro va destinado a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas... o sea, ¡a pocos hombres! (28)

En efecto, la prisa está distribuida democráticamente, es para todos: todos se dejan “arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época”... Nietzsche habla como si viviera entre nosotros y, sin embargo, lo dijo hace un siglo y medio. Pues bien, ¿eso es cultura? Cultura es justamente para “lectores tranquilos, hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa...”, ¡pocos hombres!, pero no por “aristocracia” (que sería algo impuesto), sino porque la mayoría escoge otra cosa, escoge verse machacada por las ruedas de la prisa (escoge la satisfacción inmediata, los objetos que le ofrece la época). Entonces, ese “no dejarse”, esa resistencia, es contra la ampliación... Hoy, en las instituciones educativas, ¡se les pone a los estudiantes a leer manuales de autoayuda!; en tal situación —que es de “ampliación de la cultura”, según veremos, y que se nos hace natural, evidente—, leer la *Iliada* se convierte en un acto de resistencia.

Además, dejarse arrastrar por la prisa, verse machacado por sus ruedas, es puesto por el filósofo alemán en función de experimentar un *placer* (al que califica de “idólatra”). O sea, se trata de un régimen de satisfacción, no sencillamente de una superioridad o inferioridad de algo, en términos conceptuales; no de algo superfluo o edificante en términos morales. Es en busca de ese paradójico placer que hablamos de prisa, es en busca de esa forma de satisfacción que vivimos a las carreras y no tenemos tiempo. Y es eso lo que se “respeta” cuando inyectamos contingencia y necesidad a la educación. Y cuando hablamos de inyectar posibilidad, quiere decir que hay otros regímenes de satisfacción que, en consecuencia, no serían “idólatras” sino, de alguna manera, iconoclastas. Dado lo planteado, es forzoso reconocer que, al menos, hay otro régimen de satisfacción: aquel que busca la satisfacción apartándose de la prisa (si no, la caracterización sería para todos

los casos y, entonces, no valdría como tal), en tanto se introduce tiempo propio. Podríamos aventurar una hipótesis: hay quien obtiene satisfacción a partir de productos resultado de un trabajo que requiere tiempo (así podría ser como se entra en relación con los “auténticos problemas culturales”, como los llama Nietzsche en la obra [27]).¹⁰¹ Son personas que *todavía* —atención a la palabra— tienen tiempo, que *no establecen el valor de las cosas con base en el ahorro o la pérdida de tiempo*, dice nuestro filósofo (28) y, a continuación, agrega:

Todavía les está permitido recoger y escoger, sin deber censurarse a sí mismos, las horas buenas de la jornada y sus momentos fecundos y vigorosos... Un hombre así no ha olvidado todavía pensar; cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún: tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído, tal vez mucho después de haber dejado el libro. Y todo eso, no para escribir una recensión u otro libro, sino simplemente por reflexionar. ¡Es un derrochador que merece castigo! ¡Él, que es lo bastante tranquilo y despreocupado como para adentrarse con el autor por un camino que lleva lejos, y cuyos fines sólo verá con plena claridad una generación muy posterior! (28-29)

O sea: el tiempo es inherente a la cultura, no es algo que se le agregue o se le quite en algún momento. Si no tenemos tiempo, no tendremos cultura; si queremos “ahorrar tiempo” tendremos, por ejemplo, *kitsch*, “cultura popular”. El autor propone un camino —detalla Nietzsche en la cita—, es decir, no se agota en el mapa; pues bien, según él, se necesita tranquilidad y despreocupación para entrar por ese camino hasta un lugar lejano, desconocido de antemano; hay que abrirse camino, gracias a lo que propone el texto. Pues bien, todo esto es ajeno a “tener objetivos claros”, a “saber de antemano lo que se quiere”, a “emplear el tiempo libre”... y otra sarta de estereotipos administrativos que, no obstante, se esgrimen en ámbitos educativos como cosas indefectibles. La escuela que trabaja en pos de la especificidad de la cultura solo verá con claridad los fines de sus acciones una generación muy posterior, concluye al final de la cita. O sea, trabaja para lo incierto, desde una postura que, al tener arraigo en la cultura, crea condiciones de posibilidad. La formación estibaría, sobre todo, en los efectos, no en los productos que, de todas maneras, han de ser realizados para que los efectos advengan.

Para terminar estas referencias al tiempo, anota Nietzsche:

101 Comentamos al respecto una cita de Alain Badiou cuando analizamos el texto de Kant.

Si el lector, violentamente excitado, recurre a la acción inmediatamente, si quiere coger los frutos del instante que a duras penas podrían conseguir alcanzar generaciones enteras, en ese caso debemos temer que no haya comprendido al autor. (29)

Niega de entrada la prisa porque algo del tiempo es inherente a la cultura, porque la cultura es definible en función del tiempo: *la cultura inyecta tiempo, es tiempo recuperado*. “Recuperado”, ¿de dónde? Pues de la satisfacción inmediata: para derrocharlo se necesita tenerlo; quien puede darse tiempo, encuentra la satisfacción de otro modo, de manera mediada. Cuando se organiza la acción en función del tiempo que un “niño promedio” necesita para entender algo, el tiempo de cada uno resulta siendo un escollo.

Quien goza con lo inmediato no necesita ir en el sentido de la cultura, aunque usufructúe de sus productos (en la actualidad, el *smartphone* es un buen ejemplo). Basta con mirar alrededor para saber que la convivencia y las posibilidades de sobrevivencia que implican el esfuerzo de muchos no es algo conquistable en la inmediatez; podemos estar en la inmediatez con el *smartphone*, pero para que un aparato de esos sea posible, la sociedad ha necesitado mucho tiempo y ha requerido la dedicación de muchas personas en actividades mediadas por la cultura, no inmediatas¹⁰²... con todo, las mismas personas que hacen posibles ciertos hallazgos, gracias a un tiempo propio, pueden experimentar el placer idólatra de verse machacados por las ruedas de la prisa vertiginosa.

Lector: cantidad del juicio

Plantea Nietzsche:

No hacer intervenir continuamente, como hace el hombre moderno, su persona y su cultura, casi como una medida segura y un criterio de todas las cosas. Más que nada, lo que deseamos es que sea lo suficientemente culto como para valorar bastante poco su cultura, para poderla despreciar incluso. (29)

102 Bill Gates conoce la manera como está hecha internet, y también la inmediatez a la que da lugar. Por eso limita a sus hijos el uso de los *smartphones* y del computador (“Hijos de Bill Gates”).

Parece usar la palabra “cultura” en dos sentidos: de un lado, la cultura del sujeto, aquella que —según él— no debe intervenir, aquella que habría que valorar poco e, incluso, despreciar (la autorrepresentación y la *doxa*, centradas en el registro imaginario), y, de otro, la cultura que trasciende al sujeto, aquella en nombre de la cual (“que sea lo suficientemente culto”, señala la cita) nos abstendríamos de hacer intervenir nuestra persona y nuestra cultura (aquella centrada en el registro simbólico). Todo sujeto es portador de la primera; solo algunos son portadores, además, de la segunda. Así, más que separar dos culturas, el planteamiento caracteriza dos posturas: la del que hace intervenir la primera —y goza con lo sensible— y la del que puede morigerar su intervención (pues ella sigue ahí) a favor de la segunda, y que goza con lo inteligible.

Si ponemos esto en clave de las cantidades del juicio (universal, particular y singular), tal vez ganemos alguna claridad. En primera instancia, el sujeto es *singular*, irrepetible; su proceso de ingreso al lenguaje pone en relación materialidades no del todo compatibles: cuerpo y lenguaje. De ese cruce resultan, de un lado, el sujeto, y, de otro, un residuo de malestar.¹⁰³ Pues bien, ese resultado (el producto y el resto) es una combinación absolutamente singular en cada caso: cada sujeto es un elemento que no pertenece a conjunto alguno. Como esto hace imposible el lazo social, es necesario inventar¹⁰⁴ un otro *universal*, es decir, con “... las características de una presuposición subjetiva [que] Existe sólo en la medida en que los sujetos *actúan como si existiera*” (Žižek 20). Y, en ese ejercicio, el sujeto encuentra una identificación con otros, se inserta en algo (*i.e.*: un linaje, una nación). Ahora también tenemos, entonces, lo *particular*, pues se trata de un sujeto singular que, además, puede articularse con el otro de alguna manera (es lo que podríamos llamar “subjetivación”); a tal título, es un elemento de un conjunto, pertenece a *x*. A continuación, lo esquematizamos en la figura 33 con una secuencia de grafos¹⁰⁵ que echan mano del recurso de \pm contingencia (C) y \pm necesidad (N) que usamos en el capítulo anterior:

103 Esto lo desarrollamos en el capítulo anterior.

104 No somos una especie gregaria, sostiene Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo*. La vida en sociedades nos hace creer que somos “sociales” por definición, como las abejas. Freud muestra, en cambio, que es necesario producir el vínculo mediante diversos procedimientos: identificación, enamoramiento, formación colectiva.

105 Tomada de un informe de investigación sobre Juan Amós Comenio, financiado por la Universidad Pedagógica Nacional (DPG-517-20) y de próxima aparición en forma de libro, publicado por la misma universidad.

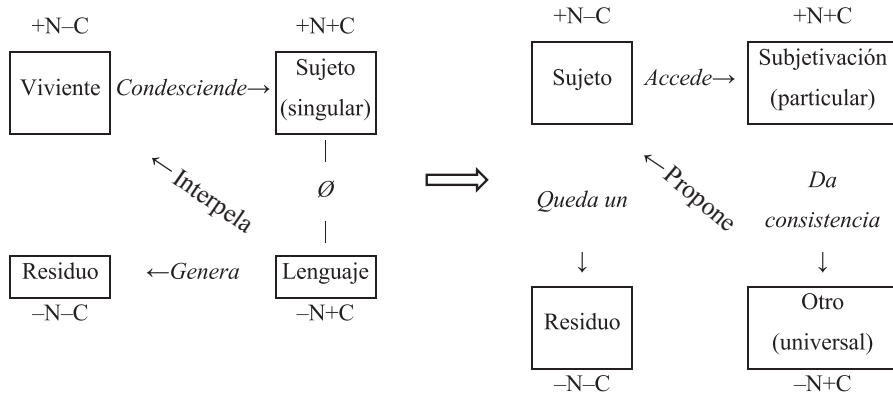


Figura 33.

En el esquema de la izquierda, se produce el sujeto singular [+N+C] por interpeleación del lenguaje [-N+C] al viviente *Homo sapiens* [+N-C] y se genera un residuo [-N-C]; en el esquema de la derecha, a ese sujeto ya producido (ahora ubicado en [+N-C]) el Otro de la cultura [-N+C] le propone objetos de satisfacción históricamente determinados que, de ser aceptados, dan lugar a la subjetivación [+N+C], a la inclusión y, en consecuencia, a darle consistencia al Otro (expresado en el ciclo de los vectores); de todas maneras, un residuo permanece.

La producción de la subjetividad es histórica, tiene las propiedades de algo atado a un contexto específico: roles y entidades pertenecen a momentos y lugares concretos. La cultura que trasciende la relación entre semejantes —*universal*— no tiene otra posibilidad que realizarse en productos concretos: tal forma de música (de literatura, de baile...), en tal época, en tal lugar. Así, cada una de esas formas específicas, contextuales, no es la cultura, la cual no sería más que una potencia; cuando se materializa en algo, ya tenemos la cultura de un pueblo, la cultura de alguien. En este punto, aunque parece que Nietzsche sí le da un lugar específico —las culturas griega y romana—, esto no invalida su argumentación.

La relación con la cultura —no importa cuál, pero tiene que ser alguna— es constitutiva de la condición humana; el solo hecho de hablar ya es una presencia de la cultura en el sujeto. Ahora bien, si no se construyera para él algo del vínculo, se estrellaría violentamente contra los otros, de manera que acabaría atajado por las leyes de la sociedad (o muerto, en su defecto).

Volvamos a la frase con estas categorías: el filósofo necesita un lector que no ponga lo singular (“su persona”) ni lo particular (“su cultura”) como medida y criterio de todas las cosas, sino que ponga lo universal (“que sea lo suficientemente culto”) (tabla 15).

Tabla 15.

Cantidad del juicio	Respuesta	Criterio	Registro
Singular	Hacer algo con la falta	La división	Real
Particular	Identificación	Su persona	Imaginario
	Pertenencia contextual	Su cultura	
Universal	Elucubración sobre la falta	La cultura	Simbólico

Lo singular y lo particular no podrían ser una medida segura, un criterio de todas las cosas, pues apenas tocan las esferas subjetiva y contextual. En cambio, solo lo universal podría ser un criterio de todas las cosas, una medida segura, más allá del contexto y del sujeto —es una tautología—. Hablamos de la realización de algo que es posible para la especificidad humana, que está en potencia hasta que se realiza irremediabilmente en un producto de alguien en algún momento y lugar. Nietzsche nos pide leer con los ojos de la condición humana. Si bien hay que tenerlo como horizonte, se realiza en cada ejecución, sin que pueda reducirse a esa realización (ese es el límite que tiene la perspectiva historicista¹⁰⁶). *Lo universal no es realizable como tal; se realiza como la dimensión estructural de la realización contextual.*

¡Qué distinto de lo sostenido en la escuela!: por ejemplo, que la lectura y la escritura son expresiones de la subjetividad y del contexto. Y de ahí sacan medidas “pedagógicas” y “didácticas”... y, entonces, comienza a llenarse el ámbito educativo de estereotipos: “la lectura debe producir placer”, “hay que buscar las lecturas que correspondan al nivel de desarrollo de los niños”... y otras simplezas que revelan la falta de comprensión del proceso y vuelven pueril lo que está en juego; o, en términos de Nietzsche, atentan contra la cultura (extenderla y debilitarla, como veremos). Leer y escribir son logros cruciales de la humanidad, que se degradan cuando se realizan leyendo cualquier cosa y de cualquier manera, lo cual —¡oh calamidad!— es la invitación que hace en el 2018 una publicidad de la Biblioteca Nacional de Colombia (“Lee”).

106 Lo dice Nietzsche en estos dos fragmentos: “... la cultura comienza precisamente desde el momento en que se sabe tratar lo que está vivo como algo vivo, y la tarea de quien enseña la cultura comienza con la represión del ‘interés histórico’” (66); “... en lugar de una interpretación profunda de los problemas eternamente iguales, ha intervenido lentamente una valoración histórica...” (154).

Por supuesto que la actitud esperada de un sujeto que se conecta con el otro es la de creer que lo alcanzado es “medida segura y un criterio de todas las cosas”. Tal vez justamente ese sea el quid de la escuela: a nombre de la cultura (de lo universal... en su caso: el saber, al menos como pretensión), persuadir al sujeto de que lo conquistado hasta ahora por él para su satisfacción y para hacer lazo social no es *todavía* medida segura y criterio de todo; llevarlo más allá de sí (“la ambigüedad de la existencia” [153]) y de su cultura (“el terreno sólido de las opiniones tradicionales” [153]), “pensar contra sí mismo, contra lo establecido” (Zuleta, “Educación, disciplina” 90) para hacerlo estudiar con los ojos de la condición humana. Y aunque eso no quiere decir que deje de encontrar identidad y lazo, al menos ahora sabrá que él y su cultura son apenas una forma posible de algo más general, de algo universal... ¡que es una tragedia!¹⁰⁷ Ese “todavía” representa el horizonte que se desplaza cada vez que avanzamos. Una buena orquesta no afina para que el público oiga bien...

Hay que anotar que no todo lo humano es propio de la condición humana, según el filósofo alemán: “Para vivir, para librar su lucha por la existencia, el hombre debe aprender muchísimo, pero todo lo que a ese fin aprende y hace como individuo no tiene nada que ver con la cultura” (115). En ese sentido, “una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos” (117). Es la misma idea de Hannah Arendt en *La condición humana*: la labor —desempeñada en el *Oikos*— y el trabajo —ejercido en la vida social— no son característicos del humano (los animales también reproducen la vida y algunos de ellos viven y trabajan en sociedad); son requerimientos gracias a los cuales se puede llevar a cabo, ahora sí, la condición humana por medio de la praxis.

Lector y proyectos

La tercera —y última— referencia al lector es la siguiente:

Yo no prometo ni proyectos ni nuevos programas para los institutos y para las escuelas técnicas ... me contento con haber escalado —jadeando— una montaña mediana, y con poder gozar de una vista abierta: en cuanto a los aficionados a los proyectos, verdaderamente en este libro no voy a poder contentarlos. (27)

107 Cf. las páginas 129 y 130 donde nuestro autor describe la manera como han sido tratados los que están a esa altura: sofocados, agotados, matados.

Si Nietzsche estuviera negando, como en los casos anteriores, una característica del lector, podríamos, también como en esos casos, buscar la propiedad de la cultura que se opondría a tal postura. En este caso, sin embargo, no parece ser algo que vaya contra la cultura. No afirma que hacer proyectos sea negativo, sino que él no los va a hacer. Es más: admira la naturaleza exuberante de quienes querían hacerlo.

La tercera negación ¿se refiere a él mismo, por cuanto se declara incapaz de hacer planes? Ni siquiera se muestra en ese momento como capaz de ascender hasta la cima de los problemas culturales. Menciona haber escalado, y con mucho esfuerzo, más bien una montaña mediana. Todavía le faltaría un tramo para poder hacer planes educativos. ¿Ironiza sobre esa posibilidad?

Acaso la idea de pedir “proyectos” tiene el sesgo de esperar siempre la aplicación de un saber. Si el filósofo da cuenta de algo en relación con la educación, entonces le pedimos la aplicación práctica, no inspirados en lo que dice, sino en nuestra ansiedad de resultados. Quizá su posición no sea la de obrar aleatoriamente frente a la educación (como si ella no fuera una acción deliberada), pero tampoco la que acá está caracterizando como “proyecto” (como si los resultados de la educación fueran predecibles).

Declara el texto:

... admiro la naturaleza exuberante de quienes están en condiciones de recorrer hasta el final el camino que desde las profundidades del empirismo asciende hasta la eminencia de los auténticos problemas culturales, y desde allí arriba regresan hasta las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos. (27)

Este fragmento parece hablar de la manera razonable de construir un proyecto: estar en contacto con lo más empírico (pensemos en la escuela: las baterías de sanitarios, los bombillos, los refrigerios, los salarios, la basura) y, de ahí, ascender hasta la eminencia de los auténticos problemas culturales (en la escuela: los saberes que le están encomendados, por ejemplo) y, finalmente, desde allí regresar hasta las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos (los programas, los proyectos educativos, los currículos, la política educativa).

Entonces, para hacer planes educativos se necesita una condición muy especial: poder transitar, poder bajar hasta los asuntos empíricos, sin quedarse en ellos, no

quedarse en esa perspectiva cuya importancia, por otro lado, no se niega, aunque sí se subordina, y, al mismo tiempo, ser capaz de no perder de vista los auténticos problemas culturales. En nuestro medio educativo sobran las personas que hacen planes... pero han perdido completamente de vista los auténticos problemas culturales (si alguna vez los tuvieron a la vista) y se dedican con hartura a las minucias empíricas; véase, por ejemplo, la manera como se establecen “factores asociados” a la calidad,¹⁰⁸ con el fin de diseñar proyectos de mejoramiento institucional.

Y ¿habrá alguien que tenga percepción de los auténticos problemas culturales? Tal vez, aunque para encontrarlos toca ejercitarse mientras se “busca una aguja en un pajar”. No obstante, en nuestro medio, quien cree estar en posesión de ese dominio, puede parecerle que “bajar” hasta los problemas empíricos es tomar para sí un trabajo indigno (y, en la posición contraria, la otra se la considera “academista”, “intelectualista”).

En lo que indica Nietzsche: los planes y los reglamentos son necesarios; sin embargo, esta necesidad no les quita sus características de “áridos” y “minuciosos”. Áridos, de cara a la eminencia de arriba; minuciosos, de cara a las especificidades de abajo. Con todo, han de hacerse. La necesidad no se realiza más que en la materia de lo empírico; el problema es que lo empírico no realiza lo necesario.

Ahora bien, cuando nombra los planes —no está mencionando las idealizaciones—, el panorama sería otro. Se supone que la gran mayoría de los proyectos educativos de los que tenemos conocimiento se hacen a sabiendas de que hay un lugar eminente —la cultura— y un lugar empírico. Pero cuando no se quiere entrar en contacto con el primero (¡se necesita mucho trabajo para ello!), se lo reemplaza por idealizaciones que tienen el semblante (para quien se lo quiere creer) de lo eminente. La negación de Nietzsche, en ese caso, sería al proyecto en cuanto ideal, como utopía sin vínculos con lo actual. Por eso, más adelante veremos que, según él, se puede hablar en tono de profecía, siempre y cuando los dichos correspondientes tengan la estructura de una predicción:

- con fundamento en los indicios de hoy,
- con conocimiento de cómo es posible producir ciertos efectos y
- con disposición a crear condiciones de posibilidad en tal sentido.

108 Cientos de preguntas sobre todo lo habido y por haber; *i.e.*, ¿el piso de tu casa es de tierra?, ¿el sanitario de tu casa queda dentro o fuera de la casa?, ¿tus padres hicieron la primaria?, etc.

La idealización procede en sentido inverso:

- no tiene en cuenta los indicios de hoy; es más: los desprecia por su distancia con el ideal;
- no sabe de la producción de ciertos efectos: solo cuenta con los productos directos de una acción (que, por ahora es irrealizable);
- no dispone de tiempo para crear condiciones de posibilidad que, además, no aseguran el resultado.

Así las cosas, la negación del ideal se hace en nombre del trabajo, de la disciplina que requiere la cultura (“cualquier clase de cultura se inicia con lo contrario de todo lo que hoy se elogia como libertad académica, es decir, se inicia con la obediencia, con la subordinación, con la disciplina, con la sujeción” [164-165]). Negación del ideal porque este no es inofensivo, según se cree,¹⁰⁹ pues produce una degradación de la acción, una segregación frente al diferente. *I.e.*, a un lector puesto en el lugar de la “libertad”, “el placer” (desde donde se lanzan idealizaciones con la seguridad de una superioridad moral), se le podría oponer un lector en relación con el límite, con el forzamiento de su propio lugar.

Plantea Nietzsche:

... veo aproximarse una época en que hombres serios —al servicio de una cultura completamente renovada y purificada, y con un trabajo común— pasarán a ser también legisladores de la educación cotidiana, de la educación que conduce precisamente a esa cultura. Probablemente, éstos volverán a trazar proyectos... pero ¡qué lejana está esa época y cuántas cosas deberán suceder entre tanto! Quizás, entre el presente y esa época, se habrá destruido el instituto, tal vez se habrá eliminado hasta la universidad, o, por lo menos, se producirá una transformación tan total de las escuelas citadas, que sus viejos programas se presentarán ante las miradas futuras como residuos de la época de los palafitos. (27-28)

Dados tres lugares (las profundidades del empirismo, la eminencia de los auténticos problemas culturales y las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos), tenemos un conjunto grande de posibilidades: las

¹⁰⁹ Podría pensarse que, en cuanto inalcanzable, el ideal es inane y que, si se alcanza, mejor para quien lo profiere o cree en él. Zuleta dedicó un trabajo a objetar estas simplezas: “La idealización en la vida personal y colectiva”.

exclusividades y las combinaciones posibles. Exclusividades como: 1) especialistas en la cultura, que no pueden aplicarse a la especificidad donde ocurre el acto educativo, ni a la planeación; 2) especialistas en la planeación que no saben de la cultura ni de las especificidades, y 3) especialistas de lo empírico, que no tienen idea de la cultura y solo obedecen la planeación realizada por otros.

La cita anterior de Nietzsche se refiere a la más difícil de todas las posibilidades: en conocimiento de los tres lugares, obrar en consecuencia con la jerarquía que hay entre ellos, donde la planeación estaría al servicio de los problemas culturales (y la academia aceptaría la mediación) y no se independiza —como ocurre hoy—, no crea sus propios espacios, su propia burocracia.

Si Nietzsche ve que los programas de hoy se verán mañana como residuos primitivos, ¿no es posible pensar que los de mañana, hechos por “hombres serios” —como dice—, también serán pensados, más adelante, como primitivos? Entre el “legado sagrado” y los programas específicos siempre existirá la distancia propia que inevitablemente hay entre la especificidad y lo estructural. Nada nos pone en la pista de creer que hay una aproximación, así sea asintótica, entre ambos niveles. En el caso de la educación colombiana, no vemos un progreso, sino muchas veces una oscilación.¹¹⁰ Por ser la educación objeto de una pugna política, no es posible pensar en un camino de aproximación creciente hacia las mejores decisiones: sería supeditar lo político a la razón o, incluso, al ideal.

Escuela, modalidad y saber

Nietzsche se comprometió a hablar del porvenir de las escuelas. Veamos cómo liga ese tópico con los valores de la lógica modal y su relación con el saber.

Porvenir

El filósofo alemán promete hablar sobre el porvenir (recordemos que el libro se llama *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*). Y aclara que no ha pensado en el porvenir *específico* ni en el desarrollo *posterior* (19). ¿Es esto contradictorio?, ¿qué quiere decir con “porvenir específico”? ¿Se refiere al “porvenir general” que queda implicado por la expresión? De ser así, no estaría interesado en hablar del porvenir

¹¹⁰ Temas que van y vuelven, como una mayor o menor presencia de un currículo definido en la educación básica. Lo tuvimos, luego lo eliminó la Ley general de educación y luego lo introdujo la lógica de las evaluaciones masivas (cf. Bustamante, “Estándares curriculares”).

de escuelas con nombre propio, sino de *la escuela*, en cuanto algo general (universal). No muestra interés por esta o aquella manifestación de la cultura, es decir, por lo particular o por lo singular, sino por *la cultura*, es decir, por lo universal. Entonces, nos invita a escuchar —no olvidemos que el texto está compuesto por una serie de conferencias— acerca del porvenir de la escuela, de cara a la cultura.

Así se entiende que afirme, a continuación, que la ejemplificación necesariamente ha de caer en “nuestras instituciones educativas” (19), ahí sí las específicas... otra cosa es imposible (tal vez por eso proclama: “no soy yo quien hace esas ejemplificaciones” (19), y también: “no quisiera de ningún modo asumir la responsabilidad de semejantes aplicaciones prácticas” (19). La ejemplificación no importa tanto como lo que llama sus “observaciones generales” (19). ¡Todo lo contrario de algunas ideas pedagógicas que circulan en nuestro medio, que encuentran su razón de ser en la ejemplificación, en la atadura al contexto! Los ejemplos se justifican si tienen alguna relación con el conocimiento; pero, para dar cuenta de ellos, necesitamos conceptos, los cuales están más allá de los casos. No hay nada más práctico que una buena teoría. Y recordemos el epígrafe a este capítulo: los prácticos sin ideas carecen de una praxis auténtica.

Entender lo propuesto por Nietzsche requiere para la educación un estatuto de abstracción, que si bien no se concreta en ninguna de las escuelas específicas (incluso algunas de ellas podrían ir en otra dirección), solo se podría inferir a partir de escuelas específicas. ¿No procede así todo uso del lenguaje que pretende validez universal?: los aspectos del objeto abstracto-formal (por ejemplo, el campo gravitacional, las fuerzas productivas, el punto geométrico, el operador diferencial del significante) son construcciones teóricas, sin las cuales no se podrían hacer distinciones en los objetos empíricos. Solo con abstracciones como “átomo de hierro” y “átomo de oxígeno” podemos entender que lo ofrecido a nuestra percepción como “tierrita marrón” es un compuesto —óxido de hierro— cuyas características dependen de la interacción entre las propiedades de esos átomos que son imposibles de ver.

Nietzsche, como citábamos, afirma que no es él quien hace esas ejemplificaciones, sobre las cuales, en cuanto aplicaciones prácticas, dice no asumir la responsabilidad. Esa es otra materia importante: por ahora, para él el conocimiento no es aplicable (al menos de modo directo), no se hace para ser aplicado, independientemente de que quienes lo produzcan piensen en aplicaciones o, incluso, las

hagan. Las “aplicaciones” que se hacen del conocimiento (de las que tan ansiosos nos mostramos hoy en el campo educativo),

- no tienen la especificidad de producir conocimiento, es decir, se hacen en otro campo. La ingeniería, la tecnología, la medicina, por ejemplo, son prácticas que, sin producir conocimiento, lo aplican (sin que por esa razón sean “inferiores” o algo así); producen otras cosas que, sin lugar a dudas, son muy importantes, y si alguien produce saber y también aplica el saber, no quiere decir que ambas cosas no sean específicamente distintas;
- tienen con el conocimiento un nexo que se puede explicitar, pues a la hora de aplicar no solo intervendría una parte del conocimiento que decimos estar trayendo a cuento, sino también otros tópicos que le son ajenos o que fueron “neutralizados” a favor del objeto abstracto-formal.¹¹¹ El propósito que subyace a la aplicación no es cognitivo en sí mismo; es el caso de la “salud”: nunca ha sido objeto de la ciencia,¹¹² pero en pos de obrar sobre la salud, se usan diversas disciplinas, según la época; hoy, por ejemplo, la biología, la química, la física, la estadística... ello mezclado con todos los asuntos que tienen que ver con la idea —no el concepto— de “salud” y con los intereses sociales del momento en juego, como los de los laboratorios farmacéuticos (Bourdieu *El oficio*);¹¹³
- tienen ámbitos disímiles de aplicación (por lo que no representan el saber que se toma por objeto): con la fisión atómica se pueden hacer tanto instrumentos médicos —orientados a mejorar la salud—, como bombas atómicas —orientadas a afectar la salud—.

Manifiesta nuestro autor:

Baste con decir que se trata de nuestras escuelas: el vínculo que nos une a ellas no es causal y no se puede decir que las llevemos echadas sobre los hombros como un abrigo. Más que nada, como monumentos vivos que son de importantes corrientes de civilización, y en algunas formas incluso “utensilios domésticos de nuestros antepasados” nos vinculan

111 Recordemos que el modelo es necesariamente una simplificación. Además, hay especificaciones que escapan a la generalización de la ciencia; es el caso de los índices de rozamiento, fundamentales en ingeniería.

112 Afirmar Canguilhem: “... no hay ciencia de la salud. ... Salud no es un concepto científico, es un concepto vulgar” (52).

113 La decisión de usar un medicamento está fuertemente cabildeada por los laboratorios farmacéuticos en instancias políticas, no científicas.

al pasado del pueblo, y constituyen en sus rasgos esenciales un legado tan sagrado y digno de amor, que yo sólo podría hablar del porvenir de nuestras escuelas en el sentido de una aproximación —lo más estrecha posible— al espíritu ideal del que proceden. (21)

Hay aquí una serie de palabras —sagrado, amor, espíritu, ideal— que, si se toman literalmente a partir de las referencias actuales, termina desdeñándose el texto mismo por anticuado; o bien conducimos la comprensión por un camino acorde con los campos semánticos que hoy podemos asignar a esas palabras, de acuerdo con otros regímenes de interpretación... con lo que, de nuevo, nos perdemos el libro de Nietzsche. Vamos a las partes del fragmento:

- *El vínculo que nos une a nuestras escuelas no es causal, pero tampoco es que las tengamos puestas*: si la escuela no es causal (si no es necesaria), ¿es contingente? No. La escuela, ni es contingente, ni es necesaria. ¿Qué es, entonces? Es una construcción histórica a todas luces: no siempre ha habido escuela y hay sociedades que no tienen escuela... por esa vía, diríamos: es contingente, “no causal”, para usar las palabras del autor. Aunque tampoco es que las tengamos puestas: hay algo que, no obstante producirse históricamente, toca un punto de nuestra especificidad como seres humanos. De ser así, en sociedades donde no hay escuela, ese punto tendría que ser tocado de otra manera. Por esa vía, diríamos: es necesaria.
- *Las escuelas son monumentos vivos de importantes corrientes de civilización; son “utensilios domésticos de nuestros antepasados”*: “Monumentos vivos”... ¡extraña expresión! Parece un oxímoron, pues si de monumentos se trata, pensamos en algo que ya no está vivo, en una conmemoración de algo desaparecido. Pero no, Nietzsche dice: “monumentos vivos”. ¿Por qué? Forzoso es pensar que algo hay en la escuela del orden del pasado por conmemorar y, al mismo tiempo, algo del presente a ser vivido ahora. Las escuelas fueron “utensilios domésticos” —plantea— de nuestros antepasados, fueron parte de su cotidianidad, de lo más utilitario de la cotidianidad (el utensilio)... y, sin embargo, por alguna razón, no pierden su vigencia, su cotidianidad, su utilidad... son también nuestros utensilios domésticos. ¿Cuál es la especificidad de eso que, pese a ser cotidiano, se transmite a otros momentos donde también adquiere el estatuto de utensilio? (Esto obliga a preguntar qué les estamos dejando a los que vienen, pues

si nosotros, a su vez, les estamos dejando cierto utensilio, se los estamos dejando en un estado que depende de cómo lo hayamos tratado, de cómo lo hayamos configurado.)

- *En cuanto “monumentos vivos”, en cuanto “utensilios domésticos”, nos vinculan al pasado, constituyen —en sus rasgos esenciales— un legado sagrado y digno de amor:* la escuela nos vincula al pasado. Pero la única forma en que dicho efecto se constituya en algo importante sería por el hecho de que, de alguna manera, dicho vínculo nos constituya... ¿es así?, ¿cómo estamos hechos para que el pasado nos constituya? Los animales están constituidos desde adentro por el pasado: la cadena genética que les transmiten sus padres es una transmisión del pasado (sabemos que en el haz genético de los animales se encuentran vestigios hasta del tronco común que alguna vez tuvimos con las plantas). En cambio nosotros, que también hemos sido “informados desde dentro” de ese pasado, no obstante hemos dado la espalda a esa condición y, en consecuencia, nada sabemos —como señala Kant en *Pedagogía*, según vimos en el capítulo 2, estamos desprogramados—. Es ahí donde entra el pasado en un sentido adicional. Empezamos a saber cosas *desde afuera*, por parte de los que nos desprogramaron, es decir, por parte de los que nos metieron al lenguaje. Y eso que ellos nos enseñan es aquello que saben, aquello que, a su vez, les fue transmitido en alguna medida... es decir: pasado, pero *pasado cultural*.

Entonces: la escuela es el invento contingente de una época, hecho para realizar algo de nuestra especificidad (o sea algo del orden de lo necesario, producido por la contingencia del lenguaje):¹¹⁴ la necesidad que tenemos de saber algo para movernos en un mundo de signos, y ese algo no lo podemos aprender de modo espontáneo, porque está codificado simbólicamente (no genéticamente): necesitamos que los que ya saben nos digan cómo es (ahora bien, de acuerdo con los niveles de codificación, tenemos distintas maneras de acceso). Y, por supuesto, se trata de algo histórico, arbitrario, aunque no puede faltar. Siempre nos enseñarán algo: en una época a Ptolomeo, en otra a Copérnico. Ahí es donde Nietzsche declara su amor a ese procedimiento, siempre y cuando garantice el *paso* de la cultura. Le parece que el legado —el *legar*, para ser precisos— es sagrado y digno

114 Idea desarrollada en el capítulo anterior.

de amor. No nos dejemos llevar por las palabras: podemos decirlo con las de hoy, sin despacharlo. “El legado del pasado que nos hace la escuela es invaluable y digno de nuestra dedicación”, por ejemplo, podría ser una manera de decirlo que suena más actual, sin que diga más. Sin embargo, ¿es eso lo que hace la escuela? Cuando avance sobre las escuelas específicas, se verá que estas evaden la relación con la cultura.

Tras una secuencia de argumentos (no podemos tomarlos sueltos, desligados), concluye que *hablar del porvenir de las escuelas es aproximarse al espíritu ideal del que proceden*. He ahí otro par de palabras que no son del uso actual. ¡Estamos tratando de leer lo mejor posible!, es decir, tratando de no imponer tanto nuestros usos al texto, pues para eso no tomamos un libro de Nietzsche, sino el periódico gratuito que nos entregan en la esquina. Hablar del porvenir de las escuelas... ya veremos en qué sentido nuestro autor entiende la idea de “hablar del porvenir”: no es prescribirle un deber ser a la escuela. Hablar del porvenir de las escuelas es aproximarse... o sea, hay que hacer una búsqueda, un esfuerzo que, en todo caso, no tendrá más estatuto que el de una *aproximación*; ¡tan distinto del tono con el que pontificamos hoy sobre la escuela en medios educativos! Hablar del porvenir de las escuelas es aproximarse al espíritu ideal del que proceden... “Espíritu ideal”... ¿se trata de un deber ser?, ¿de una idealización? No: las escuelas no provienen de una idealización (así acuñemos después unos cuantos ideales), ni proceden de un deber ser (así se sientan obligadas *a posteriori* a hacer declaraciones deontológicas); proceden, más bien, de una respuesta histórica a algo de la especificidad humana. Por lo tanto, mediante la expresión “espíritu ideal”, Nietzsche está diciendo otra cosa. Inicialmente, un “espíritu”, es decir, una especificidad, algo de lo que estamos hechos, nosotros, que somos seres “espirituales”, y a continuación “ideal”, pues no es la realización específica, aquí o allá, de esta o de aquella forma, sino de la abstracción —si se quiere—, lo que es idéntico en todos los casos, independientemente de la cultura en la que estemos, de las formas que adquiera en una sociedad. Como decíamos, el autor le dará un nombre a esa concreción de la cultura y, entonces, nos sonará eurocentrista: ¿solo Grecia y Roma garantizan que las instituciones de cultura realicen la condición humana? (los llama “imperativo categórico concreto de cualquier cultura” [152]).

A continuación, la tabla 16 formaliza el juego que presenta el autor entre contingencia, necesidad y sus interacciones:

Tabla 16.

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	Legado sagrado	No causal
	No	Tenerla puesta	Objeto de uso

Lo exclusivamente contingente, es decir, con ausencia de necesidad, es la idea de que las escuelas no son causales (celda superior derecha). Lo exclusivamente necesario, es decir, sin contingencia, sería la idea de tener la escuela puesta (celda inferior izquierda). Ambas opciones están negadas por el filósofo; de manera que el estatuto propio de las escuelas es una articulación entre ambas modalidades: son un “legado sagrado”; como “legado” es contingente, y como “legado sagrado” es una contingencia necesaria (celda superior izquierda). Y, como efecto de la formalización propuesta, aparece una celda (inferior derecha) donde están ausentes los valores de necesidad y contingencia; sería algo que vemos en la educación actual: la escuela como un objeto por utilizar desde el interés personal. Contra esto, el filósofo alemán es categórico: “... lo poco que habíamos estado determinados por instinto utilitario alguno” (48).

Más adelante, explicará la aparición de esa posición utilitaria: para estar a la altura de la condición humana, como “estado natural de extrema indigencia” (153), se necesita un asombro filosófico duradero (152), un “instinto para el arte” (152) y una relación con la antigüedad griega y romana. No obstante, las instituciones educativas han evadido tal condición humana y, en lugar del asombro por las preguntas “eternamente iguales” (154), tenemos la posición supuestamente neutral frente a la filosofía; en lugar del arte como respuesta, “... los indicáis con el dedo y alardeáis de ellos...” (129); y, sin filosofía y sin arte, “¿cómo van a poder sentir la necesidad de ocuparse de los griegos y los romanos?” (154). El sujeto, entonces, se precipita en un *escepticismo irónico* (157), una *estrechez oportunista* (158) y “se siente dispuesto para cualquier utilidad real, aunque sea ínfima” (157). He ahí la celda inferior derecha.

El saber

Al hablar de ámbitos educativos, suponemos que lo que allí ocurre tiene que ver con el saber, pues de eso hablan, por ejemplo, los nombres de las asignaturas, los perfiles de los egresados, los títulos que se otorgan. Sin embargo, es posible pensar

allí varias formas para el saber. Al menos las siguientes: el saber del sentido común (*doxa*), el saber de las disciplinas teóricas (disciplinar), el saber instrumentalizado a partir de tales disciplinas (instrumental) y el saber “general” que se le endilga a un maestro, dado el lugar que ocupa (docto).

Doxa

En su reflexión sobre la escuela, el filósofo alemán no se refiere a una comunicación educativa que hace loas al saber que se conquista con solo exponerse al habla no formalizada y sin sentido formativo. El “saber” del sentido común (o *doxa*) es un saber del que todos estamos en uso permanente; casi podríamos identificarlo con la “evidencia”, a la que tanto ataca Nietzsche en el texto. Es un saber que no requiere mayor esfuerzo, que se decanta casi por el solo hecho de hablar con otros en la vida cotidiana, ver televisión, leer propagandas, escuchar la radio. Y ya vimos que, según el filósofo, asuntos personales y contextuales son dignos de subordinarse a la cultura de la que él está hablando. Una acción educativa cuyo propósito sea el “diálogo de saberes”, una acción educativa que pregunta a los aprendices qué quieren aprender, que se niega a transformar lo que el otro ya piensa (por cuanto eso sería atentar contra un derecho), pues no es propiamente educación, toda vez que sus efectos igualmente se producirían por fuera de los límites de la institución educativa, incluso a mayor velocidad y de forma más amena. En tal dirección, no se necesitaría la escuela para disponer de ese saber. Si el maestro tiene por objeto —así no se proponga— el sentido común, no enseña mucho, pues de eso el aprendiz ya tiene y puede obtener fácilmente; o mejor: el aprendiz conoce la gramática que se necesita para producir y entender ese tipo de saber por su propia cuenta (la competencia ideológica que postula Verón). Es la manera de sostener el *dia-logos* (como decíamos más atrás) introduciendo los valores modales de la necesidad y de la contingencia. Curiosamente, a esta escala del sentido común al oyente le resulta fácil “adivinar”, “recordar” y “llenar los huecos” (que son propiedades del oyente que Nietzsche requiere): todo el mundo —incluso quien no lo quiere— termina por aprenderse la canción de moda y puede recordarla, llenar los huecos; así mismo, el formato de las telenovelas permite en gran medida adivinar lo que va a pasar. Ahora bien, nuestro filósofo no está hablando de ese saber, él va más allá, allí donde opera el valor modal de la posibilidad; allí donde “adivinar”, “recordar” y “llenar los huecos” tiene que ver con el dominio de una gramática compleja.

Saber disciplinar

Saber que forma parte del acervo cultural de la humanidad. Es el que se esgrime en el lugar del referente de la acción educativa, y que señala hacia un legado cultural que trasciende el cara a cara propio de la anterior forma de saber; ahora el enfrentamiento puede ser, por ejemplo, con personas ya desaparecidas, con “espectadores ideales” (125). Los nombres con los que se conocen las asignaturas —algunos de ellos milenarios— hablan de esto. Son discusiones que no ha dado toda la humanidad (solo los interesados que han estado a la altura), no son saberes disponibles para el sentido común... por mucho que hoy en día ese sentido común esté atiborrado de información proveniente de diversas formas de recontextualizar los enunciados de esos saberes. Son saberes que requieren un esfuerzo, con lo que algo pierde quien lo emprende, a diferencia del caso anterior, en el que la apuesta es a ganar, no a perder. No se accede a esos tecnolectos simplemente oyendo. Ese saber queda como posibilidad solo para aquellos que están dispuestos a hacer ese esfuerzo, a experimentar esa pérdida... pero no todos están dispuestos (cada vez se está menos dispuesto), de manera que se produce automáticamente una diferenciación: los que pueden y los que no. Ahora bien, esto no constituye un elitismo propio del saber (así podría leerse hoy el documento que comentamos), al cual enfrentaríamos otra oposición de la que ya se ocupará Nietzsche, y que está hoy en boga: los que tienen derecho y los que no. A cambio de eso, se trata más bien de una decisión a escala del sujeto. A esta escala podemos pensar que “adivinar”, “llenar los huecos”, “recordar”... tienen cabida entre quienes comparten unas maneras especializadas de enunciar. Si un geómetra afirma: “por un punto exterior a una recta pasa...”, otro geómetra —que sepa de los vicios euclidianos de su colega— puede completar: “... una sola paralela”. Cuando un razonamiento cumple cierto procedimiento, quien maneja la jerga especializada puede prever —con cierta aproximación— hacia dónde va. Claro que hoy —aunque lo denunciaba el autor también en su época— puede ser que ya ni siquiera en las instituciones educativas los encargados de representar esta dimensión del saber estén dispuestos a hacerlo (incluso puede ser que ya no sepan).

Saber instrumental

Se obtiene a partir de las disciplinas teóricas. Estas disciplinas no solo aparecen en la escuela como salida posible a la condición humana, sino que también hacen presencia ahí sin suscitar el deseo de saber, sin que el sujeto piense por sí mismo.

La operación consiste en tomar los productos de las disciplinas teóricas, omitiendo el proceso que dio como resultado tales productos, para todo tipo de utilización. Nietzsche protesta reiteradamente en el texto a propósito de una ciencia entendida así (“que devora como un vampiro a sus criaturas” [57]), pues entra a sustituir a la cultura, tal como él la entiende: *cultura humanística* (82), que apunta a la condición humana. Es ahí donde sitúa la erudición, pues ahora la institución “no educa con las miras puestas en la cultura, sino sólo en la erudición” (65), una erudición que tiene a la vista —sin un largo trecho—, de un lado, al periodismo (“el periódico se presenta incluso en lugar de la cultura” [57])¹¹⁵ y, de otro, a la preparación para el trabajo:

[la cultura] comienza sólo en un nivel que está situado mucho más arriba de ese mundo de las necesidades, de la lucha por la existencia, de la miseria. El problema estriba ahora en ver en qué medida valora el hombre su existencia subjetiva frente a la de los demás, en qué medida consume sus fuerzas para esa lucha individual de la vida. (115)¹¹⁶

Saber docto

Es un saber supuesto al maestro.¹¹⁷ Si el maestro es un agente activo de la cultura puede tener un plus de saber; no es un saber que forme parte del currículo, no es para espetarlo a los aprendices, ni para enseñar. Es, más bien, un saber que tiene en la medida en que no puede dejar de enterarse de cosas que apuntalan su curiosidad, que le dan impulso a sus inquietudes, que ayudan a responder preguntas, a reformular problemas, a complicar la trama de un mundo que tiene que mostrársele cada vez más enredado, si es que quiere que las ganas de estudiar no se le apaguen. En consecuencia, este saber se encuentra *en reserva*, espera su oportunidad, que puede no llegar, y si llega, lo hace inesperadamente. Es un saber cuya pertinencia se sentencia en la contingencia del encuentro humano (no del plan de estudios). Tal vez a este saber también está aludiendo Nietzsche cuando se refiere a su enunciación como incompleta: ¿para qué dejar huecos que el otro tenga que llenar? Por poner en escena lo que, según él, es ser maestro. Maestro no sería simplemente el que da, sino sobre todo el que es capaz de hacer escansiones del saber

115 ¿Qué diría el filósofo hoy, cuando la farándula se presenta en lugar de la cultura?

116 La respuesta a la última cuestión es: olvidan su subjetividad o se edifican una eternidad ilusoria, utilitaria, a la que la cultura escapará desdeñosa (115-117).

117 Esto se considerará también en el cuarto capítulo del presente texto.

en función del encuentro (esto hace pensar en el procedimiento de Sócrates). Si el maestro está ubicado frente a la cultura, por supuesto que sabe sobre aquello que eligió estudiar; sin embargo, también está tocado por la dimensión cultural en general. Si bien es un especialista por razones prácticas, en cuanto formador no es solo un especialista (saber disciplinar), también es un hombre culto (saber docto), como dice nuestro autor.

Sistematicemos estas cuatro modalidades de saber. Proponemos los criterios de aplicación y sedimentación; la primera puede ser directa o indirecta, y la segunda, formal o informal.

Según la tabla 17, la *doxa* es un saber con sedimentación informal (en la vida práctica) y con aplicación directa en la cotidianidad (celda superior derecha). El *saber disciplinar* es producto de una sedimentación formal, que no tiene aplicación directa, aunque sí posible —pasando por otro campo— según vimos un poco más atrás en este mismo apartado (celda inferior izquierda). El *saber instrumental* es producto de una sedimentación formal, sin embargo, de él solo se toman sus productos, pensando en una aplicación directa, con libre criterio (celda superior izquierda). Y el *saber docto* es el resultado de una sedimentación informal que puede tener una aplicación indirecta (celda inferior derecha).

Tabla 17.

		Sedimentación	
		Formal	Informal
Aplicación	Directa	Instrumental	Doxa
	Indirecta	Disciplinar	Docto

Como se ve, en la formación intervienen las sedimentaciones formales y las informales, pero de aplicación indirecta, pues la formación es un efecto por verificar. Con todo, la educación puede tomar el rumbo de la aplicación directa... es de lo que se queja Nietzsche y lo que vemos en nuestra educación.

¿Cambiar la escuela?

Nietzsche discute la naturaleza del cambio, los intereses en juego, las condiciones de profetizar sobre ello y el sostenimiento de una posición al respecto.

Actualización

Plantea el texto:

... los numerosos cambios introducidos por la arbitrariedad de la época actual en dichas escuelas, con el fin de volverlas más “actuales”, no son otra cosa que desfiguraciones y aberraciones, con respecto a la noble tendencia primitiva de su constitución. (21-22)

Hasta el lugar en el que plantea esto, no se sabe exactamente a cuáles cambios se refiere; pero al afirmar que el fin de tales cambios es volver más “actuales” a las escuelas, ya nos da un indicio. En todo momento histórico parece registrarse esta inquietud por hacer “más actual” la escuela (los investigadores de la práctica pedagógica tienen la broma de que la escuela nació reformada). Nosotros, ¡más de un siglo después!, escuchamos la misma cantilena: que la escuela está a espaldas del progreso, que la escuela va a la zaga de los nuevos saberes, que las escuelas están atrasadas en su funcionamiento, que hoy en día no deberían hacerse tales y tales cosas que, sin embargo, la escuela se empeña en seguir haciendo, etc. Lo reclaman todos: desde la Unesco hasta los críticos de su lugar en la reproducción del capitalismo. Si viviera hoy, Nietzsche tendría que volver a decir lo mismo: ¡desfiguraciones y aberraciones!

Lo señala tal vez en el sentido de que estarían deformando el dispositivo que se ha ido conformando de cara a “la noble tendencia primitiva de su constitución”. Ya hemos hablado sobre qué puede ser eso: especificidad estructural. En todo caso, el dispositivo es un arreglo de actos, sujetos, ritos y saberes que se van consolidando, con sus tensiones internas, con su no correspondencia plena. Otra cosa es la institución, esa que tiene “misión”, “visión”, “objetivos”, “propósitos”, que cree estar haciendo el bien, que hace discursos sobre su noble función, que se dota de un equipo administrativo, etc. Con todo, más allá de lo que diga la institución, el dispositivo produce unos efectos gracias al arreglo interno de sus partes, no principalmente por los objetivos. A veces, lo dicho por la institución poco tiene que ver con los efectos que el dispositivo produce en su seno. Igual, la proporción en la que coincidan, nada le agrega al dispositivo... De pronto a la institución le vendría saber un poco más sobre los efectos que produce (la educación es deliberada), aunque no tiene por qué ser de esa manera, pues su perspectiva es situada, tiene que ver con la posición política en el campo de tensiones sobre la educación.

De todas maneras, la institución se ubica en el plano de la necesidad (y, de hecho, aporta muchos insumos necesarios desde su lugar) y puede atender a la posibilidad según la naturaleza de sus *actos*; por eso lee como necesidad lo que se produce de forma contingente para después convertirlo —según cree— en una manera de actuar que considera “ordenada”, de acuerdo con criterios de época, muchas veces ajenos a la formación; es el caso del discurso proveniente de la administración de empresas, que se acopla muy bien a las escuelas cuando se quiere conjurar lo contingente.¹¹⁸ Así las cosas, ¿hay algo entre el propósito institucional (que puede aportar ingredientes necesarios) y los efectos del dispositivo? Nietzsche sabe que la institución educativa de su momento se nombra a sí misma como “institución para la cultura”, pero que en realidad se ha constituido en una “institución para las necesidades de la vida” (120), a espaldas de la cultura. Confía en que, de todas maneras, la cultura se impondrá —marginamente, dada su naturaleza—¹¹⁹ allí donde se implante la dependencia, la disciplina, la sumisión... al contrario de lo que es en ese momento la educación en Alemania, y donde haya “objetivos, maestros, métodos, modelos, compañeros” (160) y, sobre todo, una “predisposición recíproca” (165).

En relación con el cambio, sabemos que hay un alegato permanente en la escuela que divide a los involucrados entre afectos y reacios. Los primeros acusan a los segundos de anquilosarse; de rechazar las conquistas cognitivas e instrumentales de la actualidad; de no tener en cuenta las nuevas maneras de presentarse los sujetos en el ámbito educativo, etc. Los segundos —como Nietzsche, según parece— acusan a los primeros de dejarse conquistar por la primera oferta del mercado; de no entender el sentido de la educación; de incorporar saberes que no han tenido tiempo de consolidarse; de recurrir a herramientas que, por no ser neutrales, introducen aspectos contrarios a la formación; de dejarse obnubilar por las formas subjetivas actuales y olvidar que su función es transformarlas.

Si bien ambos tienen razón en algunos de sus planteamientos, la discusión es bizantina e interminable porque se cree estar hablando en el mismo nivel. Unos y otros, no obstante, mezclan las especificidades de la institución y del dispositivo, entre las cuales ¡no hay isomorfismo!

118 Esto lo tratamos en el primer apartado de este capítulo.

119 “Una auténtica ‘cultura clásica’ es algo tan increíblemente difícil y raro, y requiere dotes tan complejas, que el hecho de prometerla como resultado alcanzable en el bachillerato está reservado únicamente a la ingenuidad o a la desvergüenza” (73).

Veamos un caso: la familia materializa la prohibición del incesto, muchas veces sin decirlo, algunas veces sin saberlo; por sus efectos, quienes ahí llegan al mundo les toca arreglárselas para buscar el vínculo sexual por fuera y de cierta forma... Nada de eso —que es trascendental para el sujeto— circula en el decir cotidiano de la familia (hecha de consejos, monsergas, pugnas, protección, prácticas alimenticias, etc.) ni en lo que se expone sobre ella.

Ahora bien, una práctica no tiene por qué estar esclarecida para que funcione, decía Lacan; la flotación, pongamos por caso, fue usada muchísimo antes de que Arquímedes formalizara el principio que la anima. Así mismo, el idioma funciona entre quienes lo practican, y los que lo practican tienen infinidad de ideas sobre él... pero la ciencia del lenguaje fundó un campo de saber que encontró cosas que no tienen relación alguna con la percepción que los hablantes tienen de su propia lengua; *i.e.* “el gran público” —como lo llama Saussure (33)— piensa equivocadamente que la lengua, que *su* lengua, es una nomenclatura, que las palabras se refieren a las cosas.

Volvamos al propósito interno y externo de “actualizar” la escuela. ¿Qué tipo de propósitos introducen afectos y reacios? Por ejemplo, los primeros ven en el acceso a la información algo positivo y, en consecuencia, compran libros o —en la actualidad— pagan para que la institución tenga acceso a las bases de datos de revistas indexadas. Ahora bien, ¿es la información algo positivo *per se*?, ¿la institución está creando las condiciones de posibilidad en las que se inscribe el acceso a la información como necesidad? La cultura clásica, responde Nietzsche, es un ideal “que no está en condiciones de crecer sobre el terreno de nuestros órganos educativos” (87). La institución puede tener una biblioteca abarrotada y, no obstante, obrar en dirección contraria a la producción de esa necesidad (en las bibliotecas hay muchos ejemplares que jamás han sido consultados). Los reacios, por su parte, ven en el acceso a las revistas digitales la contaminación del proceso formativo con herramientas que introducen una serie incontrolable de intereses distintos a los formativos... con lo cual pueden estarse oponiendo a una medida efectivamente necesaria en el conjunto del proceso formativo que dispensa la institución.

La actualización, entonces, no es positiva o negativa de entrada. Todo estado que se pretende defender (*i.e.*, libros y no computadores) tuvo que haber sido introducido en su momento a partir de lo disponible. Ninguna situación dada está al nivel del dispositivo; pertenece al nivel de la institución. El efecto estructural solo

es posible echando mano de lo disponible... aunque la pregunta no sea tanto por lo disponible, como por el sentido de lo que se hace con ese recurso.

Los computadores y el acceso a internet sirven para infinidad de propósitos. Si el proceso educativo nos pone en cierta posición en la que ambos recursos aportan a la formación, bienvenidos. Y si no hay proceso formativo, las instituciones se engalanan de aparatos y dan lugar a una conexión que permite distraerse, chatear con los amigos, plagiar tareas, adornar infantilmente las exposiciones, etc. Un caso con dos caras: una exposición queda truncada porque se va el fluido eléctrico: el expositor nada tenía para decir, iba a leer textos que cualquiera puede leer, a mostrar imágenes que no son la materia conceptual. La otra cara: una presentación que arma la macroestructura de una exposición compleja y, en consecuencia, hace un esfuerzo en el sentido de la inteligibilidad conceptual.

Ponerse en función de la novedad misma, no es aportarle al proceso formativo, sino a un criterio comercial. ¡Hoy se aplica la fecha de vencimiento a las referencias bibliográficas! Si no se crean condiciones de posibilidad para la formación, la incorporación de la novedad necesariamente introduce prácticas que van en otra dirección. Si el dispositivo —como decíamos— toca algo de la especificidad humana, en cuanto seres hablantes, pues lo que la escuela hace apunta a algo constante. Por lo tanto, ¡el dispositivo no se puede actualizar!, ¡es inactualizable! La institución, en cambio, sí se actualiza, es forzosamente actualizable.

En la escuela se modifican muchas cosas, por supuesto. Los bombillos que hay que poner en la escuela hoy —ahorradores, fríos— no son como los de ayer. En la actualidad se instalan más rejas, alarmas, cámaras de vigilancia... más cuidado que ayer. La tiza y el tablero ceden su lugar al tablero acrílico y el marcador seco. Hoy no se consumen los mismos productos al recreo. Ahora los maestros están regidos por normas distintas. Las licenciaturas que hacen los maestros para ejercer como tales tienen planes de estudio diferentes a los de antaño. Los profesores, actualmente, antes de graduarse tienen que pasar por un nuevo examen de Estado que antes no se veía más que al culminar la secundaria. La lista es infinita... Sin embargo, ¿a qué nivel de análisis aplican todos esos cambios?

Veamos el caso de un juego. Podemos modificar muchas cosas en el ajedrez: las fichas pueden ser de carne y hueso, de marfil, de madera, de papel o de ideas... y el juego sigue siendo ajedrez. Pueden ser tan grandes como una persona y tan chicas como un clavo de olor... y el juego sigue siendo ajedrez. Incluso, podemos

reemplazar una ficha perdida por un salero, un sacapuntas, una tapa de bolígrafo, una ficha de parqués... y el juego sigue siendo ajedrez. Pero si cambiamos una mínima función de una pieza, guardando mientras tanto toda la ortodoxia de las formas... el juego ya no es ajedrez.

Entonces, de todos esos cambios que registramos en la escuela, ¿cuáles transforman el dispositivo formativo y cuáles hacen funcionar el mismo dispositivo, simplemente con otros materiales? Otros materiales necesarios en su nivel: por ejemplo, borrar la tiza con saliva sobre la pizarra es menos saludable que borrar el grafito con un borrador plástico. ¡Hay que introducir ese cambio a la escuela!, aunque no es un cambio educativo, sino de salubridad:

La resolución 569bis del 6 de agosto de 1928, expedida en el Valle del Cauca, suprimió el uso de las pizarras en las escuelas. Los estudios realizados por los higienistas mostraron que ella era el vehículo más eficaz para la transmisión de toda clase de microbios. (Sáenz et ál. 110)

Hay cambios importantes que poco tocan el proceso formativo. Si se introducen computadores y programas para realizar presentaciones que se podrían hacer en una cartelera, estamos satisfaciendo el gusto de los estudiantes, agregando visibilidad, disminuyendo el tiempo, incluso evitando el desperdicio de papel... no obstante, esto no cambia el proceso formativo, pese a ser muy vistoso. En cambio, hay cosas que van ocurriendo, que incluso ni nos proponemos, y que sí pueden cambiar radicalmente el dispositivo, por ejemplo, preguntar a los estudiantes qué quieren aprender. Esa escena —tan actual— testimonia una dejación del saber. Y eso sí cambia el dispositivo. Obsérvese que el discurso de la institución o del docente va en otro sentido: se justifica dicha acción mediante finalidades como la democratización, la participación, la inclusión, etc.

“Aberración” es el otro término que usa Nietzsche para calificar los cambios. Por tal, el *Diccionario* de la Real Academia de la Lengua entiende una desviación: de la conducta, de la forma fisiológica, del haz de luz. Así, para nuestro autor, estas medidas tomadas en aras a “actualizar” la educación son una *desviación* de la noble tendencia primitiva de la constitución de la escuela. Tenemos que ahondar, entonces, en esa tendencia que, por ser llamada por él como “primitiva”, no quiere decir que podamos hacerla avanzar, pues hablamos de la condición humana, que se juega en la misma medida dando besos que torturando (tal vez “primitiva” pueda ser cambiada por “constitutiva”, o por “dada en el momento de nuestra génesis”).

Hay unas propiedades que hacen del dispositivo escuela algo que funciona en cierto sentido, no en cualquiera.

Finalmente, hay que contar con lo contingente: aún bajo la égida institucional en la que solo se atiende a necesidades aprovisionadas con los recursos actuales, puede haber encuentros conducentes a la formación. Y al contrario: en instituciones atentas a que se den tales cláusulas, el encuentro puede no realizar la formación. No es cierto en todos los casos lo que dice Nietzsche: “donde se hace tanto por estas cosas se debe de *pensar* otro tanto sobre ellas” (32) (¿tal vez un gesto de cortesía con los anfitriones?). Es la dirección del trabajo la que termina la especificidad del hacer, no el hacer mismo.

Extensión y cambio de horizonte

El último tópico del primer prefacio (24-25) se puede resumir así: dos corrientes en apariencia contrapuestas, de acción igualmente perjudicial y concordantes en sus resultados (a saber: una cultura falsa), predominan en la actualidad en nuestras escuelas (que originariamente partían de bases diferentes): 1) extender al máximo la cultura: llevarla a ambientes cada vez más amplios y 2) disminuir y debilitar la cultura: que abandone sus supremas pretensiones de soberanía para ponerse al servicio de otra forma de vida: la del Estado.

Frente a esas tendencias fatales, habría que desesperar sin perspectiva alguna, según Nietzsche, si no fuese posible promover dos tendencias opuestas, propias de la cultura: por un lado, su restricción y concentración, como antítesis de su máxima extensión posible, y por otro, su refuerzo y autosuficiencia, como antítesis de su debilitamiento.

Ordenemos un poco más el planteamiento. La primera tendencia de la actualidad está dicha desde la pretensión: extender al máximo la cultura; la segunda, en cambio, está dicha desde los efectos que Nietzsche percibe: disminuirla y debilitarla (nadie va a declarar la pretensión de semejante cosa, así lo produzca como efecto). Podríamos, entonces, postular dos pretensiones frente a la cultura, contrapuestas solo en apariencia: extenderla al máximo y ponerla al servicio del Estado. Ahora bien, ambas serían igualmente perjudiciales: producen una *cultura falsa*. Pero a cada una se opone, respectivamente, una tendencia de la cultura: la restricción y la autosuficiencia.

O sea, el filósofo alemán postula todo un sistema de oposiciones; la cultura sería el escenario de una lucha, de una pugna permanente: de un lado, restricción (como rasgo constitutivo de la cultura, escogido por Nietzsche para describirla), al que se le opone la ampliación (“La cultura común a todos es precisamente la barbarie” [54]), y, de otro, autosuficiencia (de nuevo, como rasgo constitutivo de la cultura), al que se le opone la dependencia. Dadas las oposiciones, pongamos los elementos en un plano cartesiano (figura 34).

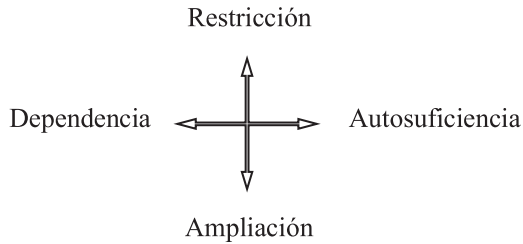


Figura 34.

Sobre la elección de los términos: por un parte, escogí *restricción*, aunque Nietzsche también dice “concentración”... Tocaría estudiar más con el fin de saber si las dos palabras funcionan en su planteamiento como sinónimas. Por otra, habla de “autosuficiencia” y “refuerzo” (aquí, la segunda palabra parece pertenecer a otro nivel de análisis); en este caso, escogí la primera. Y, para formalizar las oposiciones, la *ampliación*, en cuanto el negativo de la restricción, se puede expresar como *no restricción*; así mismo, la *dependencia*, en cuanto el negativo de la autosuficiencia, se puede formular como *no autosuficiencia*. Así, tenemos dos criterios de clasificación y una gramática. Los dos criterios, *restricción* y *autosuficiencia*, no son sensibles (perceptibles), son lo que Nietzsche concibe (inteligibles) para entender la cultura. La gramática, en la que podemos asignarles rasgos de presencia y ausencia a las categorías y combinarlas, subyace a su planteamiento y nos permite entender que también hay una axiomática en juego: la cultura es objeto de pugna (a lo cual podemos agregar, para que la segregación posible no sea externa, que es ante todo una pugna *interna*, inherente al sujeto).

Entonces, podríamos sintetizar: *sí/no restricción* y *sí/no autosuficiencia*. Si cruzamos estos valores en una tabla de doble entrada, obtenemos cuatro celdas donde se pueden ubicar los conceptos del filósofo, como puede observarse en la tabla 18.

Tabla 18.

		Restricción	
		Sí	No
Autosuficiencia	Sí	<i>Cultura</i>	<i>Cultura popular</i>
	No	<i>Cultura al servicio del Estado</i>	<i>Cultura falsa</i>

- *Cultura propiamente dicha*: tiene los dos rasgos constitutivos. En la celda superior izquierda, los valores de la restricción y de la autosuficiencia están presentes.
- *Falsa cultura*: carece de sus dos rasgos constitutivos. En la celda inferior derecha, los valores de la restricción y de la autosuficiencia están ausentes.
- *Cultura al servicio de otra forma de vida, la del Estado*: solo tiene uno de sus rasgos constitutivos. En la celda inferior izquierda, hay restricción y no hay autosuficiencia. Por conservar un rasgo propio de la cultura, no es del todo una falsa cultura, es una cultura “incompleta”, digamos.
- *Cultura popular*: solo tiene uno de sus rasgos constitutivos. En la celda superior derecha, hay autosuficiencia y no hay restricción. Igualmente, por el hecho de conservar solo un rasgo propio de la cultura, tampoco es una falsa cultura, es una cultura “incompleta”.

Ahora bien, la diatriba de Nietzsche contra la intervención del Estado¹²⁰ en relación con la cultura, y particularmente con la educación, parece ser una sorpresa por un cambio de correlación de fuerzas en la pugna política que es propia de la vida social en relación con sus instituciones. No obstante, es esperable la participación de todas las fuerzas en esa pugna y, en su momento, el Estado se hará presente o no, de alguna manera, invocando las disciplinas que en su momento le convengan.

Profecías sobre la escuela

Sostiene el filósofo alemán:

A nadie debería estar permitido pronunciarse en tono de profecía sobre el porvenir de nuestra cultura y, en relación con ella, sobre el porvenir

¹²⁰ “... la singular degeneración que debe haber entrado hasta lo más profundo de una cultura, si el Estado puede creer que domina a esta última, si a través de dicha cultura puede alcanzar fines políticos...” (114).

de nuestros instrumentos y métodos de educación, si no puede demostrar que en alguna medida esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para conseguir ejercer una influencia necesaria sobre la escuela y sobre las instituciones educativas. (22)

De un lado, esta frase está sometida a una cláusula. Por eso hacia la mitad hay un “si...” (condicional). Y, de otro, cada una de las partes que quedan a ambos lados de la condición es negativa; en términos lógicos, esto nos autoriza a convertir el fragmento, poniendo esas partes en positivo: “Está permitido pronunciarse en tono de profecía sobre el porvenir de la cultura y de la educación, *a condición* de demostrar que esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor”.

Ahora bien, una profecía que cumple lo dicho no configura un ideal; de ahí que Nietzsche comience diciendo que evita el pronunciarse “en tono de profecía”, es decir, haciendo idealizaciones. Así, un enunciado que cumple lo exigido podríamos llamarlo *predicción* (Baena “Actos” 15): pues elucubra con polo a tierra, hace una aplicación —lo más rigurosa posible— del conocimiento disponible.

Cuando un médico opera, cuando un ingeniero civil diseña un puente, cuando un sociólogo habla del futuro, cuando un meteorólogo prevé el clima venidero... en todos esos casos hay una predicción en juego: “por tales y tales estados conocidos, es altamente probable que ocurra X”. Es muy distinto —pero no porque funcione o no¹²¹— al caso de conjurar las fuerzas espirituales para curar, o al de rogar para que el puente no se caiga, o al de pintar un futuro idílico para hacer campaña política, o al de echar al azar si lloverá o no. Y es eso lo que usualmente tenemos en educación: idealizaciones, lanzamientos al vacío. Es el caso de los fines de la educación asentados en la ley general respectiva. Sin embargo, se preguntará, ¿a quién le hacen daño unas cuantas frases laudatorias? Es que no son sencillamente unas frases. ¿Por qué no si hicieron otras, más cercanas a la predicción? Porque esas palabras, cuando se cree en ellas, vienen con *una forma de vida*, con aquello que nos ponemos a hacer (o a no hacer) en pos suya; por ejemplo, repulsa para quien piense distinto, subvaloración de la acción que no es ya eso, desconocimiento de los pasos que allí llevarían... forma de vida que tiene su costo, pues la

121 De hecho, una idealización puede funcionar (alguien se puede ganar el gordo de la lotería). Sin embargo, la persona es incapaz de saber cómo se produjo el acontecimiento, no puede dar cuenta de él ni acompañarlo en consecuencia.

falta de realización del ideal, o incluso su caída, producen un efecto depresivo. Sube como palmera y baja como coco, declara el refrán. Y cuando no se cree en ellas, cuando solo cumplen el papel de enunciar lo “políticamente correcto” en el momento requerido, pues tales palabras desconocen aquello a lo que se refieren, a lo cual acompañarán con acciones torpes.

Bueno, Nietzsche anuncia que va a hablar del porvenir de las escuelas, pero aclara que no hará tal cosa profiriendo ideales, sino aplicando un conocimiento. ¿Y qué conocimiento se pone en juego cuando se habla de educación?, ¿a cuáles campos de saber se recurre?, ¿qué categorías se usan? Gran parte de lo que llaman “investigación educativa” es una acción que, paradójicamente, sirve para apuntalar las idealizaciones: no echa mano de una teoría (y, para eso, alude a una interdisciplinariedad que no es ni una cosa ni otra), no usa categorías (lo que tiene por tal es una serie de temas que incluso se obtienen *a posteriori*), pretende basarse en un problema “objetivo” (como si la mirada no estuviera marcada por la cultura), se plantea unos “objetivos” antes de empezar a trabajar (como si pudieran perverse los hallazgos de una investigación) (cf. Bustamante et ál., *Metodología*).

Si manejamos la gramática de un saber, lo otro viene por añadidura: por ejemplo, el conocimiento puede *problematizar* algo, hacer preguntas allí donde reina la certeza (así tenga la forma de enunciados con curva melódica interrogativa), leer *a posteriori* el método seguido; todo gracias a la discriminación que hace posibles las categorías, pues el mundo dado a la mirada no es más que una mezcla.

Repasemos el requisito que pone Nietzsche: “demostrar que, en alguna medida, esa cultura futura existe ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para conseguir ejercer una influencia necesaria sobre la escuela y sobre las instituciones educativas” (22). Entonces, *demostrar* es lo primero. Y, bueno, demostrar necesita categorías, porque es del orden de lo inteligible; mientras que “mostrar” es del orden de lo sensible, que no requiere categorías, sino aparentemente “percepción”.¹²² ¿Demostrar qué?

- Que la cultura pronosticada ya existe, en el presente, en alguna medida. O sea que se necesita un sistema de conceptos, de categorías, que permitan detectar unos indicios actuales. Ahora bien, esos indicios no son fenómenos de la realidad, sino recortes que la teoría permite hacer sobre esos

¹²² Así, Zenón demostró matemáticamente la imposibilidad del movimiento, aunque no podía *mostrar* que Aquiles no alcanzara a la tortuga.

fenómenos. Los indicios se infieren desde la teoría, no desde los sentidos (no desde la fastuosidad del fenómeno). Eso no quiere decir que no tengan una dimensión sensible, pueden tenerla, pero ahora son principalmente objetos configurados por relaciones conceptuales.

- Que a ese germen le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para influenciar la escuela y las instituciones educativas. O sea que seguimos necesitando un sistema de conceptos para demostrar que un germen, dadas ciertas condiciones de posibilidad, se extenderá e influenciará indefectiblemente¹²³ la escuela (influencia *necesaria*, dice Nietzsche, en el sentido de la lógica modal: no puede no estar). Así, el asunto acá es la conexión —cosa que no hacen los sentidos, sino el intelecto—: el paso, en la cita, de “en alguna medida” a “en mayor medida”.

En el primer caso, tenemos una *aseveración*; en el segundo, una *predicción*. Junto con la hipótesis, son los actos de significación que concurren en la constitución de una disciplina teórica (Baena, “Actos” 15). Cuando oímos hipótesis sobre la constitución del centro de la Tierra, las confrontamos con nuestros conocimientos al respecto; pero si alguien sostiene que ese centro está constituido de mermelada (el ejemplo es de Freud [“Conferencia 30” 29-30]), ya no indagamos si es así, sino que nos preguntamos qué clase de persona ha concebido semejante idea (no es hipótesis, sino broma o delirio). Igual cuando escuchamos idealizaciones frente a la educación: en ausencia de posibilidad de dar cuenta de lo que plantean, no las cotejamos con conocimientos al respecto, sino que nos preguntamos qué quiere una persona como esa, en qué contratos está pensando, cómo está sobreviviendo.

Una teoría permite percibir indicios de una secuencia lógica que comienza ahora y termina en el futuro (por eso la idea de Nietzsche intenta ser una predicción, no una profecía iluminada a la manera de un oráculo), siempre y cuando haya una relación de necesidad; de manera que, entre otras cosas, no está excluida la producción de condiciones para que tenga lugar lo que ponemos a futuro como predicción y no solo como anhelo. Esto no quiere decir que la predicción se cumpla: en ese caso, no denostamos la divinidad o la suerte, sino que regresamos a la teoría que estábamos usando como base, a la pertinencia de la utilización que hicimos de ciertos datos, etc.

¹²³ No nos ponemos tapabocas por estética, sino porque tenemos conocimiento de la eficacia de organismos invisibles a simple vista.

Veamos un ejemplo que presencié: estando Basil Bernstein en Colombia, en un seminario doctoral en la Universidad del Valle, alguien le hizo una pregunta en la que consideraba que, en nuestro país, la regulación curricular había disminuido tanto que los proyectos educativos institucionales tenían la obligación de formular su plan de estudios. El investigador inglés respondió que, pese a no conocer el caso de Colombia, lo planteado le permitía prever que estábamos pasando por un periodo de incremento de las evaluaciones... y, efectivamente, era el momento del auge de las evaluaciones masivas (denominadas Saber) en cuatro cursos de la educación básica, más el examen de grado 11; práctica que luego se extendió a los dos extremos de la educación formal: por el extremo inferior, la aplicación piloto de una prueba en preescolar y, por el otro, los exámenes (Ecaes, llamados luego Saber Pro) a los estudiantes que están por egresar de la universidad. En el sistema conceptual del sociólogo inglés, hay una distribución de pesos, por decir así, entre currículo, pedagogía y evaluación; de manera que modificar uno implica el reposicionamiento de los otros. En este sentido, analizar es poder prever, hasta cierto punto. Sin conceptos, ¿cómo podría Bernstein haber hecho semejante predicción?

Evidencia y combate

El texto plantea:

... no envidiamos a quien se sienta completamente de acuerdo con este presente, y lo acepte como algo “evidente”, ni por esa fe ni por esa escandalosa palabra de moda —“evidente”—; en cambio, quien haya llegado al punto de vista opuesto, ya está desesperado, ya no tiene necesidad de combatir y, apenas se entregue a la soledad, estará con toda seguridad solo. Sin embargo, en el centro, entre los servidores de lo evidente y los solitarios, están los *combatientes*, es decir, quienes están henchidos de esperanza. (23)

Tres posturas quedan configuradas por este enunciado: la de aquellos que aceptan el presente como algo evidente, la del desesperado y la del combatiente, situada en el “centro”. Veámoslas una a una:

- *Los que aceptan el presente como algo evidente*: “escandalosa palabra de moda”, apunta Nietzsche. Moda que, en contra de su propia naturaleza, no ha pasado de moda. Hoy abunda en los discursos sobre educación según los cuales, por ejemplo, hay que buscar las categorías en el objeto de investigación y no imponerlas “desde afuera”. En aquella época, al menos el filósofo

alemán se escandalizaba; en cambio hoy nadie se escandaliza (estamos en medio del cinismo). Es una cantilena constante en muchos cursos de metodología de la investigación. Quienes aceptan el presente como algo evidente son los admiradores de lo sensible, los despreciadores de lo inteligible, independientemente del lugar que ocupen en el ancho espectro de las posiciones políticas. Son los guardias de los procesos de reificación del sentido. En consecuencia, esta postura no puede demostrar —en la dirección que nos pide Nietzsche—, pues la demostración tiene que ver con dar cuenta de cómo las cosas han venido a parecer evidentes, y no con darlas por hechas e “investigar” después de esa reificación.¹²⁴ A quien le parecen evidentes, ya mordió la carnada, ya está satisfecho.

- *El desesperado*: en el otro extremo —como sostiene el autor— aparece otra postura, la del desesperado, la de aquel que ya no tiene necesidad de combatir, pues cree estar más allá del bien y del mal. Es un ángel caído en una marranera. Nietzsche señala la consecuencia: está con toda seguridad solo. Podemos caracterizar esta postura como la del cínico, la del convencionalista a ultranza. Si todo es convención, ¿qué imperativo ético puede cobijarme?... ¡ninguno! El que ya descubrió que todo es convencional, corre el riesgo de volverse un canalla. Nada le impide movilizarse en pos de sus más mezquinas pretensiones, si ya cayeron los metarrelatos que antes justificaban las actuaciones en pos de los demás. No queda sino él.¹²⁵ Este personaje está representado, en la dramatización, en el discípulo del filósofo, tentado a abandonar su trabajo (de profesor, supongo), pues el bachillerato está, según él, a espaldas de la cultura. Ante esto, el maestro le interroga: “¿Crees que puedes alcanzar sin más, de un solo salto, lo que yo he conseguido conquistar, después de una larga lucha obstinada, dirigida hacia la exclusiva meta de vivir como filósofo?” (51). Finalmente, el filósofo acepta las razones de su discípulo, pero no está de acuerdo con su desánimo (58): “Sigue en tu puesto, ya que puedes abrigar esperanzas” (113) y entonces hace su planteamiento.
- *El combatiente*: la tercera posición, justamente situada por Nietzsche entre las dos anteriores, es llamada por él la de los *combatientes*, es decir, quienes

124 Bernard Charlot habla de este tipo de “investigación” como hecha sobre objetos socio-mediáticos.

125 Es como el final de la película *Pascualino, siete bellezas* de Lina Wertmüller.

están henchidos de esperanza. No creen en la evidencia, no se tragan el anzuelo de la reificación; pero, no por ello, caen en el convencionalismo, en el cinismo de los que ya pasaron por las idealizaciones y se dieron cuenta de que todo era semblante. Difícil postura que el autor define en torno de la esperanza, donde “esperanza” no puede ser idealización. Por eso cita a un poeta, a Schiller:

Y su mejilla se encendía cada vez más roja
 Con esa juventud que no se nos escapa nunca,
 Con ese valor que tarde o temprano
 Vence la resistencia del mundo obtuso
 Con esa fe que, elevándose siempre,
 Ora brota intrépidamente, ora se inclina pacientemente,
 Para que el bien obre, crezca y sea útil,
 Para que llegue por fin el día de los nobles. (Citado en 23-24)

¿Esperanza de qué? Se trata de algo obtenido, no de algo “soñado”. Por eso sostiene que el futuro saldrá de una semilla actual. Y el presente, en consecuencia, surgió de una semilla existente antes, no idealizada. Tal vez Nietzsche tiene esperanza en algo cuya semilla ve en el presente, en algo cuya semilla también estuvo en el pasado y produjo la cultura en relación con la cual monta toda su discusión. No es algo por hacer, sino de cómo nos hace ese algo (y cómo respondemos). Es algo que no puede quedar subsumido en el espíritu que se autodenomina a sí mismo revolucionario (pese a que habla de combatientes), pues este se basa en una reificación, no en aquella que le resulta evidente a todos, sino en aquella que le resulta evidente a algunos (que constituyen una formación colectiva, en términos de Freud [*Psicología*]). Creo que esta postura intermedia, henchida de esperanza, es profundamente revolucionaria... en otro sentido.¹²⁶

Ahora bien, Nietzsche sugirió una figura con dos extremos y una posición central; parece que los extremos tensionan el lugar central, como si este se sostuviera difícilmente, bajo el riesgo de caer en una de esas dos posiciones estables; algo como lo representado en la figura 35.

126 Freud afirma que el psicoanálisis contiene “bastantes factores revolucionarios para garantizar que [los pacientes] no se pondrán luego del lado de la reacción y la opresión” (“Conferencia 34” 140). A su vez, Miller (“Lacan”) precisa que no es revolucionario, sino *subversivo*. No en vano, Lacan asevera: “de mi discurso no esperen nada que sea más subversivo que el propio hecho de no pretender darles la solución” (*El reverso* 74).

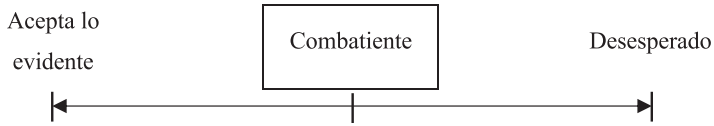


Figura 35.

Hasta ahí, tenemos un símil. Ahora bien, los criterios aducidos (*abstracción* y *especificidad*) sugieren una formalización. Tomemos esos criterios y asignémosles valores de presencia (Sí) y ausencia (No). Así se forma la tabla 19, que genera cuatro elementos, los tres de los que nos acaba de hablar Nietzsche y otro, al que debemos situar en ese conjunto:

Tabla 19.

		Especificidad	
		Sí	No
Abstracción	Sí	Combate	Idealización
	No	Evidencia	Soledad

- *Evidencia*: es la postura de *quien acepta la evidencia*; no abstrae y se apega a la especificidad (celda inferior izquierda). La persona defiende el sitio que cree tener a nombre de esa evidencia.
- *Soledad*: es la postura del *desesperado*; no abstrae y no atiende a la especificidad; no comparte la primera postura, pero siente que ya no tiene un sitio (celda inferior derecha).
- *Combate*: es la postura del *combatiente*; abstrae de cara a la especificidad; tiene un lugar, más allá del sitio;¹²⁷ sabe que todo sitio tiene especificidades y lucha por acercarlo en función de la abstracción, a sabiendas de que el sitio está en pugna (celda superior izquierda).
- *Idealización*: es la postura de quien abstrae sin atender a la especificidad (celda superior derecha); aunque nuestro autor no lo coloca en la lista, ya había comentado el tema (de esta manera, quedaría formalizado aquí, junto con los otros tres); es una mera abstracción sin localización, sin lugar.

127 Sobre la diferencia entre la localización a escala imaginaria (*sitio*) y a escala simbólica (*lugar*), cf. Miller, *El lugar*.

La escuela de entonces (y de ahora)

Durante el relato, se caracteriza la educación existente en Alemania de una manera precisa:

- Para educar con conocimiento de causa, es necesario partir del hecho de que somos descomedidos, egoístas, injustos, irracionales, inmorales, envidiosos, malvados, limitados y extravagantes (111).
- La educación es una práctica conducida en gran parte por ideas; sin estas, la práctica no es auténtica (61).
- En la educación es fundamental el aporte de la personalidad singular de los profesores (74). Cuando estos se producen en masa, dadas las necesidades de una población creciente (92), escogen la docencia para ganarse el pan (97) y no se entregan al espíritu de la cultura (82), no pueden guiarla (80); en consecuencia, combaten la jerarquía natural del intelecto (95), producen el olvido de la subjetividad (115), una falsa cultura (116), una “libertad académica” que separa la boca de los oídos (150), una erudición como llenado, no como efecto (103). Los universitarios viven sin filosofía y sin arte (155).
- Así mismo, los estudiantes no constituyen una juventud selecta, están amontonados (93)... y no hay cultura de masas (94).
- Por su parte, el Estado pasó de ser compañero de viaje (109), a ser guardián de fronteras, regulador, superintendente (108-109).
- Bajo el dominio de las tendencias del presente, no hay presentimiento del mundo cultural (79); entonces nacen pretensiones fastuosas, títulos orgullosos (67) y todos se vuelven servidores de la moda (80). Se produce un efecto de pertenencia: todos bajo una sola consigna, siendo que enfrentar el camino difícil, tortuoso y escarpado de la condición humana nos deja pocos compañeros (135).
- En lugar del asombro filosófico (152) ante la indigencia humana (153), se promulga una “autonomía” prematura, un “desarrollo total de la personalidad libre” (135-136). Se considera a los estudiantes capaces de hacer literatura, con derecho a tener opiniones propias sobre asuntos y personas serios (70). Pero lo que se estimula de forma prematura se manifiesta en torpezas,

asperezas y rasgos grotescos (70) (una “personalidad libre” en esas condiciones es sinónimo de barbarie [71]).

- En lugar de enseñar a hablar, se da lugar al balbuceo independiente; en lugar del respeto hacia la obra, se solicita una “crítica” estética (80) que no tiene fundamento en una autodisciplina lingüística (75); en lugar de escuchar (80), se fomenta la autosatisfacción y la vanidad (70). Lo que queda es el apresuramiento, la falta de estilo, una pobre afectación (71).
- La edad de los estudiantes —ligados al presente— exige guía, no libertad de opción (151); exige una filosofía fuerte (152), no un interés aparentemente neutral por la filosofía (154); exige la dependencia de juicio, la obediencia (70). En su momento, podrán tener independencia de juicio, una relativa autonomía... pero eso es una maduración, no se puede anticipar.
- La interpretación de los problemas estructurales (154) no permite tratar la cultura a distancia (154), es decir históricamente, como si no fuera algo vivo (66).

Cualquier parecido con lo actual no es mera coincidencia.

LYOTARD: EL DESEO Y LA TRANSFERENCIA

La unidad del mundo no se halla en otro mundo (inteligible, por ejemplo), ni mucho menos en un intelecto que reuniría sus partes, sino en la disposición y la composición (es decir la estructura) de sus elementos.

JEAN-FRANÇOIS LYOTARD

En este cuarto apartado, tomaremos como objeto el capítulo “¿Por qué desear?” del libro *¿Por qué filosofar?* de Jean-François Lyotard. Durante el segundo semestre del 2015 estudiamos este libro en el grupo de investigación Filosofía y enseñanza de la filosofía, con el fin de ofrecer un seminario doctoral. Cada profesor encargado del seminario presentó uno de los cuatro capítulos que constituyen el libro.

Filosofía o enseñanza de la filosofía

Comienza Lyotard: “Es una costumbre de los filósofos iniciar su enseñanza mediante la pregunta ¿qué es la filosofía? Año tras año, en todos los lugares donde se enseña, los responsables de la filosofía se preguntan: ¿dónde se halla?, ¿qué es?” (79).

Más allá de si es una exageración (“en *todos* los lugares”), aquí se reitera algo: “iniciar su *enseñanza*”, “los lugares donde se *enseña*”. Entonces, ese bucle (la autorreferencia), ¿constituye la especificidad del campo filosófico o la del campo de aquellos que enseñan filosofía?¹²⁸ La pregunta se mantiene, aun en el caso de que

128 Una broma del filósofo Étienne Gilson: “Los filósofos son así; enseñadles algo, y enseguida se ponen a explicaros lo que acabáis de enseñar” (14).

la misma persona haga ambas cosas, en principio distintas, tanto como lo pueden ser, por ejemplo, las matemáticas “de instituto” y las matemáticas “auténticas”, según nos enseña el matemático Godfrey Harold Hardy (141). Sin embargo, en ciertos casos, la enseñanza se arroga el campo de producción del saber correspondiente y parece como si este no pudiera prescindir de la enseñanza a riesgo de perecer o de no existir. De acuerdo con esto, sería interesante tipificar si —en términos de Bernstein— la filosofía es un campo de producción simbólica o un campo de recontextualización escolar:

1. Si es de producción simbólica, la filosofía está viva: ha producido frutos y todavía los produce. Ahora bien, esto hace posible enseñar dichos frutos (que han ganado la dignidad de estar en la escuela), en tanto la recontextualización escolar constituiría un discurso distinto al de la filosofía misma, algo como “filosofía de instituto” (para seguir el ejemplo de las matemáticas)... así la misma persona produzca y recontextualice. Incluso habría otra opción: siendo un campo vivo de producción simbólica, sus productores hoy solo pueden sobrevivir en el campo de recontextualización escolar; e, igualmente, se trataría de cosas distintas, aunque las activen los mismos agentes. Mezclarlas —como hace Lyotard, cuando pasa de hablar de filosofía a hablar de su enseñanza, sin hacer las escansiones respectivas— no quiere decir que no se puedan diferenciar.
2. Si —al menos en este momento— la filosofía solo fuera un campo de recontextualización, o bien ya se terminó como saber y, por lo tanto, solo le queda enseñar lo hecho antaño, darle vueltas, preguntarse qué es —como hace Lyotard—, por cuanto ya la fuente se secó (y eso explicaría las ventajas de hacer rodeos), o bien produce en el mismo ámbito donde se recontextualiza y para este mismo.¹²⁹ Y por eso se habla de “responsables de la filosofía” (79) y no de “filósofos”.

A continuación, la figura 36 presenta un esquema de las posibilidades esbozadas:

129 “Cualquier materia que la sociedad considere digna de transmisión será objeto de una ciencia. Dicho en una palabra: la ciencia es lo que se enseña” (Barthes, “De la ciencia” 13).

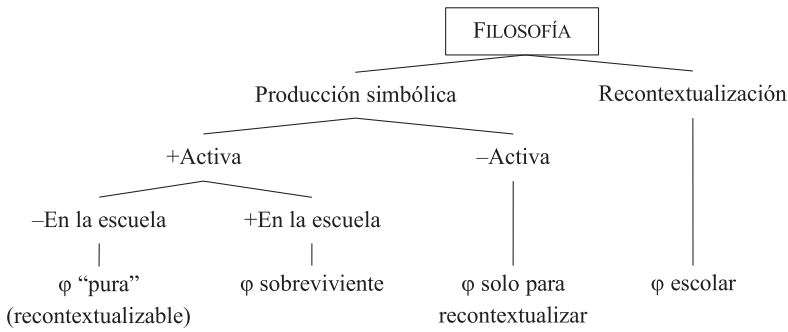


Figura 36.

Decir: “Año tras año, en todos los lugares donde se enseña, los responsables de la filosofía se preguntan: ¿dónde se halla?, ¿qué es?” (79), tiene todos los visos de un olvido y, entonces, Lyotard cita la perspectiva freudiana al respecto: “no lograr encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar” (79). Efectivamente, es uno de los tantos actos fallidos analizados por Freud en su obra *Psicopatología de la vida cotidiana* (§VIII). Ajusta bien para el caso en mención: los encargados dejaron la filosofía en algún sitio y ahora no la encuentran.

Como bien asevera Lyotard, “Un acto fallido es la ocultación de un objeto o de una situación para la conciencia” (79); sin embargo, le falta indicar algo crucial para completar la idea: el mencionado objeto o la mencionada situación ganan otro estatuto *en el sujeto*; ciertamente, quedan ocultos para la conciencia —como anota—, pero falta señalar que devienen *inconscientes*, con efectos (si no, ¿cómo se sabría que se perdió?). Ahora bien, es diferente decir “inconsciente” desde el sentido común que desde el punto de vista del psicoanálisis; para este, el sujeto está concernido en sus olvidos. Por eso, ante un acto fallido, podemos sentirnos molestos, hasta culpables, y es posible que esperemos el reclamo del otro. Según Lyotard, el acto fallido es “una interrupción en la trama de la vida cotidiana, una discontinuidad” (79). Y bien, eso testimonia lo inconsciente, pues no se trata de la extinción física de un dato (la información de dónde está el objeto o de a qué horas era la cita), sino del cambio de registro de una información (pasa de una escena a otra, digamos), en función *del sujeto* y no del cansancio, del descuido, o cosas parecidas (aducidas por quien no quiere concernirse).

No en vano, para Lacan, la expresión freudiana de *acto fallido* (*Psicopatología* 261), si bien da cuenta del asunto, lo describe desde el ángulo consciente (donde se percibe una falla); si se lo describiera desde la otra perspectiva —la inconsciente—, más bien podría llamárselo *acto logrado* (*El reverso* 61), pues la tendencia inconsciente se impone (y “Los procesos anímicos son en sí inconscientes”, como afirma Freud [“Lo inconsciente” 167]). De este modo, la percepción de Lyotard, quien habla de “interrupción en la trama de la vida cotidiana”, o de “discontinuidad”, también tiene el sesgo de lo consciente. A propósito de estos términos, en “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”, afirma Lacan: “El inconsciente es esa parte del discurso concreto, en tanto que transindividual, que no está a la disposición del sujeto para restablecer la continuidad del discurso consciente” (251). Es decir, de entrada, el discurso consciente no sería continuo; así lo atestiguan, de un lado, la duda, el tartamudeo, el lapsus, la omisión, y, de otro, la irrupción de una dimensión subjetiva en modalidades como “el charlatán”, “el tímido”, “el gritón”, etc. De tal manera, el olvido mencionado por Lyotard no produce una discontinuidad en la trama cotidiana, pues esta *ya es* discontinua; o sea: no se ha deteriorado ninguna condición ideal previa. Hablaríamos de “continuidad” al poner inconsciente y consciente en una línea; esto, posible solamente en una intelección, es contrario a la operación del sujeto, quien toma partido por lo consciente, tal como hace Lyotard. Y tomamos partido de este modo *para no saber* que nos determina como sujetos a escala inconsciente. Esto explica, por ejemplo, la diferencia entre *amor por el saber* y *deseo de saber*.¹³⁰

Lyotard quiere —conscientemente— quedar por fuera del lapsus de sus colegas (dejemos pervivir la ambigüedad de si son los colegas filósofos o los colegas profesores, aunque sean las mismas personas). Como no quiere ser nombrado por la costumbre de estos (que se interrogan “¿qué es filosofía?”), entonces, se pregunta: “¿por qué filosofar?” (79), que es el título del libro en comento. Curiosamente, se propone cambiar la costumbre, pero lo hace de una forma que, si bien parece crear un nuevo terreno (mediante la nueva pregunta), lo hace en el mismo sentido del lapsus, introducido por él justamente para caracterizar a los colegas. En sus palabras: “colocamos el acento sobre la discontinuidad de la filosofía consigo misma, sobre la posibilidad para la filosofía de estar ausente” (79-80). Ahora bien, esto no es una contradicción; es esperable cuando se intenta asumir el efecto de introducir

130 El “amor por el saber” está marcado por las vicisitudes del amor: ceguera, celos, desamparo. El deseo de saber, en cambio, es una lucha sostenida.

lo inconsciente en la explicación. O sea: ¿qué podemos decir de la filosofía, dada la hipótesis del inconsciente? Si hay filosofía, ¿por qué —como se interroga Lyotard (80)— se ausenta de las preocupaciones, de los estudios y de la vida de todo el mundo, incluso de los filósofos, que deben esforzarse para evitarlo? No en vano, Koyré anota:

Y Aristóteles, por más que nos explica que la vida contemplativa ... es la que procura al hombre la satisfacción más profunda y más alta, sabe perfectamente que la aplastante mayoría de los hombres —quizá porque es incapaz de la vida teórica— no la sigue ... (105)

Ahora bien, así como nos preguntamos en relación con la filosofía, ¿cabría preguntarse acerca de la química? En todo caso, ¿sugiere algo sintomático en esa dejación! No parece tratarse solo de la deficiente enseñanza de algo que, de todas maneras, conservaría su estatus en su propio campo, sino de un rechazo inconsciente a la filosofía. Lo mismo decía Freud (“Las resistencias”) cuando hablaba de las resistencias contra el psicoanálisis: si se le opone un rechazo tan desmedido es porque algo toca; si fuera simplemente una necedad, no ocuparía tan decididamente a los críticos.

Lo mencionado podría tomarse incluso como un caso de procrastinación (ya no un acto fallido, sino un síntoma): aplazar el comienzo hasta tener todo claro. Con ello, en realidad nos echamos encima una tarea interminable y, en consecuencia, es imposible empezar; así, por ejemplo, la pretensión puede llevarse hasta el tema de los orígenes, donde el impase está anunciado, si hemos de creer a Foucault (*Nietzsche* 20, 23, 24), para quien el origen es irrisorio, quimera, idealidad lejana.

Es famosa la broma protagonizada por el profesor Ramón Garzón de la Universidad del Valle: en un congreso de filosofía, antes de leer su ponencia, aclaró: “seré breve” y, a continuación, se preguntó, en tono grandilocuente y con la mano en el mentón: “Ahora bien, ¿qué es la brevedad?”... con lo cual tuvo oportunidad de extenderse *ad libitum*, haciendo caso omiso de su propia promesa de ser breve¹³¹ (¿a favor de algo más importante?). O sea, procrastinar no es simplemente postergar el acto para no hacer; al contrario, por mucho hacer (explicar qué es la brevedad, en el ejemplo) no se hace lo prometido (ser breve). Como sabemos, es

131 La broma redobla su eficacia si el oyente ya tiene la idea de un bla-bla-bla del lado de la filosofía.

el conflicto de Hamlet: no permanece quieto; más bien, realiza muchas acciones, menos lo relativo a su propósito...¹³² huye hacia adelante.

Y no es que, siendo filósofo, alguien no pueda preguntarse qué es la filosofía (o qué es la brevedad). No, pues igual el físico se puede preguntar qué es la física; el historiador, qué es la historia, etc. Pero parece sintomático que la filosofía sea el campo donde esa pregunta autorreferencial queda instalada, como si esa fuera su misión, produciendo, no obstante, impase. ¿O será —como afirma Wittgenstein en el prólogo al *Tractatus* (31)— que los problemas de la filosofía descansan “en la falta de comprensión de la lógica de nuestro lenguaje”?

Hay dos posiciones frente al acto fallido:

- Algunos sienten remordimiento por haber olvidado, les hace falta lo no hallado, pues olvidar dónde dejamos algo no es indiferente: uno mismo lo dejó en algún lado y fue a uno mismo a quien se le olvidó. Así hayamos faltado a la cita a causa de un olvido, no estamos exentos de la llamada de atención del otro, y aún sin reclamo del agraviado, hay quienes todavía juzgan necesario excusarse. En esta primera posición, el sujeto se siente preocupado en el lapsus.
- Otros declaran con gusto: “se me olvidó, y qué” (y hasta: “tengo derecho a olvidarme”); o sea, si se trata de un accidente, no hay responsable, pues el accidente es contingente (lo cual es una redundancia); de tal manera, se llega al extremo de culpar a quien hace el reclamo.¹³³ En quienes tienen por hábito faltar a las citas, los demás no vemos un accidente, sino un rasgo de carácter. En esta segunda posición, el sujeto no se siente preocupado en el lapsus. Es decir: hay goce del olvido, evasión de la responsabilidad.

Pues bien, la descripción de Lyotard se parece a lo segundo. Tal vez por eso dice: “La filosofía se falla a sí misma, no funciona, vamos en su búsqueda a partir de cero, la olvidamos sin cesar, olvidamos dónde está” (79). Así dicho, es distinto a que ella aparezca y desaparezca, a que se oculte, como agregará luego. De ahí la idea de “perder el objeto” (como si fuera deliberado) para poder pedalear su filosofía-estática. Jugar a las escondidas.

132 Si bien es el fantasma de su padre el que lo ha conminado a llevar a cabo cierto plan, Hamlet ha condescendido explícitamente a ello.

133 Esto está relacionado con la lógica de cierta modalidad de la agresión.

Quien pierde el anillo de bodas vislumbra problemas y no puede decir —como nuestro filósofo, hablando de la filosofía, en términos del acto fallido—: “los anillos de boda aparecen y desaparecen”, “se ocultan”. De todas formas, está en problemas y no podrá acusar al cónyuge de irracional. Lyotard (se) cuestiona: “¿Por qué pues filosofar en vez de *no* filosofar?” (80). De nuevo —contra sus mismas afirmaciones—, este es el goce del olvido, del rechazo: no se pregunta por qué rechazamos la filosofía (en la modalidad elegante de olvidar dónde la dejamos), sino por qué no dejamos la cosa allá olvidada, por qué no hacemos más bien de cuenta que no existe... con la implicación de no hacerse responsable del olvido. Parafraseando a Lyotard: “¿por qué, pues, ir a la cita en lugar de no ir?” (no obstante haberla concertado). Por eso lo vemos, a continuación, explicando la brevedad para no poder ser breve (según los términos de la anécdota mencionada *supra*):

El adverbio interrogativo *por qué* designa, al menos mediante la palabra *por* de la que está formado, numerosos matices de complemento o de atributo: pero esos matices se precipitan todos en el mismo agujero, el abierto por el valor interrogativo del adverbio. Este dota a la cosa cuestionada de una posición admirable, a saber, que podría no ser lo que es o, sencillamente, no ser. (80)

Traducir “por qué” a lenguas de otro origen —inglés, por ejemplo— hace perder pertinencia a todas las observaciones de la cita anterior. Igualmente, si hiciéramos paráfrasis de la expresión “por qué no filosofar”, evitando esas preposiciones y esos adverbios, se invalidaría gran parte de lo sostenido en la cita.¹³⁴ Además, en todos los contextos, la expresión “por qué” no lleva en sí misma “la destrucción de lo que cuestiona” (80); hay situaciones donde tal expresión indica una coquetería, por ejemplo. De acuerdo con Baena (“Actos” 11), el acto de lengua no está incorporado a palabras específicas;¹³⁵ dadas las condiciones de realización contextual, muchas veces las palabras trocan sus sentidos e, incluso, pueden desaparecer de la escena, dejando incólume el acto de lengua (es el caso de la aprobación “a pupitrazo”: un golpe sobre la mesa reemplaza a una frase). Entonces, en lugar de adverbios y preposiciones, ¿no estaremos hablando más bien del estatuto de la filosofía?

134 A no ser que se tratara de *poesía*, en cuyo caso estamos impedidos de tocar su literalidad... pero no es así: el filósofo quiere *argumentar* acerca de su campo.

135 El acto de habla no coincide necesariamente con el acto de lengua.

Es claro: dilata el asunto, no obstante haber ubicado la dilación de sus colegas como recurso para huirle a la filosofía en nombre de la filosofía (o de su enseñanza). Por ejemplo:

En esta pregunta se admiten a la vez la presencia real de la cosa interrogada (tomamos la filosofía como un hecho, una realidad) y su ausencia posible, se dan a la vez la vida y la muerte de la filosofía, se la tiene y no se la tiene”. (80)

Y para quienes dicen hacer —o enseñar— filosofía, ¿ahora la palabra ya no mata la cosa?, como sugería Hegel y tal vez recordaba Heidegger. Y no está de más citar las ciencias del lenguaje, según las cuales el signo funciona en ausencia del referente (Saussure 88; Eco, *La estructura* 78), promoviendo a la existencia un “referente” situado más del lado del sentido... Sin embargo, haciendo gala —al menos en apariencia— de la ingenuidad (¿o debemos decir *metafísica*?) mediante la cual todo hablante asume la palabra, Lyotard plantea: “tomamos la filosofía como un hecho, una realidad” (y, no obstante, se da el lujo de bascular entre su existencia y su inexistencia). Si pudiéramos diferenciar, de manera tan nítida, entre realidad y palabras, no tendría sentido hacer filosofía (ni ciencia), y no se vería cómo son posibles, por ejemplo, la poesía, la seducción o el humor.

Aunque Lyotard hace lo mismo que critica (*la denuncia del caos lo ejemplifica*, creo que decía Borges), al menos lo planteó con valor: si aparece algo sintomático en el modo como los filósofos asumen la filosofía es porque hay algo del orden del rechazo inconsciente, con la concomitante denegación de la responsabilidad. Tal vez por eso encuentra un *secreto* en la existencia de la filosofía, una contradicción entre el acto de filosofar y la estructura presencia-ausencia (80). Por esta vía, entra al tema del deseo.

El deseo

Lyotard emparenta la filosofía (constituida también por algo secreto, inconsciente) con el lenguaje (basado justamente en el juego presencia/ausencia). En esta perspectiva, propone examinar qué es el deseo (80). Según él, ¿se desprende de la raíz *philein*, la cual quiere decir “amar, estar enamorado, desear”? No sé discutir etimologías. Algunos —como Sócrates en el *Cratilo* y Heidegger en *¿Qué es la filosofía?*— muestran la etimología como una herramienta para hacer casi cualquier cosa. No en vano, el *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España*

y sus posesiones de ultramar afirma que “Las etimologías forzadas son el último recurso de los caprichos históricos” (444; vol. II). Es la manera como el filósofo francés intenta nombrar el hallazgo hecho desde el comienzo, pues el deseo está estrechamente emparentado con el inconsciente —lapsus, procrastinación—.

La explicación “dualista” —así la llama— del deseo, según la cual lo deseado (*objeto* ya ahí) viene a determinar, a complementar a quien desea (*sujeto* indefinido e inacabado), le luce insuficiente a Lyotard. Según él, el deseo no relaciona una causa y un efecto, como se espera al interrogar —de manera dualística, paradójicamente— si el objeto *causa* el deseo o si el deseo crea lo deseable.

Para nuestro autor, el deseo atañe, más bien, al juego presencia/ausencia: es ir “hacia lo otro como hacia lo que le falta a sí mismo” (81). Lo *otro* (pero el objeto, ¿es el deseado o es aparente?) “está presente en quien desea ... en forma de ausencia” (81). Hay una contradicción simétrica: en el sujeto, la ausencia (la carencia) está en el centro de su propia presencia: el no ser en el ser deseante; en el objeto, la presencia de quien desea (recuerdo, esperanza) sobre un fondo de ausencia, pues el objeto está como deseado, como poseído (82). La combinación de presencia/ausencia sería necesaria: hay deseo porque lo presente está ausente a sí mismo o lo ausente presente. La ausencia de la presencia provoca el deseo o a la inversa; “algo que está ahí no está y quiere estar, quiere coincidir consigo mismo, realizarse, y el deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas, sin confundirlas, la presencia y la ausencia” (82).

Ahora bien, estas “objeciones”, ¿realmente deshacen el dualismo? No parece: maneja los mismos términos (sujeto/objeto), si bien usa al uno para definir al otro, sin con ello eliminar los polos de la oposición. E introducir presencia/ausencia no es menos dualista (es más: se trata del dualismo por antonomasia)... lo cual, de otro lado, no constituye problema en sí mismo, como él pretende. No por jugar al yin y al yang, dejando una bolita negra dentro del blanco y viceversa, se deja de tener dos colores. Además, esos dualistas que dividen cruelmente el círculo en dos semicírculos, cada uno de un color diferente, sin interacciones... ¿dónde existen?, ¿no serán un pasmarote inventado para ganar más fácilmente una batalla ficticia? Además, la cantidad de blanco y de negro en la figura es igual: 50 % y 50 %. ☯

De todo ese galimatías (donde las palabras se usan ora en un sentido, ora en su contrario), rescato lo siguiente: no se puede hablar del deseo mediante el vector Necesidad que una al viviente con un objeto (en realidad, con algunas emisiones sensibles, provenientes del objeto, susceptibles de ser percibidas por el viviente) (figura 37).



Figura 37.

Se puede hablar de deseo cuando ya no hay propiamente necesidad y, en consecuencia, el objeto está perdido (es lo que le ocurre a un viviente que ha hecho contacto con el lenguaje), como se ilustra en la figura 38.

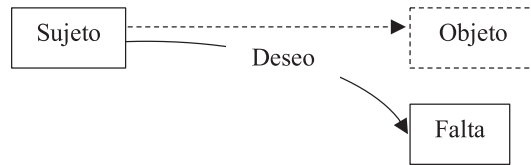


Figura 38.

Luego, Lyotard trae a cuento el *Banquete* de Platón. Allí, Sócrates recuerda un relato de Diotima: durante la celebración de los dioses por el nacimiento de Afrodita, Penia llegó a mendigar y, hallando a Poros dormido, se acostó a su lado y concibió a Eros (82-83). Entonces, por una parte, Eros es acompañante y escudero de Afrodita (fue engendrado en su fiesta y, por naturaleza, ama lo bello, y Afrodita es bella) y, por otra, su condición y destino provienen de su herencia: por su madre, es feo, sin casa, compañero de la indigencia; por su padre, es un hábil y recursivo acechador de lo bello, de lo bueno, del saber; no es inmortal ni mortal, y recobra la vida gracias a la naturaleza de su padre; y como siempre se le escapa lo conseguido, no le faltan recursos, aunque tampoco es rico (83-84).

Para Lyotard, este mito es fecundo, pues Eros (deseo):

- nace a un tiempo con lo deseable (Afrodita-la Belleza) (84);
- es dios (por su padre) y mortal (por su madre). Es vida y muerte (como el ave fénix). Por ser indigente y llevar la muerte en sí mismo, debe ser ingenioso, pero sus hallazgos siempre fracasan (84);
- es hombre-vida (Poros simboliza lo que une amor y objeto) y mujer-muerte (Penia encarna lo que separa) (85).

Evidentemente, esto está dicho en términos dualísticos... ¿y no debían evitarse, pues? Con todo, trata de llegar a una invariable: no obstante haber pasado un par de milenios, el asunto del deseo se dirime hoy en los mismos términos. Para eso, cita a Serge Leclaire, como discípulo de Lacan (85).¹³⁶ Con todo, si va a referir una definición de las dos modalidades de la neurosis, ¿por qué citar a Leclaire? ¿No citó a Freud para hablar del acto fallido?, ¿por qué no volvió a tomar esa misma fuente? Incluso, ¿por qué no mencionar a Lacan, de quien Leclaire sería discípulo? De hecho, lo citado no es de Leclaire; o sea, no era él quien caracterizaba la histeria y la obsesión mediante los interrogantes no formulados: “¿Soy hombre o mujer?” y “¿Estoy vivo o muerto?”, respectivamente (85). Más bien, tales fórmulas son una síntesis, hecha por Lacan durante el seminario *Las psicosis* (*Psicosis* §12 y 13), acerca de las reflexiones de Freud sobre histeria y obsesión (seminario dictado en París un par de años antes del libro de Lyotard).

Pues bien, Lyotard ubica en estas dos fórmulas la doble ambigüedad que Diotima encuentra en Eros: la de la vida y la del sexo. Así, esta incertidumbre se revelaría también en la neurosis, pues el sujeto no consigue situarse en la vida o en la muerte (obsesión), en la virilidad o en la feminidad (histeria). Para el filósofo, hay acá dos revelaciones: la actualidad de Platón y el eco de los problemas centrales de la filosofía (85) en la búsqueda freudiana. Diré esto último de otra forma: el psicoanálisis y la filosofía —cada uno a su manera— hablan de la condición humana (es decir, no de manifestaciones vigentes solamente durante cierto periodo) y pueden coincidir en algunos puntos. Resta agradecerle al filósofo francés este testimonio según el cual el psicoanálisis le apunta con acierto a algo (“revelación” llama a las fórmulas de Lacan sobre las neurosis). Pero, mientras Diotima —la filosofía— constata esa doble incertidumbre de la vida y el sexo, Freud hace algo con eso en la clínica; por ejemplo —retomando el motivo del documento de Lyotard en discusión—, pone al sujeto de cara a su relación con el olvido, con la procrastinación; no solamente los constata.

Esas alternancias, esos binomios cuyos polos se distancian en la neurosis, gobiernan toda nuestra vida, sostiene Leclaire y acuerda Lyotard (86). Y bueno, esta afirmación ratifica, al menos, tres cosas:

- El sujeto está gobernado en un nivel donde operan tales oposiciones, y como estas fueron deducidas del mito por Lyotard, podemos decir que no operan a

136 El mismo Leclaire dice que Lacan elaboró la lógica de Freud (20).

escala de la razón, de la consciencia. Hay una estructura previa al uso de la razón —condición para tener y usar la razón— que no requiere explicitación para operar de modo eficaz y permanente; como hemos dicho, el psiquismo es en sí inconsciente. Lyotard lo enuncia así: “incluso cuando estamos en el anverso de las cosas, de nosotros mismos, de los otros, del tiempo o de la palabra, su reverso no deja de estar presente ante nosotros” (86).

- Con base en unos cuantos casos (de pacientes, mitos u obras), el psicoanalista y el filósofo generalizan: el primero sostiene que la condición humana —al menos en el caso de los neuróticos, faltarían otras dos modalidades— quedaría descrita en la aseveración de Lacan, atribuida a Leclair, y el filósofo —Lyotard con palabras de Diotima o Vernant (*Érase una vez*) con la mitología griega— saca conclusiones sobre los hombres en general. Sin embargo, unos colegas de Lyotard —epistemólogos, para más pistas— no han podido hacer lo mismo y le niegan a Freud sus hallazgos, dado que, según ellos, la muestra que toma no es representativa del universo estudiado. Si fueran equitativos, deberían decir lo mismo de aquellos —como Lyotard— que usan unos cuantos mitos para hacer inferencias sobre la condición humana... Es menester desconocer la especificidad de lo humano para pedir “muestras representativas” (pertinentes para otras especificidades) e, igualmente, ignorar la función del mito para juzgarlo carente de verdad.¹³⁷ No es el caso de Lyotard; tal vez por eso, en su andadura por el mito (Eros/Afrodita) y por la literatura (Marcel Proust) tiene en Freud un aliado, pues el psicoanalista también auscultó en mitos y obras literarias, de los cuales tomó tópicos cruciales para su teoría, y, además, creó —en *Tótem y tabú*— un “mito científico”,¹³⁸ considerado por Lacan (*La ética* 214) como “el único mito del que haya sido capaz la época moderna”, más creíble y más laico que los mitos que se presentan como revelados (*La ética* 14).
- Si la condición humana está emparentada con el lenguaje, entonces esas alternancias, esos binomios entre los cuales Diotima hace su descripción en el *Banquete* —por interpuesta persona— solo serían un efecto de nuestra constitución como seres hablantes y podríamos leer parejas elaboraciones en otras culturas, animadas por otras anécdotas, pues el mito “se encuentra

137 “El mito se transmite íntegramente; realiza perfectamente el principio de la *ignorantia juris*: nadie puede alegar la ignorancia de la ley que está establecida” (Vicens 244).

138 Así lo llama él mismo en el capítulo XII de *Psicología de las masas y análisis del yo*.

más cerca de la estructura que de los contenidos (y) por eso vuelve a reproducirse” (Guiñazú y Triolo).

Concluye Lyotard: el deseo “es nuestro Maestro” (86) y contiene la oposición expresada por Lacan en la siguiente idea: toda presencia tiene un fondo de ausencia. Y, para entender qué es el deseo, sugiere librarse de la opinión corriente según la cual cada esfera de lo humano —incluyendo la sexualidad— estaría consagrada a sus asuntos específicos, funcionando aparte de las demás. El pensamiento de Freud —anota— trastocó esa idea y su importancia:

... no es por haber visto la sexualidad por doquier, lo cual no es más esclarecedor que ver por doquier la economía como hacen algunos marxistas, sino porque ha comenzado a poner en comunicación la vida sexual con la vida afectiva, con la vida social, con la vida religiosa, en la medida en que la ha sacado de su ghetto, y ello sin reducir las demás actividades a la libido, sino profundizando la estructura de las conductas y comenzando a revelar una simbología quizá común a todas ellas. (86-87)

De nuevo, acá Lyotard deja ver un poco más de prudencia que muchos de sus colegas. Destaco un punto: Freud no explica la sexualidad de manera aislada, ni es pansexualista (como solían motejarlo quienes no lo leían); más bien, introduce una forma de lectura —sin demeritar otras especificidades concurrentes— a partir de un sistema subyacente, denominado “simbología” por Lyotard. Esta prudencia lo hace coincidir con lo dicho por el propio Freud sobre esos mismos tópicos:

... en la palabra “amor”, con sus múltiples acepciones, el lenguaje ha creado una síntesis enteramente justificada, y no podemos hacer nada mejor que tomarla por base también de nuestras elucidaciones y exposiciones científicas. Cuando se decidió a hacerlo, el psicoanálisis desató una tormenta de indignación, como si se hubiera hecho culpable de una alocada novedad. Pero su concepción “ampliada” del amor no es una creación novedosa. Por su origen, su operación y su vínculo con la vida sexual, el “Eros” de Platón se corresponde totalmente con la fuerza amorosa, la libido del psicoanálisis ... Ahora bien, en el psicoanálisis estas pulsiones de amor son llamadas *a potiori*, y en virtud de su origen, pulsiones sexuales. La mayoría de los hombres “cultos” han tenido este bautizo como ultraje, su venganza fue fulminar contra el psicoanálisis el reproche de “pansexualismo”. Quien tenga a la sexualidad por algo vergonzoso y denigrante para la naturaleza

humana es libre de servirse de las expresiones más encumbradas de “Eros” y “erotismo”. Yo mismo habría podido hacerlo desde el comienzo, ahorrándome muchas impugnaciones. Pero no quise porque prefiero evitar concesiones a la cobardía. (*Psicología* 86-87)

Antes de volver a la filosofía, Lyotard se da un breve paso por la literatura y la historia. Para mostrar el contraste unir/separar, constitutivo del deseo, primero ve en *La fugitiva* de Proust el deseo en su fase crepuscular (Eros, hijo de Pobreza): la muerte de la amada suscita duelo y celos, condena a muerte a la mujer viva (87). Además, los otros envejecen y las oportunidades de estar unidos se desvanecen (88). Luego sostiene: individuos y grupos buscan reunirse (unificación), pero fallan (dispersión). Pese a la amenaza de pobreza de valores, la civilización necesita de todo el ingenio (como Eros, con el fin de no caer en la indigencia) para avanzar con todas sus fuerzas, como Eros, en palabras de Diotima (88-89).

Ahora bien, ¿se trata de analogías?, ¿o un Eros heterogéneo rige todas las cosas? Las mismas causas —al nivel de análisis propuesto—, ¿producen los celos y la dispersión social? ¿Vamos a decir, como Erixímaco, la salud es la buena mezcla de los contrarios en la naturaleza? El psicoanálisis, una disciplina cuidadosa de la categoría *deseo*, ha ido aprendiendo a no extrapolar así el alcance de los conceptos. Lyotard se refiere a los personajes de uno de los volúmenes de *En busca del tiempo perdido* y, en algún momento, pasa al autor —Proust—, quien opera en una órbita distinta. En una época, el psicoanálisis cometió idéntico exceso: hablar de los autores a partir de sus textos literarios (por ejemplo, a partir de las vicisitudes de sus personajes). Por ello, ha ido abandonando esa pretensión (hoy considerada teóricamente imposible y técnicamente ingenua) para quedarse con la caracterización de los personajes que, ora señalan hacia cierta nosología, ora hacia otra.¹³⁹ El psicoanálisis, de un lado, limita cada vez más su campo y, de otro, reconoce —como anotaba Lyotard— las esferas donde otras disciplinas ejercen sus capacidades explicativas. Con todo, se pide un puesto en el debate sobre el mundo humano, pues —también como anotaba nuestro filósofo— sugiere un nivel de análisis colindante con otros objetos de estudio.

Para el psicoanálisis, el deseo opera a escala de la singularidad del sujeto y no permite explicar todos los aspectos de lo social. Por ejemplo, el capitalismo funciona —entre otras— gracias al fetiche de la mercancía (Marx, *El capital* t. 1, libro primero,

139 Cf. el análisis de Lacan sobre *Hamlet* durante el seminario de *El deseo y su interpretación* (9).

sección primera, I, D, 4), el cual se produce por una de las relaciones posibles entre el sujeto y el objeto de consumo... y ahí entra, con toda su fuerza, el tema del deseo. No obstante, eso no le quita su lugar a la teoría del valor. En el caso de la literatura, además del exceso de analizar autores, el psicoanálisis usó las obras para verificar sus hipótesis teóricas (otra modalidad desprestigiada) y para tratar de establecer la especificidad de las obras (la más digna de las estrategias, me parece); dando estos pasos, ha registrado la medida en la cual los autores están adelantados a los psicoanalistas (Lacan, “Homenaje” 211) en auscultar la condición humana (punto de partida de Freud con la literatura), o sea, no es la única manera de saber sobre el sujeto.

El Banquete

Luego, Lyotard retoma el hilo con la filosofía, para comprender “de qué modo ella es *philein*, amor, probando en ella las dos características que hemos distinguido hablando del deseo” (89). Para ello, retorna al *Banquete* de Platón, relativo al amor. Curiosamente, salta hasta la última parte del diálogo: la llegada de Alcibiades. Esto nos hace pensar de inmediato en Lacan pues, tres años antes de las conferencias de Lyotard, hizo su seminario sobre la transferencia (publicado con ese mismo nombre), donde estudia *in extenso* las intervenciones presentadas durante el simposio y promueve la escena de Alcibiades a un lugar crucial. Y bien, es justamente allí a donde salta Lyotard.

Vamos atrás, pues hay elementos allí que tienen que ver con la formación.

El *Banquete* de Platón habla de la celebración que unos amigos cercanos le hacen a Agatón tras haber triunfado con su primera tragedia (173a). Cenan, acuerdan beber al gusto de cada uno (176e) y pactan un encomio a Eros (177a-b). Cuando termina Agatón su turno (el penúltimo), todos celebran y Sócrates recuerda haber previsto tal éxito. Con todo, señala que algunos aspectos del “espléndido y variado” discurso no fueron “igualmente admirables” (198b). El comentario de Sócrates es ambiguo. Recordemos que, en ese momento, es el amante de Agatón, cuya intervención, en consecuencia, pone a prueba las enseñanzas de Sócrates, toda vez que el filósofo admite que el amor hace engendrar en el amado bellos discursos (210d-e).

Como ahora es su turno, Sócrates confiesa que se habría echado a correr, por vergüenza, “si hubiera tenido a dónde ir” (198c)... ¿como si huir no fuera un acto desesperado, como si fuera previsible! ¿Vergüenza por sí mismo o “vergüenza ajena” —como se dice coloquialmente— por Agatón? Como no tiene a dónde ir, se queda

a cumplir su turno, no sin quejarse de lo que ha escuchado durante el banquete: los “encomios” anteriores asignan atributos positivos a su objeto, pero sin tener en cuenta la verdad (198e), es decir, a la manera del sofista; hacen creer, a quienes no saben, que el objeto tiene unas propiedades que, en realidad, son inventadas (198e). O sea que el encomio que se comprometió a hacer lo va a dejar en ridículo, pues él pensaba que ese género discursivo consistía en decir la verdad sobre las cualidades de un objeto determinado (198d). De hecho, contra la insignia que erige con frecuencia (*solo sé que nada sé*), él dice saber sobre el amor. Entonces, promete decir la verdad, a su manera (199b), sin competir con los otros participantes. Lo que así describe —y, en efecto, comienza a hacer— es una típica “clase socrática”, en la que justamente las palabras elegantes están desterradas: “sin buscar la elegancia, con las palabras de cualquiera”, como lo caracteriza Lacan (*La transferencia* 137). ¡Sócrates hace una desmentida con las situaciones en las que la palabra no cumple una función denotativa! Por eso, más que introducir un cambio de registro, como señala Lacan (*La transferencia* 136), ¡vive en ese registro! ¿Acaso durante una celebración alguien toma la palabra para decir la verdad sobre el homenajado? Sócrates está ahí para detectar la infatuación, para desnudar al amo, y, no por ser un rasgo histérico, deja de ser una forma de lazo social: sirve para algo.

Como va a hacer las cosas “a su manera”, pregunta a Agatón (199b): ¿Eros es amor de algo o de nada? (199d), así como “padre” o “madre” lo son de un hijo. ¿Desea Eros aquello de lo que es amor? (200a). Desea lo que desea, ¿cuando lo posee o cuando no lo posee? No lo desea si no está falto de ello (200a). Así, cuando se tienen cualidades como fuerza, rapidez, salud... se desean *en el futuro* (200d). Entonces, Eros es amor de lo que no se tiene (200e), amor de la belleza que no se tiene (201a). Conclusión: ¡Eros es feo!; y, además, ¡está falto de las cosas buenas (que, además, son bellas)! (201c). Al llegar a este punto, abruptamente, Sócrates le cede la palabra a Diotima, citando la lección que ella le dio en otra ocasión. Ella, sabia en estas cosas (201d), le advirtió: lo que no es bello, no tiene por qué ser feo [201e]. Hay un punto intermedio; por ejemplo, entre *doxa* y *episteme* está la *recta opinión*: o sea, saber algo, pero no poder dar cuenta de ese saber (202a) (¿tener el enunciado sin la enunciación?).

Para Lacan, estas palabras de Diotima rompen la dicotomía significante, de lo par y lo impar (*La transferencia* 140); sin embargo, la estructura simbólica: 1) no es binaria en todos los puntos; 2) presenta *neutralizaciones de la oposición*,¹⁴⁰

140 Es el caso del archifonema: cancela una oposición fonológica en cierto contexto de realización. Ejemplo: r/f, contraste tajante en posición intervocálica ('pero'/pefo'), se neutraliza en posición final de sílaba: pronunciar 'amor' o 'amof' no sugiere un cambio de sentido; son sustituibles. Cf. André Martinet (41).

3) no coincide con los *outputs*: un sistema con un *output* de tres puede tener una estructura binaria (Lévi-Strauss *El pensamiento* 105), como el que comenta Diotima en relación con el saber,¹⁴¹ según vemos en la figura 39:

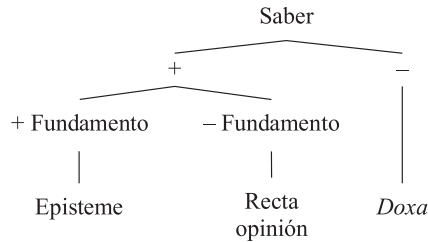


Figura 39.

Ahora bien, en el esquema no hay un *output* para Sócrates. Con todo, podemos encontrarlo si aplicamos recurrentemente el sistema binario propuesto y articulamos las propiedades (tabla 20).

Tabla 20.

Saber	+		-	
Fundamento	+	-	+	-
Caso	Episteme	Recta opinión	Deseo de saber	<i>Doxa</i>
Ejemplo	<i>Dioses</i>	<i>Sofista</i>	<i>Sócrates</i>	<i>Ignaro</i>

O, si se quiere, también puede representarse como en la tabla 21.

Tabla 21.

		Presencia del saber	
		+	-
Fundamento del saber	+	Episteme	Deseo
	-	Recta opinión	Doxa

Según Diotima, aunque los ignorantes digan que Eros es un gran dios, en realidad media entre dioses y hombres (202b). Mientras los dioses poseen las cosas bellas y buenas (202c), Eros carece de ellas. Así, quien no participa de lo bello y de lo bueno no puede ser un dios (202d). Pero tampoco es mortal: es un mediador,

141 Distinto al ejemplo de Lévi-Strauss, que es de base ternaria. El caso es que, al desaparecer uno de sus miembros, la estructura responde de manera binaria con un nuevo *output* de tres.

un *demon* (figura 40) (202d-e). Esta idea parece consistente con la necesidad de un velo frente a lo real pulsional¹⁴² (de lo contrario, se produce angustia); por eso, en *Jueces* 13, 22, dice Manoa a su mujer: “Ciertamente moriremos, porque a Dios hemos visto”.

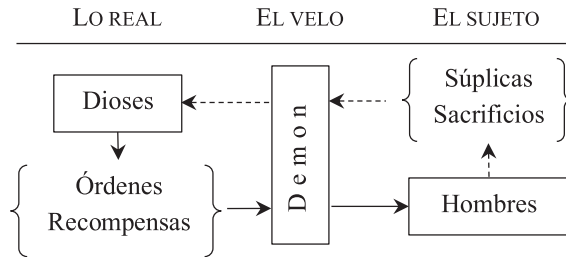


Figura 40.

Para Diotima, esta función llena el espacio entre dioses y hombres, produce un continuo (202e). A través del *demon* se realizan la adivinación, los sacrificios, los ritos, los ensalmos, la mántica, la magia; es decir, la mediación del *demon* materializa el semblante (simbólico + imaginario). Por lo tanto, su labor no es la de un sencillo artesano (203a), por compleja que sea la labor de este. Y bien, acá consideraremos que, en cuanto formador, Sócrates es un mediador, un *demon*.

Por su participación en los diálogos platónicos, sabemos que Sócrates 1) siempre intenta pasar las discusiones por la lógica (pero no hay otra lógica que la del significante (Miller, “La lógica” 20); 2) no acepta un sistema total (solicita examinarlo por partes) y 3) rechaza la usurpación de la verdad a nombre de lo verosímil (como hacen los sofistas con ayuda de la retórica). Y, pese a esta manera de operar, ahora Sócrates pone en boca de Diotima un mito.¹⁴³

Y no se trata de aliviar un poco el golpe a Agatón (como sostienen ciertos comentaristas consultados por Lacan [*La transferencia* 138]), sino de la cosa misma que está en juego: el amor. Sobre la relación sexual no hay enunciado consistente, pues justamente hace falta un significante para nombrarla; ante ese asunto, solo se pueden hacer mitos e interpolar ritos (como las innumerables modalidades sociales de rodear el lazo entre parejas). Entonces, Sócrates abandona por un momento

142 Los dioses griegos, dice Lacan, son reales. No es el Dios de los filósofos que ha de ser demostrado.

143 Por eso, en su seminario sobre la transferencia, donde se ocupa del *Banquete*, Lacan (§VIII) dedica un capítulo al paso “De *Epistème* a *Mýthos*”.

la lógica del significante y da paso a Diotima, que introduce un mito... *otro*, pues varios se expusieron en boca de los participantes del encomio. ¿Por qué se ve obligado Sócrates a dar paso a Diotima? Al menos por tres razones: 1) convocar la posición femenina para intentar decir algo sobre el amor; 2) la posición formativa de Sócrates produce un atolladero frente al amor (ya veremos); 3) el mito adviene ante un impase significativo. Veámoslo:

1. *Convocar la posición femenina*: en ese punto Sócrates “hace hablar a la mujer que hay en él” (Lacan, *La transferencia* 142). Mientras la posición masculina testimonia un goce atado al lenguaje y pone el objeto de goce del lado femenino, la posición femenina experimenta —además— un goce suplementario, atado a la falta.
2. *El amor en la posición formativa de Sócrates*: pese al tono interrogativo de Sócrates, él sabe, “él es siempre el amo” (Lacan, *La transferencia* 137). Pero cuando se trata de aquello de lo que no se puede saber (el amor), ahí le toca ceder la palabra. Su método no puede ir más lejos (Lacan, *La transferencia* 140); lo que después dice saber sobre el amor es lo que le detalló Diotima.
3. *El mito*: el mito adviene cuando el significante encuentra un límite: ¿porque la palabra todavía no ha cubierto el mapa?, ¿o porque la palabra *crea* el mapa? En el primer caso se ubica la vulgata helenófila: “La declinación del mito data del día en que los primeros sabios pusieron en discusión el orden humano” (Vernant, *Los orígenes* 144); pero también la ilusión de Freud (*El porvenir*) de un porvenir irreversible de objetividad. En el segundo se ubica el psicoanálisis: “Antes de la palabra, no tenemos nada en absoluto” y decir que el símbolo es universal “es también decir que es universalizante, es decir, que constituye como tal un universo” (Lacan, “Del símbolo” 59, 62).

Lo que irrumpe como límite al saber es lo real, es decir, lo pulsional; de hecho, como plantea Lacan, “Lo real no puede inscribirse sino con un impase de la formalización” (*Aun* 112), es decir, un impase de lo simbólico. Y bien, eso es justamente aquello de lo que se ocupa el psicoanálisis: “algo puede apoyarse en la ley del significante, no solo sin conllevar un saber, sino excluyéndolo expresamente” (Lacan, *La transferencia* 141).

Es de lo que Sócrates poco quiere saber. El mito es permanente porque la anomalía es constitutiva de lo simbólico. Así, cuando Sócrates opta por la “coherencia del significante” (Lacan, *La transferencia* 140), asume una promesa que lo

simbólico no puede cumplir. Algo hay de verdad en el mito, algo hay de ficción en la verdad (los personajes literarios *son menos reales, pero más verdaderos*, anota Luigi Pirandello [36, 87]). Para Lacan,

El mito es lo que da una fórmula discursiva a algo que no puede ser transmitido en la definición de la verdad, dado que la definición de la verdad sólo puede apoyarse sobre ella misma, y que la palabra la constituye en la medida en que progresa. La palabra no puede captarse a sí misma, ni captar el movimiento de acceso a la verdad, como una verdad objetiva. Sólo puede expresarla —y esto, de un modo mítico. (“El mito individual” 16)

Según Roland Barthes, el mito es una forma y solo más adelante le impondrán a esa forma los límites históricos, las condiciones de empleo; “El mito no se define por el objeto de su mensaje, sino por la forma en que se lo profiere: sus límites son formales, no sustanciales” (*Mitologías* 199). En términos de Lacan, es necesario “extraer de la diacronía interna de los linajes heroicos ciertas combinaciones” (“Intervención” 106); las variantes de los mitos hacen uso de las combinaciones estructurales disponibles (“Intervención” 114).

Hablará, entonces, Diotima. Pero no se trata de alguien investido por el saber, pues es una maga: está investida de otra manera, es necesario escucharla de otra forma. Es como el *demon* que ella misma ha descrito. Dice que Eros es ambivalente, como recordó Lyotard. Este escudero de Afrodita (de ahí el tema de la belleza relacionado con el amor), entre episteme y *doxa*, puede entrar en las posiciones posibles frente al saber que vimos antes (tabla 22).

Tabla 22.

		Saber	
		+	-
Inclinación hacia el saber	+	<i>Ama el saber</i>	<i>Desea saber</i>
		Sabe a medias	Sabe que no sabe
	(Sofista)	(Eros) (¡Sócrates!)	
	-	<i>No necesita saber</i>	<i>No desea saber</i>
Ya sabe todo		Cree no necesitar	
(Dioses)	(Ignaro)		

Amor y formación

Dijimos que Lyotard trae a cuento el *Banquete*, pero salta hasta la última parte del diálogo: la llegada de Alcibiades. Hasta el seminario de Lacan, ese lugar había sido ignorado sistemáticamente: “los mejores traductores y lectores han comentado el *Banquete* a veces solo hasta la entrada de Alcibiades, dejando caer las últimas páginas, donde se decía lo esencial” (Soler 27). Veamos un par de casos:

Se afirma, por ejemplo, que ese diálogo repite el motivo platónico de

... demostrar la insuficiencia e inadecuación de las tradiciones literarias y filosóficas anteriores y coetáneas para una adecuada búsqueda de la Verdad y el tratamiento de cuestiones que competen a la filosofía en sentido estricto y que no pueden reflejarse de modo suficiente en ninguna variedad literaria concreta. (Suárez de la Torre 63)

De igual forma, muchas de las síntesis sobre el diálogo listan las intervenciones sobre el amor como constituyendo su estructura y, generalmente, ubican a Sócrates en el último turno del habla (pues es la última intervención formal y acordada). La escena de Alcibiades no se reseña como algo importante; a lo sumo, su discurso mostraría la coherencia de Sócrates entre su obrar y sus palabras, acá particularmente en lo relativo al amor. En la *Historia de la filosofía*, Jean Wahl concluye su comentario sobre el *Banquete* así: “Como dirá Alcibiades en el discurso final, desde el punto de vista que hemos alcanzado veremos la unión de la templanza, el valor y la reflexión que aparecían separados en los primeros diálogos. Veremos la virtud misma” (73).

O sea, para esta perspectiva, el acto de Alcibiades no pasa de ser una disrupción un tanto inexplicable... ¿quizá un toque literario? “Cuasicomedia”, la llama Wahl (73): “la cuasicomedia del *Banquete* completa la tragedia del *Fedón*”. De hecho, para Lacan, “En lo referente al amor, está claro que Platón tomó la vía de la comedia” (*La transferencia* 90). En este sentido, la lectura de Lacan es “estrictamente opuesta a todas las que se hicieron antes” (Soler 25), en las cuales “se piensa que la verdadera tesis es el discurso de Sócrates-Diotima” (Soler 26).

Luego de interpretar cada intervención, Lacan va a la escena misma, la cual — en sus palabras — “ha permanecido como un enigma para los comentaristas” (*La transferencia* 63). Es decir, la obra no estaría compuesta por seis discursos y — eventualmente — por el elogio de Alcibiades a Sócrates (motivo de burla [222c],

fuera de la serie, no programado), sino solo de dos partes: la primera, un muestrario de las ideologías entonces vigentes sobre el amor y, la otra, el amor en vivo, o sea, un drama, una escena de celos “cuasi-indecente” (Lacan *La transferencia* 63). Este es el formato para hablar de educación en Platón y en Nietzsche, en los análisis de los textos correspondientes aquí estudiados.

Incluso, en la primera parte, cuando se habla de las versiones existentes acerca del simposio, el conocido de Apolodoro lo refiere como aquel mantenido: “por Agatón, Sócrates, Alcibíades y los otros que entonces estuvieron presentes” (172a). Menciona con nombre propio, ¡precisamente a los personajes del drama amoroso! ¿Por qué los demás quedan reducidos a “los otros que estuvieron presentes”? Ahora bien, según Lacan, es difícil decir sobre el amor algo coherente, pues hay una topología que lo impide (*La transferencia* 54).

¿Y será creerle a quien llega borracho —como sugiere Lyotard (90)—, el refrán según el cual la verdad está en el vino? Es lo más evidente: la desinhibición... pero, si de la verdad se trata, podemos tomar otra perspectiva, relativa a la entreverada estructura narrativa del diálogo (otro aspecto poco comentado). Recordemos: Apolodoro se tropieza con varios amigos anónimos; estos le piden contar lo ocurrido durante la celebración de la victoria del poeta trágico Agatón, acaecida hace ya muchos años. Apolodoro se había encontrado hacía poco con Glaucón, quien le había solicitado lo mismo, pues se había enterado de la historia por boca de otro, quien a su vez lo había oído de un tal Fénix; este, por su parte, se había informado de Aristodemo (fiel discípulo de Sócrates que sí estuvo presente). Apolodoro era un niño cuando ocurrió la reunión. Lo contado por él le procede también de Aristodemo y de la confrontación con el propio Sócrates de algunos puntos... De esta matrioska narrativa tampoco hay una justificación clara: ¿por qué no empezar el diálogo justo a partir del relato de Apolodoro? ¿Por qué alejarla en el tiempo y pasarla por tantas versiones?

Se dice que *alétheia* (‘verdad’) es “desocultamiento”. Pero Detienne (51-52), yendo a un griego más arcaico, obtiene ‘verdad’ como *lo que logra pasar*. Si es así, la matrioska narrativa podría tener el siguiente sentido: lo contado es verdad pues perdura tras esa secuencia de relatos.¹⁴⁴ Como en el mito: hay algo inamo-

144 Con una estructura similar, Lacan (“Proposición”) propuso para su escuela el “Dispositivo del pase”: si alguien considera finalizado su análisis, lo demuestra a dos “pasadores” en momentos distintos. Estos, también por separado, lo explican a los cinco miembros del “cartel del pase”, el cual decide si la escuela es “enseñada” o no por esa demostración.

vible, pese a las diversas versiones. Es igual con el *Quijote*, según Borges: “gana póstumas batallas contra sus traductores y sobrevive a toda descuidada versión” (“La supersticiosa” 382).

No obstante estar advertido de la escena disruptiva como clave, Lyotard permanece en las palabras literales de Alcibiades (89): este se le ofrece a Sócrates, quien busca asiduamente bellos jóvenes; le propone intercambiar belleza material por belleza espiritual, oculta y más extraordinaria (89). Excelente negocio para Alcibiades, si Sócrates tuviera ese objeto; sin embargo, lo pone en duda. Pese a que Alcibiades considera aceptado el trato ante el llamado a “reflexionar juntos” (219b), nada obtiene acostándose junto a él. Fue como haberse “acostado con mi padre o mi hermano mayor” (219d). Pese a ello, no se enfada, lo sigue frecuentando, persiste en conducirlo hacia su propósito, se vuelve su esclavo, gira en torno a él como un satélite. Pues bien, Lyotard ve en esto “el juego del deseo” y la posición del filósofo en ese juego, e infiere que, ante el asedio, a Sócrates solo le resta neutralizarlo (90). Le parece un riesgo no obtener la belleza (visible) si nada hay de sabiduría (invisible) o quedar endeudado a largo plazo (91).

Como podemos apreciar, Lyotard permanece en el nivel más elemental, allí donde se intenta ponderar qué tanto se puede ganar. Si Sócrates solo tuviera la opción de neutralizar a Alcibiades, se estaría hablando de una relación entre iguales; sin embargo, eso no está en la palestra. Tampoco pondera Sócrates el riesgo de no tener la apuesta correspondiente, pues de eso él ya sabe (más aún: es la base de su modo de obrar). Ni se puede hablar de un error de Alcibiades cuando juzga inferior su estrategia: quería conquistar y fue conquistado, quería dominar y se volvió esclavo (el amante ya no es Sócrates, es Alcibiades) (92). Ante esto, solo se sigue pensar que Lyotard retoma —sin decir— la elaboración de Lacan al respecto, aunque la entienda parcialmente.

Según el psicoanalista francés, el meollo del tema es la metáfora del amor, la cual se desarrolla en dos tiempos (Soler 27-38):

- Primer tiempo (deseo): el amante (*erastés*) es el sujeto de la falta; quien desea por efecto de su carencia; por su parte, el amado (*erómenos*)¹⁴⁵ es quien tiene algo escondido (*ágalma*) y, en consecuencia, cautiva al sujeto

145 Lyotard no diferencia entre ‘amante’, en el sentido del deseo, y ‘amante’, en el sentido del amor (que Lacan explicita, usando “*amant*” y “*aimant*”, respectivamente (Soler 28). Como veremos, esto justificará la idea de una *erosofía*, pues la posición de Sócrates no sería hacia el amor, sino hacia el deseo.

de la falta (204c). Con todo, el amante no sabe qué le falta y el amado no sabe qué tiene, como lo ilustra la figura 41.

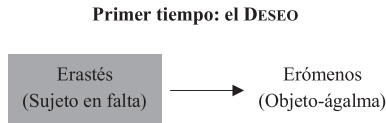


Figura 41.

- Segundo tiempo (amor): el amante, que hasta ahora tenía ante sí un objeto amado (primer tiempo), de pronto ve que aquel se transforma en sujeto amante. Entonces, aparecerá el amor si él mismo se transforma en amado. En tal caso, Lacan habla de “metáfora” en el sentido de que un significante hunde a otro bajo la barra del signo saussureano (“Erastés” por encima de “Erómenos” y viceversa) (figura 42).

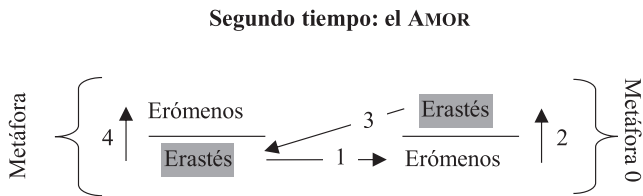


Figura 42.

En la figura, el vector 1 es el mismo primer tiempo (el deseo). En el vector 2 se da la iniciativa del amado de convertirse en amante, con lo que se produce una metáfora 0 (“en espera”, pues su confirmación depende de la condescendencia del otro a la nueva situación). En esa dirección, interpela al primero —vector 3— para que se transforme en amado. Si el otro acepta —vector 4—, se produce una metáfora que, retroactivamente, hace que la metáfora 0 deje de estar “en espera” y se realice como tal. Entonces, se produce el amor. De todas maneras, hay una alternancia permanente de un significante sobre el otro, para que no se trate sencillamente de una inversión del primer tiempo (deseo), que quedaría en el segundo piso del esquema anterior.

Así las cosas, el amor no es sencillamente una ascensión a la belleza, como proclama Diotima y como celebran los comentaradores (¿iba a protestar Alcibiades por algo tan elogiabile?); más bien, Alcibiades busca la caída de Sócrates como objeto

a su merced, asegurarse su *ágalma*. Pero Sócrates se niega a ser *erómenos*, se sostiene en la posición de *erastés*, pues no cree en su propio *ágalma*, no cree contener un objeto de valor. Por eso rehúsa la metáfora del amor (el segundo tiempo). ¡Y eso es lo que posibilita la formación!

Volvamos al drama. Alcibíades llega a hablar de una escena vergonzosa. ¿No sería mejor callar? ¿No hace algo un tanto obsceno? Sócrates pone en evidencia la razón, un tanto “escondida”: ¡Alcibíades hace su escena a causa de la presencia de Agatón! (222c-d), lo hace *para* Agatón, pasando por Sócrates. Por ello, este se dispone a hacer el elogio de Agatón.

En la figura 43 el vector 1 es el tiempo del deseo (el que tuvo Sócrates por Alcibíades). En el vector 2, este toma la iniciativa de convertirse en amante (metáfora 0, como hemos explicado). En esa dirección, interpela a Sócrates —vector 3— para que se transforme en amado (se mete bajo sus sábanas), pero él no condesciende, pues no cree en su *ágalma*: se asume como si fuera el continente de un vacío; de tal manera, la metáfora 0 sigue “en espera” y no se produce el amor (aunque sí la insistencia). Sócrates espera la formación de Alcibíades; de hecho, este dice que después de la anécdota relatada quedó atado a sus enseñanzas. El momento del *Banquete* es otro: allí Sócrates se hace soporte —¡es un *demon*, un mediador!— del deseo de Alcibíades (vector 4), al hacer el elogio de Agatón, que es realmente el deseado por Alcibíades a la sazón. Es como si le dijera: “tu asunto no es conmigo, es con Agatón”.

El rechazo de Sócrates

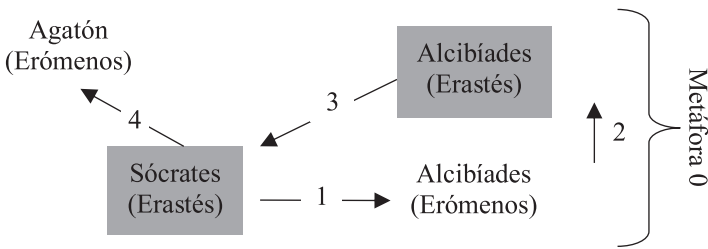


Figura 43.

¡Es una analogía con el formador!: hacerse soporte del deseo del aprendiz por el saber. Se trata de otra temporalidad, la del formador, como se ve en la figura 44:

Tiempo de la FORMACIÓN

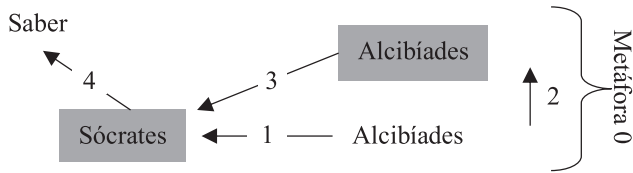


Figura 44.

El vector 1 es lo que llamábamos Error 2 cuando analizábamos el *Menón* (de ahí la dirección del vector): Alcibiades supone que Sócrates lo ama, y aquel no dice que no... ni que sí (su relación —desde antes— es con el saber: vector 4). De todas maneras, Alcibiades se convierte en amante (vector 2), pero, como no es correspondido, no se produce el amor. Aunque interpela a Sócrates —vector 3—, este dice no saber (que es el *ágalma* que cree percibir Alcibiades): se erige como un puro sujeto de deseo, es decir, sujeto de la falta, sin *ágalma*. Esta postura ha generado una transferencia inagotable: el deseo de Sócrates se transfirió como el deseo de la ciencia, de un lado, y como el deseo de formación, del otro. Como Sócrates espera la formación, se hace soporte del deseo del otro por el saber (vector 4). Es como si le dijera: “tu asunto no es conmigo, es con el saber”. Sócrates presentifica el puro deseo... como sostén del deseo del otro. Esto parece estar posibilitado por un vacío ubicado en su interior: *solo sé que nada sé*, lo cual, a su vez, da lugar a promover el valor absoluto de la lógica, de la argumentación (a veces hasta el absurdo, como en las delirantes etimologías del *Cratilo*).

Para Alcibiades, Sócrates es el deseo encarnado.

Para Sócrates, el deseo puro es la falta.

Si el objeto de deseo de Sócrates es el saber (de eso dice carecer y, en tal caso, eso querría buscar), el deseo de Alcibiades no puede dirigirse a Sócrates, sino a condición de ser un deseo del deseo del otro. El aprendiz no desea el objeto deseado por el otro, sino el desear escenificado por el otro. Es la diferencia entre información y formación, respectivamente.

Así las cosas, Alcibiades no está en posición de ejercer una estrategia de juego, como piensa Lyotard: “desbaratar el juego socrático”, “conquistar dándose” (93). Tampoco es cierto que Sócrates haya fracasado (por no haber sido capaz de hacer

aceptar a Alcibíades la neutralización propuesta [93]). Lyotard plantea todo en el dominio consciente, el de la razón, el de los propósitos. Pues bien, eso ya lo hizo Diótima (en la voz de Sócrates) y es lo desmentido —en acto— por la escena de celos de Alcibíades.

Según Lyotard, para Alcibíades (y para los atenienses que condenaron a muerte al filósofo ateniense), cuando Sócrates declara no poseer la sabiduría (debilidad fingida), quiere atraer mejor al otro, se hace un seductor más sofisticado. Se creería un jugador superior (93). Del *Banquete*, Lyotard saca un amor de telenovela, cuando más bien está en juego una lógica, como se ha expresado en los dos tiempos del amor. Insistamos: ni el *erastés* sabe qué busca, ni el *erómenos* sabe qué tiene. La idea de sofisticar la seducción obra en el plano de los semblantes, ineludibles para los involucrados, pero distantes del plano estructural.

Del aserto “solo sé que nada sé”, Lyotard sugiere ir más allá de la finta, constatar la falta de sabiduría (93). Sin embargo, no hay finta, ni hay constatación general de falta de sabiduría; no se trata de “hacer brillar la propia tontería para burlarse de la propia sabiduría” (Nietzsche, *Zaratustra* 49). Ya lo vimos cuando analizamos el *Menón*. El enunciado socrático está compuesto de dos frases: Sé x y x = Nada sé. Se ven claramente los dos niveles cuando lo representamos en la figura 45.¹⁴⁶

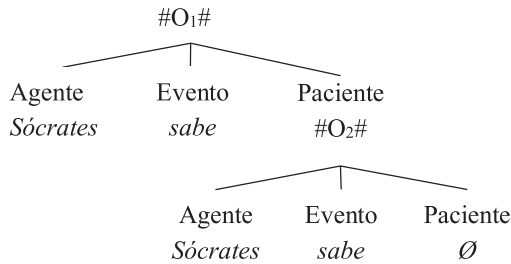


Figura 45.

Tampoco hay contradicción (según la cual, no es cierto que nada sepa, pues sabe eso), sino dos niveles: enunciado y enunciación. La enunciación es la postura desde la cual se emprende la formación del otro, o sea, el proyecto socrático, y es una postura de saber algo; y justo eso que sabe —muy valioso— le impide pasar

146 En la gramática generativa, #O# indica el punto donde se origina una oración.

del semblante a la Impostura ¹⁴⁷ y le da un espacio al otro. Por su parte, el enunciado es el de no saber, el enunciado del deseo puro de saber: un saber sin objeto. En cambio, como hemos dicho, el deseo de Alcibiades tiene objeto. No hay intriga (94) en Sócrates con esta postura. Y si, para Alcibiades, Sócrates tiene una sabiduría (razón por la cual podría intercambiarla) no es ninguna “locura” de Alcibiades (94), pues él ha hablado del *ágalma* de Sócrates (como el interior del sileno [216d]), es decir, un *no sé qué*. La sabiduría viene siendo más bien como un objeto unido por metonimia a ese *ágalma*.

Sócrates no persigue neutralizar la lógica de Alcibiades. Sencillamente se mantiene en su postura, necesaria para formar al otro. No es un contenido, como cree Lyotard al postular una neutralización exitosa mediante la cual Alcibiades comprendería “que la sabiduría no puede ser objeto de intercambio” (94). La clave no es comprender eso en cuanto contenido. Él puede seguirlo pensando (y así es, efectivamente) en su posición de *erastés*, pero, según hemos dicho, Sócrates no condesciende al segundo paso y, entonces, no consolida la metáfora del amor. Se queda como deseante (*erastés*) y no acepta ser deseado (*erómenos*), como sí lo hacen muchos profesores.

Lyotard da a la propiedad de la sabiduría (“constantemente perdida y constantemente por buscar, presencia de una ausencia” [94]) la importancia de ser el objeto de la pugna, cuando en realidad no hay pugna. El tema no es la sabiduría, sino el deseo de saber. Tampoco se habla de conciencia del intercambio (“conciencia del intercambio, intercambio consciente, conciencia de que no hay objeto, sino únicamente intercambio” [94]). Si Alcibiades dice algo al respecto, ¿no expresa más bien su manera de interpretar el vínculo? Acá lo consciente es *desconocimiento* para representarse el vínculo (como en el fetiche, citado más atrás, para representarse la relación económica).

En últimas, Sócrates no intenta provocar una reflexión específica. La formación es una cuestión de posturas, no de comunicación. La formación no se comunica, se transfiere, en el sentido del psicoanálisis (Lacan, *La transferencia*) y en el sentido de la mediología (Debray). Tal vez por eso, en el *Banquete* la verdad no aparece mencionada durante la conversación acordada, sino realizada en el drama. Alcibiades atribuye un objeto a su deseo. El deseo de Sócrates es el del formador: el vacío. El ejemplo de la escena es paradigmático todavía hoy. Como vimos *supra*,

147 Cf. el análisis del *Menón* en el primer capítulo de esta obra.

la relación maestro-estudiante suscita el deseo. El estudiante lo conecta con una propiedad del formador (Error 2). A su vez, este puede caer en la siguiente Impositura 2: ese amor lo suscita él y no la relación creada —para otro— con el saber (tabla 3, primer capítulo). Así, la impostura puede llevarlo a aceptar la relación como amorosa y a condenar la relación formativa. ¿Cómo? Indefectiblemente, el aprendiz algo atribuirá a su sensación, gracias al trabajo del formador. Entonces, verá algo susceptible de ser amado en él. Es un error, por supuesto. Y el error se duplica cuando, para el formador, son sus atributos los encomiados, y no un efecto de la formación. Aceptaré, se aprovechará de la equivocación, mediante una impostura. También podría estar al tanto de la equivocación del otro y sostener el vínculo equívoco (Uso 2), sin dar pie al cambio de relación (es como una metáfora fallida). De esa manera lo hace Sócrates. No es de los que acepta una relación amorosa propuesta por el aprendiz. Y logra ser seguido por el alumno: “esclavo”, “satélite”... como explica con sus palabras Alcibíades esa relación misteriosa.

En consecuencia, la reificación de Alcibíades —como la llama Lyotard (94)— es solo un fetiche. No es un error epistemológico, sino una implicación afectiva. Cuando el niño le dice “mamá” a la profesora, ¿por qué ella no lo pide en adopción? No obstante, cuando están más grandecitos, no se procede igual. Hay en juego estrategias —se cree, como hace Lyotard— para dejarse o no ganar.

Efectivamente, Sócrates no rompe el diálogo; sin embargo, no lo hace para sobrevivir en el terreno del reconocimiento —como cree Lyotard (94)—, sino por haber resuelto ser un formador, y la formación requiere sostener la palabra con el otro. Pero no un mero intercambio de roles (emisor/receptor), no una democratización de la palabra. Quienes creen “dialogar” están en ese terreno del reconocimiento (“¿Es esto lo que tendremos que referir de ti también en mi patria?”, le pregunta Menón a Sócrates, sorprendido [*Menón*, 71c]). Al contrario, el lazo se mantiene en la formación por otras razones y con otros efectos. Precisamente, contra el reconocimiento, el referente introducido por Sócrates trasciende ese registro de los pares, para introducir otro registro que los define a ambos, por referencia a un tercero.¹⁴⁸

Su acto no se mueve en el terreno de tener o no tener la razón (94), pues ese es el terreno de los pares definidos por una gramática (también podría buscarse tener razón para estar por encima del otro en el juego del reconocimiento, pero, en ese

148 La muerte, en Hegel (§IV-A-3); el fuego, en Freud (*El malestar* 89); el saber, en la formación.

caso, el asunto no es tener razón) y él ha escogido el terreno de los impares. Con ellos no ha de tener razón; más bien ha *de intercalar el acto fructífero*.

Lyotard se refiere a Sócrates con el rasero de un cuento sufi:¹⁴⁹ tener razón contra todos es estar loco. Si así fuera, ¿por qué Copérnico está dispuesto a someter a votación su teoría, siempre y cuando quien vote sepa demostrar su posición? Copérnico se sabe solo en su presente y también sabe que su soporte matemático le garantiza pares a futuro (¡es necesario estar a la altura de los argumentos para ser un par!).

Sócrates no abre su vacío “ante la ofensiva de Alcibíades” (94). En lugar de eso, utiliza ese vacío, ya lo conoce. No es ante Alcibíades, ni a causa de él. Frente a sus acusadores no “insiste en provocar la reflexión” (95), ni busca —muriendo voluntariamente— obligarlos “a pensar que verdaderamente no tenía nada que perder, que él no tenía nada en juego”... más bien, si usó las posibilidades abiertas por su sociedad, no considera digno renunciar cuando le son desfavorables.¹⁵⁰

El filósofo no quiere que los deseos sean examinados y reflexionados (95). ¿Y no fue eso lo hecho por los ponentes del *Banquete*?, ¿para qué, entonces, el drama? En la formación, ¿los deseos están para ser examinados y reflexionados, o para ser causados y para operar? Hablar de deseo, ¿autoriza a postularle un sujeto de la razón, capaz de examinarlo y reflexionarlo? ¿No lo convertimos, más bien, en un razonamiento, en una idea, en lugar de un deseo? ¿Qué lo diferenciaría del propósito? El deseo ¿no es indicio de algo más allá de la razón? Lyotard permanece en su procrastinación cuando llama a “escuchar esta ausencia y en permanecer junto a ella” (95); Sócrates, en cambio, no permanece junto a ella: más bien *hace algo con ella*. No se desea por extraviar la filosofía en cualquier esquina, ni por regocijarse en la falta. La marca del deseo es el *hacer*, no su declaración.

Desde hace rato vengo cambiando el asunto mismo de la reflexión de Lyotard: al convocar al Sócrates del *Banquete*, no traje a cuento el tópico filosofía-deseo, sino el de formación-deseo. El deseo no es sabiduría. Saber mucho es muestra de *amor por el saber*, no de *deseo de saber*; de la misma manera como exhibir la erudición puede tener nexo con la búsqueda de reconocimiento, no con el deseo de saber. Si Sócrates sabe muchas cosas, ¿por qué escoge el no saber para caracterizarse?

149 Se trata de “The Water of Madness (a Sufi Tale)”. “El rey sabio” de Gibrán Khalil Gibrán es una versión resumida del cuento sufi.

150 Al contrario de nuestros políticos: haré respetar mi triunfo legítimo, si gano las elecciones; pero desconoceré los resultados, si las pierdo.

Se puede producir saber desde muchas posiciones. Clyde William Tombaugh, considerado como descubridor de Plutón, es un caso paradigmático de una cadena en la cual sería muy interesante establecer el disímil lugar del deseo. Con arreglo a las leyes de la mecánica clásica, los matemáticos previeron la existencia de un cuerpo celeste, dadas las alteraciones de la órbita de Neptuno. Así, sugirieron enfocar los telescopios en cierta dirección. Ahora bien, a esa distancia, no se trata sencillamente de ver: se toman innumerables fotografías para pasarlas por un comparador de destellos. Tal era la función de Tombaugh: ver la alternancia, en un destello, de fotos del mismo espacio, tomadas en noches sucesivas. Solo de ese modo se puede percibir un cambio en el fondo fijo de estrellas (multiplicadas, a raíz del aumento). ¿Descubrió Tombaugh a Plutón? ¿Y dónde dejamos a los matemáticos y a los astrónomos? (recordemos: Tombaugh era un aficionado, sin estudios). ¿Podemos hablar de deseo de saber a lo largo de toda esa escala?

De acuerdo con lo dicho, tocaría cambiar los términos para dar razón a Lyotard cuando afirma “Filosofar no es desear la sabiduría, es desear el deseo” (95). Esa sería una precisa definición de “formar”, no de “filosofar” (aplicada a la filosofía, define la filosofía estática de quien procrastina). Todos los diálogos de Platón tienen objeto (tema), se refieren a algo. ¿No hablamos de él como filósofo en relación con esos tópicos? No se lo reputa como tal a partir de la única frase de su personaje referida a la falta: *solo sé que nada sé*. En tal sentido, no podemos afirmar: Alcibiades está desorientado, su camino a ninguna parte lo lleva (95). Ahora bien, ¿acaso la clave de la formación es estar orientado? La formación tiene algo curioso: los fotogramas, uno a uno, pueden ser de desconcierto; la película, en cambio, algo concierta.

Como Sócrates no niega la belleza de Alcibiades, como lo considera deseable, Lyotard concluye que está enamorado. Para él, ¿deseo y amor son sinónimos! Por eso aspira a llamar *erosofía* a la filosofía... anticipando el mayo del 68 con una liberación sexual de la pobre filosofía, obligada a cargar un eufemismo en su nombre. Sócrates no está enamorado, aunque desee a Alcibiades. Si lo estuviera, habría condescendido a ser el objeto de Alcibiades. Si este pasa a una posición activa (a diferencia de los *erómenos* imberbes) está en posición de *erastés*, pero eso no obliga al otro a ponerse en posición de *erómenos*.

Este extravío le hace decir a Lyotard: “hay amor en la filosofía” (96); en realidad, para tener ciertos saberes a disposición, se necesitó cierta inclinación hacia ellos. El asunto en cuestión es el carácter de esa inclinación. No es simplemente

“sofía”, no es por ser una nueva cualidad del saber, sino en la medida en que son saberes expuestos ante otros.

Como no diferencia entre filosofía y formación, Lyotard afirma: “La filosofía no tiene deseos particulares, no es una especulación sobre un tema o en una materia determinada” (96). Eso de no tener deseos particulares (un tema o una materia determinada) es lo propio de Sócrates, como formador. Y no carece de tópico. Insisto: todos los diálogos lo tienen: el amor, la belleza, la virtud, la poesía, la episteme... Sócrates *se muestra* como indiferente a él (cuando en ningún diálogo es así) para enfatizar su posición de formador. Transfiere la posta del trabajo, no los contenidos; pero esto no puede hacerse sino a propósito de los contenidos. Es un formador,¹⁵¹ no un “pedagogo”, quien sí pretende formar directa y deliberadamente. Para Sócrates, la formación es indirecta y tiene lugar como efecto posible de una cierta manera de hacer las cosas que, ahí sí, tienen en el centro un deseo, causado por una falta.

Frente a la erudición, tiene cierta razón Lyotard cuando retoma —de Hegel— la idea según la cual “La filosofía tiene las mismas pasiones que todo el mundo, es la hija de su tiempo” (96). Frente a la formación, la fórmula, en cambio, sería la representada en la figura 46:

Deseo	+	Tópico	+	Ausencia de impostura
(Ø)		(Tema)		(Arreglárselas con el amor)

Figura 46.

Los tópicos cambian con las épocas, es evidente; a pesar de eso, la estructura es constante: siempre habrá tópico, no importa cuál. En dirección a los temas, ciertamente el filósofo no inventa sus problemas y puede ser reconocido (96). En cambio, en dirección a la formación, nadie tendría por qué reconocer algo ausente, que puede advenir luego. Cuando el tópico desaparece y se tematiza el deseo mismo —como hace Lyotard—, no tendremos lo proyectado, sino otra cosa.

Si bien los enunciados animistas de Lyotard (“es el deseo el que tiene a la filosofía” [96]) contradicen algunas de sus propias afirmaciones, también permiten identificar el estilo del autor... aunque poco en relación con la materia. También se contradice cuando, de un lado, echa de menos una sensibilidad actual hacia la

¹⁵¹ Refiriéndose a Sócrates, Sloterdijk dice: “Junto con el filósofo, entra en escena un tipo exigente de educador...” (19).

filosofía y, de otro lado, lee retroactivamente las huellas de “la ironía socrática, el diálogo platónico, la meditación cartesiana, la crítica kantiana, la dialéctica hegeliana, el movimiento marxista” (96). O sea, los pensadores del futuro (si esperamos, al menos, un siglo) nos permitirán saber qué de lo hecho hoy tendrá ese efecto de “determinar nuestro destino” (96). Lyotard no hace filosofía, al menos no como él mismo la ve en autores concretos. Para ello, tendría que hacer como Sócrates, Platón, Descartes, Kant, Hegel o Marx (son sus referencias)... y no preguntarse qué es filosofar. ¿Epistemología de la filosofía? Lyotard parece más un pedagogo (¿no confunde, al principio la filosofía con su enseñanza?). Si se quiere, es un propeauta, como reza el objetivo de las conferencias que constituyen el libro cuyo capítulo se comenta.

Si a los filósofos “una voluntad les traspasa”, en el sentido del “movimiento del deseo” (97), entonces no se entiende qué relación se aspira a tener con él. ¿Cómo hace uno para ser traspasado por eso? Si el deseo tiene un movimiento, la pregunta sería cómo coincidir en su trayectoria. Es decir, un asunto externo y no una modalidad de nuestro propio movimiento.

Cerrando

Desde el comienzo, estamos viendo a Lyotard bascular entre el acontecimiento y la responsabilidad. Si “con la filosofía el deseo se desvía, se desdobra, se desea” (98), es algo con su propia dinámica, con una propiedad de bucle que parecería obligar al filósofo a la procrastinación. Por ello, acorta el tránsito entre “¿por qué filosofar?” y “¿por qué desear?”. Sin embargo, son dos preguntas muy distintas. Es como la diferencia entre “sé x” y “x = Nada sé”. El “nada sé” apunta al deseo de saber, mientras el “sé x” apunta a una condición de la formación. Lyotard no lo discrimina y por eso reduce a Sócrates a ser un filósofo, cuando en realidad es —ante todo— un formador, con la excusa de la filosofía.

Filosofar no es “obedecer plenamente al movimiento del deseo” (99). Estar a la altura del deseo es difícil, pues —como empieza Lyotard— tendemos a olvidar las cosas por ahí. Dejarse llevar por el *impulso* —el término es de Kant (*Pedagogía* 30)— es fácil, pues en ese caso uno es el empujado; más difícil es ponerse a la altura del deseo, donde uno es quien empuja. En ese sentido, uno no puede “dejarse llevar por el deseo” (99), como cree Lyotard. Hay deseo cuando uno trabaja en pos de una falta.

Desde el comienzo, la balanza ha tenido como eje el tópico de la responsabilidad subjetiva. El bucle del logos es el origen de nuestra especificidad y, por lo tanto, de la del deseo. Pero es forzoso explicar, engrosar las capas de complejidad y no pasar directamente a “la reflexión del deseo sobre sí mismo” (99), algo tal vez inexistente. El deseo del deseo, según vimos, no es el deseo volcado sobre sí mismo, sino el principio de la formación promovido por Sócrates: desear que el otro desee el saber. La sola fórmula del deseo del deseo —como bucle— está más próximo a la histeria, la cual no quiere ver realizado el deseo del otro, sino solamente causarlo. No en vano, Sócrates ha sido considerado una histérica (en femenino, en función de lo traído a cuenta por el mismo Lyotard: se trata de una pregunta por la feminidad, hágala quien la haga).

Lyotard evade su pregunta de “por qué filosofar”, lanzándosela al deseo, en la forma: ¿por qué desear? Como si la filosofía pudiera fagocitar el deseo que también está en el incontenible trabajo que lleva a alguien a componer, a versificar, a producir un algoritmo.

El filósofo francés tiene toda la razón en la frase final de su primera conferencia: “filosofamos porque queremos, porque nos apetece” (99). Habría podido ser el efectivo comienzo axiomático de su reflexión. Pero, entonces, solo tendríamos tres conferencias.

TOMA DE POSICIÓN

Los docentes solemos tener un saber de nuestros afectos. Y, en cuanto docentes, nos encantaría que nuestros estudiantes tomaran esa posta. Creemos que nuestro saber les es necesario, que sin él no podrán estar bien en la vida... Pero esas apreciaciones dependen más del monto de afecto que le tenemos a ese saber, que de las vicisitudes que encontrarán los estudiantes en su devenir. De hecho, al mismo tiempo, hay otros docentes que les enseñan otros temas a esos mismos estudiantes y tienen igual pretensión. En consecuencia, solo algunos estudiantes —¡a veces ninguno!— tomarán nuestra posta (o la tomarán en otro momento o en una modalidad impredecible). Entonces —de nuevo: en cuanto docentes— esperamos que al menos tomen alguna posta: ya no se trata de “mi saber”, sino del *saber*.

Así, tres cosas distintas confluyen: amamos un saber, queremos pasar la posta (muchos aman un saber y dejan a otros la tarea de ese traspaso) y algo ponemos en la escena educativa para estudiantes cuya *elección* no podemos determinar.

¿Qué es, entonces, lo que ponemos en escena? Tengo una respuesta parcial: enseñamos a leer y a escribir, usando como asunto el saber que amamos. No enseñamos sencillamente a leer y a escribir, porque entonces solo se necesitarían profesores de esa práctica (y hay quien lo cree e implementa las asignaturas correspondientes); más bien enseñamos *pasionalmente* una manera de leer y escribir que presupone un “tribunal de la razón”. Y, si es pasional, es en relación con nuestro saber. Y si es en relación con un saber, entonces esa lectura y esa escritura tienen unas condiciones, unos límites. Y eso es lo que no necesariamente tienen las lecturas espontáneas. La pasión se ha puesto al servicio de esas condiciones. Al menos eso creo y, por eso, en los cursos de Filosofía de la Educación pretendo leer los textos *al pie de la letra*... aunque eso sea —en el fondo—materialmente

imposible.¹⁵² Mi trabajo tiene una regla explícita y otra implícita; la primera: cualquier comentario tiene que usar la literalidad del texto; la implícita: leo con mi sesgo del saber del psicoanálisis y de la lingüística. Esto implica varias cosas: de un lado, no se llega hasta el final de la obra que se toma como objeto del curso, dada la modalidad de la tarea (de hecho, solemos explorar en clase unas cuantas páginas de cada una); de otro, es incalculable lo encontrado, independientemente de que yo tenga un panorama acerca del libro y del tema.

Ahora bien, al trabajar los textos en clase, me he visto enfrentado a pensar sobre ciertos tópicos —algunos de los cuales son puestos por los mismos estudiantes— que quiero comentar a continuación: la postura *erudita*, la contextualización del material (la idea de ofrecer un “mapa”), la interpretación y el lugar de una filosofía de la educación.

Veamos cada tópico.

La erudición

Consultar lo que otros dicen sobre un texto tiene varios límites; uno de ellos es que una vorágine nos puede devorar: el comentario *x* hace referencia a los autores *A*, *B* y *C*, los cuales también podemos ir a buscar; cuando los encontremos, veremos que, a su vez, cada uno hace referencias —al menos parcialmente— a otros autores *D*, *E* y *F*; los cuales, a su vez... Por este camino, cuando lleguemos a las tablillas sumerias, habrá pasado mucho tiempo —¿demasiado?— y no habremos empezado a leer la obra de marras. Descartes padeció este exceso, del cual deja testimonio en las *Meditaciones metafísicas*:

Pero como me parecía que tal empresa era enorme, esperé hasta haber alcanzado una edad que fuese tan madura, que no pudiese esperar que hubiese otra en la que estuviera en condiciones para ejecutarla; lo cual me ha hecho diferirla tanto tiempo, que en adelante creeré cometer una falta si continuara empleando en deliberar, el tiempo que me queda para obrar. (165)

Es decir, el filósofo esperó para hallarse en condiciones propicias (en nuestro caso: intentó leer lo previo para estar en esa condición), pero, al final detecta un retraso: la espera —no obstante estar llena de actividad— puede ser una evitación de la acción; la procrastinación no es ausencia de acción, es más bien ocuparse

152 Dice Lacan irónicamente: “Yo digo siempre la verdad: no toda, puesto que, a decirla toda, no alcanzamos. Decirla toda es imposible, materialmente: las palabras faltan para ello” (*Televisión* 535).

de una serie de acciones que están en lugar de *cierta* acción (no es que Hamlet no haga nada, sino que no mata a Claudio).

Así, el propósito de ampliar termina siendo contraproducente: nos puede hacer creer,

- O bien que la labor es “imposible” o, al menos, que es lograble de manera mediocre; digo “imposible”, con comillas, porque no hablo del valor modal *imposible*, que es algo a *demostrar* (como enseña Nicolás de Cusa en *Acerca de la docta ignorancia*), sino de “impotencia”, que es algo *sentido* por aquel que ha puesto el ideal como horizonte.¹⁵³ En cambio, si está en juego el valor modal *imposible*, aparece un límite y entonces algo se hace realizable, sin haber pretendido abarcarlo todo, o sea, aparece lo *posible*, como condición propia del deseo.¹⁵⁴ Por esto, para Freud, la clínica psicoanalítica lleva *de la impotencia a la imposibilidad*, o sea, lleva al sujeto ante sus límites, con lo cual puede dejar caer el ideal y, si se decide, trabajar en pos del deseo, lo cual implica realizar algo acotado (posible). De esto se puede aprender para entender la formación.
- O bien nos puede encajar en un ritmo “formal”, por decirlo así, a espaldas de las preguntas de la condición humana: “vuestra erudición ... en lugar de poneros alas y elevaros hacia lo alto, presionará, en cambio, sobre vuestros hombros como un peso molesto”. Es lo que piensa Nietzsche (*Sobre el porvenir* 156) en el documento que aquí estudiamos. En una dirección similar, asevera Bachelard: “La paciencia de la erudición nada tiene que ver con paciencia científica” (*La formación* 10).

El retroceso sin límites se parece al método desesperado que algunos emplean en el cuento de Borges “La biblioteca de Babel” para hallar la obra que le dé sentido al innumerable conjunto de tomos que constituyen el universo (de acuerdo con el relato): “Para localizar el libro A, consultar previamente un libro B que indique el sitio de A; para localizar el libro B, consultar previamente un libro C, y así hasta lo infinito” (864).

Con todo, la expresión “erudición” tiene prestigio. Según el *Diccionario* de la Real Academia significa ‘Amplio conocimiento de los documentos relativos a una

153 En la lectura que hicimos del texto de Kant, nos detuvimos en el tema del ideal.

154 Los cuatro valores de la lógica modal fueron cruciales a lo largo de la presente obra.

ciencia o arte'; además, considera "bien aprovechada" la lectura respectiva. Entonces, ¿por qué interrogarla?, ¿por qué decir, como Nietzsche, que es como "la hinchazón hipertrófica de un cuerpo no sano" (*Sobre el porvenir* 103)? Interrogamos la erudición porque, si bien puede ser un tesoro para alguien, no estamos seguros de que sea un arma fructífera para formar estudiantes.

No se llega al estado de erudito por la vía de escuchar exposiciones (es el método acroamático criticado por Nietzsche en el texto acá trabajado), ni por haber sido objeto de un método a prueba de sujetos (como supone cierta "metodología de investigación" en el ámbito educativo). Y, sin embargo, muchas veces queremos hacer eruditos a los estudiantes mediante esos recursos. Quien hace leer a los estudiantes en la perspectiva erudita, hace gala de su propio arte, claro está, pero ¿en qué medida está asentando condiciones de posibilidad para la formación?, ¿no estaría la erudición *después* de haberse orientado hacia el saber? Y si tal orientación es lo propio de la formación en la escuela, hay que concluir que la erudición es algo que el sujeto hará *por cuenta propia* y —en gran medida— *en otro momento*. Es decir, la formación puede dejar a alguien en la posición de querer trabajar con el saber, a partir de lo cual podrá llegar a ser un erudito (o alguien con "posición crítica",¹⁵⁵ como se pregona hoy), si lo quiere. Así, la formación no puede volver a alguien erudito (o crítico), pues tales asuntos caen del lado del sujeto *formado* (entendiendo por tal un momento fulgurante que se extingue al materializarse el deseo de saber), no del sujeto *en formación* (condición que solo podrá verificarse retroactivamente). Es la posición de Hannah Arendt en relación con la pretensión de "formar políticamente" a los estudiantes: "La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas" ("La crisis" 274). Arendt no está objetando la posición política del docente, ni negando el carácter político de la educación; se está refiriendo a la naturaleza del acto del docente:

... en lugar de la unión de los iguales para asumir el esfuerzo de persuasión y evitar el riesgo de un fracaso, se produce una intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir como si lo nuevo ya existiera. ("La crisis" 273-274)

155 En el artículo "¿Inculcar una conciencia crítica?", Michael Ende hace una interesante objeción a la idea de infundir a los educandos una "posición crítica", pretendida en la escuela actual. También Platón, en *Menón* (75d) objeta la postura *erística*, pues no es propositiva, sino que solo crea una escena de conflicto.

De tal manera, se entiende que intentar formar un erudito no produce ni formación, ni erudición; más bien lo que hacemos es catequizar, adoctrinar, adiestrar... y en el sujeto se producirán los afeites respectivos: “Vais siempre adornados en lo que se refiere al aspecto externo” (Platón, *Ion* 530b) (es lo primero que Sócrates le señala a Ion en el diálogo sobre la poesía); por su parte, Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (67) habla de pretensiones fastuosas y títulos orgullosos. Afeites absolutamente debiles, pues arraigan en procesos de identificación, no en la relación con el saber.

Entonces, si bien no se puede estar contra la erudición como “efecto colateral —natural e involuntario— de una cultura encaminada a los fines más nobles” (Nietzsche, *Sobre el porvenir* 103), en la formación es fundamental la posición del docente frente al saber, pues de ella depende el tipo de condiciones de posibilidad para que se produzca o no el deseo de saber de los estudiantes (los adornos pueden suscitar la identificación, pero no el deseo de saber). El profesor puede ser un erudito —eso no se pone en cuestión—... la pregunta es si su posición tributa o no a la formación (y no ser un erudito tampoco garantiza nada). Pensamos que tributa si presenta el amarre entre las siguientes dimensiones del saber, en el entendido de que *el primer deber del educador es mantener un interés vital en la investigación cualquiera sea la etapa formativa en la que se trabaje* (Bachelard, *La formación* 12):

- Saber *expuesto*: sabe algo y lo explicita, de acuerdo con la modalidad de su propia relación con el saber.¹⁵⁶ Es decir, tiene oferta; no es igual al aprendiz.
- Saber *supuesto*: el otro le supone un saber, primero por una razón *social* (es un profesor: se supone que sabe) y luego por *transferencia* (se le atribuye un saber que se puede desear);¹⁵⁷ la primera opción puede dar lugar a una relación de poder, mientras que la segunda hace posible la formación. La transferencia le otorga al docente la posibilidad de ser escuchado, de que sus palabras tengan efectos.
- Saber *en falta*: si desea el saber, entonces no lo sabe todo y su falta es inculcable frente al otro (con todo, no se trata de declararla, lo cual resultaría obsceno). De tal modo, a la vez que expone un saber, prodiga —sin querer— el no saber, algo fundamental para que haya deseo en el estudiante.

156 Algo muy distinto del plan de estudios explícito, que no es un saber *sabido por alguien*.

157 Según explica Mannoni, a propósito del psicoanálisis (236, 238).

- Saber *en reserva*: tiene una relación con los saberes, en general, no solo con su saber específico: tiene *asombro*;¹⁵⁸ estos saberes no son “para enseñar”, pero pueden sugerir un modo, dar un tono, etc. e incluso, durante el encuentro, podrían encontrar un lugar.

No obstante, bajo las siguientes condiciones, la posición del profesor puede no tributar a la formación (en correspondencia con el listado anterior):

- Preparar una información para el momento de la clase, acatando “metodologías”, “pedagogías”, “didácticas”... inspiradas en la idea de ser un buen funcionario y no en relación con el saber. O, incluso, no tener una oferta, sino obedecer a la demanda, dirigiendo a los estudiantes la pregunta: “¿qué quieren aprender?” o, peor: “¿qué quieren hacer?”.
- No despertar en el otro la suposición de saber, en la medida en que no se expone un saber en función del deseo, sino, a lo sumo, información en función del “oficio”. En consecuencia, se es poco escuchado.¹⁵⁹
- Prodigar un “saber-total” (no importa de qué tipo) que no le deja un espacio al otro.¹⁶⁰
- Ser indiferente a otros saberes; operar con ellos a escala de la *doxa* (Zuleta, “La educación” 56).

La tabla 23 resume los dos listados anteriores:

Tabla 23.

		+	-
Saber	Expuesto	Oferta	Demanda
	Supuesto	Saber sabido	Saber <i>ad hoc</i>
	En falta	Saber en falta	Todo saber
	En reserva	Asombro	<i>Doxa</i>

158 En el capítulo sobre Nietzsche, el filósofo ya había hablado de asombro (*Sobre el porvenir* 152). Por su parte, dice Lema-Hincapié: “... frecuentar filósofos es encender sin descanso la deseable perplejidad ante el mundo, es decir, vivir por completo *asombrándose* —... que según Aristóteles es el origen mismo de la filosofía... (27)”. *Asombro* es justamente el realizativo del campo de saber, según proponemos en nuestra investigación (Bustamante et ál., *Investigación* 188).

159 Las “presentaciones” tipo PowerPoint o Prezi son especiales para esta paulatina desaparición del lugar del docente.

160 Según Zuleta, cuando el maestro la lleva ganada de antemano, “el otro no puede pensar” (“La educación” 56). Esto se trabajó en el capítulo sobre el *Menón* de Platón.

El mapa

Hay quien piensa que un docente debe ofrecer un mapa a sus estudiantes, supuestamente para ubicarlos... lejos ya la idea tan interesante de que el docente *desubica*.¹⁶¹ La idea de “ubicar” supone que el estudiante está desubicado, cuando, en realidad, sus resistencias provienen de una ubicación acendrada que la formación ha de replantear (Bachelard, *La formación* 15).

Y, como si esto fuera poco, en este momento hay estudiantes que se aprendieron la fórmula y nos exigen el mapa. El programa de la asignatura pasó a ser una especie de prospecto comercial que los estudiantes —en cuanto clientes— nos exigen con el ánimo de que se cumplan los términos del negocio; es decir: oferta-demanda, o sea, nada de formación. Esto tiene un panorama conocido —y legítimo— en ámbitos mercantiles: “La completa satisfacción o la devolución de su dinero” (por ejemplo, en ámbitos instructivos), pero no funciona en ámbitos formativos. Y esto porque la formación solo puede leerse retroactivamente, no es una acción con arreglo a fines. La formación es solo probable (Antelo 174) a condición de crear ciertas condiciones, cosa que sabremos *a posteriori* por sus efectos.

Así, la idea del “mapa” parece tributar a la necesidad, no a la posibilidad. Dar mapas no presupone la idea de un campo inteligible de tensiones —como es el del saber—, sino que propone un ámbito hasta cierto punto sensible. Es el caso de usar el mapa para describir “lo que hay”; de ahí la escala presente en las cartografías, que sugiere un isomorfismo entre mapa y territorio. Pero también podemos decir que el mapa es una “representación formal de su objeto dado” (Badiou, *El concepto* 39), con lo que habría que *llegar* al mapa como punto tentativo, lo cual exigiría removerlo más adelante: “como ayudante transitorio, no está destinado más que a su propio desmantelamiento, y que el proceso científico, lejos de fijarlo, lo deconstruye” (Badiou, *El concepto* 51). Borges hace una excelente ironía sobre este tema en el texto “Del rigor en la ciencia”: el conocimiento total, el que nada deja para el deseo, termina siendo inútil.

Así, no es infrecuente ubicar las obras en una época, en el marco bibliográfico del autor, en el movimiento cultural del que habría participado, en la escuela a la que pertenece, etc. Indudablemente, todo texto tiene una deuda inmensa con su

161 En la lectura que hicimos de las obras de Platón y de Kant, nos detuvimos en el tema de la desubicación.

época; ahora bien, esta evidencia camufla al menos las siguientes cuestiones, no menos importantes:

- *El aporte de una época no es homogéneo*: la época es un mar de tensiones y el aporte solo se puede asumir desde alguna(s) de las posiciones constitutivas de la tensión; así, ¿cómo adjudicarle a un texto funciones en relación con el contexto? La pretensión de hacer un “estado del arte”¹⁶² admite una imposible posición de estar por fuera de la época (no parece estar en ninguna posición y sí pretende describir las existentes).¹⁶³ La heterogeneidad de la época hace que el aporte de un documento esté, hasta cierto punto, “neutralizado”, pues muchos otros textos dicen lo contrario que él.¹⁶⁴
- *El aporte de época no está ya dado*: es algo que solo se puede apreciar de manera retroactiva (esto hace que sea necia la idea de prever el porvenir cultural). Hechos que, en el momento, parecen irrelevantes, a futuro podemos entender que fueron constitutivos del aporte de la época, y lo contrario: acontecimientos que en el momento se asumen como descolantes, pueden quedar sepultados luego por el tiempo (lo que opera es una lógica de relaciones, no unos contenidos textuales).
- *La época tiene deudas con el texto*: si bien ella no es una sumatoria de documentos, no puede constituirse sin ellos. No hay una determinación que solo iría de la época al texto. Por eso, podemos preguntar: los diálogos de Platón ¿están en una época o *hicieron época*?
- *Una obra puede ser emblema de aportes contruidos en épocas pretéritas* que trascendieron su contexto y que, en consecuencia, se hacen actualizables en otros momentos. Así, muchas obras buscan justamente salvaguardar tales aportes que son objeto de pugna o de desconocimiento. La idea de que la prohibición del incesto es constitutiva de la cultura se articuló en una ocasión precisa, pero hoy ¿podríamos decir que es una afirmación *de época*?

162 O “estado de la cuestión” que se exige a algunos trabajos escolares (como las tesis).

163 Un “interés neutral por la filosofía”, como denuncia Nietzsche en el documento suyo que aquí analizamos (*Sobre el porvenir* 154).

164 “... basta que un libro sea posible para que exista. Sólo está excluido lo imposible. Por ejemplo: ningún libro es también una escalera, aunque sin duda hay libros que discuten y niegan y demuestran esa posibilidad y otros cuya estructura corresponde a la de una escalera” (Borges, “La biblioteca” 864).

- *Un libro específico puede apuntar a algo que no se reduce a la época:* si las obras fueran el calco escritural de su contexto, quedarían diluidas allí; serían equivalentes o, al menos, piezas del mismo rompecabezas. De hecho, muchos escritos tienen esa función necesaria de reproducción; pero hay otros que pueden decir algo más y, entonces, no quedan explicados por su momento (así, algunos de ellos podrían ser justamente fundamento de la transformación de la época). Algo hay en *Hamlet*, en *Crítica de la razón pura*, en *Principios de filosofía natural*, en *La interpretación de los sueños*... que no se reduce a su momento y que los hace perdurar en otros.

La paradoja de traer a cuento la época, las obras del autor, el movimiento cultural respectivo, etc. —necesarios en algún momento— es que podemos diluir el texto específico en la escena. Y, en ámbitos formativos, me pregunto si a esas cuestiones (época, obra, corriente) habría que llegar *después*; entre otras porque ¡también están hechas de documentos! A veces parece que se nos quisiera evitar la lectura a cambio de una imagen.

Tal vez esta postura esté emparentada con cierta comprensión del sentido de las expresiones verbales. Hay una creencia según la cual *el uso es el sentido*: “si tuviésemos que designar algo que sea la vida del signo, tendríamos que decir que era su *uso*” (Wittgenstein, “Cuaderno” 31). Esta idea me parece problemática, no por lo que afirma —que es parcialmente cierto—, sino por lo que excluye: ¿acaso la vida del signo no da lugar a su uso? He aquí un radicalismo extremo: pasar de la idea según la cual el sentido viene de la estructura lingüística (excluyendo el contexto) a la idea de que el sentido está en el contexto (excluyendo la estructura lingüística). ¿Acaso nada hay en la lengua que oriente la interpretación aportada por el entorno? Y, de ser así, nos toca saber qué hay en los distintos niveles de la lengua (relativos a la morfología, la sintaxis, la semántica formal, los actos de lengua¹⁶⁵), antes de atribuir todo al uso (en relación con el contexto, el discurso, la pragmática, el acto de habla). De igual forma, es forzoso saber qué dice específicamente el escrito que está puesto en contexto, a sabiendas de que toma muchos elementos de ese contexto. Aunque alguien puede hallar “parecidos de familia” en las obras de Kafka, no puede sin embargo afirmar que son equivalentes. ¿Dónde estaría la diferencia?

165 Luis Ángel Baena (“Actos” 8) diferencia entre el *acto de lengua* (o de significación) y el *acto de habla* que introdujo Austin en *Cómo hacer cosas con palabras* y que desarrolla —entre otros— John Searle en *Actos de habla*.

Y, de otro lado, ¿acaso es constante el aporte que hace el ambiente, cualquiera sea el tipo de documento de que se trate? Justamente una manera de entender la diversidad de la producción simbólica se relaciona con la pretensión, de ciertas esferas de la praxis, de que sus enunciados sean insensibles al contexto. No otra cosa son el algoritmo matemático, el *mathema* (introducido por Lacan en 1971), las reglas de los juegos. Muchas veces, buscar el aporte del contexto pasa por desconocer el grado de autonomía que el texto puede constituir. Otras esferas, por el contrario, producen enunciados sensibles al contexto, admiten la ambigüedad, la polisemia, etc., se permiten omitir elementos gracias a que están dispuestos también para el interlocutor los elementos del contexto (como en la expresión: “nos vemos donde siempre, a la hora de costumbre”).

Cuando la investigación se aplica sobre documentos, se espera, al menos parcialmente, que el sentido no dependa por completo del contexto. Si este fuera determinante, todos los escritos que se producen en su seno serían equivalentes; así, daría lo mismo leer en esta época la novela *La luz difícil* de Tomás González que leer “el recibo de la luz”. Si un libro puede tener una relativa autonomía en relación con su contexto, nos toca precisar qué relación específica tiene con él, pero no sencillamente hacerlo depender de él.

Y, bueno, dar cuenta de la especificidad del texto es lo que tratamos de ejercitar en los cursos de Filosofía de la Educación. En cierta medida, los estudiantes no tienen el “mapa” si todavía no han leído el libro, así conozcan las otras obras del autor... y tampoco lo tienen necesariamente después de haberlo leído (o de conocer la escuela de pensamiento o los acontecimientos del siglo). Nos toca aprender a leer, si es que el texto nos da sus propias claves:

El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”; el trabajo consiste, pues, en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos. (Zuleta, “Sobre la lectura” 17)

En otras palabras: “una obra se juzga midiéndola con sus propios criterios”, como sostiene Lacan (*Psicosis* 337). Conocer las otras obras del autor no nos exime de leer aquella que tenemos por objeto. ¿Acaso ella no podría ser el punto donde algo nuevo se plantea?, ¿allí donde un giro tiene lugar?

Además, el autor *no* domina el escrito; su escritura tiene estratos disímiles que se introducen pese a la buena voluntad (y que incluso podrían ser excluyentes ente sí): el trabajo con la escritura desborda al autor. De hecho, al oír a un autor hablar de su producción, a veces nos parece que no está a su altura. A veces lo interpe-lamos por algo que hemos leído de él y nos responde que ya no piensa así, o que más sabemos nosotros, que estamos ocupados de leer el documento objeto de la pregunta. El soporte escrito permite continuar sin tenerlo todo a la mano, así sean productos del mismo autor. Igual pasa con el momento cultural: las obras artísti-cas dicen algo más allá del autor y del momento; así lo sostiene el escritor italiano Alessandro Baricco: “no creo que se haga literatura para retratar una determinada realidad local” (34).

La interpretación

¿Qué nos garantiza que no le imponamos al libro lo que él no ha dicho, lo que no presupone, lo que no implica? (leer discusiones del pasado, en relación con las cuales ya hemos tomado distancia, nos muestra lo delirantes, dogmáticos y des-cuidados que podemos ser). Advertidos de este peligro, aunque no nos liberemos del todo, durante los cursos nos servimos de dos herramientas: una, usar al otro como testigo: “Una comunidad de intérpretes decidida a alcanzar algún acuerdo, si no sobre las interpretaciones mejores, al menos sobre el rechazo de las insos-tenibles” (Eco, *Los límites* 16), y la otra, ocuparnos de los enunciados explícitos, pues el mensaje no puede significar cualquier cosa: existe al menos algo que él no puede decir (Eco, *Los límites* 14). Insinuamos la existencia de presupuestos en el escrito y pensamos en implicaciones, siempre y cuando los indicios así lo permi-tan en un intento por reconstruir el código propio del texto. Además, posiblemente esto nos prepare para establecer —más adelante, si se quiere— la lectura de otras manifestaciones culturales.

A nombre de la idea de que un documento es inagotable, solemos lucrarnos de él en beneficio del interés que nos asista en el momento; para ello, no tenemos que usar con rigor la concatenación de los registros verbales (con los distintos niveles que pueden presentar), sino que tomamos cualquier palabra, cualquier resonancia, cualquier expresión familiar, cualquier referencia conocida... para poner el texto a nuestro servicio, con lo cual no lo interpretamos, sino que abusamos de él, como dice Eco en *Los límites de la interpretación*; por demás, aunque esto es legítimo en muchos contextos (de otra manera, no se podrían hacer chistes, por

ejemplo), no lo es en relación con el saber. Pero, tristemente, se introduce en la escuela, cuando la solicitud “de una opinión” se vuelve moneda corriente. ¡Es muy difícil que los estudiantes se ciñan al escrito! Quizá la labor de un maestro sea morigerar un poco esa tentación generalizada... ¡si es que en él está morigerada! Mientras más orientamos el libro al servicio de nuestros intereses —por encomiables que estos sean—, más lejos estamos de él (y menos sirve para la formación) y mientras más nos ponemos nosotros al servicio del libro, más próximos estamos de él (ahora bien, ¿estamos hoy en la educación dispuestos a servir?).

Si bien son inagotables los intereses, no tienen por qué coincidir con la obra. Más bien, un documento es inagotable cuando un enfoque consistente es capaz de referirse a sus registros verbales y formar un conjunto abierto, más allá de que tales registros sean finitos, y cuando indaga con profundidad en la condición humana, pues nos sigue resonando.¹⁶⁶

Con seguridad, las formas de interpretar estarán marcadas por perspectivas que intentamos dominar, y también por el desfallecimiento de ese intento y por cosas que nosotros mismos ignoramos (tal como los peces ignoran el agua), según han planteado diversos autores.¹⁶⁷ De ahí que una investigación seria sobre documentos sea, de alguna manera, una indagación sobre la época, cuando devela regímenes de asignación de sentido, y sobre nosotros mismos, cuando devela algo de nuestro modo de leer y algo de nuestra capacidad para sostener una causa.

Así, tratar de entender un texto solo es posible bajo restricciones, no bajo una libertad vaga; la pretensión de leer sin más restricciones que la resistencia de la información a ser encontrada o a ser procesada, es una ilusión que tiene incluso más restricciones, pues cae del lado de la opinión, de la “intuición”,¹⁶⁸ de los buenos propósitos, de la puesta del saber al servicio de intereses no cognitivos,¹⁶⁹ de lo

166 Tal vez esta característica haya llevado a hacer hipótesis: para Whitehead, por ejemplo, toda la filosofía no es más que “una serie de notas marginales a Platón” (67-68). Y, para Lionel Trilling, “Toda la ficción en prosa son variaciones del tema de *Don Quijote*” (203).

167 Los *ídola* (Bacon), las *resistencias* (Freud, “Las resistencias”), la *precomprensión del ser* (Heidegger, *El ser*), los *obstáculos epistemológicos* (Bachelard, *La formación*), los *paradigmas* (Kuhn), las *epistemes* (Foucault, *Las palabras*), etc., con los cruces respectivos.

168 “... no hay conocimiento alguno por revelación, intuición o adivinación ... es lícito incluirlas tranquilamente entre las ilusiones, los cumplimientos de mociones de deseo” (Freud, “Conferencia 35” 147). “Las intuiciones son utilísimas: sirven para que se las destruya” (Bachelard, *La filosofía* 115). No se puede comprender un algoritmo “si de antemano no se ha criticado y desorganizado el conjunto impuro de las intuiciones básicas” (Bachelard, *La formación* 21).

169 Para formar un espíritu científico, según Bachelard, es forzoso “... destruir todo utilitarismo por disfrazado que esté y por elevado que pretenda ser...” (*La formación* 13).

“políticamente correcto”,¹⁷⁰ etc. La época habla a través de nuestros enunciados, *en la proporción en que la dejamos*. No en vano, sin envidiarle nada al campo de los dentífricos, hay quien anuncia —para consumo escolar— la *Investigación total*.¹⁷¹ Por supuesto: quien pretende investigar sin restricciones sociales, cognitivas y epistemológicas no se da cuenta de que ellas existen y que le marcan el paso, que no puede ignorarlas. Con todo, estas matrices tienen, de un lado, una dimensión de época que cambia, y, de otro, una dimensión transhistórica que nos hace seguir leyendo ciertas obras. Poner esto de presente es central para la investigación documental, pues no todo producto de época es idéntico, aunque no hay ciencia de lo singular, como ya advertía Aristóteles: “si no existe algo aparte de los individuos y los individuos son infinitos, ¿cómo es posible alcanzar ciencia de las cosas infinitas?” (“Metafísica” III 4, 25).

Una cosa es el orden expositivo de un escrito y otra cosa es su arquitectura. Al leer, todo el tiempo hacemos hipótesis sobre el armazón de la obra; no leemos linealmente; además, como al pasar un río, vamos brincando de piedra en piedra. Cada hipótesis integra lo leído (por mal leído que esté) y se proyecta sobre las posibilidades de lo que viene. Esto, que es propio de la lectura, tiene doble filo. Sin ese procedimiento, no podríamos leer, y con él, sobreponemos al escrito elementos que no están en él. Ahora bien, cada texto que leemos, como efecto de leerlo “bien”, o de leerlo distraídamente, o de leerlo bajo el influjo de una idea que parasita nuestra atención... altera, momento a momento, las hipótesis de lectura. De manera que estamos armando y desarmando el texto de forma constante... no necesariamente para bien del escrito o del lector, pues la multiplicidad de asuntos que concurren al momento de leer es radicalmente heterogénea. Tal vez un “buen lector” —si algo así existiera— sería alguien cuyos sesgos de lectura tienden a tener un poco más de control, alguien que pretende construir y desbaratar hipótesis con la mayor cercanía posible a los registros verbales.

¿“Filosofía de la educación”?

En nuestro curso siempre preguntamos por el sentido de una filosofía de la educación hoy. Antes, era una asignatura propia de las carreras para formar docentes

170 Como se dice hoy, degradando tanto la “política”, como la “corrección” (esta última estaba hecha de manera que no parecía degradable, pero lo logramos).

171 Título del libro de Hugo Cerda, publicado por Magisterio en 1994.

(licenciaturas); hoy, en cambio, ha desaparecido de los planes de estudio de las licenciaturas y solo se mantiene en aquellas que tienen por objeto la filosofía por razones que parecen obvias: porque la educación ha sido objeto de esa disciplina, no tanto por la educación misma. O sea, la entidad “educación” hoy no se siente concernida ante la expresión “filosofía de la educación” (a lo sumo escribirá “filosofía” en el sentido de ‘perspectiva’¹⁷² o de ‘objetivos’); mientras que la entidad “filosofía” sí se siente concernida, pues es parte de su historia: siempre se ha referido a la formación.

Entonces, la pregunta *por qué hoy* una filosofía de la educación merece respuestas por cada entidad nombrada: de un lado, ¿por qué la educación considera que, a la fecha, no tiene que ver con la “filosofía”? ¿qué puso en su lugar?, toda vez que antes en educación sí se hablaba en esos términos; de otro, ¿por qué hoy la filosofía considera que sigue teniendo que ver con la expresión “filosofía de la educación”? Veamos someramente cada caso.

En la entrevista con Loïc Wacquant, Bourdieu afirma que todo lo social está en pugna:

... no podemos captar la dinámica de un campo ... sin un análisis histórico, esto es, genético de su constitución y de las tensiones que existen entre las posiciones en su seno, así como entre dicho campo y otros campos, y especialmente el campo del poder. (126).

Entonces, la educación no escapa a ello: diversas fuerzas batallan por “explicar” lo que sucede en su seno y, en muchos casos, por determinar cómo habría que conducirla, qué enseñar, cómo, dónde invertir, qué perfiles han de producirse, etc. Por lo tanto, es el estado de la pugna el que decide cuáles discursos tienen relevancia, cuáles se imponen, cuáles son subsidiarios, cuáles se hacen desuetos. Y esas decisiones no se corresponden necesariamente con el estatuto conceptual de los discursos usados, sino con su uso en el campo político.¹⁷³ Por ejemplo, antes la filosofía tenía cierto lugar en esa discusión; sin ir tan lejos, en los fundamentos de la llamada “Renovación curricular” en Colombia (1984) se hablaba de unos *fundamentos filosóficos*. Luego, la pugna por la educación ha introducido otras

172 La sexta acepción de *filosofía* en el *Diccionario* de la Real Academia de la Lengua es: ‘Manera de pensar o de ver las cosas’.

173 Ya vimos la posición de Kant y de Nietzsche al respecto: para ellos, la presencia del Estado en la educación es perjudicial. No aceptan que la educación dependa de discusiones políticas.

miradas; hoy en día —desde los años 90 hasta el presente— la educación pasa por la evaluación masiva (no la evaluación escolar, que irá perdiendo importancia), procedimiento que contrasta los resultados de las pruebas de logro cognitivo con la información dada en los instrumentos de factores asociados. Es el encuentro entre algunos saberes instrumentales de la psicometría y de la economía. El ajuste fiscal está detrás de esta medida: ahora no es lícito partir de principios pedagógicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos... sino de “hechos” medidos por estas herramientas, pasadas por cierta lectura política de la estadística: hacer más (o sea, incrementar el puntaje en las pruebas) con los mismos recursos económicos. Esto está inmerso en un movimiento mundial en el que Colombia participa a través de los acuerdos suscritos con las instancias multilaterales y como condición —al menos hasta cierto momento— para obtener préstamos de la banca multilateral.

Y, del lado de la filosofía, la respuesta es más compleja. En nuestra discusión con los estudiantes siempre llegamos a un punto, sin poder dar una salida satisfactoria, pues la pregunta nos lleva a indagar qué es la filosofía;¹⁷⁴ y en las respuestas hay tanto posiciones que justifican para siempre una filosofía de la educación, como posiciones que la consideran ajena: si bien en épocas pretéritas la filosofía se ocupó de la educación, en los últimos siglos nuevas disciplinas han ido tomando como objeto propio aspectos que tocan la educación... en consecuencia, ¿la filosofía ya no tiene que encargarse de la educación? Ya había pasado con otros campos; por ejemplo, lo que antes se llamaba “filosofía natural” pasó a llamarse “física” a partir de Isaac Newton; de ahí el nombre de su obra: *Principios matemáticos de filosofía natural*, donde el autor establece las leyes de lo que hoy se conoce como “física clásica”. Y, bueno, si la filosofía es una cornucopia inicial de saber, de ahí toman sus objetos de conocimiento sendas disciplinas que se van conformando: “... la filosofía se desgajó en distintas disciplinas con problemas específicos sin ninguna relación interna entre ellos” (Feyerabend 24); ante esto, la inquietud que queda es si hay algo de lo dicho por la filosofía que no sea ya parte del objeto de alguna disciplina científica. Particularmente sobre educación, nos preguntamos si hay algo de lo dicho por la filosofía que no sea hoy objeto de disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología o la historia.

174 Es una de las preguntas cruciales planteadas en el drama escenificado por Nietzsche (*Sobre el porvenir* 46) que revisamos en este documento. También está retomada en una parte del capítulo de Lyotard, igualmente analizado aquí. Kant (*Pedagogía* 35-36), en cambio, no deja el asunto educativo en manos de la filosofía, sino de la ciencia: que la educación haga personas cada vez mejores exige que la pedagogía sea una disciplina, que lo que suele hacerse de manera mecánica, se pueda hacer científicamente.

Pero ¿se establece el estatuto de la filosofía interrogándose por su objeto propio? En caso afirmativo, el desmembramiento de sus temas ¿termina delimitando su objeto por sustracción de materia?, o sea: lo que ninguna ciencia escoja, ¿eso será finalmente la filosofía? En esa dirección parece ir la pregunta que le hace Loïc Wacquant a Pierre Bourdieu en una entrevista: “¿Hay una misión específica, un espacio epistemológico significativo que quede para la filosofía, sitiada como está desde todos los flancos por las diversas ciencias sociales?” (200). Ya vimos, en la lectura del capítulo de Lyotard, una posición que parece dejar a la filosofía la recontextualización de lo que hizo, pues ya no podría hacer más.

Nuestra problemática —y tentativa— hipótesis ha sido hasta ahora la siguiente: *la filosofía ¿se pregunta por la condición humana?*;¹⁷⁵ de hecho, ha tenido que ver con todo lo que hace la humanidad y por eso, cuando la ciencia define sus objetos de investigación (lo cual expulsa automáticamente al sujeto), siempre le queda algo para decir, un resto por explicar. Conocemos otra perspectiva, de Gaston Bachelard (*La filosofía* 21), que cancela la nuestra: antes de iniciar el siglo xx, la filosofía jalonaba a la ciencia, pero después de las físicas relativista y cuántica, ahora es la ciencia la que *ordena* a la filosofía.

Finalmente, lo que hecho aquí ha sido —más que todo— *extraer*, de lo que los filósofos han dicho sobre educación, los asuntos relativos a la condición humana, no dependientes del momento o del lugar, como la *formación*.

175 En su texto *Las ciencias humanas y la filosofía*, Lucien Goldmann dice: “la filosofía aporta realmente verdades acerca de la naturaleza del hombre” (8). De otro lado, cuando analizamos el texto de Lyotard, vimos que esta orientación —preguntarse por la condición humana— también se le puede adjudicar parcialmente al psicoanálisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”. 1969. *Ideología. Un mapa de la cuestión*, compilado por Slavoj Žižek. Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Antelo, Estanislao. “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial, 2005.
- Arendt, Hannah. *La condición humana*. 1958. Paidós, 1993.
- _____. “La crisis de la educación”. 1960. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel, 2016.
- Aristóteles. “Metafísica”. *Aristóteles 1*. Gredos, 2011.
- _____. “Protréptico”. *Aristóteles 1*. Gredos, 2011.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Assoun, Paul-Laurent. *El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma*. 1999. Nueva Visión, 2001.
- Austin, John. *Cómo hacer cosas con palabras*. 1955. Paidós, 1981.
- Bachelard, Gaston. *El nuevo espíritu científico*. 1934. Nueva Imagen, 1981.
- _____. *La filosofía del no*. 1940. Amorrortu, 1984.
- _____. *La formación del espíritu científico*. 1938. Siglo XXI, 1979.
- Bacon, Francis. *Novum organum. La gran restauración*. 1620. Tecnos, 2011.
- Badiou, Alain. *El concepto de modelo*. 1968. La Bestia Equilátera, 2009.
- _____. “Prefacio a la nueva edición”. 2007. *El concepto de modelo*. 1968. La Bestia Equilátera, 2009.

- Baena, Luis Ángel. “Actos de significación”. *Lenguaje*, n.º 19-20, 1992.
- _____. “La significación y el proceso de constitución de lo humano”. *Lenguaje*, n.º 24, 1996.
- _____. “Lingüística y significación”. *Lenguaje*, n.º 6, 1976, pp. 7-30.
- Bajtín, Mijaíl / Medvedev, Pavel. “La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética”. 1928. *Criterios*. Casa de las Américas-UAM-Xochimilco, 1993.
- Baricco, Alessandro. *Una cierta idea de mundo*. 2013. Anagrama, 2020.
- Barthes, Roland. “De la ciencia a la literatura”. 1967. *El susurro del lenguaje*. Paidós, 1987.
- _____. *Leçon*. Du Seuil, 1978.
- _____. *Mitologías*. 1957. Siglo XXI, 1980.
- _____. *S/Z*. 1970. Siglo XXI, 1980.
- Benveniste, Émile. “Comunicación animal y lenguaje humano”. 1953. *Problemas de lingüística general I*. 1966. Siglo XXI, 1971.
- _____. “El lenguaje y la experiencia humana”. 1965. *Problemas de lingüística general II*. 1974. Siglo XXI, 1977.
- _____. “Semiología de la lengua”. 1969. *Problemas de lingüística general II*. 1974. Siglo XXI, 1979.
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. 1993. Morata-Paideia, 1999.
- Borges, Jorge Luis. “Del rigor en la ciencia”. 1946. *El hacedor*. 1960. *Obras completas* (ed. crítica). Tomo II, Emecé, 2009.
- _____. “Inferno I, 32”. *El hacedor*. 1960. *Obras completas*. Emecé, 1974.
- _____. “La biblioteca de Babel”. 1941. *Ficciones*. 1944. *Obras completas* (ed. crítica). Tomo I, Emecé, 2009.
- _____. “La supersticiosa ética del lector”. *Discusión*. 1932. *Obras completas* (ed. crítica). Tomo I, Emecé, 2009.

- Bourdieu, Pierre. “El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de Estado*”. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1989. Siglo XXI, 1997.
- _____. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. 2000-2001. Anagrama, 2003.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. “El propósito de la sociología reflexiva (Seminario de Chicago)”. 1988. *Una invitación a la sociología reflexiva*. 1992. Siglo XXI, 2008.
- Brod, Max. *Kafka*. Alianza, 1974.
- Bühler, Karl. *Teoría del lenguaje*. 1934. Revista de Occidente, 1950.
- Bustamante, Guillermo. “Estándares curriculares y autonomía”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 44, 2003, pp. 65-80.
- _____. “La interrogación y el acto de significación aseverativo”. *La palabra*, n.º 13, 2005, pp. 17-22.
- Bustamante, Guillermo, et ál. *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- _____. *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional, 2020.
- Cajiao, Francisco. “La evaluación en el aula”. *Al tablero*. www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html. Acceso el 3 de marzo del 2015.
- Canguilhem, Georges. “La salud: concepto vulgar y cuestión filosófica”. *Escritos sobre la medicina*. 1988. Amorrortu, 2004.
- Carroll, Lewis. *Alicia en el país de las maravillas*. 1865. Alianza, 1980.
- Casas, Alberto. *El LHC y la frontera de la física*. Catarata, 2009.
- Charlot, Bernard. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal, 2007.
- Charaudeau, Patrick. *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Univalle, 1986.
- Chomsky, Noam. *Lingüística cartesiana*. 1966. Gredos, 1969.

- Chomsky, Noam y Foucault, Michel. *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. 1971. Katz, 2006.
- Colli, Giorgio. “Introducción”. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Friedrich Nietzsche. 1872. Tusquets, 2009.
- _____. *Zenón de Elea*. 1964-1965. Sexto Piso, 2006.
- Collodi, Carlo. *Las aventuras de Pinocho*. 1883. Anaya, 1983.
- Cruz Kronfly, Fernando. “El declive del pensamiento crítico y de la cultura letrada y su impacto en la práctica social: la educación como espacio de resistencia cultural”. *Gestión crítica alternativa*. 2006. Univalle, 2007.
- Debray, Régis. *Transmitir*. Manantial, 1997.
- Deleuze, Gilles. “¿En qué se reconoce el estructuralismo?” *Historia de la filosofía*, dirigida por François Châtelet. 1973. Tomo IV, Espasa-Calpe, 1976.
- Descartes, René. *Meditaciones metafísicas*. 1641. Gredos, 2011.
- Detienne, Marcel. *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*. 1967. Sexto Piso, 2004.
- Dewey, John. “La enseñanza de la ética en la educación secundaria”. *Selección de textos*. 1975. Universidad de Antioquia, 2011.
- Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Vol. II, 1847.
- Eco, Umberto. *La estructura ausente*. 1968. Lumen, 1975.
- _____. *Los límites de la interpretación*. 1990. Lumen, 1992.
- _____. *Signo*. 1973. Labor, 1976.
- Ende, Michael. “¿Inculcar una conciencia crítica?”. *Carpeta de apuntes*. 1994. Alfaguara, 1996.
- Feyerabend, Paul. *¿Por qué no Platón?* 1980. Tecnos, 1993.
- Fichte, Johann Gottlieb. “Primera introducción a la doctrina de la ciencia”. *Introducciones a la doctrina de la ciencia*. 1797. Tecnos, 1997.
- Fortich, Jonathan. “La primera película”. *Cine Club La Moviola*, marzo del 2010. lamoviolacineclub.blogspot.com/2010/03/la-primera-pelicula.html

- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. 1966. Siglo XXI, 1977.
- _____. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 1971. Pre-textos, 2014.
- Freud, Sigmund. “Conferencia 30. Sueño y ocultismo”. *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. 1932. *Obras completas*. Vol. xxii, Amorrortu, 1990.
- _____. “Conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones”. *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. 1932. *Obras completas*. Vol. xxii, Amorrortu, 1990.
- _____. “Conferencia 35. En torno de una cosmovisión”. *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. 1932. *Obras completas*. Vol. xxii, Amorrortu, 1990.
- _____. “Conferencias de introducción al psicoanálisis”. 1916. *Obras completas*. Vols. xv y xvi, Amorrortu, 1990.
- _____. “La novela familiar de los neuróticos”. 1908. *Obras completas*. Vol. ix, Amorrortu, 1990.
- _____. “Las resistencias contra el psicoanálisis”. 1924. *Obras completas*. Vol. xix, Amorrortu, 1990.
- _____. “Lo inconsciente”. *Trabajos sobre metapsicología*. 1915. *Obras completas*. Vol. xiv, Amorrortu, 1990.
- _____. “Sobre la dinámica de la transferencia”. 1912. *Obras completas*. Vol. xii, Amorrortu, 1990.
- _____. “Tres ensayos de teoría sexual”. 1905. *Obras completas*. Vol. vii, Amorrortu, 1990.
- _____. *El porvenir de una ilusión*. 1927. *Obras completas*. Vol. xxi, Amorrortu, 1994.
- _____. *Malestar en la cultura*. 1929. *Obras completas*. Vol. xxi, Amorrortu, 1990.
- _____. “Prólogo”. *Juventud descarriada* de August Aichhorn. 1925. *Obras completas*. Vol. xix, Amorrortu, 1990.
- _____. *Psicología de las masas y análisis del yo*. 1921. *Obras completas*. Vol. xviii, Amorrortu, 1990.

- _____. *Psicopatología de la vida cotidiana*. 1901. *Obras completas*. Vol. VI, Amorrortu, 1990.
- _____. *Tótem y tabú*. 1913. *Obras completas*. Vol. XIII, Amorrortu, 1990.
- Gadamer, Hans-Georg. “La cultura y la palabra”. 1980. *Elogio de la teoría*. 1983. Península, 2000.
- Galilei, Galileo. *Diálogos sobre los dos máximos sistemas del mundo*. 1632. Maxtor, 2010.
- García Calvo, Agustín. “El fonema y el soplo”. *Lalia*. Siglo XXI, 1975.
- García Márquez, Gabriel. *Manual para ser niño*. www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm. Acceso el 3 de marzo del 2015.
- Gardner, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. 1983. Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Gibrán, Khalil. *El loco. El profeta. El loco*. 1918. Círculo de Lectores, 1980.
- Gilson, Étienne. *Lingüística y filosofía*. 1969. Gredos, 1974.
- Goldmann, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*. 1952. Nueva Visión, 1977.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. 1979. Gredos, 1982.
- Guiñazú, Laura Amelia y Triolo Moya, Felipa. “Algunas puntuaciones sobre la noción de mito en Lacan”. www.alhp.org/abstract7.htm. Acceso el 15 de septiembre del 2015.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. 1981. Cátedra, 1989.
- Han, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Herder, 2014.
- Hardy, Godfrey Harold. *Apología de un matemático*. 1967. Capitán Swing, 2017.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. 1807. Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Heidegger, Martín. *El ser y el tiempo*. 1927. Fondo de Cultura Económica, 1967.
- _____. *¿Qué es la filosofía?* 1955. Herder, 2004.

- “Hijos de Bill Gates: sin smartphones hasta los 14 años”. *Semana*, 21 de abril de 2017. www.semana.com/gente/articulo/bill-gates-no-deja-que-sus-hijos-usen-un-smartphone-antes-de-los-14-anos/522728
- Jakobson, Roman. “Lingüística y poética”. 1960. *Ensayos de lingüística general*. 1963. Seix Barral, 1975.
- Kant, Immanuel. “Comienzo presunto de la historia humana”. *Filosofía de la historia*. 1786. Fondo de Cultura Económica, 2018.
- _____. *Pedagogía*, editor de la traducción al español Mariano Fernández Enguita. Akal, 2003.
- Kanz, Heinrich. *Immanuel Kant (1724-1804)*. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kants.pdf
- Keats, John. “Oda a un ruiseñor”. *Odas y sonetos*. 1819. Orbis-Fabbri, 1995.
- Koyré, Alexandre. “Los filósofos y la máquina”. 1948. *Pensar la ciencia*. Paidós, 1994.
- Kristeva, Julia. *Le langage, cet inconnu*. 1969. Seuil, 1981.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. 1962. Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Lacan, Jacques. “Alocución sobre la enseñanza”. 1970. *Otros escritos*. 2001. Paidós, 2012.
- _____. *Aun*. Seminario 20. 1972-1973. Paidós, 1981.
- _____. “Del símbolo y de su función religiosa”. 1954. *El mito individual de neurótico*. 2007. Paidós, 2009.
- _____. “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”. 1958. *Escritos II*. 1966. Siglo XXI, 2008.
- _____. “Discurso de Roma”. 1953. *Otros escritos*. 2001. Paidós, 2012.
- _____. *El deseo y su interpretación*. Seminario 6. 1958-1959. Paidós, 2014.
- _____. “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”. 1949. *Escritos I*. 1966. Siglo XXI, 2008.

- _____. “El mito individual de neurótico”. 1952. *El mito individual de neurótico*. 2007. Paidós, 2009.
- _____. *El reverso del psicoanálisis*. 1969-1970. Seminario 17. Paidós, 1992.
- _____. *El yo en la teoría de Freud*. Seminario 2. 1954-1955. Paidós, 1991.
- _____. “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”. 1953. *Escritos 1*. 1966. Siglo XXI, 2008.
- _____. “Homenaje a Marguerite Duras, por el arrobamiento de Lol V. Stein”. 1965. *Otros escritos*. 2001. Paidós, 2012.
- _____. “Intervención tras una exposición de Claude Lévi-Strauss en la Sociedad Francesa de Filosofía, sobre ‘Sobre las relaciones entre la mitología y el ritual’, con una respuesta de éste”. *El mito individual de neurótico*. 2007. Paidós, 2009.
- _____. “La ciencia y la verdad”. 1965. *Escritos 2*. 1966. Siglo XXI, 2008.
- _____. “La dirección de la cura y los principios de su poder”. 1957. *Escritos 2*. 1966. Siglo XXI, 2008.
- _____. *La ética del psicoanálisis*. Seminario 7. 1959-1960. Paidós, 1988.
- _____. *La relación de objeto*. Seminario 4. 1956-1957. Paidós, 1994.
- _____. *Las psicosis*. Seminario 3. 1955-1956. Paidós, 1984.
- _____. *La transferencia*. Seminario 8. 1960-1961. Paidós, 2003.
- _____. *Los escritos técnicos de Freud*. Seminario 1. 1953-1954. Paidós, 1981.
- _____. “Lo simbólico, lo imaginario y lo real”. 1953. *Los nombres del padre*. 2005. Paidós, 2007.
- _____. “Lugar, origen y fin de mi enseñanza”. 1967. *Mi enseñanza*. 2005. Paidós, 2007.
- _____. “Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela”. 1967. *Otros escritos*. 2001. Paidós, 2012.
- _____. “Saber, ignorancia, verdad y goce”. 1971. *Hablo a las paredes*. 1971. Paidós, 2012.
- _____. “Televisión”. 1974. *Otros escritos*. 2001. Paidós, 2012.
- “La pedagogía del siglo xx”. es.scribd.com/document/177937266/La-Pedagogia-Del-Siglo-Xx

- Laurent, Eric. “Lo universal, lo múltiple y los monos”, 2 de julio del 2007. psicoanalisislacaniano.blogspot.com/2007/07/los-objetos-eric-laurent-en-la.html
- Leclair, Serge. “Discurso del inconsciente y discurso del poder”. *Locura y sociedad segregativa*, editado por Armando Verdiglione. 1974. Anagrama, 1976.
- “‘Lee lo que quieras, pero lee’ es la nueva campaña de la Biblioteca Nacional de Colombia para promover la lectura”. Biblioteca Nacional de Colombia, 11 de agosto de 2017. bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-bnc/lee-lo-que-quieras-pero-lee
- Lema-Hincapié, Andrés. *Borges... ¿filósofo?* Instituto Caro y Cuervo, 2012.
- Lévi-Strauss, Claude. *El pensamiento salvaje*. 1962. Fondo de Cultura Económica, 1975.
- _____. *Las estructuras elementales del parentesco*. 1949. Planeta-Agostini, 1985.
- Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío*. 1983. Anagrama, 1986.
- Lytard, Jean-François. *¿Por qué filosofar?* 1964. Paidós, 1989.
- Mannoni, Octave. “El silencio”. *Locura y sociedad segregativa*, editado por Armando Verdiglione. 1974. Anagrama, 1976.
- Martinet, André. *La fonología como fonética funcional*. 1949. Rodolfo Alonso Editor, 1972.
- Marx, Carlos. *El capital*. 1867. Tomo 1, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- _____. “El dieciocho brumario de Luis Bonaparte”. 1852. *Obras escogidas*. Progreso, s.f.
- _____. *Introducción general a la crítica de la economía política*. 1857. Oveja Negra, 1973.
- Melville, Herman. “Bartleby el copista”. 1855. *Narrativa norteamericana contemporánea*, selección, traducción y prólogo de Agustí Bartra. Vosgos, 1975.
- Ministerio de Educación Nacional. “Aceleración del Aprendizaje”. www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340092.html
- _____. *Fundamentos generales del currículo*. Ministerio de Educación Nacional, 1984.

- Miller, Jacques-Alain. *Causa y consentimiento*. 1987-1988. Paidós, 2019.
- _____. *El lugar y el lazo*. 2000-2001. Paidós, 2013.
- _____. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. 1996-1997. Paidós, 2005.
- _____. “El ruiseñor de Lacan”. *Del Edipo a la sexuación*. 1998. Paidós, 2001.
- _____. “Freud y la teoría de la cultura”. 1988. *Elucidación de Lacan*. Paidós, 1998.
- _____. “Lacan y la política”. *Punto cénit. Política, religión y el psicoanálisis*. 2003. Colección Diva, 2012.
- _____. *La erótica del tiempo*. 2000. Tres Haches, 2001.
- _____. “La lógica del significante”. 1981. *Conferencias porteñas*. Tomo 1, Paidós, 2009.
- _____. “Microscopía”. *Escansión. Nueva serie*, n.º 1. 1988. Manantial, 1989.
- Mockus, Antanas, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro. *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.
- Nicolás de Cusa. *Acerca de la docta ignorancia*. 1440. Biblos, 2003.
- Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. 1885. Alianza, 1983.
- _____. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. 1872. Tusquets, 2009.
- Pessoa, Fernando. *Libro del desasosiego*. 1982. Acantilado, 2010.
- Piaget, Jean. *El estructuralismo*. Proteo, 1968.
- Pirandello, Luigi. *Seis personajes en busca de autor*. 1925. Alianza, 2018.
- Platón. “Banquete”. *Platón I*. Gredos, 2011.
- _____. “Cratilo”. *Platón I*. Gredos, 2011.
- _____. “Ion”. *Platón I*. Gredos, 2011.
- _____. “Menón”. *Diálogos II*. Gredos, 2011.
- Prezi. Prezi Inc., 2022. Acceso el 4 de enero del 2019.
- Propp, Vladímir. *Morfología del cuento*. 1928. Fundamentos, 1971.
- Proust, Marcel. *En busca del tiempo perdido. I. Por el camino de Swann*. 1919-1927. Alianza, 1979.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. 1987. Libros del Zorzal, 2007.

- Real Academia de la Lengua. “Erudición”. *Diccionario de la Lengua Española*.
dle.rae.es/erudición
- _____. “Filosofía”. *Diccionario de la Lengua Española*. dle.rae.es/filosofía
- _____. “Necesidad”. *Diccionario de la Lengua Española*. dle.rae.es/necesidad
- Rulfo, Juan. *Pedro Páramo*. 1955. Austral/Planeta, 2007.
- Sáenz, Javier, et ál. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. II, Colciencias–Foro Nacional por Colombia–Unianandes–Universidad de Antioquia/Clío, 1997.
- Sagan, Carl y Druyan, Ann. *Sombras de antepasados olvidados*. 1992. Planeta, 1993.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. 1916. Alianza, 1987.
- Searle, John. *Actos de habla*. 1969. Cátedra, 1990.
- Secretaría de Educación Distrital. *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*. Alcaldía Mayor, 2014.
- Sloterdijk, Peter. *Temperamentos filosóficos. De Platón a Foucault*. 2009. Siruela, 2010.
- Soler, Colette. *Lacan y el Banquete*. 1991. Manantial, 1992.
- Suárez de la Torre, Emilio. “En torno al *Banquete* de Platón”. *Hymanitas*, vol. LIV, 2002. www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas54/04_de_la_Torre.pdf. Acceso el 16 de septiembre del 2015.
- “The Water of Madness (a Sufi Tale)”. www.pressherald.com/2012/03/27/the-water-of-madness-a-sufi-tale/
- Trilling, Lionel. *The Liberal Imagination*. 1950. Viking Press.
- Trubetzkoy, Nikolái. *Principios de fonología*. 1939. Cincel, 1976.
- Vernant, Jean-Pierre. *Érase una vez... El Universo, los dioses, los hombres*. 1999. Fondo de Cultura Económica, 2004.
- _____. *Los orígenes del pensamiento griego*. 1962. Paidós, 1992.
- Verón, Eliseo. “Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica”. Primer Simposio Argentino de Semiología; Buenos Aires, octubre

- 30-noviembre 2, 1970. Publicado como *El proceso ideológico* (obra colectiva). Tiempo Contemporáneo, 1971.
- Vicens, Antonio. “Mito”. *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*, n.º 5-6, 2007.
- Wahl, Jean. “Platón”. *La filosofía griega. Historia de la filosofía*. 1969. Vol. 2, Siglo XXI, 1972.
- Wertmüller, Lina, directora. *Pascualino, siete bellezas*. Medusa Produzione, 1975.
- Whitehead, Alfred North. *Proceso y realidad*. 1929. Losada, 1956.
- Wittgenstein, Ludwig. “Cuaderno azul”. 1936. *Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos, 1998.
- _____. *Tractatus Logico-Philosophicus*. 1918. Alianza, 1973.
- Wolff, Werner. *Introducción a la psicología*. 1947. Fondo de Cultura Económica, 1953.
- “Woody Allen”. Proverbias. Novixar, 2019. proverbias.net/autor/frases-de-woody-allen
- Žižek, Slavoj. *Cómo leer a Lacan*. 2006. Paidós, 2008.
- Zuleta, Estanislao. “Educación, disciplina y voluntad de saber”. 1988. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Hombre Nuevo y Fundación Estanislao Zuleta, 2001.
- _____. “El proceso de desnaturalización”. *Boletín de Estudios Psicoanalíticos*. Vol. 1, n.º 1, 1986.
- _____. “Idealización en la vida personal y colectiva”. 1982. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta, 1994.
- _____. “La educación, un campo de combate” (entrevista con Hernán Suárez). 1985. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Hombre Nuevo y Fundación Estanislao Zuleta, 2001.
- _____. “La participación democrática y su relación con la educación”. 1990. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Hombre Nuevo y Fundación Estanislao Zuleta, 2001.
- _____. “Sobre la lectura”. 1978. *Los procesos de la lectura*, compiladores Fabio Jurado y Guillermo Bustamante. Magisterio, 1995.

La fuente utilizada es de la familia Times New Roman
tamaño 10,5 pts; interlineado 14,5 pts

El libro

ACTUALIDAD DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Se terminó de editar y publicar en 2023,
en Bogotá, Colombia
