

Educación, Ilustración y filosofía crítica

Ricardo García Duarte*

Fue en la Grecia clásica en donde se promovió el ideal de una educación que completara la formación del sujeto —la del ciudadano— y que, al mismo tiempo, proporcionara la legitimación del Estado, al que de ese modo se le daría el apoyo fundamental para que se convirtiera en una comunidad, expresión de los mejores valores, particularmente el de la prudencia, la *phronesis*, verdadera orientación en el comportamiento ético de las personas.

Decía Platón, por boca de Sócrates en *La República* (1992):

Una buena educación forma un buen carácter; los hijos desde luego siguiendo los pasos de sus padres, se hacen bien pronto mejores que los que les han precedido, y tienen entre otras ventajas la de dar a luz hijos que los superen a ellos mismos en mérito... (p. 127)

Se trataba de una educación con efectos gradualmente crecientes, tanto más cuanto que todo ello tenía origen antes que nada en el *ejemplo*, como modelo de conducta, lo cual se traducía en *prácticas* que debían fluir de un modo natural, en el engarce entre una y otra generación, eslabonadas estas por la instrucción y la transmisión de los mitos y las ideas (Platón, 1992, p. 129).

* Magíster en Estudios Políticos del Institut d'Études Politiques y en Análisis de Problemas Políticos Contemporáneos del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo. Rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: rgarcia@udistrital.edu.co.

Esa misma educación servía de soporte invaluable a la existencia de un Estado maduro y prudente; en primer lugar, porque el gobierno podía ejercerse a partir del conocimiento sobre los asuntos públicos, del que debían estar impregnados los “magistrados”, encargados de las decisiones colectivas, pues “no es la ignorancia sino la ciencia la que enseña a dictar medidas justas” (Platón, 1992, p. 131); y, en segundo término, porque los ciudadanos bien formados fortalecen la comunidad política; además, porque formados desde sus inicios en la disciplina que arroja sus juegos y en la información sobre las leyes, serían en su madurez “virtuosos y sumisos frente a esas mismas leyes” (p. 128).

La modernidad *ilustrada* recuperó a su manera ese ideal que une educación y formación del sujeto, en este caso del individuo, capaz de conquistar su completud racionalizada por ese medio; y al mismo tiempo encontró que lo que mejor caracterizaba a la sociedad era precisamente una *racionalidad* en movimiento, perfectible y ensanchable hasta los límites de una plenitud, asimilable a la madurez del individuo, base de su existencia.

Así, la formación del individuo, en alemán, su *Bildung*, forma de una autoconstrucción, en los horizontes de su autonomía, dependía en alto grado de ese factor fundamental, la *educación*.

La idea de la perfectibilidad del sujeto fue planteada explícitamente por Wolff, el maestro de Kant; este último, el filósofo moderno por excelencia en estas materias, en cuyas meditaciones, por otra parte, se notan los postulados del francés Jean-Jacques Rousseau. En ese orden de ideas, el propio Kant postulaba “el progreso del género humano hacia lo mejor”, una concepción del desarrollo que de esa forma incorporaba la educación, según sus reflexiones expuestas en el ensayo “Pedagogía”.

Así se refería al asunto en el siguiente texto contenido en dicho ensayo:

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación lo hace ser [...]. Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana [...]; encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolvería cada vez mejor por la educación; y por ello se puede producir en una forma muy adecuada a la humanidad. Descúbrase aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana. (Kant, 1991, p. 32)

Una traducción de esta filosofía en nuestro contexto republicano —evocación pertinente en estos tiempos del bicentenario— la puede ofrecer la idea que tenía de la educación Francisco de Paula Santander, fundador, por cierto, de múltiples colegios y lector del inglés Jeremías Bentham y del francés Destutt de Tracy; y para quien la educación pública debiera ser “el instrumento eficaz para convertir a la naciente república en una nación pensante, capaz de defender la

libertad y la independencia”, según lo ha recordado en una de sus columnas el exrector Fernando Sánchez (2017, párr. 2).

La filosofía de la Ilustración, la de Kant y la de Destutt de Tracy, aquella según la cual la razón debe acompañar el viaje de la humanidad hacia la libertad y el progreso, impregnó buena parte del ideario de los fundadores de la República, particularmente el de Santander, para quien la educación garantizaría la libertad, mediante la formación de los ciudadanos.

Desde 1820, el vicepresidente dictó un decreto promoviendo la organización de escuelas en las villas y ciudades, lo cual estuvo asociado a la creación de una Dirección General de Instrucción Pública, a cuya cabeza estuvo José Félix Restrepo. Más tarde, en su papel de presidente, el llamado hombre de las leyes, difundió aún más, con la ayuda del célebre Rufino José Cuervo, el establecimiento de planteles educativos, de modo que en 1836 pudo afirmar, en términos positivos, que la Nueva Granda contaba ya con mil escuelas, en un proceso de crecimiento notorio experimentado durante su último gobierno, obra de expansión inspirada en Jeremías Bentham, un pensador para quien la sociedad debería conducirse bajo el principio utilitarista de que la huida frente al dolor y la atracción por el placer son inclinaciones que representan el núcleo motivador de las conductas humanas, algo que debería consolidarse con una educación que afianzara la calidad de ciudadanos libres, en los individuos, aunque también disciplinados.

Con todo, el periodo republicano en el que recibió más empuje la educación, una educación progresista, fue el del radicalismo, en cuyo credo ocupaba un lugar primordial su papel en el mismo proceso de la civilización, una creencia que fue patentada en la reforma de 1870; dotada esta última de una filosofía que le daba importancia a una pedagogía igualitaria, la cual excluía toda preferencia por el origen social del alumno; como también hacía prevalecer el espíritu de las ciencias y consideraba en forma sobresaliente a la comunidad política de los ciudadanos, constituida alrededor de un Estado no confesional. Así, el decreto que le dio vida a dicha reforma rezaba en su letra: “los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos [...] de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del gobierno y asegurar los beneficios de la libertad” (Jaramillo, 1989, p. 228).

El aliento del régimen radical en favor de una educación ilustrada e igualitaria perdió fuerza. Sin embargo, a medida que entraba en crisis el propio régimen, en medio de obstáculos como la oposición de la Iglesia y de los sectores más conservadores de la sociedad, según lo anota el mismo Jaramillo (1989). La llegada de la Regeneración al poder, con Núñez y Caro, aunque por un lado suponía una empresa de reorganización del Estado, por el otro, daba rienda

suelta al confesionalismo y a la presencia activa del clero en la vida pública y particularmente en el campo escolar. Reavivaba la tensión entre secularismo y confesionalismo; pero bajo un régimen de hegemonía conservadora, con marcados tintes autoritarios, que facilitaba los privilegios de la autoridad religiosa en la educación y combatía la libertad de enseñanza.

Estos sucesos estaban animados por un sentimiento de retroceso, de ánimo restrictivo frente a cualquier liberalidad, que a los ojos de las élites contrailustradas podría expresarse en las palabras de Carlos Martínez Silva, contrincante del presidente Zaldúa, por otra parte, un liberal muy moderado. Decía Martínez Silva, citado por Jaramillo (1989):

En punto a la instrucción pública, el discurso del señor Zaldúa no satisface las aspiraciones de los católicos. No habla sino de reforzar la cultura moral y de dar a la enseñanza un carácter más práctico, pero pasa inadvertida la monstruosa iniquidad introducida por el radicalismo y corregida en parte por la administración Núñez, de hacer la enseñanza primaria obligatoria y de alejar de la escuela toda instrucción religiosa, cuando no de llevar a ella la propaganda de la impiedad. (p. 233)

Desde la Regeneración, la Constitución de 1886 y el Concordato, hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX, la educación —la básica, la media y la universitaria— fue el escenario en el que se enfrentaban la visión ilustrada y la confesional, a propósito de la construcción de nación. En el Concordato, por ejemplo, en una suerte de involución ideológica, se sentenciaba:

En las universidades y colegios, en las escuelas y demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica. (p. 234)

Solo después de que terminara el aciago periodo de la Violencia (1948-1958), la educación recibió un impulso especial como política pública, pues pasó a representar una proporción considerable del presupuesto nacional, medida esta de carácter institucional que permitiría organizarla de manera más adecuada y con una cobertura creciente en población estudiantil.

El pacto del Frente Nacional fue, en materia política, el marco para que tomara impulso un modelo mixto, en el que se combinan la educación pública y la educación privada, la educación laica y la religiosa. En todo caso, la modernización de la educación, en términos curriculares, con mayor cabida para las ciencias y las profesiones técnicas, lo mismo que para las pedagogías flexibles y liberadoras, trajo como consecuencia una mayor liberalidad en la educación, pero también en las metodologías en las que el currículo, la infraestructura esco-

lar y las disciplinas del conocimiento suponen por otra parte el control sutil del espíritu y los cuerpos, en la formación disciplinada de los nuevos ciudadanos.

A propósito, el marco conceptual que ofrece un mejor alcance para la comprensión de esa unión entre educación e individuo, vinculados por medio de la racionalidad, es el de la filosofía de la Modernidad postulada por el propio Immanuel Kant, en la medida en que permite articular el papel del individuo racional, la contribución de la educación y el contexto de la sociedad en la que se inscribe el binomio “educación-individuo”; todo ello en los marcos del debate sobre la modernidad, a propósito del pensamiento crítico, que nos debe hacer pensar en el proyecto de universidad, en el tipo de sujeto y sociedad que queremos.

Kant: el ilustrado de Königsberg

Al tiempo que este filósofo, referente de la ética liberal moderna, hablaba de la educación como un factor decisivo para la construcción del individuo, proponía un análisis filosófico con repercusiones en la concepción sobre universidad, algo que desde entonces ha abierto la discusión acerca de lo que significa esa nueva sociedad. Lo hacía bajo el interrogante de qué era la Ilustración: *Wast ist Aufklärung?* Era una pregunta que adquiriría una ineludible pertinencia poco después de que en Francia fuera publicada *La enciclopedia*, epítome de todo el entramado cultural e ideológico tejido alrededor de esa expresión, “la Ilustración”; y poco antes de que estallara en ese mismo país la Revolución, con la “toma” de la Bastilla, sórdida prisión, que era símbolo siniestro de la ausencia de libertad; una sombría antípoda del iluminismo racionalista.

El ensayo que en 1784 escribiera Kant con el título de *¿Qué es la Ilustración?* empieza con una definición plasmada en un párrafo sentencioso y contundente, encapsulado en una metáfora sencilla pero muy esclarecedora de lo que se proponía postular, la de la mayoría de edad.

Kant formuló su respuesta a este interrogante de la siguiente manera:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad, cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad, cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio, sin la guía de algún otro. *Sapere aude!* Ten valor para servirte de tu propio entendimiento. Tal es el lema de la Ilustración. (2004, p. 87)

Este proyecto de sociedad moderna, esta nueva matriz cultural habría de llevar el signo de una subjetividad autónoma, lo que significa una “mayoría de edad”, esa potencialidad humana en la que el individuo se guía por sí mismo, sin ningún miedo, en sus escogencias religiosas y morales; o en las determinaciones

de que pueda estar hecho el horizonte de su existencia. Eran determinaciones o escogencias que podrían tropezar con el miedo, emboscado en el camino o con las vacilaciones o con la zona de confort, que llevan a que el individuo no se atreva a tomarlas por su propia cuenta.

Kant encontraba en la *razón* el poder para actuar de ese modo autónomo; solo que dicha razón debería estar acompañada por el *valor*, que empuja a la voluntad en un acto de resistencia para vencer el miedo o la comodidad, los cuales suelen transferir esa voluntad personal a la esfera de otras voluntades superiores y ajenas, en las que cada uno termina por refugiarse para eludir el reto de obrar según su entendimiento y de pensar por sí mismo; una actitud que mucho más tarde Erich Fromm llamaría el “miedo a la libertad”, fuente, por cierto, de todo tipo de derivas autoritarias.

Decía Kant, a este mismo propósito:

Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida, pese a que la naturaleza los haya liberado hace ya tiempo de una conducción ajena (haciéndoles físicamente adultos); y por eso les ha resultado tan fácil a otros el erguirse en tutores suyos. Es tan cómodo ser menor de edad... (2004, p. 87)

En realidad, es la enjundiosa proclamación del pensamiento libre; o, dicho de otro modo, de la libertad de pensamiento, la categoría filosófica, moral y política, que reside en la base de esa sociedad moderna, moldeada en torno a la *Aufklärung*, el sustrato ideológico de un sujeto autónomo, que junto con la racionalidad libre, el progreso y la educación van a hacer parte de no solo una matriz de estructuración social, sino de un *programa* de sociedad, un horizonte de sentido, precisamente el programa de la Ilustración, según denominación ulterior de Habermas, promesa vigorosa, pero quizá quebrantada por la frustración, o en todo caso irrealizada, en lo que tenía de aliento utópico y esperanzador, capaz de fundir el progreso y la libertad con la felicidad.

El marxismo o la Ilustración radicalizada

El primero que quizá llamó la atención — digo real, no llamó la atención, denunció con acentos de cataclismo— sobre el huevo de la serpiente que empollaba autodestructivamente la sociedad moderna fue el joven Marx. Y lo empollaba porque esa modernidad era empujada por el avance arrollador del sistema capitalista, con su dominio del trabajo por el capital; y por el maquinismo industrial, además de un despliegue tecnológico inatajable.

Marx, desde los *Manuscritos filosóficos-económicos* de 1844, pasando por el *Manifiesto* de 1848 y terminando con *El capital*, se propuso demostrar que el capitalismo, motor de la modernidad, a pesar de su contribución a la transfor-

mación irresistible de las fuerzas productivas, se fundaba en la extracción de plusvalía lograda por el capital, al explotar la fuerza humana de trabajo, razón de la ganancia y la acumulación capitalista, algo no mitigado entonces por casi ninguna norma; y que en consecuencia entrañaba en su desarrollo una opresión social de alienación, verdadera enajenación de la razón humana por parte de un sistema económico —mecanismo múltiple— que no solo extraía la plusvalía en términos económicos, sino usurpaba la subjetividad de cada uno, condicionando desde un poder superior y omnipresente la conciencia individual y en últimas la “conciencia colectiva”, lo que en 1859 el propio Marx denominaría “la superestructura”, ese mecanismo envolvente —no nuclear— compuesto por las leyes, la cultura y las ideologías, alienadas en últimas al mecanismo nuclear de las relaciones de producción.

Rubio Llorente, hablando de la sociedad moderna capitalista, pone orden a estas ideas:

El hombre resulta escindido... La obra de los hombres, que estos no vieron como obra común, aparece así con los rasgos de un destino incomprensible e indomable ante el cual están inermes los individuos. El hombre percibe su propia obra como un ser extraño, ajeno; como un ser que lo domina. Por ello puede decirse, con propiedad, que está extrañado o enajenado de su propio ser. (Introducción de Rubio Llorente en Marx, 2013, p. 44)

Así, en la lógica de esta crítica marxista, la libertad y la racionalidad del sujeto, propias de la Ilustración, se volverían una vana ilusión; no serían más que el revestimiento, incluso el maquillaje, de lo que en realidad es una racionalidad particular, históricamente definida; la de un dispositivo económico, el capital; y la de una clase social, la burguesía, agentes de ese mismo capital.

El sujeto de la *Aufklärung* kantiana, en vez de libre y autónomo, estaría más bien *alienado* bajo el efecto de diferencias económicas e ideológicas de dominación social. Su libertad y racionalidad estarían condicionadas por una racionalidad interesada, cuyo control se les escaparía.

En esa misma dirección, la educación en general —la escuela y la universidad— no podría escapar a los dictados de esa lógica efectiva de dominación y de alienación; es más, lejos de escapar de ella, podría ser atrapada y pasar a ser parte de los engranajes globales que se mueven en el sentido de garantizar la reproducción del sistema y esterilizar la sustancia de del sujeto, en contravía de una optimista racionalidad libre y de una subjetividad expansiva.

La reificación del sujeto

De esta fuente de la crítica marxista contra la alienación brotó la tesis de la reificación de las relaciones sociales, que terminan pareciéndose a relaciones entre

cosas, a las que se subordinarían los individuos, los que en medio del capitalismo acabarían por ser cosificados; sujetos que se desubstanciarían, mientras los objetos producidos por ellos, al contrario, se substanciarían, como si en el contexto de un fetichismo múltiple los seres humanos enajenaran su voluntad a la energía que ellos mismos le prestan a sus productos.

Por la misma época, ya en el siglo XX, un sociólogo no marxista postuló la idea de la “jaula de hierro”, metáfora con la que él deseaba condensar el entramado de hechos sociales, cuyo modernismo ocasionaba que la técnica y la ciencia aplicada encajonaran excesivamente el pensamiento tanto como la acción, circunstancia de la que podía seguirse el hecho de que la Ilustración terminara por engendrar en su seno a un enemigo reductor, encarnado en una tecnocracia capaz de automatizarlo todo, de clonar en serie los espíritus, en perjuicio de la subjetividad de cada persona.

La zona del contacto entre las ideas del marxista Lukács y el liberal Weber seguramente inspiraron a los intelectuales formados inicialmente en las fuentes del marxismo y que serían conocidos después como la primera generación de la Escuela de Fráncfort, uno de cuyos productos más conocidos fue *La dialéctica de la Ilustración*, obra firmada por Horkheimer y Adorno, sustentación provechosa de una crítica sagaz a una modernidad que habría desviado su sentido, pues, habiendo sido una promesa de libertad y de igualdad, equivocó el trazado de su destino; y provocó que el ideal de la subjetividad libre se transfigurara en apenas una pieza del engranaje total, cuyo control debía escapar a la voluntad de cada sujeto. De esa manera, se vería controlado por la fuerza superior y omnipresente del aparato social en su conjunto; no compuesto por la suma de las voluntades individuales, sino autoconstituido en una fuerza superior que debía imponerse sobre cada una de ellas.

En otras palabras, era el “modernismo” que circulaba por las interioridades de la “modernidad”. Así, esta última, como proyecto, cobijaba las posibilidades del *progreso técnico* y, al mismo tiempo, las de la *libertad subjetiva*. Se podía evidenciar cómo el primero dominaba a la segunda, por lo que la razón instrumental se imponía sobre una razón ideal asentada en la plena autonomía del sujeto.

Marx Weber advirtió sobre la creciente presencia social y cultural de los *medios*, es decir, de los instrumentos de producción, en relación con los fines. Él mismo definió el hecho de que la racionalidad dependía de la conexión entre los medios y los fines, de la conexión lógica y adecuada entre dichos medios y fines. Solo que ahora aquellos *medios* cobraban más peso e importancia que los fines a los que servían, con lo que la tecnocracia (el poder de los medios) comenzaba a desvanecer las ilusiones de la felicidad de los fines y la libertad, como estatuto central del individuo.

La Escuela de Fráncfort y la dialéctica de la Ilustración

En ese cruce de coordenadas ideológicas entre la crítica liberal de Weber y la crítica marxista clásica, la Escuela de Fráncfort se empeñó en descorder crudamente el velo que encubría las ilusiones del progreso tecnológico y el desarrollo maquinista de la industria moderna. Y lo hizo con el enunciado de la crítica contra la *razón instrumental*; pero también, en el terreno de las teorías sociales, con su ataque al *utilitarismo* y al *positivismo*, tal como lo hiciera Horkheimer en su *Teoría crítica* (1998), quien las señaló como unas corrientes que de forma estrecha examinaban los procesos sociales a la luz de los hechos dados y escuetos. Como si apenas siguieran las pautas de la relación costo/beneficio, dentro de un puro entramado de cálculos. Como si fueran solo el reflejo de ese mismo industrialismo de la vida real angostado por la producción en serie y por la máquina que dominaba al operario, en un proceso signado por el imperio de lo útil. O, como lo diría Javier Hernández-Pacheco (1996), parafraseando a Horkheimer:

No es que el hombre, o la máquina de ellos, se vean desposeídos de los medios de producción; se trata más bien de que el proceso de producción industrial se ha convertido en el único marco para el imposible ejercicio de una humanidad ahogada en la máquina. Frente a la reivindicación original de respuestas en el proceso de producción, se desprende ahora de las reflexiones francfortianas la imperiosa necesidad de pararlo, antes de que invada el último resquicio en el que aún se refugiaba la conciencia de la propia humanidad. (p. 63)

Gramsci y la sociedad civil

En la constelación de teóricos marxistas del siglo XX, emergió con luz propia Antonio Gramsci, bajo una perspectiva crítica que arrojó nueva luz sobre los mecanismos con los que operaba el sistema moderno; también extendió su mirada sobre el lugar y el funcionamiento de lo que en este campo intelectual y revolucionario se denominaba la “superestructura”, aquella que el Marx de 1859 llamara la “corteza” que se formaba alrededor del “núcleo” de la fruta, núcleo que en la metáfora sobre la formación social vendría a ser el “modo de producción”.

Esa “corteza” envolvente, que en Marx era la superestructura, contentiva de las leyes, de las ideologías y de la política, en la ortodoxia marxista-leninista, solo era determinada por el modo de producción, se reducía a su condición de epifenómeno, un ente casi pasivo. En Gramsci, por el contrario, alcanza una nueva dimensión, se inscribe en un marco más amplio y dinámico, y juega un papel que, lejos de ser pasivo, va a contribuir a definir el conjunto de la “formación social”. La “corteza” le da fuerza a la legitimización del sistema e incluso promueve su reconocimiento entre los grupos y las clases subalternas, aquellas que están en una situación de subordinación social y económica, en medio quizá de una dominación que estas terminan por aceptar, situación a la que llegan

por los lazos de *hegemonía*; esto es, debido a las relaciones en donde surge la dirección ideológica y espiritual de la clase dominante; una hegemonía que va mucho más allá del simple miedo o del terror o del sometimiento que provocan las armas; y que tiene que ver más bien con los lazos ideológicos y éticos que enganchan al sistema, las creencias de un colectivo social, durante una época determinada.

Al contrario del énfasis que ponía Lenin en la dimensión puramente *dictatorial*, cuando hablaba del poder, Gramsci destaca la dimensión de la *sociedad civil*, no solo la de la “sociedad política” definida por la coerción.

En la “sociedad civil”, por encima de la fuerza, emerge la influencia, la hegemonía, esta última dirección espiritual, convicción ideológica, que determina una orientación global sobre la sociedad por las clases dominantes pero aceptada por las dominadas; justo por la intervención del factor ideológico/moral, si nos es dado llamarlo así. En ese ámbito de la sociedad civil, cabe una *hegemonía* de aceptación, de engarzamiento múltiple de influencias que hacen marchar al conjunto del sistema, aun si este es de dominación; o mejor, sobre todo si es de dominación.

En tal caso, los componentes ideológicos, morales y doctrinarios dejan de ser una superestructura de elementos pasivos, solo determinados, y se convierten en un universo espiritual que define esa misma *hegemonía*; un poder suave, diríamos hoy, sin que deje de ser por ello tanto o más efectiva que la que se ejerce por la coerción, la cual se haría rudamente actual, en forma de dictadura abierta, justo cuando se agriete la hegemonía dentro de la sociedad civil, cuando esta deje de ser eficaz, simbólicamente hablando.

En todo caso, en esa hegemonía, simbólicamente eficaz, ejercicio de la dirección espiritual en la sociedad, por clases, grupos o élites que incorporan en su bloque histórico a las clases subalternas, se incorporan mundos de relaciones como las verdades, que incluyen las teorías de los “intelectuales orgánicos”; y, por supuesto, el mundo complejo de la educación, el que sin duda haría parte de ese entramado de la sociedad civil. Razón por la cual, dicho mundo no sería neutro, tampoco simplemente liberador, sino, muy por el contrario, un conjunto de relaciones que marcharían en el sentido de la hegemonía, dispositivo ideológico de la dominación por parte de los grupos económica y políticamente situados en la cúspide de la sociedad.

Louis Althusser y los aparatos ideológicos

Este carácter de la educación como parte de la *hegemonía*, de la influencia de la dominación que nace dentro de la *sociedad civil*, pasa más explícitamente a hacer parte de esa dominación y del poder en la sociedad, en las teorías marxistas, pero tamizadas de estructuralismo del francés Louis Althusser, quien para

estos efectos escribió su ensayo, premisa en otras épocas, titulado *Los aparatos ideológicos del Estado*.

Así planteaba las cosas Althusser (1970, p. 24):

Designamos por aparatos ideológicos del Estado cierto número de realidades que se presentan al observador de inmediato bajo las formas de instituciones distintas y especializadas. Proponemos una lista empírica de ellas que exigirá naturalmente ser examinada en detalle, puesta a prueba, rectificada y reorganizada. Bajo todas las reservas que implica esta exigencia, podemos por el momento considerar como aparatos ideológicos del Estado (AIE) las instituciones siguientes:

1) Los AIE religiosos, 2) los AIE escolares, 3) los AIE familiares, 4) los AIE jurídicos, 5) los AIE políticos, 6) los AIE sindicales, y) los AIE de la información, 8) los AIE culturales.

Fue un ensayo en el que, bajo las influencias de Gramsci, planteaba la formación social-capitalista, considerada en términos de dominación como el conjunto de estructuras que residían más allá del simple modo de producción, sin que se limitaran a la mera relación de explotación. Dichas estructuras reunían organizaciones lógicamente dispuestas para crear una influencia, una aceptación general de ideas y representaciones, con las cuales las clases superiores aseguraban su dominación; se trataba de un conjunto de aparatos, como el jurídico-político y el ideológico, sin que quedara naturalmente excluido el que nos interesa aquí, el educativo.

Este último aparato contribuiría no solo, o no tanto, a crear hombres libres, individuos autónomos, como lo mandaba el ideal de la Ilustración. Sino, sobre todo, a someterlos en una sociedad estructurada bajo relaciones de dominación.

Nietzsche contra el espíritu de rebaño

Una crítica desde otro ángulo al orden establecido, a los valores dominantes y, por tanto, de un modo indirecto al mundo de la educación, no es otra distinta que aquella proveniente como una “flecha del deseo” de Federico Nietzsche, según lo expresara el propio filósofo en medio de su voluntad para que la vida de los individuos fuera recreada por ellos mismos; y que lo fuera con un sentido más terrígeno; es decir, que arrancara desde el cuerpo y desde la tierra; y sin que dicha vida quedara prisionera de las representaciones extraterrenas que detienen los impulsos de la existencia, que la arrastran al ritmo de un sentimiento grupal y le impiden alzar el vuelo.

Se trata de una crítica que pretende desencadenar el espíritu libre, el de cada individuo, de modo que lo lleve a ponerse por encima de sí mismo, en los términos de ese imaginario filosófico coloreado por un barniz nietzscheano; y que

intuye el surgimiento del “superhombre”, nacido como una crisálida a punto de metamorfosearse en un ser alado, elevado sobre el estado ruinoso de las cosas que se desmadejan con la muerte de Dios, expresión esta que no se deja contener en la sola literalidad de un ateísmo pedestre y provocador, sino que se constituye más bien en metáfora filosófico-literaria, para asumir el vitalismo de la confianza en las potencialidades del hombre mismo; esas potencias del alma de las que hablara Spinoza en el siglo XVII, tan valoradas por Deleuze, en un jugoso ensayo escrito para defender la libertad del individuo; potencialidades frenadas por su despotenciación y sus miserias, envueltas en el papel de sus mezquindades y limitaciones.

En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche aspira a abrir con vehemencia el horizonte del superhombre; esto es, el programa cultural y filosófico del hombre que es capaz de superarse a sí mismo: “He aquí (predica Zaratustra/Nietzsche): Yo soy un visionario del rayo, una pesada gota que cae de la nube; y este rayo se llama Súper-hombre (Nietzsche, 1973, p. 30). Fue una idea que repitió con el timbre de un profeta moderno: “He aquí: yo os muestro al Súper-hombre; él es este relámpago; él es esta locura” (Nietzsche, 1973, p. 29).

Aquí estamos ante una línea de crítica filosófica que quiere deconstruir la misma racionalidad moderna, al escoger como blanco de ataque el espíritu de rebaño de la cultura cristiana occidental y la psicología social del *filisteo*: ese pequeño-burgués lleno de prejuicios que lo convierten en un objetivo serio. Son manifestaciones culturales que han servido de parámetros para acotar desde el siglo XIX el florecimiento de representaciones sociales y de imaginarios culturales, aupados por los intereses subalternos, por los miedos y por la cortedad de miras.

El programa intelectual de Nietzsche consiste en la crítica contra el espíritu de rebaño propio de la Modernidad o, más bien, una de sus facetas. A este propósito, Zaratustra/Nietzsche se pronuncia del siguiente modo, según cita que Sloterdijk (2018) recoge del capítulo sobre “Virtud empequeñecedora”:

En el fondo lo que más quieren [esos filisteos pequeño-burgueses] es una cosa muy simple: que nadie les haga daño [...]. La virtud es para ellos, lo que lo hace a uno modesto y manso: con ello convirtieron al lobo en perro; y al ser humano mismo en la mejor mascota del ser humano... (p. 33)

Nietzsche piensa, en consecuencia, que el individuo, en vez de ser un elemento más del rebaño, aconductado por las “virtudes” del moralismo prevaleciente, debe recrearse y dar rienda suelta a un nuevo espíritu que sobrevuele en él; es el espíritu no del filisteo sino del *creador*, ese ser poseído por un aliento que lo sitúa por encima de sus propias limitaciones y de esas virtudes que lo reducen;

aunque en ese sobrevuelo despierte, desde luego, las iras del rebaño o de los profetas de lo establecido.

En ese sentido se expresaba Zaratustra:

¿Quién es aquel a quien más aborrecen? Al que quebranta el índice de valores, al destructor, [...]; pero este es precisamente el creador. Compañeros [interpelaba Zaratustra a los que quisieran escucharlo], es esto lo que busca el creador; y no cadáveres, ni rebaños, ni creyentes. Creadores como él: esto es lo que busca el creador, busca a los que establezcan nuevos valores, bajo nuevos indicadores. Compañeros: esto es lo que busca el creador: segadores que cosechen con él, porque en él todo está maduro para la cosecha... (Nietzsche, 1973, p. 37)

Ahora bien, ese *creador* es el opuesto al *pastor*, conductor del rebaño y disciplinador de sus prejuicios, de sus temores y “virtudes”.

En todo caso, Zaratustra no quiere ser pastor: “Una nueva verdad ha nacido en mí entre dos auroras. No debo ser ni pastor ni sepulturero” (Nietzsche, 1973, p. 38). Es claro que no quiere ser el custodio del rebaño; tampoco el asegurador de virtudes. Quiere ser un *creador* y un crítico de tales virtudes y valores subalternos.

La figura del *pastor* evoca, sin duda, al cura y al predicador, aunque también podría abocar al maestro, al docente; y, por tanto, la crítica al rebaño puede dar origen a una crítica acerca del papel de los medios masivos de comunicación y acerca del papel de la educación, sin excluir a la universidad; en la medida en que sean aparatos o instituciones que reproducen el espíritu de rebaño, el aconductamiento mediante valores y virtudes del sujeto, sometido en medio de un moralismo, a la vez religioso y cívico, de obediencia acrítica.

La vieja crítica moderna de Spinoza

Las formulaciones de crítica contemporánea hechas por Nietzsche contra el espíritu de rebaño y el papel del pastor, ese demoledor ataque contra el moralismo pequeño-burgués, tan pleno de vitalismo y tan arrollador en su confianza en un ser humano vinculado sustancialmente a la tierra, aunque al mismo tiempo libre en su voluntad de poder, encaja en la herencia de una línea de pensamiento, como la de Baruch Spinoza (1632-1677), un filósofo moderno provisto de una carga de ideas en las que hay una fe grande en la potencia de la existencia humana, en la liberación del cuerpo y en las posibilidades de unas sinergias positivas de carácter existencial, no sujetadas por la moral ni por su dicotomía castradora del bien y el mal.

Al menos, así se deja ver esa vinculación filosófica y “humanista” (no es estrechamente racionalista), señalada con inteligencia y con sutileza por la lectura bajo un tono nietzscheano que Gilles Deleuze hace de Spinoza, el gran

ciudadano de Ámsterdam, hijo de judíos migrantes, aunque excomulgado por los propios rabinos de la sinagoga.

En primer término, Spinoza deconstruye al Dios trascendente y dictador de la moral, para reemplazarlo por una suerte de panteísmo en el que se postula la existencia de una *sustancia*, poseedora de una infinidad (infinitud) de atributos. Después, de acuerdo con Deleuze, el filósofo de la modernidad en los Países Bajos denuncia las ideas existentes sobre la *conciencia*, sobre los *valores* y sobre las *pasiones tristes*.

Para Spinoza no es la *conciencia* la órbita humana dominante, debido a que el *cuerpo* esconde grandes poderes que aún son desconocidos. En realidad, lo que existe en el ser humano no es la dominación del espíritu sobre el cuerpo, de lo cual sale normalmente la idea de la preminencia de la conciencia en el ser; al contrario, lo que se da es un paralelismo entre el cuerpo y el espíritu, por lo que el cuerpo no debe ser sometido al alma. A este respecto, Deleuze destaca el hecho de que en Spinoza “lo que es acción en el alma es también necesariamente acción en el cuerpo; y lo que es pasión en el cuerpo es también necesariamente pasión en el alma; [por lo que] no hay lugar a preminencia de la una sobre el otro” (Deleuze, 2004, p. 29).

De todo ello, lo que se desprende es la valorización del pensamiento frente a la *conciencia*. Es una reflexión a partir de la cual Spinoza denuncia o desvela lo que la conciencia crea para defenderse de sus limitaciones; en otras palabras, denuncia las *ilusiones*, entre ellas, la llamada ilusión *teológica*; o, para decirlo en el lenguaje de otro filósofo (Bacon), todos aquellos ídolos que sofocan el pensamiento y aherrojan la voluntad, esto es, que desvían el primero y someten a la segunda, sin dejarla ser libre.

Además, Spinoza denuncia los *valores* dominantes y deconstruye la *moral*, que divide la existencia del ser humano entre el bien y el mal, con lo cual liquida, o pretende hacerlo, el moralismo religioso prevaeciente.

A esa moral la reemplaza por una ética, en la cual se define lo que es *bueno* para el individuo y lo que es *malo*. En adelante, no será válida una moral determinadora de valores trascendentes:

La moral es el enjuiciamiento salido de Dios; es el *sistema de enjuiciamiento*. En su caso la ética descompone el sistema de enjuiciamiento. La oposición de valores (el Bien y el Mal), la sustituye por la diferencia cualitativa entre los modos de existencia (lo bueno y lo malo). (Deleuze, 2004, p. 35)

Por último, Spinoza desconfigura las “pasiones tristes”, aquellas encarnadas por el “tirano”, el “esclavo” y el “sacerdote”, suerte de “trinidad moralista” (Deleuze, 2004, p. 38), en la que todas estas figuras corresponden a afirmadores

del poder que se basan en la manipulación de los temores y a partir de la cual florecen los gobiernos absolutistas, las religiones y todo tipo de supersticiones.

Todo ello compone el caldo de cultivo para unas “pasiones tristes”; a las cuales Spinoza va a oponer una ética basada en la filosofía de la vida, la cual, según Deleuze, “consiste precisamente en denunciar todo aquello que nos separa de la vida; esos valores trascendentes que se tornan contra la vida; y que están vinculados a las condiciones y a las ilusiones de nuestra existencia” (2004, p. 39).

Por cierto, anota Deleuze (2004), siguiendo el pensamiento de Spinoza: “lo que envenena la vida es el odio, incluido el odio que se vuelve contra sí mismo, la culpabilidad” (p. 39).

Contra ese envenenamiento de la vida, la filosofía de Spinoza plantea las cosas del siguiente modo, al pensar en el Estado y en la sociedad:

La verdadera ciudad propone a los ciudadanos el amor a la libertad antes que la esperanza en las recompensas e incluso en la seguridad de los bienes; pues es (diría Spinoza) a los esclavos y no a los hombres libres, a los que se dan recompensas por su buena conducta. (Deleuze, 2004, pp. 39-40)

Michel Foucault y la crítica al poder y las instituciones

En una línea cercana al pensamiento de Nietzsche, en cuyo programa epistemológico estaba el propósito grande de dejar sin bases el racionalismo occidental originado en Sócrates —pretensión desmesurada—, Michel Foucault lanza otra crítica radical, que, como en el caso de la Escuela de Fráncfort, podría conducir a posiciones teñidas por un cierto anarquismo intelectual frente al poder y frente a la educación en particular.

El pensador francés dejó conscientemente a un lado el tema del poder soberano del Estado moderno, es decir, de su dimensión jurídico-política, como objeto de su crítica, la que se desplazó al *poder* entendido este como una extensión capilar, es decir, como el poder presente en todas las relaciones sociales y, por tanto, en la familia, en la ciencia, en la sexualidad y, por demás, naturalmente, en el orden escolar.

A propósito de la Modernidad, plasmada ideológicamente como proyecto en la idea de la Ilustración, Foucault retomó dentro de sus análisis el texto de Kant titulado *¿Qué es la Ilustración?* Auscultándolo con cierta sutileza, encontró el hecho de que el pensamiento kantiano daba lugar a dos salidas distintas, a una bifurcación de la reflexión sobre la Modernidad. De esas dos salidas, la primera era la ya explicitada en el sentido de que la Ilustración era el *pensar* por sí mismo, como un individuo autónomo; ese camino que se trazaba en la expresión *¡Sapere aude!* Tal idea estaba clara, solo que había en Kant otra formulación,

la de que la Ilustración era sobre todo una actitud, una forma de comportarse que se confundía con las nuevas condiciones de existencia, con el nuevo formato de vida que surgía en una sociedad, cuya principal característica era la de la *fugacidad*, en todo; en el discurrir de las cosas, en la transitoriedad de los referentes del existir, en el de las representaciones y en el de las conductas.

Esa condición efímera en el orden de la vida social, la rescata Foucault del poeta modernista de la mitad del siglo XIX, Charles Baudelaire, epítome, según Peter Gray, de la matriz cultural de las relaciones implicadas en eso que hemos dado en denominar la Modernidad. Sobre todo, con su *spleen* de París, y con su constructo cultural acerca de lo nuevo representado por el *dandy*, ese 'dueño' de las calles y de los espacios públicos de la ciudad, nada trascendental, pero sí en posesión de modales, de expresiones y de gestos, creados a partir de la seguridad en sí mismo.

De Kant, Foucault reivindica lo trascendente de la autonomía del sujeto, que se atreve por sí mismo a entrar en el saber. De Baudelaire, rescata más bien lo intrascendente y lo efímero de ese *existir*, en el que el nuevo sujeto se atreve a ser él mismo en medio de la fugacidad que atraviesa la existencia.

En las reflexiones del poeta y ensayista francés del siglo XIX adquieren relieve, en primer término, un sentido de apología del presente, tiempo que integraría al pasado y al futuro, integración que supone una cierta heroización de ese presente, como tiempo que todo lo absorbe; en segundo lugar, un sentido de "irrealidad de la realidad", en medio de esa fugacidad; y, por último, la emergencia de ese sujeto nuevo, el *dandy*, inmerso en lo efímero, pero capaz de construir sus propios valores.

De todo ello, Michel Foucault rescata para una visión de la *modernidad*, con especial perspicacia, esa *irrealidad*, dimensión de una realidad fugaz, que es y ya no es, que no siéndolo se recompone inmediatamente como esa realidad transitoria.

Esa condición de *irrealidad* o de realidad que es capaz de transcurrir simultáneamente como irrealidad convierte a la realidad social en existencia contingente y en algo susceptible de ser criticado y conscientemente cambiado.

Lo que va a caracterizar entonces a la Ilustración, al decir de Foucault, es esa actitud de cuestionamiento permanente contra una realidad contingente (no trascendente, no apoyada en universales) y que al mismo tiempo se configura en múltiples espacios en los que circula coextensivamente un poder, presente en las instituciones, convertidas ellas en formas de biopoder y que, como la escuela, disciplinan y controlan a los sujetos, los mismos que por tanto deben siempre des-sujetarse.

Una voluntad de des-sujetarse, que se acompaña con una *crítica*, que para Foucault:

Es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho a interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder; y al poder, acerca de sus discursos de verdad; la crítica será entonces el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función, la desujeción en el juego de lo que se podría denominar con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 2004, p. 11)

Poder, verdad y sujeto

Como la Modernidad supone el desarrollo de una *ciencia positiva*, un Estado como aparato que garantiza una soberanía nacional, y una ciencia o un pensamiento que explica y justifica ese Estado, entonces esa Ilustración exhibe también unas relaciones problemáticas entre la razón y los excesos en el poder que la acompañan, un poder que a la vez puede significar excesos y abusos de la razón, apoyados además probablemente en la propia razón científica.

Un primer camino en esta crítica de Foucault tomó como referencia el papel de ciertos dispositivos institucionales, como la prisión, para lo cual le sirvió de ejemplo la propuesta de Jeremías Bentham acerca de las construcciones carcelarias en forma de un panóptico.

Un primer camino en esta crítica de Foucault tomó como referencia el papel de ciertos dispositivos institucionales, como la prisión, para lo cual le sirvió de ejemplo la propuesta de Jeremías Bentham acerca de las construcciones carcelarias en forma de un panóptico.

El diseño especial del panóptico, imaginado para las prisiones, suponía el levantamiento de una torre central y, a su alrededor, unas edificaciones circulares en donde estarían situadas las celdas, habitadas ellas por los prisioneros, una continuación de la otra. Desde la torre central, uno o varios guardias vigilarían a los prisioneros, quienes serían vistos, pero no podrían ver a los vigilantes.

Se trataba entonces de una figura arquitectónica, pero también de una composición para el ejercicio del poder dentro de una prisión, lo que era extensivo a cualquier otra institución.

De todos modos, Foucault creía descubrir en tal dispositivo la posibilidad que le ofrecía al guardia para multiplicar el número de vigilados y al tiempo controlarlos en forma individual. Simultáneamente, para la suerte de los detenidos, lo que sobrevenía era una soledad secuestrada, aunque también supervisada.

Así, el efecto mayor del panóptico era el de “inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad, el cual asegura el funcionamiento

automático del poder” (Foucault, 1975, p. 234). En ese orden de ideas, agrega Foucault que “los detenidos son sometidos a una situación de poder, de la cual, ellos mismos son los portadores” (p. 235).

Se trataría, pues, de un poder, apoyado en el principio del propio Bentham, principio según el cual el poder debería ser a la vez visible e inverificable, pues el detenido se sabe vigilado siempre desde la torre, pero no puede constatar la presencia allí del vigilante.

De esa manera, según Foucault (1975), “el *Panopticon* se vuelve un lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres y para examinar con toda certidumbre las transformaciones que se pudiesen obtener en ellos” (p. 238). En consecuencia, “el *Panopticon* funciona como una especie de laboratorio de poder” (p. 238).

Por cierto, una funcionalidad de esta naturaleza podría atravesar las distintas instituciones, incluida entonces la educación, un destino al cual no escaparía la misma universidad, en otras palabras, el propio aparato educativo podría funcionar como laboratorio de control con la vigilancia sobre los individuos y el disciplinamiento sobre sus cuerpos; y, por tanto, podría intervenir allí como dispositivo de control.

El otro camino que emprende la crítica de Foucault replantea las relaciones entre el poder, la verdad y el sujeto, de modo que la *verdad* misma, nacida de normas y limitaciones en medio de relaciones de coerción, puede legitimar un poder, en muchas instituciones, llamadas a “controlar” al sujeto.

De ahí que, en la reflexión de Foucault (2004), “las estructuras de racionalidad” articulan el discurso de lo verdadero y “los mecanismos de sujeción que están ligados a él”. Por lo que, en esa misma línea de análisis crítico, hay que levantar interrogantes “sobre los efectos de poder con que son afectados por esa verdad de la que supuestamente dependen esos efectos de poder” (p. 26); una forma de ver las cosas en la que va implícita, según este autor, una especie de “práctica histórico/filosófica”, para desmontar con ojo crítico las relaciones entre, de una parte, la verdad aceptada; y, de la otra, el poder, algo que según él mismo lo emparenta con la crítica de la Escuela de Fráncfort y que, tal como está lo formula, debe conducir a una crítica permanente contra las relaciones de poder instrumental, que someten al sujeto, que lo condicionan, convirtiéndolo en un ser de conciencia encorsetada por la lógica de la razón técnico-instrumental, desde una educación y una ciencia con sentido positivista, de acuerdo con la crítica de los francfortianos; o sometido al control, a partir del disciplinamiento de su cuerpo, desde las instituciones, en particular desde la escuela, de conformidad con la crítica foucaultiana.

Las formulaciones tanto de la Escuela de Fráncfort como de Michel Foucault fueron tal vez durante el siglo XX las dos líneas de ataque más originales y demolidoras contra la modernidad y el racionalismo estrecho con el que ella arrasaba en sus distintas instituciones, incluidas la educación y la ciencia. Ambas perspectivas analíticas, que cruzaban sus caminos en el campo común de una cierta “práctica histórico/filosófica”, al decir del pensador francés, desentrañaron las profundas contradicciones en las que se desenvolvía la razón moderna y, por tanto, la Escuela, la universidad misma y el conocimiento organizado, inscrito en los entramados del poder; y que son legitimados por una *verdad* que, a su turno, queda condicionada por las mediaciones dictadas por la razón instrumental, en un caso; o por el disciplinamiento institucional, en el otro.

Ahora bien, quizá extremaron su crítica, condenada en muchos casos a un impulso contestatario, animado, eso sí, por una saludable perspectiva anarquista y que cobra fuerzas desde el punto de vista existencial contra las diseminadas y difusas formas del poder no solo en el microcosmos de la política, sino en todo el entramado social, incluida la educación y las relaciones sexuales, pero con un desenlace que tal vez no alcanzaba a convertirse en eso, que se perdía en el callejón sin salida de la “dialéctica negativa”, sin revoluciones transformadoras; o que se diluía en la crítica ontológica en cuanto se refiere a las formas de identidad, sin dar cuenta de las transformaciones políticas, solo porque estas cuando han sido revolucionarias han dado lugar también a otras formas de despotismo o de irracionalismo devastador.

Control, disciplina y educación

La educación, aún la moderna —sobre todo esta última—, con todo lo liberal que pudiese ser, ha implicado unas formas nuevas de control social en la formación de los educandos y los ciudadanos. Michel Foucault encontraba por ejemplo en el aparato escolar y en las Fuerzas Armadas el doble ejemplo para examinar cómo las instituciones, red de poderes, conseguían disciplinar el cuerpo y por esa vía la conciencia de los individuos.

En tal sentido, la escuela —incluida la universidad— obra también como una institución en la que la formación de poderes múltiples y extendidos va de la mano con los procesos de subjetivación, en un doble sentido: i) en el de la formación de identidad en el sujeto y ii) también en el otro, esto es, en el de condicionamiento, lo que está asociado con sujetar. Estos procesos implican la creación de un orden en el que la subjetivación implica también una sociedad de control, todo lo cual tiende a traducirse en un extendido biopoder, tal como lo mostró Foucault al recorrer la historia de la sexualidad y, sobre todo, el paso de esta, desde la represión hasta una permisividad en la Edad Contemporánea, aunque, eso sí, acompañada de poderes de control por la vía del conocimiento y las clasificaciones, como maneras de tipologizar los comportamientos, en términos

positivos y sutiles, pero no por ello menos efectivos, en la intervención ya no sobre apenas un aspecto sobre la conciencia, sino sobre toda la personalidad del individuo.

Así, la educación moderna contribuiría sutilmente, con todo su orden de conocimientos y enseñanza, a una subjetivación más o menos controlada; naturalmente, con menos castigo y mayor vigilancia. Y lo haría mediante la incorporación de dispositivos tecnológicamente disciplinarios.

La educación contribuiría a ese tipo de subjetivación claramente por trabajar el orden espaciotemporal, de una manera en la que se incidiría en la identidad del sujeto de acuerdo con disposiciones espaciales y un *continuum* temporal para favorecer jerarquizaciones sociales y divisiones del trabajo.

O, como diría Julia Varela (1995), una especialista en la materia:

Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo contribuyen —al interiorizarse— a ritualizar y formalizar las conductas; estas se incardinan en la estructura misma de la personalidad, al tiempo que orientan una visión determinada del mundo, ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación. (p. 157)

El propio *currículum*, con su división de asignaturas y la separación de los campos del conocimiento, aparte de su evolución ascendente, introduciría una estructura de la enseñanza, cuyo desarrollo e implementación favorecerían la formación de un orden simbólico, del que debiera surgir cierto acomodamiento del sujeto a la red de poderes en la sociedad.

Por otra parte, la misma organización de las ciencias, con sus estatutos epistemológicos propios y autónomos, tanto en la educación media como en la universidad, conducirían a un disciplinamiento intelectual propiciatorio de esa circulación de poderes que impregna la subjetividad, de modo que hace del individuo un ser habitado y saturado por una especie de partícula de poder —una microfísica— que lo haría propenso a la participación dentro de su vida profesional y ciudadana, dentro de las condiciones del control social, así este sea vaporoso y promovido en términos positivos.

La respuesta frente a los factores de alienación, instrumentalización o control intrasubjetivo, envueltos en el propio proceso educativo no es, por supuesto, la destrucción de este o la simple perplejidad sin horizontes en los que se desplieguen las transformaciones.

Esta respuesta reside en la apropiación crítica de todo aquello que haya de contingente en ese proceso de educación, tanto en lo metodológico y en la comunicación como en el conocimiento y la verdad, a fin de provocar cambios en el saber, de hacerlo en el propio orden simbólico de la verdad; desde luego, sin dejar de afirmar las posibilidades de creación libre, y también las afirmaciones

validadoras del conocimiento científico, sometidas ellas a un sistema regulado de pruebas; todo lo cual llevaría a formas alternativas en el campo mismo de la educación, traducibles en “resistencias sociales”, no como oposiciones arbitrarias, sino más bien como el ensayo de nuevas verdades, para deconstruir poderes, ya legitimados a partir de verdades establecidas.

No solo se trata de la apropiación crítica de lo que haya de contingente en el proceso educativo, sino también de la reformulación de los intercambios lingüísticos, en el sentido de resignificaciones para un marco de asimilación de saberes más trasformativo en la educación, lo cual se podría ensayar al pensar en ese orden simbólico-lingüístico, cuya importancia habría de ser destacada ya por Antonio Gramsci.

En este orden de ideas, Jean Piaget, el psicólogo suizo, sin dejar de pensar jamás en la educación —claro, no la universitaria, sino la de los infantes, aunque siempre en un marco de alcance simbólico mayor—, se planteó el problema de la construcción simbólica del saber en el niño.

La construcción de la inteligencia del niño se desplegaba en un proceso que arrancaba de una afirmación del *yo*, con respecto a una especie de desenfocado e inestable mundo exterior, transitorio e inatrapable en su conjunto. Es decir, despegaba desde un egocentrismo integral. Para luego *fijar* poco a poco ese mundo exterior, es decir, el objeto, y dominarlo en su causalidad y en sus coordenadas espaciotemporales.

Piaget expresa dicha idea en los siguientes términos: Así:

Por las vías de la *asimilación* y la *acomodación*, el niño al situar las cosas en el espacio y en el tiempo consigue la *objetivación* del mundo. *Fija* intelectualmente el universo exterior como un conjunto de cosas correlacionadas. Pasa entonces del egocentrismo integral a la objetividad. (Piaget, 1995, p. 325)

Es un proceso que según el autor ha de cumplirse por etapas, desarrollables mediante una apropiación simbólica de ese mundo exterior, lo que rebota interiormente en una subjetividad más sólida, algo que finalmente va a permitir en la formación de la personalidad el paso de la inteligencia sensorio-motriz a la conceptual.

Por otra parte, George H. Mead, bajo una perspectiva conductista pero completamente moderada, plantearía la formación de la consciencia desde la infancia bajo las pautas de un interaccionismo simbólico.

Las relaciones interpersonales se desarrollan a través de la creación y producción de símbolos. Así, la sociedad se hace un ente probable porque se fijan significaciones simbólicas, que viabilizan el entendimiento entre unos y otros, y hacen posible su comprensión mutua. Entonces, la personalidad del niño se

forma en ese juego cada vez más complejo que lo conduce al entendimiento de su universo social, por las representaciones simbólicas que sirven de referente a cada objeto, a cada individuo y a su rol en el conjunto.

De ese modo, el niño alcanza, en un momento dado de crecimiento intelectual, la comprensión del conjunto, no de manera fugaz y evanescente, sino como repetición de roles que además se vinculan entre sí, lo cual va a llevar simultáneamente al crecimiento de su *self*, es decir, a desplegar su autoconciencia. El desarrollo simbólico de sus relaciones con los demás refuerza al niño también en la relación consigo mismo, es decir, es capaz de entrar a una conversación introspectiva, construida también de manera simbólica. O como diría el propio Mead (1993):

Los gestos se convierten en símbolos significantes cuando provoca implícitamente en u individuo, que los hace, las mismas reacciones que provocan explícitamente (o que se supone que deben provocar en otros individuos, los individuos a quienes están dirigidos; y en todas las conversaciones de gestos, dentro del proceso social, ya sean externas (entre distintos individuos) o internas (entre un individuo dado y él mismo), la consciencia que tiene el individuo del contenido y flujo de la significación involucrada depende de que adopte de ese modo la actitud del otro hacia sus propios gestos. (p. 89)

La construcción simbólica de la realidad social admite entonces la posibilidad —al pensar en la educación, la del niño, la del adolescente o la del universitario— de proyectos culturales en los que puedan colectivamente deconstruirse, simbólicamente hablando, representaciones que legitiman situaciones opresivas, a fin de replantear escenarios de significación alternativos, para abrir horizontes formados por nuevos consensos simbólicos, como expresión de otras verdades y de un mundo más enriquecido y fluido de saberes.

Habermas y el giro lingüístico

Las tesis de Habermas y de los representantes de la última generación de la Escuela de Fráncfort envuelven la intención de dar salida al solo *negativismo* de sus predecesores, una postura filosófica esta última adobada con un pesimismo estructural, frente al porvenir de la modernidad y del programa de la Ilustración; aunque este último contenga posibilidades de transformación y de liberación para la educación, para la Escuela y para la ciencia.

Apoyándose en el “giro lingüístico” y en la *comprensión*, dimensión esta que hace parte del *sentido*, en tanto categoría dentro de las ciencias sociales, Habermas ha querido reconciliar *razón y modernidad* para restituir el profundo sentido del proyecto ilustrado, apoyado en la libertad del sujeto; es decir, respaldado por el espíritu *emancipatorio*, que encarna la crítica teórica y las posibilidades de transformación social.

En el plano teórico, la perspectiva emancipatoria se rebela contra la pura idolatría frente a los hechos, contra su fetichización y, en particular, contra el *positivismo*; en otras palabras, contra ese “principio de los dogmáticos” del que hablara Fichte, contra esa “fe en las cosas por ellas mismas, es decir, una fe solamente mediata en su propio yo, disperso y solo sostenido por los objetos” (McCarthy, 1987, p. 102). Contra ese dogmatismo y el exagerado positivismo, se sublevaba Habermas proponiendo un impulso emancipatorio en el terreno epistemológico, una orientación que iba en el mismo sentido del “interés por la autonomía del yo”, un interés en el que “la razón se impone en la misma medida en que el acto de la razón, como tal, produce la libertad”. En ese mismo orden de ideas, “la autorreflexión es, a la vez, intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática. El dogmatismo que la razón disuelve, tanto analítica como prácticamente, es una falsa conciencia: es, a la vez, error y existencia no libre” (1987, p. 102).

Este combate contra el dogmatismo, que es un conocimiento crítico y al mismo tiempo una crítica del conocimiento, debiera entrañar una integración transformadora de la razón teórica y la razón práctica, como parte de un ejercicio epistemológico, que cuestione y provoque rupturas, que abra posibilidades y fronteras para nuevos consensos frente a la verdad.

Lo anterior podría explicar que ese impulso emancipatorio no solo suponga rupturas epistemológicas y nuevas verdades, sino recomposiciones de situación entre los individuos, situación abierta al cambio en las relaciones sociales, a partir del poder de la palabra y el lenguaje, en los términos de una comunicación democrática, de una comunidad en la que discurra la razón comunicativa, reglada por normas de equilibrio en el mensaje y por esfuerzos de argumentación. Y que, por tanto, muestran la capacidad de incidir en las relaciones intersubjetivas, con un mayor alcance y una más grande profundidad que la incidencia que consigue la propia razón instrumental. Todo ello en un ejercicio creciente de razonamiento entre los interlocutores, algo que por otra parte debiera penetrar el tejido social en el universo escolar y particularmente en el mundo universitario. Y con una eficacia simbólica que haga realidad la propuesta del propio Habermas en el tomo I de la *Teoría de la acción comunicativa*, y que en la perspectiva de Hernández-Pacheco se asume como:

Las acciones reguladas por normas, las auto-representaciones expresivas y los actos lingüísticos constatativos, forman en conjunto una *praxis* comunicativa, que desde el trasfondo de un mundo vital se ocupa de la consecución, del mantenimiento y de la renovación del consenso; de un consenso que descansa en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez. [...] La racionalidad inherente a esta *praxis* se muestra en que el acuerdo, comunicativamente pretendido tiene, en último término, que apoyarse en razones (Grunde). (1997, p. 296)

Como se ve, ese aliento emancipatorio se mueve en el terreno de la epistemología para avanzar hacia una teoría de la crítica, pero también insurge en el *mundo de la vida* para procurar transformaciones frente al autoritarismo y a la injusticia social. O, como diría Habermas, el interés de la razón vendría a ser un “acto de libertad”, se trataría de un interés que “tanto precede a la reflexión como se realiza en la fuerza emancipatoria de la autorreflexión” (1987, p. 103).

Ahora bien, lo que distingue al ser humano del resto de la naturaleza es precisamente el lenguaje; con este último cada individuo, al comenzar a construir unas frases guiadas por una voluntad de decir algo, puede estar expresando la intención de un consenso general y libre de coerción, para participar en un diálogo que, en las condiciones de la razón comunicativa, debiera ser un diálogo redimensionado. Un diálogo cuya fuerza transformadora deriva del poder elocutivo del lenguaje, ese poder que surge de su capacidad de organizar las relaciones sociales. Un diálogo, por cierto, que está presente en el campo de las ciencias, también en el debate político y en las relaciones cotidianas. Un diálogo, entonces, que puede contribuir a recuperar las relaciones entre ciencia y democracia, bajo las condiciones de una racionalidad más comunicativa que instrumental, más comunicacional que disciplinaria.

Lo anterior permitiría pensar en una educación emparentada con una comunicación razonable y democrática, con posibilidades críticas y emancipatorias, sin por ello renunciar a una perspectiva más creadora y alegre de la vida, con el fin de hacer correr las fronteras de la libertad, desmontando de paso aquellos contravalores y “virtudes” que rebajen al ser humano, así sea necesario pisar los terrenos de la transgresión; eso sí, planteándose también reglas ciudadanas que rechacen lo ilícito o lo que atente contra los derechos humanos.

Referencias

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín, Colombia: La Carreta.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza Philosophie pratique*. París, Francia: Les Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París, Francia: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sobre la Ilustración*. Madrid, España: Tecnos.
- Hernández-Pacheco, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía (I): la escuela de Fráncfort, la filosofía hermenéutica*. Madrid, España: Tecnos.
- Hernández-Pacheco, J. (1997). *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid, España: Tecnos.

- Horkheimer, M. (1998). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Jaramillo, J. (1989). El proceso de la educación en la República (1830-1886). En J. Jaramillo (Ed.), *Nueva Historia de Colombia* (pp. 223-250). Bogotá, Colombia: Planeta.
- Kant, E. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kant, E. (1991). *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos filosófico-económicos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- McCarthy, Th. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, España: Tecnos.
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, España: Paidós.
- Nietzsche, F. (1973). *Así habló Zaratustra*. Barcelona, España: Círculo de lectores.
- Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Platón. (1992). *La República o el Estado*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Sánchez, F. (2017). El gran ausente. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.el-tiempo.com/opinion/columnistas/fernando-sanchez-torres/el-gran-ausente-francisco-de-paula-santander-u-nacional-137848>
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Madrid, España: Siruela.
- Sócrates. (1992). *La República*. Madrid, España: Espasa Calape.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individuo al narcisismo. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 153-189). Madrid, España: La Piqueta.