

## **PROMETEO Y LA CAVERNA COMO LLAVE HERMENÉUTICA PARA ALGUNAS REFLEXIONES MODERNAS SOBRE LA EDUCACIÓN**

*José Jatuff*  
UNC-UNLaR

### **Resumen**

El presente trabajo articula y comenta una serie de propuestas filosóficas sobre la educación y sus límites, partiendo de la hipótesis de que el proceso educativo es un proceso de transformación, ligado a la necesidad de adaptar el sujeto para la vida en sociedad. Se considera también que este proceso está ligado a la necesidad de fijar el sujeto a necesidades históricas concretas y no explicitadas. La tensión individuo-sociedad que trataremos de dejar patente, pondría en riesgo la posibilidad que el proceso educativo tendría de generar una subjetividad autónoma. Bajo esta luz se propondrán al final algunas consideraciones abiertas, cuyo motivo no es proponer un diseño alternativo, sino tratar de pensar un proceso educativo que nos haga más libres.

**Palabras claves:** cultura – educación – disciplina – sujeto – crítica

### **Abstract:**

This paper articulates a series of philosophical perspectives on education and its limits, it starts from the hypothesis that the educational process is a process of transformation connected to the need to change the subject to social life. It is also considered that this process is related to the need to fix the subject to a specific and unexpressed historical needs. Will try to make clear the tension: individual-society. This tension would risk the possibility that the educational process would generate an autonomous subjectivity. In this light it will propose some open end considerations whose motive is not to propose an alternative design but try to think an educational process that makes us more free.

**Keywords:** culture - education - discipline -sSubject - criticism

### **Introducción**

Nos proponemos analizar, desde la clara conciencia de sus contextos históricos, un conjunto no exhaustivo pero si representativo de actitudes filosóficas modernas de reflexión y de crítica del proceso educativo teniendo como herramientas para la interpretación: las metáforas de la mitología griega antigua y,

partiendo del presupuesto que la educación construye subjetividades. Partiremos de la idea de que la educación es un proceso histórico de manipulación y transformación de la naturaleza humana, de los instintos fundamentales del hombre en aras de favorecer (de manera más o menos explícita) los fines de la comunidad y de la sociedad. La modernidad nos revelará un optimismo de fondo en lo que a las posibilidades del hombre se refiere; por caso, Kant y Rousseau se apoyan en la cultura y en la naturaleza respectivamente. Rousseau establece que por debajo de la corrupción histórica progresiva habrá una naturaleza fundamentalmente “buena” y una moral natural intacta; mientras que Kant, propone “borrar la animalidad” mediante la disciplina y la instrucción para que la humanidad del ser humano sea lograda. De estos dos planteos fundamentales se siguen distintas nociones de cómo debe ser el proceso educativo y, qué relación hay entre el mismo y la disciplina. En Nietzsche aparecerá la sospecha de que el proceso educativo burgués, tal como él lo conoce, responde a fines no expresos que, bajo el epígrafe de la crítica y la autonomía esconde la homogeneización y atomización de la subjetividad, dejando fuera o mermando drásticamente lo que él entiende por auténtica cultura. Esta sospecha adquirirá una forma muy concreta en el planteo de Foucault, quien da cuenta de cómo en el siglo XVIII el Estado se apropia de diferentes mecanismos de control y vigilancia, que formaban parte de la autorregulación de los estratos bajos de la sociedad y, los pone a funcionar al interior de distintas instituciones de encierro, entre ellas: las educativas. Con este planteo parece quedar claro que si bien, sin disciplina no hay educación, nuestra disciplina tiene una procedencia peculiar. Finalmente, haciendo base en todo el recorrido, se ensayará alguna conclusión abierta cuya finalidad no es proponer un diseño alternativo sino desnaturalizar el modelo educativo que nos es inmediato y, tratar de motivar el pensamiento de procesos que nos hagan más libres.

### **Algunas consideraciones pre-modernas como herramientas de lectura.**

Comencemos con una imagen: cierto día del periodo cuaternario, un hombre agitó, ante su tribu estupefacta, un tizón que él mismo había logrado encender. “El hombre había hecho descender el sol hasta la tierra; ya era dueño del calor y de la luz.”<sup>55</sup> Pero domesticar el fuego no solo fue un acontecimiento material, el fuego es “...creador de civilización moral bajo la forma del Hogar, la religión que es patrimonio común de los pueblos de la rama aria”<sup>56</sup> En Grecia la religión del Hogar, tanto en el ámbito familiar como, en el ciudadano

---

<sup>55</sup> Saint-Victor P. de., *La dos caratulas* (Bs. As.: Joaquín Gil Ed, 1947), 146.

<sup>56</sup> Coulanges F. de., *La Ciudad Antigua* (Bs. As.: Emecé, 1951), 38.

observa una ritualidad estricta. A su vez, también el racionalismo antiguo da cuenta de la relevancia de la cuestión, poniendo el acento en el ingenio. “Ya Demócrito parece haber pensado que los hombres se lo procuraron recogiendo la llama de un árbol herido por el rayo”<sup>57</sup> y Lucrecio, su discípulo, dice de los primeros que manipularon este fenómeno, que eran “ingeniosos y sabios”.<sup>58</sup> Basten estas referencias para dejar claro la relevancia del robo de Prometeo.

Para comprender el complejo conflicto de Prometeo, habría que restituirlo al cuadro general de las teomaquias<sup>59</sup>. Existen varias versiones de Prometeo<sup>60</sup>. La versión de Esquilo es la que nos interesa: describe la condición miserable de los primeros hombres “que vivían en grutas oscuras, desarmados e ignorantes”<sup>61</sup>. Prometeo, aun sabiendo sobre el terrible castigo que caería sobre él, por piedad a

---

57 Schuhl P. M., *Essai sur la formation de la pensée grecque* (Paris: Presses Universitaires De France, 1948), 352.

58 Séchan L. *El Mito de Prometeo* (Bs. As.: Ed. Universidad de Buenos Aires, 1960), 9.

59 Cfr. *A Dictionary of Roman and Greek Antiquities with Nearly 2000 Engravings on Wood*, en: <https://archive.org/details/adictionaryroma01richgoog> También: *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities (1859)*, en <https://archive.org/details/adictionarygree05smitgoog>

60 Nos resulta iluminador el modo en que Platón lo expone: a Prometeo y Epimeteo se les encargo que repartan entre los animales aquellas cualidades que deberían poseer para sobrevivir. “Epimeteo pidió a Prometeo que le permitiese a él hacer la distribución (...) Al distribuir, a unos les proporcionaba fuerza, pero no rapidez, en tanto que revestía de rapidez a otros más débiles. Dotaba de armas a unas, en tanto que para aquellas, a las que daba una naturaleza inerme, ideaba otra facultad para su salvación. (...) Cuando les suministró los medios para evitar las destrucciones mutuas, ideó defensas contra el rigor de las estaciones enviadas por Zeus. (...) Después de esto, suministró alimentos distintos a cada una: a unas hierbas de la tierra; a otras, frutos de los árboles; y a otras raíces. Y hubo especies a las que permitió alimentarse con la carne de otros animales. Concedió a aquellas, descendencia, y a éstos, devorados por aquéllas, gran fecundidad; procurando, así, salvar la especie. Pero como Epimeteo no era del todo sabio, gastó, sin darse cuenta, todas las facultades en los brutos. Pero quedaba aún sin equipar la especie humana y no sabía qué hacer (...) Y ya era inminente el día señalado por el destino en el que el hombre debía salir de la tierra a la luz. Ante la imposibilidad de encontrar un medio de salvación para el hombre. Prometeo roba a Hefesto y a Atenea la sabiduría de las artes junto con el fuego (ya que sin el fuego era imposible que aquella fuese adquirida por nadie o resultase útil) y se la ofrece, así, como regalo al hombre. Con ella recibió el hombre la sabiduría para conservar la vida, pero no recibió la sabiduría política, porque estaba en poder de Zeus y a Prometeo no le estaba permitido acceder a la mansión de Zeus (...) Pero entró furtivamente al taller común de Atenea y Hefesto en el que practicaban juntos sus artes y, robando el arte del fuego de Hefesto y las demás de Atenea, se las dio al hombre. Y, debido a esto, el hombre adquiere los recursos necesarios para la vida, pero sobre Prometeo, por culpa de Epimeteo, recayó luego, según se cuenta, el castigo del robo.” Platón, *Protágoras*, 320d-321d.

61 *El Mito de Prometeo* (Bs. As.: Ed. Universidad de Buenos Aires, 1960), 19.

estas criaturas desheredadas y efímeras, las saca de su miseria moral y material.<sup>62</sup> Esquilo tiene clara conciencia de la hazaña prometeica:

Más escuchad las miserias de los mortales; como de las ignorantes criaturas que eran, hice seres claros de espíritu, dueños de su mente(...) Antes veían sin ver, oían sin oír y, semejantes a figuras de los sueños, vivían toda su larga vida en confusión y a la ventura;(...)Y fui yo el primero que unció el yugo a la fiera bestia, sometida a la albarda o al jinete, para que sustituyera a los mortales en la faenas mayores (...) y discriminé de muchas maneras el arte adivinatoria. (...) Quemé los miembros revestido de grasa y los largos espinazos para guiar a los mortales en el difícil arte de interpretar presagios (...) En suma, sábelo de una vez: todas las artes han venido a los mortales, de Prometeo.<sup>63</sup>

De este breve recorrido podemos extraer algunas conclusiones. El género humano no puede sobrevivir sin cierto conocimiento (*techné*) que implica lo moral y lo instrumental. Estas técnicas deben ser aprendidas. Actualmente podemos decir que el hombre debe aprender un complejo arsenal de técnicas en la medida en que ingresa a la cultura y, estas técnicas podrían dividirse en *técnicas de producción* de objeto, *técnicas de uso* de los objetos y *técnicas de comportamiento*.

Por consiguiente, por cultura, entendemos el conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y vivir en una forma más o menos ordenada y pacífica.<sup>64</sup>

Esta primera definición, aun siendo de utilidad, nos deja con la sensación de que hay algo no explicitado. Esperamos de la cultura algo más que ser un reservorio de capacidades para la conservación. Además si la conservación es el fin de la cultura, no se puede hablar, en términos estrictos, de crítica de la cultura, pues ¿Quién puede poner en cuestión la supervivencia? Unido a esto, encontramos esta otra cuestión: ligada solo a la supervivencia, la cultura puede estar lejos de la verdad, mientras que además, se le exige que sea una brújula, que marque un norte o una dirección, o sea, que brinde sentido. Lo cierto es que la cultura implica una *techné*, definida por reglas que solo pueden ser observadas en virtud de una *disciplina*.

---

<sup>62</sup> Sigue siendo materia de discusión la autoría de esta tragedia. Las traducciones recomendadas para la *Teogonía* y *Los trabajos y los días* Cfr., Hesiodo. 1990. *Obras y Fragmentos*. Ed. Gredos, Madrid. Y para la tragedia *Prometeo encadenado* Cfr., Esquilo. 2000. *Tragedias*. Ed. Gredos, Madrid.

<sup>63</sup> Mazon P., *Eschyle*, (France: société D'edition Les BellesLettres Ed., 1920), 506.

<sup>64</sup> Abaganano N. y Visalberghi A., *Historia de la pedagogía*. (España: F.C.E., 1992), 6.

“El carácter más fundamental de una cultura es que debe ser aprendida o sea transmitida de una forma.”<sup>65</sup> El modo de garantizar el traspaso de la cultura es la educación. La educación varía según la cultura sea dinámica o estática. En las culturas sin historia no encontramos escuelas en el sentido que nosotros le damos a la palabra aunque, sin embargo, sí encontramos educación. En otra ocasión nos gustaría adentrarnos en el proceso de educación de estas culturas sin historia, porque parecen brindar algo que nuestras educaciones no brindan: un lugar en el mundo.<sup>66</sup>

Dice Prometeo “Antes veían sin ver, oían sin oír y, semejantes a figuras de los sueños, vivían toda su larga vida en confusión y a la ventura...” con lo cual estamos autorizados a pensar por un momento en la educación como una especie de salida de la vieja caverna platónica.<sup>67</sup> No hace falta repetir minuciosamente un vez más la célebre alegoría. Para la línea que venimos siguiendo lo primero que tenemos que observar es que todo el relato de la caverna está escrito desde la mirada del que está afuera. Esta perspectiva del que está afuera define una relación asimétrica, que contiene una difícil tensión entre la voluntad de poder implicada en la pretensión de esclarecer a otro y, el riesgo de abandonarlo en la oscuridad. En la educación institucional esta tensión queda reflejada en la oposición entre la autoridad del maestro y, la autonomía de alumno. En Platón esta tensión se resuelve metafísicamente, la autoridad y la disciplina son ejercidas en función del verdadero esclarecimiento. En el intento de educar a otro, es decir, de esclarecerlo

... si se le *obligara* a fijar la vista en la luz misma ¿no crees que le dolerían los ojos y que se escaparía, volviéndose hacia aquellos

---

<sup>65</sup> *Ibidem.*, 7.

<sup>66</sup> Con el fracaso de las viejas nociones de “progreso” y “evolución” estamos cerca de poder restituirles la coherencia a las poblaciones llamadas primitivas corrigiendo las interpretaciones que le habían atribuido una racionalidad infantil o una mentalidad dominada por lo mítico-afectivo. Lévi-Strauss ha mostrado estructuras lógicas subyacentes a todas las culturas, códigos a partir de los cuales se organiza la experiencia. El proceso educativo “primitivo” bajo este marco de apropiación deberá arrojar resultados sin desperdicio. Cfr., Lévi-Strauss C., *Raza y cultura* (Madrid: Atalaya, 1999) y Lévi-Strauss C., *Tristes Trópicos* (España: Paidós, 1997) Para una temprana comprensión no eurocéntrica de la lógica interna de las poblaciones llamadas primitivas, cfr., Montagne M., *Ensayos* (Madrid: Altaya. 1997), cap. XXXI: “Los caníbales”.

<sup>67</sup> Platón, *La República* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos. 1969) vol. III pág. 2 y ss. También Cfr., AA VV., *New Images of Plato: Dialogues on the Idea of the Good* (Sankt Agustín: Reale Giovanni-Scolnicov Samuel eds. Academia Verlag, 2002) Y Heidegger M. *The Essence of Truth: On Plato's Parable of the Cave and the Theaetetus*. (London: Bloomsbury Academic. 2002)

<sup>67</sup> Platón, *La República* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos. 1969) vol. III pág. 2 y ss. También Cfr., AA VV., *New Images of Plato: Dialogues on the Idea of the Good* (Sankt Agustín: Reale Giovanni-Scolnicov Samuel eds. Academia Verlag, 2002) Y Heidegger M. *The Essence of Truth: On Plato's Parable of the Cave and the Theaetetus*. (London: Bloomsbury Academic. 2002)

objetos que puede contemplar, y que consideraría que estos son realmente más claros que los que se le muestra? (...) *Y si se lo llevara de allí a la fuerza obligándole a recorrer la áspero y escarpada subida, y no le dejaran antes de haberle arrastrado hasta la luz del sol, ¿no crees que sufriría o llevaría a mal el ser arrastrado, y que, una vez llegado a la luz, tendría los ojos tan llenos de ella que no sería capaz de ver ni una sola de las cosas a las que ahora llamamos verdades?*<sup>68</sup>

Obligar, llevar por la fuerza o arrastrar, adquieren su sentido positivo en el marco de una metafísica que identifica al final del recorrido: la luz y la libertad. El dolor parece inevitable<sup>69</sup>, Prometeo sufre encadenado por traer las artes a los mortales. En el caso platónico la metafísica de fondo tiene un anclaje directo en lo político, dado que la “poda y la extirpación de excrescencia plúmbea” que “mantiene vuelta hacia abajo la visión del alma” se da en función de obtener a los adecuados para “gobernar una ciudad”<sup>70</sup>. El disciplinamiento, teniendo una significación metafísica con anclaje en un proyecto político, se ejerce sobre el individuo en función del grupo, puesto que a la ciudad no le interesa: “una clase que goce de particular felicidad” sino que: “cada cual pueda ser útil a la comunidad y ella misma forma en la ciudad hombres de esta clase”. Va surgiendo la siguiente cuestión: ¿La educación y la cultura deben ser definidas en función de las necesidades del Estado o del mercado o de alguna otra instancia?

Lo que se mantiene a raya son los “placeres y apetitos”<sup>71</sup> que amenazan el ascenso metafísico y el proyecto político. El Estado educa para la emancipación de las tinieblas pero, esa misma emancipación implica la represión de lo instintivo que, siguiendo la

---

<sup>68</sup> Platón, *La República* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos.1969) vol. III pág. 3.

<sup>69</sup> Remo Bodei posee un interesante artículo sobre esta cuestión donde afirma que “Una antigua y tenaz atadura mantiene unidos el dolor y el conocimiento” Cfr., Remo Bodei, “Dolor y pasiones como forma de conocimiento”, *NOMADAS.0, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, (Julio-Diciembre, 1999): 2. ISSN 1578-6730. Aunque sería pertinente aquí distinguir el dolor que está ligado al aprendizaje por la aplicación de una disciplina, del dolor que provoca un aprendizaje al ser, el mismo, una experiencia de transformación del sujeto. Los rituales de iniciación giran en torno a estas experiencias de transformación. También puede pensarse que lo que varía en ambos casos es la administración del dolor, aunque no debemos dejar de lado que el dolor es intensidad y que, en la administración disciplinar y burocrática del dolor es justo la intensidad lo que varía pudiendo esto variar la naturaleza del dolor y con ello su poder transformador. Sobre el dolor, el conocimiento y la transformación del sujeto: Cfr., Schopenhauer A. 2003. *El mundo como voluntad y representación*. F.C.E. Ed., España, en especial el libro IV del primer y segundo vol. Así como también, Chestov L. 1938. *Las revelaciones de la muerte*. Sur Ed. Buenos Aires. Para una aproximación filosófica a la cuestión del dolor es también audible AAVV. 2006. *Filosofía y dolor*. Tecnos Ed. España.

<sup>70</sup> Platón, *La República* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos.1969) vol. III pág. 5.

<sup>71</sup> *Ibidem.*, pág. 5.

alegoría es obligado a permanecer en la caverna. Sin embargo, no debemos dejar de subrayar que esto es más complejo, dado que Platón defiende explícitamente una concepción lúdica del aprendizaje y observa que: "...el alma no conserva ningún conocimiento que haya penetrado en ella por la fuerza"<sup>72</sup>. Esta idea de aprender jugando se repite a partir de Platón hasta nuestros días. La parte del hombre que tiene que ver con los "placeres y apetitos", es la que carga con las connotaciones negativas y, la que debe ser podada a través de la educación.

### **La reflexión moderna. Nota I: ampliar los límites de la sensibilidad.**

Dice Rousseau:

nuestras pasiones son los principales instrumentos de nuestra conservación; luego tan vana como ridícula empresa es intentar destruirlas; esto es censurar la naturaleza y querer reformar la obra de Dios. Si dijera Dios al hombre que aniquilase las pasiones que le da, querría Dios y no querría, y se contradeciría a sí propio.<sup>73</sup>

La fuente de todas las pasiones es una pasión primordial: "primitiva, innata, anterior a cualquier otra"<sup>74</sup> de la cual se derivan todas las demás. Esta es: el amor a sí mismo. Y todas las pasiones brotan de esa misma fuente. Ahora: ¿Cómo es que la perversión en todas sus formas llega a ser o existe? La respuesta sería la siguiente: "Natural es su fuente, es verdad, pero corre abultada por mil raudales extraños; y es un caudaloso río que sin cesar se enriquece con nuevas aguas, y en que apenas se encontrarían algunas gotas de las suyas primitivas."<sup>75</sup> La mayor parte de las modificaciones y multiplicaciones de esta pasión primordial tienen causas extrañas, lo nocivo llega a través de la cultura y del proceso educativo.

El amor de sí mismo, que solo a nosotros se refiere, está contento cuando se hallan satisfechas sus verdaderas necesidades; pero el amor propio que se compara, nunca está contento ni puede estarlo, porque nos prefiere este afecto a los demás, también exige nos prefieran los demás a ellos mismos, cosa que no es posible.<sup>76</sup>

Podría pensarse que, estamos aquí en el meollo de una tensión irresoluble, dado que es tan imposible abandonar la pasión primera que soy, como que el otro la abandone a mi favor. Ergo, nace el conflicto en la relación con el otro que es, la relación con el grupo.

---

72 *Ibidem.*, pág. 23.

73 Rousseau J.J., *Emilio* (Bs. As.:El Aleph,2000), 275.

74 *Ibidem.*, pág. 276.

75 *Ibidem.*, pág. 276.

76 *Ibidem.*, pág. 278.

Entonces, no pudiendo estar solo. No podré ser bueno como originalmente lo soy, esto es, no podré estar bien. Ahora bien, la ira, el rencor, la altivez o la vanidad son pasiones que nacen de esta fuente original, pero brotan de la relación con el otro. Sólo se dan cuando “se compara”.<sup>77</sup> Al respecto, Rousseau que presupone una bondad natural de fondo, apuesta a que la educación sensibilice. Entonces, hace que Emilio, el joven personaje, sea educado en aislamiento. Allí nos está diciendo qué es lo que piensa de la educación institucional:

Un niño amoldado, culto, civilizado, que solo espera la potencia para poner en práctica las instrucciones que ha recibido, nunca se engaña acerca del instante en que le viene esta potencia. En vez de aguardarla la acelera: excita en su sangre una precoz fermentación; mucho antes de sentir deseos, sabe cuál debe ser el objeto de ellos. La naturaleza no le excita, sino que él la fuerza, nada tiene aquella que enseñarle cuando le hace hombre, que ya lo era en el pensamiento mucho antes de serlo en realidad.<sup>78</sup>

Ahora bien, esta educación superficial genera un tipo de sujeto: “el hombre de mundo”<sup>79</sup> que está todo entero en su fingimiento. Lo contrario de esta educación de simulacro, sería la suave incitación hacia los buenos sentimientos que el joven ya tiene y, que puede conservar intactos hasta los veinte años. “Nunca os dijeron tal cosa; bien lo creo: educados nuestros filósofos en toda la corrupción de los colegios, están muy distantes de saber eso.”<sup>80</sup> Entonces: ¿Qué es educar en Rousseau? Es ampliar, mediante la incitación, la originaria pasión por mí mismo para que en ella, entre el prójimo. Y así, esta pasión ampliada, se vuelve compasión. Esto se logra haciendo que se tenga una experiencia de transformación. Esta transformación de la subjetividad, es ampliación de lo original y, tiene que ver con hacer contacto con el dolor del mundo.

...para excitar a un joven a que sea humano, lejos de hacer que admirado contemple el brillante destino de los demás, es menester enseñarle por su aspecto triste y hacerle temer. (...) No acostumbra, pues, a vuestro a que desde el pináculo de su gloria contemple las penas de los afligidos, los afanes de los miserables, ni esperéis a que de ellos se compadezca si los mira como ajenos. Hacedle comprender que la suerte de estos desventurados puede ser la suya (...) poco importa que haya o no sido por su culpa (...) no le hace falta mucho para conocer que no le puede responder toda la prudencia humana de si dentro de una hora ha de estar vivo o muerto (...) si dentro de un mes ha de ser rico o pobre, si dentro de

---

77 *Ibidem.*, pág. 275.

78 Rousseau J.J., *Emilio* (Bs. As.: El Aleph, 2000), 288.

79 *Ibidem.*, pág. 330.

80 *Ibidem.*, pág. 289.



un año estará remando y aguantando el rebenque en una galera argelina.<sup>81</sup>

Entonces, la naturaleza es positiva y lo que nos trae la cultura es la desviación y la perversión. Ergo, nuestro malestar comienza en la relación con el grupo y, la única posibilidad de defensa es una educación que cause el menor daño posible y, amplíe las posibilidades de la pasión original. Es decir, una educación inversa a la institucional que, a ojos de Rousseau reprime lo bueno del ser humano y lo pervierte. Aunque, dado que la educación en el aislamiento no es posible y, tomando a Rousseau en serio, la pregunta sería: ¿En la maquinaria institucional es deseable y posible lograr el tipo de experiencias en las que el francés está pensando? Y a su vez, aunque es muy difícil dejar de simpatizar con este planteo, queda resonando en nosotros otra pregunta: ¿La naturaleza, incitándola suavemente, actualiza lo moral en nosotros? Hoy sabemos que lo pulsional es, por lo menos, algo más opaco que como lo está pensando Rousseau. El francés apuesta a la naturaleza, en cambio Kant, que está dialogando con él, no.<sup>82</sup>

### **La reflexión moderna. Nota II: borrar la animalidad**

En su tratado *Pedagogía*<sup>83</sup> Kant distingue en la educación (*Bildung*), dos categorías, a saber: disciplina e instrucción. Esta última es positiva, y brinda competencias y conocimientos, mientras que aquella es negativa.

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. (...) La disciplina convierte la animalidad en humanidad, un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia, no tiene ningún instinto, y ha de construirse el mismo el plan de su conducta. Pero como no está en condiciones de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás.<sup>84</sup>

---

81 *Ibidem.*, pág. 294.

82 Aunque la apuesta de Rousseau y de Kant en términos de educación son en alguna medida opuestas no debemos dejar de notar que comparten de un optimismo de fondo. En Rousseau, siguiendo la lógica ilustrada de una religión natural, se trata de dejar ser a la naturaleza cuya perfección expresa la perfección del creador. En Kant se trata de un proceso histórico que solo cumplirá su destino de humanidad en el uso autónomo de la razón; ambos confían en las posibilidades del hombre por que el hombre es, en alguna medida, por naturaleza o por cultura, lo que debe ser. Esta perspectiva, se diluirá ya en el siglo XIX.

83 Estas son unas lecciones sobre pedagogía que Kant impartió en la universidad de Königsberg, y que recogidas por su discípulo F.T. Rink fueron publicadas con la aprobación del mismo Kant en 1803.

84 Kant I., *Pedagogía* (Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 2000), 1.

Entonces, la disciplina entendida así: “borra al hombre la animalidad” e impide que sea llevado por sus instintos animales y: “se aparte de su destino de humanidad”<sup>85</sup>. Luego, con el fin de someter al hombre a la ley humana es menester que, a muy temprana edad sea disciplinado. “La falta (de disciplina) no puede corregirse nunca”.<sup>86</sup> Al respecto, Kant es consciente de que la educación es un proceso histórico mediante el cual el hombre es educado por el hombre y, se lamenta de que no se realicen experimentos racionales en educación para saber hasta dónde la naturaleza humana puede avanzar hacia la perfección. Esta fe confiere sentido a expresiones un tanto violentas, verbigracia: “borrar la animalidad”, y desde esta perspectiva el aspecto represivo adquiere sentido.

Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. (...) Encanta imaginarse que la naturaleza humana se volverá cada vez mejor por la educación (...) Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana.<sup>87</sup>

En clara alusión a Rousseau, Kant nos dice que no tiene sentido una formación en el aislamiento dado que lo que debemos hacer, es mejorar a la humanidad. Ahora bien, esta educación de la humanidad adquiere inmediatamente tintes universales y, no solo en su finalidad futura, sino en su expansión hacia los lados. Muta en perimetral.

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia, porque ¡que diferente viven los hombres! Solo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza. Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación de acuerdo a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar.<sup>88</sup>

Ahora, y sin realizar una crítica anacrónica podemos asistir a la constitución histórica de la subjetividad moderna, que tomándose por la universal, se arroga la tarea de lograr y perfeccionar la humanidad en dos sentidos: lograrla y perfeccionarla en cada hombre particular, y lograrla y perfeccionarla en el hombre en general. Es decir, llevar adelante el proceso civilizatorio. Esto no es comprensible sin el presupuesto de la fe ilustrada<sup>89</sup> en el progreso. Como en Platón,

---

85 *Ibidem.*, pág. 1.

86 *Ibidem.*, pág. 2.

87 *Ibidem.*, pág. 2.

88 *Ibidem.*, pág. 2.

89 Constituye un equívoco y un lugar común hacer de la Ilustración un movimiento homogéneo cegado por la fe en el progreso. Esta imagen se multiplica con cada “crítica a la Ilustración”. Una breve mirada sobre la variada obra de los moralistas francés, por

el proceso de disciplinamiento no es comprensible sin una metafísica de fondo, la educación en Kant es una educación para la humanidad y, con este fin no debe ser mecánica sino razonada. Todas las civilizaciones educaron pero, una educación racional, como la entiende Kant, debe ser cosmopolita, siguiendo conscientemente el plan de un bien universal. Existe la conciencia del malestar que implica el disciplinamiento pero, se considera un “sacrificio” para lograr “nobles consecuencias.”<sup>90</sup> Al respecto, Kant entiende que una educación para la humanidad es un proyecto político y, se pregunta si la mejora de la humanidad debe provenir del príncipe o de los súbditos. Con relación al tópico, no se debe esperar mucho del príncipe, afirma. La experiencia indica que no se preocupan realmente por la mejora de la humanidad sino, del: “...bien del Estado para poder alcanzar así sus fines”.<sup>91</sup> Asoma aquí nuevamente un problema que quedara expuesto en Nietzsche y, desde una perspectiva similar pero con otras connotaciones en Foucault. Y que ya habíamos definido como pregunta: ¿La educación y la cultura deben ser definidas en función de las necesidades del individuo, del Estado, del mercado o de alguna otra instancia? O, en su caso puede pensarse que la verdadera educación se inicia, cuando la instancia de “necesidad” ha sido superada.<sup>92</sup> En Kant la educación es para una instancia superior. La respuesta es clara: el hombre debe ser educado para la humanidad.

### **La reflexión moderna. Nota III: la disciplina del genio**

En su discurso de juventud *sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, el joven Nietzsche va a la cuestión del fin de la educación bajo, el presupuesto de que la cultura no es un aparato

---

ejemplo, convence de que una crítica monolítica no es ni posible ni deseable. Advertimos que esta crítica solo es pertinente si uno entra por Kant al movimiento Ilustrado y hace de este filósofo su expresión más acabada. Esto sería ya un modo de entender la historia que difícilmente pueda justificarse. Con todo, estamos justificados a hacer esta lectura dado que justamente es de Kant de quien hablamos. Para una primera aproximación al movimiento ilustrado Cfr., Outram D., *La Ilustración* (España: Alianza Ed, 2009) Para comprender la concepción metafísica del tiempo progresivo y lineal Cfr., Agamben, G. *El tiempo que resta* (Madrid: Tortta, 2006) Bury, J. *La idea de progreso* (Madrid: Alianza Ed., 1986) Y Nisbet, Robert A., *Historia de la idea de progreso* (Barcelona: Ed. Gedisa, 1987)

<sup>90</sup> Kant I., *Pedagogía* (Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 2000), 4.

<sup>91</sup> *Ibidem*, pág. 4.

<sup>92</sup> Dice Aristóteles en la *Política* Libro I 1252<sup>a</sup> “La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien.” Esta idea del “vivir bien” por sobre la simple existencia o el sobrevivir, es uno de los temas centrales de la ética y la política aristotélica. También hay que señalar que es nuestra tarea pensar cómo es que sea posible este vivir por encima de las necesidades -en mayor libertad- sin un trasfondo de esclavitud que termine cargando con ellas. Los excesos aristocráticos del filósofo clásico Nietzsche tienen fuente, en parte, en esta noción del “vivir bien”.

para la sobrevivencia, sino aquello que solo se cultiva cuando el ámbito de las necesidades se ha superado. Esto debe entenderse en el marco de una crítica a la educación estatal burguesa que, cada vez con más ímpetu educa: "...para formar lo antes posible empleados útiles y asegurarse de su docilidad incondicional"<sup>93</sup> Esta educación operaría un doble movimiento. Por un lado, es expansiva, busca la inclusión, amplía y difunde la cultura. Y por otro lado, restringe a la misma en sus contenidos intrínsecos, los fosiliza y los vulgariza.<sup>94</sup> Más allá de que Nietzsche en este periodo tenga preocupaciones específicas ligadas al mundo griego, apunta a una cuestión fundamental para nuestro planteo, a saber, si en una institución educativa se pueden producir experiencias vitales de transformación de la subjetividad, ligadas a la cultura y a la tradición de modo que, en la apropiación y el rechazo de lo heredado, aparezca algo íntimo y nuevo. En esta perspectiva de Nietzsche solo unos pocos pueden alcanzar lo que él entiende por cultura y, en esos pocos debe pensar la educación cuando revise su finalidad. Se debe educar en vista del genio, que será el encargado de: "conducirnos hasta la patria de la cultura".<sup>95</sup> Se deben generar las condiciones para el cuidado y el fomento del genio. Como vamos viendo parece que la educación sin disciplina y sin represión no es posible, pero la finalidad del disciplinamiento varía considerablemente. Aquí la finalidad es el genio, es decir, el fomento de ciertos individuos que pueden llevar a la masa: a la patria de la cultura superior. En cambio, la educación burguesa: "...es la sierva y consejera intelectual de las necesidades de la vida, de la ganancia y de la miseria".<sup>96</sup> Estos amargos planteos, deben ser comprendidos bajo el trasfondo de lo terrible de la vida, que solo puede ser soportado por los frutos del arte que, a su vez adquieren una relevancia decisiva.<sup>97</sup> La educación en Nietzsche, no es para la utilidad, sino para la cultura y el genio. Y es fundamental en el proceso de su creación, el común de la gente, que debe seguirlo como a un faro y, debe ser educada al respecto. En cambio, la educación burguesa favorece la actitud crítica en un periodo, donde la imitación a grandes maestros resulta fundamental. Que algunos gocen de una libertad vulgar no constituye una compensación.

...frente al dolor de un solo joven que se sienta inclinado hacia la cultura, que necesite un guía, y que finalmente deje caer las riendas y comience a despreciarse a sí mismo (...) ¿Quién le ha impuesto la

---

93 *Ibidem.*, pág. 8

94 *Ibidem.*, pág. 10

95 *Ibidem.*, pág. 22

96 *Ibidem.*, pág. 73

97 En el programa del primer Nietzsche gravita la idea de una redención estética del mundo en la cual, como es lógico, los más altos frutos de la cultura adquieren una inmensa dimensión. A este respecto véase el texto *El origen de la tragedia* compuesto para la misma época.

carga insostenible de permanecer solo? ¿Quién lo instigado a la autonomía a una edad en que las necesidades naturales e inmediatas consisten por lo general en dejarse llevar por grandes guías y en seguir con entusiasmo el camino del maestro.<sup>98</sup>

El favorecimiento de esta autonomía, solo puede terminar en el abandono y la soledad.<sup>99</sup> Aparece aquí, algo de gran importancia, a saber, el seguimiento de modelos. La supuesta autonomía moderna que se enseña en la educación burguesa es, en opinión de Nietzsche, un simulacro. Y en vez de una actitud de crítica superficial, él está pensando que el bachillerato debería seguir otro modelo. Una suerte de educación por imitación. Al respecto, diremos algo más sobre esto. Ahora bien, podemos ver una primera crítica a los efectos indeseables de la educación burguesa, que en su expansión se constituye en un proceso de homogeneización y atomización, dirigido por el Estado para satisfacer determinados intereses. Con relación al tópico, Foucault lo explora con rigor.

#### **La reflexión moderna. Nota IV: el Panóptico**

En *La verdad y las formas jurídicas*, Foucault analiza cómo en el siglo XVIII se formaron ciertos mecanismos que fueron asumiendo cada vez más importancia, hasta extenderse a toda la sociedad. Foucault se plantea cómo de modo cada vez más insistente, la penalidad del siglo XIX tiene menos en vista la defensa de la sociedad, que el control y la reforma psicológica y moral siendo que, la forma de penalidad prevista por el siglo XVIII se da bajo el principio de que no hay castigo sin una ley explícita y, sin un comportamiento explícito que violara la ley. Es decir, se plantea cómo se genera esta sociedad disciplinaria que encuentra su arquetipo en el Panóptico: "...forma arquitectónica que permite un tipo de poder del espíritu sobre el espíritu, una especie de institución que vale tanto para las *escuelas* como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas."<sup>100</sup> Y este proceso de formación de esta sociedad disciplinaria es mostrado a través de dos ejemplos: Francia e Inglaterra.

¿Cuáles son, de dónde vienen y a qué responden estos mecanismos de control? Consideremos el ejemplo de Inglaterra. Desde la segunda mitad del siglo XVIII se forman, en niveles relativamente

---

<sup>98</sup> *Ibidem.*, pág. 54

<sup>99</sup> Esta embestida contra la actitud crítica tiene también otro trasfondo, Nietzsche está pensando en la tragedia wagneriana como una experiencia estética que renueve la cultura y actué como mito fundante. Para lograr esto se necesitan oídos "estéticos" y no "críticos". Está pensando, a su vez, en la crítica periodística que al educar nivelando hacia abajo es constante blanco de sus invectivas.

<sup>100</sup> Foucault M., *La verdad y las formas jurídicas* (accesible en <http://new.pensamientopenal.com.ar/04042008/filosofia02.pdf1983>) 47. (El subrayado es nuestro)

bajos de la escala social, grupos espontáneos de personas que se atribuyen, sin ninguna delegación por parte de un poder superior, la tarea de mantener el orden y crear, para ellos mismos, nuevos instrumentos para asegurarlo. Estos grupos proliferaron durante todo el siglo XVIII.<sup>101</sup>

Estos grupos de ideología y funcionamiento religioso asistían a los desvalidos, pero vigilaban que sus miserias no sean consecuencia de sus propios vicios morales. También, en este siglo encontramos la “Sociedad para la supresión del vicio”, asimismo, la “Sociedad para la reforma de las maneras” Además, se dieron por parte de los sectores acomodados, sociedades paramilitares de autodefensa organizados para mantener el orden y la paz en un barrio o ciudad y, cerca de estas, las asociaciones más eminentemente económicas, grandes compañías y almacenes formaron su policías privadas, cuyo fin era la “vigilancia de su riqueza.”<sup>102</sup> Estos son grupos de base que proliferaban, al margen de un poder central, pero en un punto decisivo se producen desplazamientos y, esos grupos pasan a ser compuestos o fomentados por los sectores dominantes, con lo cual comienza la estatización de los mecanismos de control de los mismos: “...a partir de este momento el control moral pasará a ser ejercido por las clases más altas, por los detentadores del poder, sobre las capas más bajas...”<sup>103</sup>

En Francia el control se da a partir de una rara institución llamada *lettre-de-cachet* (carta de sello) que “no era una ley o un decreto sino una orden del rey referida a una persona a título individual, por la que se le obligaba a hacer alguna cosa.”<sup>104</sup> El rasgo particular de esta orden real es que en su gran mayoría era solicitada por los súbditos y, su función era el castigo. Estas cartas castigaban la inmoralidad y las conductas religiosas disidentes. Y como era punitiva, resultaba en la prisión del individuo. “La prisión, que se convertirá en el gran castigo del siglo XIX tiene su origen precisamente en esta práctica para-judicial de la *lettre-de-cachet*, utilización del poder real por el poder espontáneo de los grupos.”<sup>105</sup>

Como podemos ver en los ejemplos de Inglaterra y Francia, los movimientos de grupo de control respondían a necesidades propias y, de lo que se trata es de saber, ¿por qué se desviaron o por qué el poder se apropió de estos mecanismos de control que estaban a la base de la sociedad? En la opinión de Foucault, se da por primera vez en la historia una forma de riqueza cuya materialidad específica,

---

101 *Ibidem.*, pág. 54

102 *Ibidem.*, pág. 59

103 *Ibidem.*, pág. 60

104 *Ibidem.*, pág. 47

105 *Ibidem.*, pág. 62

no es la moneda, las tierras o la letra de cambio, sino el *stock*. Ante el aumento de casos de robo y pillaje el gran problema del poder es establecer mecanismos de control. Una segunda razón es que la propiedad rural, tanto en Francia como en Inglaterra, cambiará igualmente de forma con la multiplicación de las pequeñas propiedades, dejan las tierras comunes de las que todos pueden vivir y se dará una suerte de idea fija: el temor al pillaje campesino. “En consecuencia, puede decirse que la nueva distribución espacial y social de la riqueza industrial y agrícola hizo necesarios nuevos controles sociales a finales del siglo XVIII.”<sup>106</sup> Con las herramientas populares de control social el poder central va a desarrollar la sociedad panóptica de vigilancia y control, a partir de una serie de instituciones que poseen una grilla de inteligibilidad común. Que una fábrica, un hospital, psiquiátrico, una cárcel o una escuela posean un funcionamiento común es ya un enigma pues. Entonces: ¿a qué responde esto?

¿En qué consistía, y sobre todo, para qué servía el panoptismo? Propongo una adivinanza: expondré el reglamento de una institución que realmente existió en los años 1840-1845 en Francia (...) no diré si es una fábrica, una prisión, un hospital psiquiátrico, un convento, una escuela, un cuartel; se trata de adivinar a qué institución me estoy refiriendo. Era una institución en la que había cuatrocientas personas solteras que debían levantarse todas las mañanas a las cinco. A las cinco y cincuenta habían de terminar su aseo personal, haber hecho la cama y tomado el desayuno; a las seis comenzaba el trabajo obligatorio que terminaba a las ocho y cuarto de la noche, con un intervalo de una hora para comer; a las ocho y quince se rezaba una oración colectiva y se cenaba, la vuelta a los dormitorios se producía a las nueve en punto de la noche. El domingo era un día especial (...). No obstante, como el tedio no tardaría en convertir el domingo en un día más agobiante que los demás días de la semana, se deberán realizar diferentes ejercicios de modo de pasar esta jornada cristiana y alegremente». Por la mañana ejercicios religiosos, en seguida ejercicios de lectura y de escritura y, finalmente, las últimas horas de la mañana dedicadas a la recreación. Por la tarde, catecismo las vísperas, y paseo después de las cuatro (...) Los ejercicios religiosos y la misa no se celebraban en la iglesia próxima para impedir que los pensionados de este establecimiento tuviesen contacto con el mundo exterior; así, para que ni siquiera la iglesia fuese el lugar o el pretexto de un contacto con el mundo exterior, los servicios religiosos tenían lugar en una capilla construida en el interior del establecimiento. No se admitía ni siquiera a los fieles de afuera; los pensionados sólo podían salir del establecimiento durante los paseos dominicales, pero siempre bajo la vigilancia del personal religioso que, además de los paseos, controlaba los dormitorios y las oficinas, garantizando así no sólo el control laboral y moral sino también el económico. Los pensionados

no recibían sueldo sino un premio -una suma global estipulada entre los 40 y 80 francos anuales- que sólo se entregaba en el momento en que salían (...). En general, los dos principios organizativos básicos según el reglamento eran: los pensionados no debían estar nunca solos, ya se encontraran en el dormitorio, la oficina, el refectorio o el patio, y debía evitarse cualquier contacto con el mundo exterior: dentro del establecimiento debía reinar un único espíritu.<sup>107</sup>

Foucault nos advierte que esta institución es una fábrica de mujeres y, lejos de ser una fantasía, es una utopía capitalista realizada en el siglo XIX. Sin embargo, las prácticas de control allí desarrolladas encontraron otro cause. Como los mecanismos de vigilancia moral de Inglaterra y, de reclusión en Francia. Estas instituciones encierran y moralizan, pero a diferencia de ellos, no lo hacen por la integración a un grupo ni practican la exclusión, sino que operan sobre el individuo y lo integran.

En nuestra época todas estas instituciones -fábrica, escuela, hospital psiquiátrico, hospital, prisión- no tienen por finalidad excluir sino por el contrario fijar a los individuos. La fábrica no excluye a los individuos, los liga a un aparato de producción. La escuela no excluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber. El hospital psiquiátrico no excluye a los individuos, los vincula a un aparato de corrección y normalización. Y lo mismo ocurre con el reformatorio y la prisión. (...) *La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma.*<sup>108</sup>

Así, las instituciones estatales por las que pasamos nuestras vidas son entendidas como una red de secuestro, cuya finalidad es la inclusión y normalización. Esto implica una rígida disciplina que construye una subjetividad, apta para la acumulación del capital. En todas estas instituciones encontramos, la explotación total del tiempo y el control de los cuerpos en un perímetro visible, porque responden a la necesidad de hacer que el cuerpo de los hombres se convierta en fuerza de trabajo. En estas instituciones se dan ordenes, se establecen reglamentos, se toman medidas, se castiga y se recompensa. Es decir, funciona un micro poder que a su vez, es judicial. Ahora bien, “¿por qué razón, para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse?”<sup>109</sup>

Por último, dice Foucault, encontramos adherida a esta forma de poder una cierta epistemología, un saber que emerge de la

---

107 *Ibiden.*, pág. 64

108 *Ibiden.*, pág. 57. (El subrayado es nuestro)

109 *Ibiden.*, pág. 60.



observación. Puesto que en las fábricas son anotadas las adaptaciones, en los hospitales, son observadas las distintas evoluciones de los pacientes, en la escuela nace la didáctica “técnica o conjunto de técnicas que nacen de la práctica educativa misma”.<sup>110</sup>

La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él.<sup>111</sup>

Luego, en la perspectiva de Foucault, la escuela es una institución cuya disciplina opera sobre la subjetividad, para garantizar que el tiempo y el cuerpo de los hombres se vuelvan fuerza productiva. Hemos visto que sin disciplinamiento no hay educación posible y, sin educación no hay cultura. Sin embargo, es con el análisis histórico de Foucault que se ajustan las cuentas con la versión abstracta de este proceso. Lo que viene a mostrar Foucault es que, a partir del siglo XVIII, el poder se vuelve cada vez más disciplinar y, que la escuela es uno de esos ámbitos privilegiados donde los procedimientos modelan un tipo de sujeto.

### Consideraciones finales

Un texto de 1883 intitulado *Sobre verdad y mentira en sentido extra moral* de Nietzsche, comienza así: “En algún punto perdido del universo, cuyo resplandor se extiende a innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que unos animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue aquél el instante más mentiroso y arrogante de la historia universal.”<sup>112</sup> La palabra que emplea - invención (*Erfindung*)- está queriendo significar el carácter radicalmente histórico y humano del conocimiento que, como todo lo humano, posee un comienzo pequeño e inconfesable. Si pensamos en el sujeto como una construcción histórica, la educación juega un papel fundamental. Teniendo en cuenta esto, nos gustaría para terminar, resaltar algunas de las ideas ya expuestas, y que nos parecen relevantes al momento de pensar la conformación de la subjetividad en el proceso educativo.

Platón nos habla de una educación en la libertad que podría ser provista a través del juego. Lo lúdico como tal, está gobernado por estrictas reglas<sup>113</sup> y, es en la internalización de las mismas que uno

---

110 Abaganano N. y Visalberghi A., *Historia de la pedagogía*, España: F.C.E., 1992, 9.

111 *Ibidem*, pág. 60.

112 Nietzsche F., *Sobre verdad y mentira en sentido extra moral*, Madrid: Tecnos, 1986, 17.

113 Estimamos que sería rico explorar las posibilidades del juego como instrumento educativo bajo el trasfondo de su importancia social y cultural, dado que el acto de jugar parece ser una constante en la cultura humana. *Cfr.*, Huizinga J. *Homo ludens*, España:

adquiere una destreza. Es decir, aprende a través de una disciplina. Y en la adecuación a la forma objetividad del juego podría darse un disciplinamiento atrayente y seductor. Lo que en términos negativos afirma Foucault sobre el aspecto incitador y seductor del poder en la sujeción de las subjetividades puede servir en sentido inverso.<sup>114</sup> Es decir, para la construcción de dispositivos educativos que en la incitación lúdica tengan por objeto hacer una experiencia de formación, de descubrimiento e invención de cada uno. En lo tocante a la cuestión de la autoridad, creemos que la observación de Nietzsche es digna de tener en cuenta. Dejando de lado la metafísica del genio -que él mismo dejó de lado con prontitud- quizás no haya mejor modo de lograr la libertad que siguiendo alguna guía a la cual autónomamente se le concede autoridad. Esto es, el sujeto es una construcción. Y esa construcción histórica lo determina, tiene autoridad sobre él. Y esa explicitación de la autoridad automática que el contexto tiene sobre nuestras vidas es un difícil trabajo, que solo puede ser llevado a cabo con una guía. Ahora: ¿Cómo hacer de un profesor. Es decir, de un “trabajador”, un “guía” que oriente determinadas experiencias? Y ¿Cómo hacer que esto forme parte del proceso educativo institucional? Esto es verdadero problema. Entonces, desde esta perspectiva, las indicaciones de Rousseau, adquieren sentido: educar, en gran medida es incitar y moldear la sensibilidad. Acierta Rousseau, al poner las cosas en el corazón, y más allá de su optimismo moral, puede decirse que a partir de ciertas experiencias “aprendemos” a tener un registro más confiable, y nos descubrimos y creamos a la vez. Al respecto de este proceso, Adorno habla de “investigación en materia de formación”<sup>115</sup>, de lo que se trata es de saber, si estas experiencias de formación de la subjetividad pueden ser incluidas en el mecanismo institucional. Con relación al tópico, observa Adorno, que lo institucional encuentra grandes dificultades en esta capa sutil y delicada que tiene que ver con el: “recuerdo involuntario” y, con el momento: “no dejado al libre arbitrio”. Está pensando en lo que podríamos llamar experiencia fundante

Se hace experiencias musicales en la temprana infancia cuando en el dormitorio, metido en la cama y teniendo que dormir, se escucha con oídos bien atentos y sin permiso, como en la sala de música se está tocando una sonata para piano y violín de Beethoven. Si a uno se le ofrece esta experiencia, mediante un proceso, ya regulado el

---

Alianza Ed., 2000. Para algo más pedagógico Cfr., Moyles, J. R. *El juego en la educación infantil y primaria*, España: Morata Ed., 1990

<sup>114</sup> Las relaciones entre el sujeto y el poder forman una parte medular de la reflexión foucaultiana, en especial Cfr., Foucault, M. *El poder, una bestia magnífica*, España: Siglo XXI., 2012.

<sup>115</sup> Adorno T.W. *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata Ed., 1998, 98.

mismo, se plantea la duda de si conseguirá realmente la misma profundidad del nivel de experiencia.<sup>116</sup>

De seguro aquí, hay un problema a ser meditado, pero Becker, su interlocutor en el diálogo, contesta a esta cuestión diciendo: “No es posible seguir melancólicamente contando con que se toque en la habitación de al lado la sonata de Beethoven, sino que hay que contar con que no suene”.<sup>117</sup> En este diálogo, el fin de la educación es la superación de la alienación, experiencias que tienen que ver con la fantasía y, lo espontáneo juegan un papel primordial, pensando en ellas, estiman, debe ser revisado por completo el proceso educativo. En Platón, donde opera una visión orgánica del Estado, la educación es a su vez, para la emancipación de las tinieblas y para el gobierno del Estado, dado que, en coincidencia, el más iluminado es el que debe gobernar y la emancipación del individuo coincide con la emancipación del grupo. También en Kant, la educación y el disciplinamiento son en función de una totalidad que excede al individuo. Estas totalidades son la *Polis* o Humanidad respectivamente. Es desde esta instancia superior que la disciplina adquiere su sentido, en cambio en Rousseau, vemos cómo el individuo es un fin en sí mismo. Y en términos generales, toda educación integracionista en el sentido de que si no logramos que el sujeto se integre, podemos decir, con seguridad, que hemos fallado. Sin embargo, si mediante la educación solo logramos una subjetividad bien integrada, también podemos decir, con seguridad, que hemos fallado. Después de los detallados análisis de Foucault, el proceso de construcción de una subjetividad integrada adquiere un semblante sospechoso, y el carácter inquisitorio de la lógica institucional, debería ser puesto en cuestión para generar las condiciones de emergencia de una disciplina en diálogo y, en tensión con aquellas experiencias de formación y procesos de sensibilización tan importante para Adorno y Rousseau. En Adorno, la educación es para la emancipación, que solo es pensada como un proceso que comienza en experiencias subjetivas, pero tenemos que pensar si esta coincidencia ha de darse más allá de los límites del Estado Moderno. Como señala Nietzsche, el Estado es el que educa y, lo hace de acuerdo a sus fines. Kant observa lo mismo cuando piensa en el Príncipe y el Estado; y en Foucault el Estado se apropia de instrumentos de control que se ponen en funcionamiento en distintas instituciones, entre ellas en las educativas. Todos dan cuenta de la educación propia del Estado moderno y, la sospecha de fondo es confirmada por Foucault: se educa para el capital. No como si una mano teleológica estuviera dirigiendo el transcurso histórico, pero sí

---

116 *Ibidem.*, 99.

117 *Ibidem.*, pág. 74.

como un proceso que nace desde necesidades históricas particulares que tienen que ver con la universalización de un modo de producción. La cuestión es compleja. Con la presencia de un Estado fuerte y una educación pública, la misma puede seguir lineamientos un tanto desligados de los intereses del mercado, pero no del Estado-Nación. En suma, el proceso educativo se ve orientado según las *necesidades* o los puntos débiles del Estado-Nación. Así, líneas completas de aprendizajes “inútiles”, quedan fuera de la historia. Y esto tiene un correlato subjetivo en la desactivación de todo un campo posible de experiencias. Quedaría fuera de la historia también el intento de lograr en educación, experiencias formativas que respeten lo sutil y singular que cada uno lleva consigo o, quiera construir en sí. A su vez, un modo educativo programado políticamente, es un modo efectivo de no abandonar algo tan importante como la educación a la lógica del mercado. Sin embargo, siendo la diferencia de extrema relevancia, la construcción de la subjetividad, en ambos esquemas, no tiene como fin esto mismo la construcción de una subjetividad que tenga inscrita en su constitución la virtualidad del mayor campo de experiencias posibles, sino un conjunto de posibilidades en relación a determinado diseño o trayecto, pensado para satisfacer alguna necesidad. Quizás, el sujeto y su experiencia se encuentran por necesidad orientados por un determinado esquema y finalidad educativa. Y pretender salirse de esto es no comprender el proceso educativo. Quizás también, una cultura separada de las necesidades del grupo o de algún determinado grupo de poder, no es pensable. Queda planteada la cuestión teniendo como norte el deseo de una educación digna del sacrificio de Prometeo.