

¿Adaptar o formar la especie humana? Adiestramiento, adaptación y formación en la *Pedagogía* de Kant*

Barbara Stiegler** • Traducción del francés: Alejandro Rendón***

Resumen

¿Adaptar o formar la especie humana? Adiestramiento, adaptación y formación en la *Pedagogía* de Kant

En esta conferencia se hace una aproximación al texto del filósofo Immanuel Kant, titulado *Pedagogía* —texto donde se recogen las lecciones impartidas por él sobre este saber—, desde una perspectiva ética que evalúa el actuar de la educación contemporánea, a la luz del medio que vehicula toda educación: el adiestramiento. Según que se adiestre con miras a la formación (*Bildung*), y que entonces se piense en el porvenir de la especie; o que se adiestre con miras a la adaptación (*Anpassung*) y se busque un cómodo ajuste a las exigencias del presente.

Palabras clave: adaptación, formación, adiestramiento, Immanuel Kant, *Pedagogía*, animalidad, educación.

Abstract

Adapt or educate the human species? Training, adaptation and education in Kant's *Pedagogy*

This conference approaches the text by philosopher Immanuel Kant's *Pedagogy* —which collects the lessons taught by him about this field of knowledge— from an ethical perspective that evaluates contemporary education in the light of the means that convey all education: training. Either training with a view to education (*Bildung*), and therefore considering the future of the species, or

* Conferencia impartida en Brasil y aparecida en edición bajo el título: *Adapter ou former l'espèce humaine? Dressage, adaptation et formation dans la Pédagogie de Kant*. En: *Qu'avons-nous fait du droit à l'éducation?* L'Harmattan, París, 2007, pp. 27-55.

** Doctora en filosofía de la Universidad de París IV, Sorbona, profesora de la Universidad Michel de Montaigne, Bordeaux III.

*** Licenciado en Filosofía por la Universidad de Antioquia, docente. Correo electrónico: alejandrorendonv@yahoo.com

training with a view to adaptation (*Anpassung*), aiming for a comfortable adjustment to the requirements of the present.

Palabras clave: *adaptation, preparation, training, Immanuel Kant, Pedagogy, animality, education.*

Résumé

Adapter ou former l'espèce humaine? Dressage, adaptation et formation chez *Pédagogie* de Kant

Dans cette conférence on fait un approche à l'œuvre *Pédagogie* du philosophe Immanuel Kant —texte où l'on recueille les cours donnés par lui à propos de cette domaine—, d'après une perspective éthique qui évalue l'agir de l'éducation contemporaine à la lumière du sujet qui meut toute éducation: le dressage. On parle de dresse en vue de la formation (*Bildung*) lorsqu'on pense à l'avenir de l'espèce ; lorsque le dresse prétend l'adaptation (*Anspassung*) en cherchant un ajustement confortable aux exigences du présent.

Palabras clave: *adaptation, formation, dressage, Immanuel Kant, Pédagogie, animalité, éducation.*



o que conmueve al lector cuando descubre las primeras páginas del curso de Kant acerca de la *Pedagogía* (1977)¹ es la descripción de un animal abandonado a su suerte. Abandonado por la Naturaleza (que, sin embargo, solía ser equiparada hasta entonces con una instancia maternal), el animal humano también es abandonado por Dios (que, no obstante, fue equiparado hasta entonces con su Padre). Este doble abandono abre en nuestra historia lo que, a partir de Nietzsche, se conoce como “la época de la muerte de Dios” y que grandes teólogos (Karl Barth, por ejemplo) no han dudado en remontarla hasta la época de Kant. Ahora bien, también desde Kant este contexto es el trasfondo implícito de todo pensamiento de la educación. Pues, como se verá, este abandono es el que justifica la necesidad primordial de la educación para el animal humano, fundando un enunciado tan radical como: “El hombre sólo puede devenir hombre por la educación. Éste no es más que lo que la educación hace de él” (1977: 699).²

Nietzsche mismo, en *Humano, demasiado humano*, hace explícito el vínculo entre la pregunta por la educación y el contexto de la muerte de Dios: “El interés puesto en la educación sólo cobrará fuerza a partir del momento en que se renuncie a creer en un Dios y en su Providencia” (§242).³ Justamente porque ha sido abandonado por el Padre y la Madre de la Creación (Dios o la Naturaleza), el hombre tiene necesidad, más que cualquier otro animal, de ser educado por sus padres y sus maestros. Se verá que es sobre todo ese estatus excepcional del ser humano en el reino animal, como único animal abandonado a sí mismo, sin reglas y sin programa, lo que obliga a la educación humana a elegir entre “formación” (*Bildung*), orientada hacia el porvenir de la especie, más que a “la adaptación” (*Anpassung*), estrechamente encerrada en las exigencias del presente y, por esta misma razón, destructora de lo propio de la especie humana. Por último, nos preguntamos si nuestras actuales políticas educativas todavía entienden algo de esta exigencia que,

1 Con este título se hace referencia a un curso que Kant dictó durante varios años en la Universidad de Königsberg, traducido al francés bajo el título *Réflexions sur l'éducation* (1967).

2 Traducción francesa, 1967: 98 [hay versión en español: Kant, 2003].

3 [Nietzsche, 1984: 182].

no obstante, ya veremos por qué, es la primera referencia ética de toda relación educativa.

El hombre abandonado por la naturaleza: el único animal carente de reglas

A lo largo del texto nos recuerda Kant que el hombre es un animal, reubicándolo de este modo en el regazo maternal de la Naturaleza. Pero contrario a lo que sostiene Rousseau, es un animal abandonado por la naturaleza al nacer. Si es cierto que le legó unas “disposiciones naturales” (que hay que comprender como simples potencialidades), la Madre Naturaleza lo abandonó a sí mismo desde el parto, condenándolo a ser el único animal de la creación que no tiene reglas. Kant indica que este desarreglo se confirma, desde los primeros instantes de la vida humana, con el grito del recién nacido (1977: 697).⁴ Este grito indica, de manera espectacular e invariable, hasta qué punto el hombre es un animal inadaptado, ya que comienza su vida exponiéndose al peligro y a su propia ruina —en este caso: al apetito de los depredadores—. Entonces, la primera diferencia del hombre con respecto al animal, consiste en esta falta de reglas. Mientras que los comportamientos animales son gobernados por reglas (los instintos), ninguna regla rige el comportamiento humano, que a un tiempo, está abandonado a sus pulsiones y privado del instinto. Porque no hay que confundir el *instinto* (*Instinkt*) y la *pulsión* (*Trieb*). El hombre tiene pulsiones, pero no tiene instinto. Hay pulsiones porque es un ser vivo animal y porque, como todo animal (a diferencia de los cuerpos inorgánicos), es empujado *desde el interior* a moverse (tanto en alemán como en francés, pulsión indica un empuje interno). Hay pulsiones pero no hay instintos, puesto que el instinto designa una pulsión regulada de manera natural, que engendra una regularidad creadora de orden y armonía. En el moderno lenguaje biológico, se diría que el instinto está sometido a un *programa* que permite la *adaptación* del animal a su medio. Por el contrario, el hombre, desde el punto de vista de sus impulsos, no tiene programa y está inadaptado. Si es cierto

que posee un programa fisiológico que lo adapta a su medio (un programa que regula su digestión, su respiración, circulación sanguínea, etc.), si, en resumen, su *fisiología* está adaptada a las necesidades de la supervivencia —y este es, por lo demás, el único horizonte en el que se podría justificar el grito del recién nacido—, desde el punto de vista de su *comportamiento* (que es el campo propio del instinto, más allá del reflejo fisiológico), sus pulsiones carecen de reglas y, en este sentido, de programa. La mejor prueba de esta inadaptación es que este animal desreglado se abalanza de manera espontánea sobre el peligro. El imprudente grito del recién nacido anuncia todos los comportamientos futuros de la infancia, que confirmarán esta primera conducta autodestructiva. Todos los niños, abandonados a sí mismos, pondrían su mano en el fuego, ingerirían sustancias tóxicas y se arrojarían al vacío. En el animal humano, justamente porque no posee programa, hay una loca temeridad en la experimentación de las conductas posibles —temeridad que, a la vez, es terrible y admirable, ya que no es posible sin el coraje—. Mientras que el resto de los animales están dominados por el temor y los imperativos de la conservación, el hombre va, espontáneamente, y con entusiasmo, en busca de todos los peligros. Además, es el animal experimentador por excelencia, y la experiencia y el peligro, tanto en francés como en alemán, están emparentados de manera íntima (*ex-périence* / *péril*, *er-fahren* / *Gefahr*). Pero, dicho esto, si el hombre se quedara en ese estado carente de reglas de la experiencia, no sobreviviría a sus aventurados intentos. Tiempo ha que se hubiese extinguido la especie humana.

La animalidad carente de reglas funda la razón humana y, con ella, la educación

El hombre no posee instinto, es decir, reglas. Ahora bien, es en especial esta *ausencia de reglas*, esta radical a-nomia o an-arquía, que expone al hombre al caos vertiginoso de todo lo posible, lo que funda la necesidad de *leyes* instituidas artificialmente por la especie humana. Es justo en este fundamento

4 (1967: 98).

sin fondo, caótico y anárquico que la razón humana encuentra lo que la explica y justifica. Es la facultad que, en ausencia de reglas dictadas por el instinto, prescribe leyes, pone límites a las pulsiones y, al final, impone reglas a las experimentaciones humanas. En este punto hay que señalar la gran originalidad de la propuesta kantiana. Desmarcándose, a la vez, de la teología (según la cual el hombre habría recibido la razón desde el origen, en tanto que criatura a imagen de su Creador) y de la metafísica (para la cual el hombre se definiría *ante todo* por el *logos* o la razón), plantea con claridad en esta obra que la razón no es primera, que no es más que la respuesta (segunda) a un desarreglo inicial que abandona al hombre al caos anárquico de los posibles. Entonces, primera sorpresa: lejos de ser originaria, la razón es una respuesta (segunda) a la confrontación inicial del hombre con el caos. Por lo demás, esta inversión no carece de relación con la ya efectuada por Kant, en el plano del conocimiento, en la *Crítica de la razón pura*: aun si, como ser racional, el hombre de conocimiento exige orden y reglas, debe confrontarse en un principio con el flujo caótico y anárquico de lo sensible.

Reforzando esta primera constatación —la de una ausencia nativa de la razón—, Kant indica luego que la razón jamás se activa de manera espontánea en el hombre, que siempre le viene de los otros hombres, que a su vez la han heredado de quienes les han precedido, como se hereda, en últimas, de modo muy accidental, un artefacto o una invención. Sin la ayuda de los otros hombres y el ejercicio de su autoridad sobre mí, jamás hubiese hallado la razón en mí, sino simplemente algunas pulsiones sin reglas que me expondrían a mi propia ruina. Es esto lo que debe sorprendernos. Mientras que la razón siempre se ha pensado como la facultad más propia del hombre, aquí se enseña que siempre nos viene de los otros y, en este sentido, siempre de fuera. Por lo demás, Kant recuerda en el mismo texto que la razón es la facultad más propia del hombre. Mientras que las conductas animales son regidas por una “razón ajena” (por la madre Naturaleza o por lo que hoy llamaríamos “el mecanismo de selección natural”), la especie humana debe decidir por sí misma y en total

soledad su *propio* programa, por el ejercicio de su “propia razón”: “Por su instinto, un animal ya es todo lo que puede ser; una razón ajena ya se ha ocupado de todo lo suyo, pero el hombre debe valerse de su propia razón” (1977: 697).⁵ La razón del hombre sólo puede ser su *propia* razón. Pero esto, que es válido para la humanidad, o para el *nosotros* de la especie humana, no vale, ya hemos hecho su génesis, para el individuo, o para el *ego*. Si la especie humana solo ha podido hallar la razón en sí misma, el individuo, en cambio, comienza por hallarla en los otros. Así las cosas, ¿cómo hacer para que la facultad por excelencia de la auto-nomía (o de la ley prescrita a sí mismo) no encierre al hombre en la lógica inversa de la hetero-nomía (la de la herencia, de la autoridad de los ancestros, de la obediencia al que sea más poderoso, etc.)? Esta es la segunda sorpresa del texto: la razón no proviene de mí (o del *ego*), sino del pasado de la especie, y entonces, de quienes me precedieron. Todas las dificultades éticas de la relación pedagógica nacen, como veremos, de esta paradoja.

Muy consciente de la dificultad, Kant vuelve a ella una tercera vez: la primera relación del hombre con la razón siempre es pasiva, incluso patológica. El niño que se confronta con la razón, siempre se confronta, ante todo, con la razón de los otros (padres, educadores) a la que debe someterse y obedecer, en la experiencia sensible y altamente negativa de la coacción. Tal coacción, Kant insiste en ello, debe comenzar por el hacer sufrir, pues implica despojar al hombre de su salvajismo, comenzar por pulirlo con los medios más duros, como pule el escultor su bloque de piedra. De este modo, el primer contacto del hombre con la razón siempre se produce sobre el modo, pasivo y patológico, de una coacción que hace sufrir. Semejante enunciado preocupa también a la metafísica, que define invariablemente a la razón, por lo menos a partir de Descartes, y más en concreto desde Kant mismo, como la facultad activa y espontánea por excelencia. En tanto que ser racional, el hombre es activo, decidiendo espontánea y soberanamente por sus actos, y la pasividad se remite a su parte sensible y patológica. No obstante, la *Pedagogía* nos enseña algo bien diferente, y es

5 (1967: 94).

esta la tercera sorpresa del texto: el primer contacto del hombre con la razón humana y, en cierto sentido, el primer efecto de la razón en el hombre, siempre se hace, bajo el modo de la pasividad y de lo patológico.

Resumamos: la razón no es primera sino *segunda*, no proviene de mí sino *de los otros*, no se ejerce en un inicio de modo activo sino *pasivamente*. Entrando en materia, esta potencia indica toda la dificultad de la educación y toda su paradoja, formulada por Kant de manera explícita. ¿Cómo hacer para que la educación, que no es otra cosa que la educación para el ejercicio de la razón, no sea lo que hace pasivo y sumiso al hombre ante los otros, sino lo que lo vuelve soberano y libre en su relación con las leyes? Este es justamente el principal problema ético que se le plantea al educador una y otra vez: ¿cómo hacer para que la necesaria presión ejercida sobre el educando, que forzosamente se da de manera negativa y patológica, no se convierta en dominación o domesticación? Peor todavía: ¿cómo evitar cierto adiestramiento del animal humano, visto que es el único animal salvaje que habría que someter mediante artificio a una disciplina y, en este sentido, el único animal salvaje que sería necesario adiestrar? De paso, notemos que si el hombre es el único animal que puede adiestrar a otros animales y si conoce tan bien el tema, se debe, en concreto, a que devino hombre al ejercer un verdadero adiestramiento sobre sí mismo. El hombre fue el primer animal adiestrado. Que Kant se haya desconcertado por esta cuestión del adiestramiento se reconoce, en particular, en sus elecciones lexicales. Si, por una parte, sostiene que el hombre siempre debe ser objeto de un “adiestramiento” (*Zucht*) en el sentido de la disciplina y de la crianza, a la vez rechaza que se busque adiestrar al hombre como se adiestran caballos: “sin inconvenientes, el hombre puede ser adiestrado [...]. Se adiestran perros, caballos; también pueden adiestrarse hombres” (1977: 707).⁶ Más adelante veremos cuál es el sutil matiz que marca la diferencia entre el adiestramiento necesario (*Zucht*) y este otro modo de adiestramiento (*dressieren*) propio de los animales e indigno de la humanidad.

Por el momento, notemos simplemente que toda la paradoja de la educación podría estar contenida, a fin de cuentas, en este juego de palabras, difícil de concebir: educar al hombre equivale a *adiestrarlo para la libertad*. ¿Pero cómo hacer la diferencia entre tal adiestramiento que hace libre (único criterio para una educación digna de dicho nombre) y el adiestramiento que niega su humanidad, conformándose con domesticarlo? ¿No corre el riesgo siempre toda educación de caer en la domesticación? Y ¿qué puede asegurarnos que nuestras actuales políticas educativas escapen a esta tentación de domesticar al animal humano? Se verá que para Kant, no se trata de discutir la legitimidad del adiestramiento mismo (puesto que es una de las dimensiones inevitables del acto educativo), sino de detectar la naturaleza de su orientación. En efecto, ante todo acto educativo, la cuestión consiste en saber si el adiestramiento se ejerce con miras a la “formación” (*Bildung*) del animal humano o con miras a su “adaptación”. En el primer caso, se trata de la condición genética de la libertad. Por el contrario, el segundo caso, veremos por qué, lleva a hacer del animal humano un “instrumento” y una “herramienta”, es decir, la pieza pasiva de un mecanismo.

Adiestrar para adaptar

Kant, observando con mirada crítica las políticas pedagógicas de su época, constata la victoria completa de la adaptación sobre la formación. La educación dirigida por sus contemporáneos es una “educación mecánica”, cuya principal característica estriba en no fundarse en principios, sino solo en buscar “adaptarse” o “ajustarse” (*passen*) a las circunstancias de la situación presente (como se ajusta la pieza de una herramienta para que se adapte al funcionamiento de la máquina, de allí que Kant elija el adjetivo “mecánico” —1977: 703—).⁷ Las elecciones educativas, en lugar de estar gobernadas por fines fundados en la razón (por Ideas o conceptos), no obedecen a ningún plan coherente y no hacen más que reaccionar a las circunstancias dadas. En la actualidad podríamos

6 (1967: 112).

7 (1967: 107).

maravillarnos por esta “facultad de adaptación” que Kant adjudica a los sistemas educativos de finales del siglo XVIII, prueba, por lo demás, de las premisas de la Revolución Industrial o de lo que Nietzsche pronto llamará “la época de las máquinas”.⁸ Muchos, hoy día, verían en semejante facultad de adaptación la única virtud capaz de salvar nuestros sistemas educativos de la crisis que atraviesan. Se querría que la escuela “se adapte” mejor a las demandas de la sociedad actual, en perpetua mutación, a sus interrogantes en términos de valor, a sus exigencias en términos de ciudadanía y de empleo; que renuncie a su estatus de santuario para adaptarse a las mutaciones del mundo contemporáneo. Aunque para algunos esta es la virtud nodal de toda reforma pedagógica, Kant sostiene, por el contrario, que esta facultad de adaptación es el indicio de una grave crisis de la educación. ¿En qué se basa para descalificar la adaptación de manera tan radical? Por lo menos en tres motivos, que evidencian la radicalidad y la fuerza de su crítica:

1. *El destino del hombre contra la adaptación animal.* En principio, su crítica contra la adaptación se basa en los datos antropológicos con los que comenzábamos. Querer que el hombre se adapte al mundo circundante (en este caso: que se adapte al actual estado de la sociedad, como el animal se adapta a su medio natural), no es otra cosa que perder lo propio del animal humano. Mientras que el motor de todos los otros animales es la adaptación, corolario de la aparición de instintos adaptados al medio, lo propio del animal humano es, como lo recordábamos al iniciar, carecer de reglas, y tener que darse a sí mismo, por esta misma razón, más que reglas, una *ley*, no con miras a una conformidad con el medio dado (adaptación), sino con miras a una destinación aún por venir, que siempre excederá el estado presente de la especie. Todo proviene pues, del déficit inicial que afecta al animal humano. Confrontado con el caos de todas las conductas posibles, el hombre debe darse una ley que no solo impone márgenes, límites y fronteras a las pulsiones (en virtud de la legitimidad, y no para

responder a las circunstancias dadas), sino una *orientación* que jamás logrará alcanzar como su destino.

A diferencia del hombre, el animal ya es todo lo que puede ser, caracterizado por la adecuación entre lo real y lo posible; es justo en este sentido que está perfectamente “adaptado”. Esta es la razón por la que también, manteniéndose en un presente que coincide del todo consigo mismo, no tiene, en sentido estricto, ningún porvenir o, si se prefiere, ningún sentido del porvenir. Por el contrario, el hombre siempre puede más de lo que es en un momento dado. En él, lo posible por venir siempre excede el presente real, y es en este sentido que está “inadaptado” y a la vez detenta un porvenir en el que se proyecta (y a partir del cual se critica), no solo como individuo, sino también como especie. Esta es la razón por la que su propio motor no es otro que el destino por venir de la especie, y no su adaptación a algún medio dado. En efecto, querer adaptar al animal humano sería quererlo privar de su porvenir, único horizonte posible de su destinación.

Al no tener ninguna idea del destino de la especie, la educación mecánica está desprovista de todo criterio de orientación (“con el simple adiestramiento, aun no se ha dado orientación alguna”) y, entonces, desprovista de toda dirección. Para referirnos rápidamente a la metáfora de la navegación, podría decirse que la educación adaptativa es a la educación formadora lo que estar a la deriva en balsa es a la navegación como tal, armada con brújulas y cartas, y animada por un motivo y un proyecto. Mientras que la segunda se da puntos cardinales y busca una dirección, la primera no hace más que ajustar a quien educa, según lo útil y lo nocivo, al mundo dado tal y como es, conformándose con evitar los arrecifes para escapar al naufragio. Imitando la relación estrictamente adaptativa del animal con su medio, asume el medio social presente como un dato absoluto, al que habría que adaptarse de manera incondicional si se quiere continuar sobreviviendo. Restringiendo el horizonte temporal de la especie humana, lo aprisiona en el

8 [1999, segunda parte, §278: 258].

horizonte cerrado, típico de lo animal, de la simple supervivencia en el presente. Esta observación vale tanto para la educación familiar privada, que no conoce otro horizonte que el éxito de los niños en el mundo, como para la educación pública conducida por el Estado, que asume a los educandos como a los futuros instrumentos del cuerpo social:

Por lo general, los padres sólo se preocupan por una cosa: que sus hijos prosperen en el mundo, y los príncipes sólo consideran a sus súbditos para sus designios. Los padres sueñan con la casas, los príncipes con el Estado (1977: 704).⁹

Al hacerle perder todo móvil y destinación, tal educación centrada en la adaptación, es decir, en último término, en la sobrevivencia, solo puede desmovilizar y desmotivar a la especie humana, suprimiéndole todo deseo de elevarse más allá de su estado actual.

2. *La libertad contra la esclavitud.* La crítica kantiana a la educación adaptativa es tan radical que hasta sostiene que produce la esclavitud de los educandos. El término puede chocar, en la medida en que extiende el estatus de esclavo a todos los que se someten a la educación mecánica y entonces, si se sigue a Kant, a la inmensa mayoría de la especie humana. En efecto, Kant (y como antes de él Rousseau) se rehúsa a restringir el concepto de *esclavitud* solo al trabajo forzado y no retribuido de los adultos sometidos a la violencia de sus "propietarios". Cuando el niño también es forzado al trabajo *sin que sea legítima tal coacción para criarlo*, sino que es condicionado sólo para su supervivencia —como vimos, en lo que consiste en principio la adaptación—, nos encontramos con la estructura misma de la esclavitud, en el campo de la infancia y de la educación. En este caso también el hombre está encadenado por todas partes (Rousseau), adiestrado como se adiestran los caballos (Kant), obligado a adaptarse a un medio artificial que el azar de su nacimiento le impuso de modo arbitrario, y luego a la autoridad no fundada de quienes le preceden. Pero en este

caso, se trata de una violencia puramente arbitraria. En lugar de buscar con el adiestramiento su liberación o su autonomía (su capacidad para darse a sí mismo un destino por venir), se busca su conformidad (o su adaptación) a las reglas arbitrarias del mundo en el que cayó. Antes que fundarse en la razón (por la destinación por venir de la especie humana), aquí la autoridad funciona sin fundamento. Esta es la violencia arbitraria que imponen los que ya están acá (los ancestros, maestros y progenitores, que representan el pasado de la especie) a los que llegan al mundo (los recién nacidos, los niños y la juventud, que portan en sí el porvenir de la especie). Lejos de elevar al animal humano al ejercicio de su libertad, se trata de conformar al individuo con el estado dado (pasado o presente) de la especie humana y de ajustarlo a este como se ajusta una pieza, una herramienta o una máquina al conjunto de un dispositivo técnico.

Esta crítica de la autoridad no fundada en la razón solo puede comprenderse a la luz de la muerte de Dios. Ya que está difunto Dios el Padre, la sola figura paternal ya no puede justificar el adiestramiento inflexible que los padres imponen a sus hijos. El adiestramiento educativo, si no se funda en la destinación por venir de la especie, comienza a verse como una violencia arbitraria que los padres imponen a los hijos, con miras a producir en ellos la obediencia pasiva e incondicional de la sumisión. Degradado a esclavitud, el verdadero sentido del trabajo —consistente en permitir una *auto-poiesis*, o una auto-formación del hombre—, está del todo frustrado: deviene simple adiestramiento a la obediencia, que busca producir una humanidad adaptada a los engranajes del cuerpo social.

3. *La dignidad interior del hombre contra el valor extrínseco de la herramienta.* El término mecánico de "engranaje" nos conduce directamente al tercer punto: el adiestramiento que busca la adaptación no solo niega la libertad del hombre, sino también su dignidad interior, violando así las dos formulaciones más célebres del imperativo categórico. Forzando al educando a la obediencia que busca

9 (1967: 108).

volverle esclavo en el trabajo, el educador viola, ya lo vimos, la libertad de quien educa. Tratándolo como un engranaje útil para el servicio de una maquinaria, niega además su dignidad interior, al asumirlo solo como “instrumento” para la utilidad extrínseca, cuyo único imperativo sería integrarse al cuerpo social, es decir, como un medio (técnico) y no como un fin (en sí). Al tratar al educando como la futura pieza de un mecanismo, frustra su valor propio que siempre depende, según Kant, de la “dignidad interior”. Esta no solo reposa en los postulados de la moral kantiana, que plantean que el hombre es *a priori* digno de un valor no mensurable y que depende, en este sentido, de la *dignidad*, valor incalculable por encima de los valores conmensurables. Posee, además, los fundamentos antropológicos que comentábamos hace un momento. Mientras que el valor de una herramienta depende de su capacidad para adaptarse al dispositivo (sobre el que se “enchufa” o se “conecta”), el animal humano porta en sí un caos de posibles, excediendo por principio todo cálculo de utilidad según un dispositivo o un medio dado. Entonces, la dignidad interior del hombre no es solo un postulado de la moral kantiana. También se funda, si se cree en la antropología de Kant, en el origen y la historia de su especie. Pero en los hechos, al igual que la libertad, ella también está gravemente amenazada. Mientras que la especie humana está destinada a la libertad y afectada por una dignidad interior, Kant describe un proceso de adiestramiento, monstruoso y, sin embargo, general, que está en vías de tornarla esclava e indigna de su destino. Se comprende desde entonces por qué y con cuánta radicalidad para Kant, querer adaptar a quienes se educa equivale a romper el único motivo y la única razón legítimos de toda educación.

Adiestrar para formar la especie humana

El adiestramiento, ya hemos visto, debe fundarse en la razón. Y es aquí que hay que buscar la primera referencia ética de toda relación pedagógica. Pues

todo acto educativo digno de ese nombre implica una dimensión negativa incomprensible, que pertenece a lo que Kant llama “adiestramiento” o “disciplina” (*Zucht*): un cortejo de sufrimientos y de penas infligidos al educando, que sería ilusorio querer suprimir. La pena del trabajo y del esfuerzo, la coacción física y moral ejercida sobre quien se educa, el sufrimiento corporal, afectivo y moral engendrado por los castigos, las reprimendas, las sanciones que se le infligen, siempre acompañan, en efecto, toda empresa de educación. Ahora bien, en adelante no puede justificarse esta dimensión negativa, ni por la obligación incondicionada de obedecer al padre, ni por los imperativos de la adaptación al mundo tal y como es —trátese del medio natural, inexistente en el caso del hombre, dado su abandono inicial por la Naturaleza, o del mundo artificial de las instituciones sociales, que jamás podrá cumplir el papel de un medio dado para el animal humano—. Como explica Kant, lo único que podría justificar el adiestramiento del educando, con todo el sufrimiento que le implica, es la idea de un destino por venir de la especie, que excede su propia experiencia pasada y presente. Sin esta idea de por venir de la especie, más elevada que su estado presente y que por esto mismo la incita a elevarse más allá del mismo presente, toda reprimenda infligida al educando, antes que ayudarlo a formarse y elevarse, no hace más que conformarlo con la violencia más arbitraria, a la imagen actual de la especie humana y a hacer de él, como dirá Nietzsche un siglo más tarde, una simple “copia” de quienes le precedieron.¹⁰

A esa puesta en *conformidad* con la imagen actual de la especie (adaptación), Kant, y después de él toda la filosofía alemana, opondrán lo que llaman “formación” (*Bildung*), proceso por el cual la especie se da una “forma” o una “imagen” (*Bild*) más elevada que la de su estado actual. Mientras que el término *Bildung*, forjado por místicos alemanes como Maître Eckhart, significó en un comienzo la conformidad con la imagen del Hijo (de Cristo) y a través de él, con la imagen de Dios en el hombre (o *imago dei*), en adelante, al faltar esa imagen primordial, la imagen ante la que guía la *Bildung* ya no podrá hallarse en el origen del

10 *Humano, demasiado humano* §228. Educación adaptativa a la que hay que oponer la educación formadora del parágrafo 224. [1984: 174 y 170-171].

hombre, sino en su porvenir, o en lo que Kant llama su “destinación”. Ahora bien, la dificultad de tal destino, como de esta imagen por venir, consiste en que, por principio, parece inasible. Al estar situada en el horizonte del porvenir, como un punto imposible de alcanzar, parece que fuera imposible asumirla en términos conceptuales, percibirla o conocerla, como se percibiría o conocería un objeto de la experiencia. La cuestión que se plantea entonces estriba en saber si este objetivo no parece vacío de todo contenido. ¿Cómo elaborar programas pedagógicos sobre un “destino” por venir o sobre un “objetivo” de la especie humana, hasta este punto, inasible e invisible? ¿Acaso se niega Kant a dar un contenido preciso al destino de la especie? Y, si este fuera el caso, ¿cómo podría este destino, que no se sitúa sobre mapa alguno, desempeñar el papel de un norte, y orientar los programas educativos de la especie humana?

La continuación del texto revela el contenido preciso de esta “destinación”: se trata de que la especie *hülle* en sí misma lo que Kant llama la “ley moral”. Aquí surgen dos problemas. El primero, es la idea de un re-conocimiento o de una reminiscencia de la ley. Si nos atenemos al comienzo del texto, esto es, al desarreglo inicial del animal humano, no se entiende cómo podría reencontrar la ley dentro de sí mismo. Por el contrario, hemos visto que sólo podía heredarla de los otros, y, en consecuencia, sólo hallarla fuera de sí. Este pasaje del texto parece reconciliarse *in extremis* con una concepción teológica del hombre. En efecto, Kant no duda en evocar una ley inscrita en el hombre, cumpliendo el papel de un “texto originario” (1977: 751)¹¹ con el que se compara y se mide —misteriosa inscripción en que se arriesga a hallar la *imago dei*, o la marca del Creador en su criatura. Por el contrario y contra Kant, Nietzsche, asumiendo hasta el límite las consecuencias de la muerte de Dios, insistirá en la génesis de la moralidad. Lejos de ser una voz interna o un texto inscrito en el interior del hombre (por Dios), la ley moral nunca es otra cosa que la interiorización de voces ajenas, las voces de quienes nos han adiestrado en la obediencia.¹²

El segundo problema deriva del primero. Si la ley moral es, en lo esencial, la marca de un adiestramiento eficaz, no se entiende cómo escapa al adiestramiento adaptativo. Si se trata sobre todo de adiestrar al nuevo individuo en la obediencia, ¿no estriba en últimas la apuesta en conformarlo a un único modelo, y de hacerle, aún en este caso, una “copia”? En efecto, Kant plantea la “uniformidad” de las conductas humanas como el norte al cual orientar toda la educación: “Solo puede haber uniformidad (*Gleichförmigkeit*) entre [los hombres] si solo actúan a partir de principios idénticos (*einerlei*)” (1977: 701).¹³ Mientras que el animal humano se distingue, ante todo, por la pluralidad de sus conductas posibles (por la pluralidad de sus “gérmenes”, insiste Kant), al final habría que someterlo a la unidad de la ley, produciendo una segunda naturaleza que ya no es plural (o germinal), sino uniforme. Nietzsche verá aun en esta destrucción de los gérmenes en pro de un único ejemplar, una nueva manera de adaptar al animal humano, produciendo también, en este caso, las copias uniformes de una misma masa. Si comparte con Kant su crítica a la adaptación en nombre del destino, en cambio rechaza que tal destino sea la unicidad de la ley moral, o que esta ley sea una, única y uniformadora, y aquello en nombre de la diversidad de las conductas posibles (única respuesta que está a la altura de la multiplicidad de sus gérmenes). Tal es, para Nietzsche, el sentido (hortícola) del cultivo del hombre, o de su educación. Para que el animal humano esté a la altura de la pluralidad de posibilidades (o de la pluralidad de “gérmenes”) que lleva en sí, debe desarrollarse en todas las direcciones. Lejos de producir un hombre uniforme, se trata de producir una multiplicidad de individuos singulares.

Haciendo esto, Nietzsche es heredero de la crítica de Kant por su contemporáneo Herder. En lugar de dar a la humanidad un fin unificador (la ley moral y la uniformidad final de la especie), hay que desear que se desarrolle en todas las direcciones, a la manera de un árbol, desarrollando un elevado grado de individuación.¹⁴ Por su parte, Nietzsche retoma el modelo arborescente de Herder contra el estrictamente lineal

11 (1967: 185). En alemán corriente, *ein Originall* quiere decir un “texto originario”.

12 [1972, *Tratado segundo*, § 1-3: 65-71].

13 (1967: 102).

de Kant, en su crítica de la moral kantiana. Notemos por lo demás, que el mismo conflicto comienza a animar, en el mismo momento, las concepciones de la vida y de lo vivo —la concepción arborescente de las especies (el pensamiento de la evolución, ya en gestación en esta época) que busca imponerse contra el modelo lineal del desarrollo de la vida.

¿Pero esta concepción arborescente de la evolución y, en el seno de los seres vivos, del devenir de la especie humana, no conduce infaliblemente a un relativismo cultural, o a la tesis según la cual son válidas todas las culturas? Por el contrario, Nietzsche es claro en su hostilidad a la nivelación reivindicada por el relativismo y no duda en plantear la cuestión de la *jerarquía* de los individuos, las culturas y los valores. Contra toda nivelación de las culturas y tipos humanos, se trata más bien de mostrar que las más potentes ramificaciones del árbol son las que se caracterizan por el más alto grado de individuación —por una organización propia, singular e inédita de la multiplicidad más vasta de los gérmenes—, mientras que las ramas más débiles o más bajas son las que demuestran el más débil grado de individuación. Tal es el caso, por ejemplo, de la humanidad contemporánea de las sociedades de masa, donde todos los motores del proceso de individuación están sistemáticamente rotos, en concreto, con miras a adaptar la masa humana a las necesidades de una configuración dada.

Solo el cultivo de los innumerables gérmenes dispuestos en el hombre, es decir, el cultivo de los posibles, podría permitir entonces romper con este proceso, destructor de la individuación. Ahora bien, ¿dónde encuentra la humanidad dichos gérmenes, los mismos que debe desarrollar y organizar? En la *Pedagogía* de Kant, la respuesta aún adolece de claridad: habla de “disposiciones naturales” dispuestas en el hombre de manera extraña *por la naturaleza*. En cambio, en Herder y Nietzsche, la respuesta parece más clara: estos gérmenes o potencialidades, las encuentra la humanidad *en su propio pasado*, él mismo múltiple, caótico y contradictorio. Al final, la individuación se decide en la manera en que un

individuo organiza por sí mismo, de forma nueva y singular, las contradicciones del pasado que hereda. Además, debe concluirse que el verdadero fin de la cultura y de la educación, ya que se define por la organización más individuada posible de las potencialidades en germen de la especie humana, implica a la vez la búsqueda de un lejano destino *por venir* (Kant), pero también el más alto grado de exposición a las contradicciones del *pasado*, única vía de acceso posible a las potencialidades inauditas y contradictorias de la especie humana (Herder, Nietzsche). Contra Kant, Herder y Nietzsche recuerdan que el destino de la especie no solo pasa por el porvenir, sino también —en ausencia de toda imagen primordial dispuesta por el Padre, y de toda ley primordial inscrita en nosotros por el Legislador— por una relación con el más vasto pasado, el más contradictorio y el más lejano.

Más allá de este antagonismo, se ve que en todos los casos, tanto para Kant como para Herder y Nietzsche, se trata de combatir la restricción del horizonte temporal de la educación solo al presente, ciego tanto al porvenir (a su destino) como al pasado (a las potencialidades) de la especie. Semejante privilegio del presente conduciría, en efecto, a transformar la especie humana en una “masa” de copias uniformes, bien adaptadas a su medio y, si retomamos el vocabulario bastante violento de Kant y Nietzsche, en un *stock* de “herramientas”, de “instrumentos” o de “esclavos” al servicio de la gran maquinaria de los intereses, tanto públicos como privados. Para estos autores, esta es la falta más grave a la ética que debe guiar toda relación educativa. Ahora bien, ¿qué sucede con nuestras actuales políticas pedagógicas: tienen presente la formación de la especie humana o, por el contrario, su adaptación?

Nuestras actuales políticas pedagógicas: ¿formación o adaptación?

También nuestros actuales programas pedagógicos realizan, aun temiendo emplear el término, cierto “adiestramiento”. En efecto, imponen (o cuando menos

14 Cf. de Herder, por ejemplo, *Une autre philosophie de l'Histoire* o *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité* [1959].

pretenden imponer) una *disciplina*, tanto en el plano del comportamiento como en el de los contenidos. Primero, una disciplina en el plano del comportamiento: una coacción ejercida sobre los cuerpos no solo se produce por la obligación de estar presente en las instalaciones escolares, el respeto por los calendarios y los empleos del tiempo; la obligación que se ejerce sobre los cuerpos de respetar cierta actitud (escucha silenciosa, posturas corporales de trabajo y estudio) y algunas reglas de comportamiento: civilidad, cortesía, respeto por el otro, puntualidad, cumplimiento de los compromisos, etc. Luego, una disciplina en el plano de los contenidos: en el dominio del idioma, el aprendizaje del cálculo, la asimilación de las reglas y métodos, etc. Pero la pregunta ética fundamental que hay que dirigir a estos programas es la pregunta kantiana: ¿el adiestramiento que exigen es con miras a la *formación* de la especie humana, o simplemente con miras a su *adaptación*?

El proyecto que guía en Francia el programa de la Escuela republicana podría parecer, a primera vista, que va en el sentido preconizado por Kant. Por lo menos eso es lo que sugieren los historiadores de la institución escolar. La Escuela de los Republicanos

[...] instaura una nueva humanidad. Su misión es formar [uno encuentra el mismo verbo empleado por Kant: formar (*bilden*)] individuos capaces de pensar por sí mismos y de determinarse de manera autónoma [aun se trata del vocabulario kantiano], para fundar una sociedad [...] libre de ignorancia y de lazos serviles de dependencia, es decir, una sociedad de ciudadanos iguales en derecho y en dignidad, en últimas, una República (Cf. Prost, 1992: 48).

¿Debemos concluir que la Escuela de la República apunta a la formación más que a la adaptación? Para responder con rigor a esta pregunta, habría que llevar una crítica minuciosa a la Escuela republicana, en particular, en su relación con la idea nacional. Conformando todos los alumnos en la misma memoria nacional —una memoria vaciada, de manera artificial, de todas las contradicciones plurales del pasado—

¿no continúa apuntando a la adaptación —en sentido kantiano— de los futuros ciudadanos a los intereses del Estado y de la patria (“los príncipes solo consideran a sus súbditos como instrumentos para sus designios”)?

Desde la segunda mitad del siglo xx, la celebración republicana de la idea nacional ha cedido su lugar a otro objetivo: la lucha contra las desigualdades culturales y sociales (Prost, 1992). ¿Significa esto que la formación ha retomado sus derechos, contra la adaptación? Nada tan inseguro. Si se siguen las grandes filosofías de la educación que hemos evocado, la verdadera apuesta ética de toda educación no debería ser, como se lo suele entender en la actualidad, el combate de la igualdad contra la selección —en efecto, la selección, la sanción y la evaluación siguen siendo los datos incomprensibles de toda educación—, sino el de la formación contra la adaptación. Ahora bien, desde el punto de vista de este conflicto, ¿qué demuestran las mutaciones cada vez más recientes de la Escuela republicana? ¿Van en el sentido de la formación de la especie humana o más bien en el de su mejor adaptación al estado del mundo dado?

Podemos retener dos indicios significativos:

1. *La relación con el pasado.* En casi todas las disciplinas se asiste hoy a un movimiento general de restricción del horizonte temporal de los educandos solo al presente, a menudo sin justificación, o justificado en nombre de su mejor adaptación a las necesidades del mundo actual. En todos los casos, el acceso al lejano pasado de la especie humana (y, por ello, la exposición más amplia posible a sus potencialidades y contradicciones pasadas) está cada vez menos asegurado por la escuela, a la vez que se encuentra, mecánicamente, dejada al azar (bastante desigual) del medio familiar. Podemos evocar de prisa algunos hechos para ilustrar esta tendencia:

— *La casi total desaparición de las lenguas muertas* (y con ellas de la intensa relación de la memoria escolar con el pasado lejano) en pro de las lenguas vivas, y, en particular, del inglés internacional y todas las “lenguas de

servicio", juzgadas más "útiles" y más "adaptadas" al mundo actual.¹⁵

- *La insistencia en la actualidad o en la historia inmediata*, en detrimento de "la historia" en sentido propio, consciente de las aporías epistemológicas de una historia del tiempo presente y que remite, ante todo, por esta misma razón, sobre un pasado bastante lejano y realizado como para devenir objeto histórico. Los actuales manuales de historia, por el contrario, no dudan en elegir, por ejemplo, para ilustrar sus portadas, una foto de prensa del atentado de Nueva York del 11 de septiembre del 2001, acontecimiento del que se presiente hoy, al parecer con razón, que será "histórico", pero cuya historia aun no se conoce de ningún modo, es decir, su sentido, alcance y razones históricas. A pesar de todo el rigor epistemológico, parece que, desde ahora, la única legitimidad de la historia consista en comprender el mundo de hoy, esto es, permitir su comprensión inmediata.
- *La dominación, en lengua materna e historia, del corpus escrito contemporáneo*, en detrimento de los textos antiguos y los autores clásicos. La publicidad, los artículos de prensa, los escritores recordados por la actualidad son impuestos como objetos de estudio sin que, tampoco en este caso, la historia en general y la historia literaria en particular hayan comenzado a hacer el menor trabajo de selección y de jerarquización de las fuentes. Padeciendo ya el aflujo de datos pletóricos, nivelados y no jerarquizados por parte de los grandes medios, los públicos escolares son, a su vez, el blanco del mercado de la edición, cada vez más claramente en colusión, por mediación de los manuales escolares, con las instituciones del programa.
- *La insistencia en lengua materna*,¹⁶ *en historia y en lengua viva, en las preguntas de la sociedad, dependen de la actualidad* en la que los jóvenes humanos en formación se supone que están encerrados, lo que tiende a privar-

los del acceso a otro tipo de interrogantes, de alcance universal e inactual, que implicaría, por el contrario, una máxima ampliación de la memoria y del plano temporal.

De hecho, el resultado producido por esta nueva tendencia es que solo los estudiantes salidos de medios culturales favorecidos aun poseen una oportunidad de acceder a las más altas potencialidades del pasado lejano y de tratar de individuarse con respecto a aquel. Los otros, en cambio, las más de las veces clavados a las limitantes locales e inmediatas de su medio, están más o menos condenados a permanecer encerrados en el estrecho horizonte del mundo actual y de sus problemas, mientras la escuela cumpla cada vez menos el único papel que pudiese legitimar la coacción que ejerce sobre los cuerpos: el de ampliar la memoria de los educandos en el pasado vasto, múltiple y contradictorio de la especie humana.

2. *La relación con la lengua*. Una relación solo instrumental con la lengua, como la desarrollada por las "lenguas de servicio", tiende a imponerse en mayor medida, en detrimento de una relación individualizante con las lenguas, sean maternas o extranjeras (Cf. De la Combe y Wismann, 2004). En este caso, también pueden algunos hechos ilustrar esta tendencia:
 - *En lengua viva*, se asiste a una desaparición progresiva de la literatura, del trabajo de traducción y de la sensibilidad en el estilo, en provecho de la comunicación inmediata. Una lengua estandarizada tiende, por todas partes, a imponerse en detrimento de las lenguas literarias, muy individuadas e individuantes.
 - *Particularmente en francés* tiende a imponerse una relación sobre todo retórica con la literatura. Antes que ser enseñada como el campo del *estilo*, o de la invención de una lengua propia y de una voz singular en el seno de la lengua común, la literatura tiende cada vez más a ser enseñada como una herramienta de comunicación, con sus múltiples registros y

15 Sobre este asunto, remitimos a la aclaradora obra de De la Combe y Wismann (2004).

16 En el original, lengua francesa como lengua materna [N. del T.].

estrategias de discurso, lo que tiende a convertirla en un medio más de persuasión, al lado de la lengua de comunicación de las políticas, de los anuncios y de los medias, en el caos brutal de relaciones de fuerza. Esta confusión entre la enseñanza de las letras y la iniciación a las técnicas de comunicación hace perder al lenguaje humano su dimensión individuante, desarrollando una relación adaptativa con el lenguaje. Al final, haciendo esto, es el lenguaje animal estrictamente gobernado por lo que Darwin llama “la lucha por la vida”, el que se graba cada vez más por las lenguas humanas. ¿Pero a cuál “medio” o “nicho ecológico” pedirle a los recién llegados de la especie humana que se adapten, dado que el mundo en el que viven cambia constantemente, conflictivo y contradictorio? La conciencia difusa de esta imposibilidad produce finalmente, y con mayor frecuencia al interior mismo de la escuela, conductas de inadaptación y, ante todo, de indisciplina. Si no se trata de aprobarlas o valorarlas, estas conductas preocupantes por lo menos tienen el mérito de recordar a los educadores que un educando jamás debe ser tratado ni como animal por adaptar, ni como una bestia por domesticar.

Porque se focaliza cada vez más sólo en los objetivos adaptativos y porque tiende a perder de vista su papel verdadero, consistente en hacer posible el más alto grado de individuación de quienes educa, la educación escolar entonces cae fatalmente en la relación de fuerza entre educadores y educandos. El mundo presente de los adultos exige, sin justificarlo jamás o fundarlo en la razón, la adaptación a sus propias necesidades, o a las necesidades del mundo tal cual es, y abandona el proyecto de formar una generación que le rebasa. En el horizonte de la muerte de Dios, que es aquel en que la figura paterna ya no posee por sí misma fuerza de ley, este mandato solo puede producir la ruptura de la relación ética y el aumento de las relaciones de fuerza entre educadores y educandos.

Contra esta desmotivación generalizada del adiestramiento infligido a la especie, que engendra una suma enorme de sufrimientos gratuitos, tanto para los educandos como para los educadores, solo se puede

esperar una refundación de la educación sobre la elevación (es decir, sobre el deseo de un destino por venir) y no sobre la adaptación (o sobre el temor al presente y los imperativos de la “lucha por la vida”). Para su consecución, y sin esperar la reforma global de los programas, los maestros deberían desde ahora y sin esperar, proscribir toda conducta de adaptación en la escuela. Deberían reconciliarse con el primer sentido de la escuela (o de la *schole*): el de ser un lugar excepcional, protegido de las presiones del mundo tal y como es, que permite el cultivo de los gérmenes que exceden el presente. De hecho, este estatus excepcional no es un “santuario” —un santuario conserva lo que es sagrado—, sino un *invernadero* o un *jardín de ensayo*, en el que se experimenta lo nuevo retomando de lo antiguo, o cultivando de otro modo la pluralidad de gérmenes transmitidos por la especie. Esa es la condición imperativa para que la especie humana continúe cultivando su arborescente diversidad y escape a las actuales tendencias a la uniformización de las conductas impuestas por las sociedades de masa.

Desde este punto de vista, el nuevo contexto en el que evoluciona la especie humana es bastante ambivalente. En el triple contexto *nacional*, *europeo* y *mundial* de nuestras sociedades, el caos de las posibilidades contenidas por la especie humana aflora en la conciencia como nunca, quizá, había sucedido hasta ahora. Del contexto *nacional* de las sociedades, a múltiples tradiciones culturales (o “multi-culturales”); del contexto *europeo* de una multiplicidad de naciones, al pasado conflictivo y contradictorio, y del contexto *mundial* de una desterritorialización de los intercambios, de los valores y los flujos, podemos decir que jamás, quizá, las contradicciones de la especie humana hayan tenido tanta visibilidad y, con ellas, la multiplicidad contradictoria de los gérmenes desplegados por su pasado. Pero estos procesos se acompañan también de una uniformización creciente de las conductas por los comportamientos de masa, de una desindividualización creciente de los individuos en el seno de los grandes cuerpos sociales y de una atrofia sin precedente de la memoria de la especie ante su propio pasado. Nadie garantiza pues que este nuevo contexto desarrolle *por sí mismo* otra relación, más individuante, con el porvenir y el pasado de la especie humana. Semejante toma de conciencia, antes que ser producida mecánicamente por ese proceso,

en realidad, solo depende de nosotros y de nuestra capacidad para revelarnos contra ese proyecto de adaptar la especie humana. En efecto, solo depende de nosotros comprender que su éxito conduciría a la pérdida pura y simple de la singularidad del animal humano, cuyo destino propio jamás consistió en estar bien adaptado a un mundo dado, sino, más bien, en estar tensado entre su situación actual, sus potencialidades pasadas y un destino por venir que aún no conoce, pero que, sin embargo, debe aprender a desear y, ante todo, a hacerlo desear por sus hijos.

Respuestas de Barbara Stiegler a las preguntas del auditorio

El primer punto sobre el que querría responder, concierne al tema del adiestramiento. Es una traducción posible —pero no la única— de un término de Kant, el término de *“Zucht”*, que uno encuentra en Nietzsche, con el término cercano de *“Züchtung”*, y que se traduce tanto por “disciplina”, como por “adiestramiento”. La segunda opción de traducción puede parecer chocante, y les ha chocado, pero si decidí conservarla para Kant (como se lo suele hacer para Nietzsche), es porque, a mi parecer, hay aquí una incompresible dimensión de negatividad en el acto educativo. Si, más que nunca, es necesario recordarlo hoy, es porque hemos heredado, sin duda bajo la influencia de un cierto Rousseau —me refiero a un Rousseau degradado, que se enseña en algunas instituciones pedagógicas—, una ideología que postula la ausencia de toda negatividad en el proceso educativo, lo que conduce a los alumnos a un razonamiento, finalmente coherente con esta ideología, consistente en afirmar, a grandes rasgos: “lo que me piden es difícil, me cuesta esfuerzo, me produce penas, en últimas, me hace daño, entonces, como me produce daño, no solo no tengo ganas de hacerlo, sino que no debo hacerlo, ya que me dijeron, desde la primaria, que no hay por qué padecer en la escuela”. Ahora bien, sucede que si uno no tiene por qué padecer —no solo en la escuela, sino en ningún proceso educativo, ya que no existe educación sin penas. Cualquier persona que haya criado niños lo sabe—, siempre hallará negatividad en el acto educativo, trátase del acto educativo familiar o de la

educación escolar. Hay una dimensión de disciplina irreductible, de dolor, de negatividad. Lo que es cierto, es que no implica el castigo corporal en el sentido de la vara o del reglazo. Pero piensen tan solo en el hecho —pienso con esto en el cuerpo— que se obligue a jóvenes seres humanos a permanecer encerrados como ustedes lo están en este momento en un auditorio, de la mañana a la tarde —ustedes solo están aquí en la mañana—, todos los días de su semana y casi todo el tiempo de su joven vida. Semejante coacción depende, no del castigo, sino de la coacción corporal. Y con respecto a esta, no se trata de hacer creer que podría suprimírsela o superarla, sino, simplemente, de motivarla, mediante razones que la legitimen ya que, de lo contrario, se vierte la violencia y la arbitrariedad en las coacciones corporales.

Entonces, la cuestión es bien aquella de la motivación, lo que me lleva a responder a la señora Nelly Guet, quien me dice —y comprendo bien por qué me lo dice—, que “no hay que oponer la formación y la adaptación”. Por el contrario, elegí oponerlas —y haciéndolo, retomé los gestos de Kant, luego de Nietzsche, quienes ya oponían estos dos procesos—, porque se ha vuelto urgente percatarse de que se asiste hoy a un combate, a una relación de fuerza muy violenta, en el seno de la cual las más potentes tendencias, las que en la actualidad detentan el poder, quieren que la escuela sea un lugar estrictamente adaptativo. Todo sucede como si, en esencia, se tratara de abastecer de contingentes de población adaptadas al mundo del empleo y a la obediencia que implica. Pero, a partir del momento en que se siguen a ciertos filósofos alemanes, que nos explican que lo propio del animal humano consiste sobre todo en su inadaptación, y en el exceso de las posibilidades que lleva consigo, nos encontramos llevados a resistir a esas tendencias y, sobre todo, estamos en capacidad de presentar a los alumnos otros motivos, para justificar las penas y las coacciones de la educación, diferentes al de la adaptación al mercado laboral.

Como profesora de filosofía en la secundaria, me dediqué a una experiencia muy instructiva cuando abordé la cuestión del trabajo con mis alumnos, una de las preguntas del programa de filosofía en terminal.¹⁷ Me

17 En el sistema educativo francés cubija la población de 2 a 5 años. Un equivalente al *jardín* y *preescolar* en el caso colombiano [N. de. T.].

cuestioné acerca de los móviles que llevaban a mis alumnos a trabajar, ya que, en el fondo, todos trabajan, más o menos, todos se sometían, en todo caso, a la coacción corporal impuesta por la institución escolar. Les pregunté: “en el fondo, ¿por qué vienen a la escuela? ¿Por qué trabajan? ¿Por qué se someten a esta pena, al trabajo, que viene de una palabra latina que quiere decir “instrumento de tortura” (*trepalium*)? ¿Por qué se someten a este sufrimiento que es el trabajo, que implica levantarse todas las mañanas, hacer esfuerzos, infligirse a sí mismo dolores y penas, etc.?” Les concedí cierto tiempo de reflexión, luego les di la palabra. Casi todos me respondieron que venían a la escuela y que se sometían a su disciplina para “tener un trabajo”. Entonces les pregunté, por qué se interesaban tanto por “tener un trabajo”. Entonces, casi todos me respondieron: “queremos tener un trabajo para tener qué comer”. Cuando se llega a esto, cuando la inmensa mayoría de los seres humanos en formación asisten a la escuela solo para someterse al discurso implícito según el cual “es necesario que vayan a la escuela si quieren tener un empleo, y es necesario que tengan un empleo si quieren tener dónde vivir, vestirse y alimentarse”, se pierde por completo el sentido de lo que es la *Bildung*. Si hay que oponer la formación (*Bildung*) y la adaptación, es porque se trata de no ser ingenuo ante esta situación y de sentir que hay, con toda seguridad, un conflicto entre la interpretación de la educación en términos de formación y de individuación, y la interpretación de la educación en términos de adaptación.

Para terminar, querría agregar dos observaciones. Estoy muy de acuerdo con usted, señor de Peretti, cuando dice que, entre los motivos de alegría en la escuela y la educación hoy, existen conmociones extraordinarias —y a la vez, evidentemente, angustiantes— a las que asistimos en nuestra época. En efecto, pienso que esos cambios, que llamamos “mundialización”, “multiculturalismo” o “Europa” —en este caso varios fenómenos se yuxtaponen los unos a los otros: la superación del nivel nacional, el redescubrimiento de los territorios, la necesidad de estar en relación con un mundo globalizado, los flujos migratorios, etc.— refundan, más que nunca, la necesidad de ampliar la memoria de los alumnos en un plano temporal demasiado vasto y permitirles referirse, gracias a esta ampliación, a un pasado saturado de tensiones y contradicciones, a una historia religiosa, moral y cultural

abarrota de diversas y contradictorias posibilidades de nuestro pasado. Pues es sobre todo el hecho de incorporar estas contradicciones, y de esforzarse por ordenarlas por sí mismos de manera singular en su propia memoria, lo único que puede asegurar la formación y la individuación de los educandos, a la vez que puede motivar su júbilo ante un contenido más grande que ellos y su deseo de elevarse. Cuando les explico a mis alumnos de colegio que las palabras francesas que estamos por emplear provienen del latín, que a su vez provienen del griego, que los griegos podían comprender tal término de cierta manera, mientras que los latinos no estaban de acuerdo con los griegos, ni el griego evangélico con el griego de la Atenas clásica, ni los griegos con nosotros, etc.; cuando les exponía todas estas contradicciones internas de nuestro propio pasado y todavía vivas en nuestra propia lengua, los alumnos abrían los ojos sorprendidos, mezclados de admiración y de inquietud, y algunos me confiaban que jamás se les había dicho que existió todo eso antes de ellos. La iniciación a las contradicciones del pasado era para ellos como un descubrimiento, a mi ver, bastante tardío. En efecto, muchos descubrían, seguro demasiado tarde, que se podía ir a la escuela para algo diferente a adaptarse a las obligaciones impuestas por la lucha por la vida.

Por eso, vuelvo, para terminar, sobre el problema del latín y del griego y, más en general, sobre la enseñanza de las lenguas muertas. Basta con considerar los datos estadísticos: cada vez se enseñan menos las lenguas antiguas, incluyendo a las zonas privilegiadas de las grandes ciudades. Grandes colegios parisinos ya no dudan, incluso contra la voluntad de los alumnos y de sus padres, en cerrar su último curso de griego. Sin duda alguna, la memoria del griego y del latín está por desaparecer, aunque hasta ahora haya estructurado todos los grandes procesos de individuación de la Europa moderna. ¿Por qué no habría de desaparecer la enseñanza del latín y del griego? Pero, antes, hay que responder a la pregunta: ¿por qué? ¿Qué es lo que permite justificar semejante viraje? Sobre este asunto, no hay ninguna justificación oficial. Se asiste a una desaparición lenta, silenciosa y sin motivo de la memoria de la antigüedad. A lo mejor, lo que se escucha mayormente, es que esas lenguas están “muertas” como se dice, y por ello ya no son útiles. Todo esto contribuye a la amnesia generalizada

que se está creando, no solo en las clases populares, reputadas desde hace mucho como incultas por los letrados, sino también en las llamadas clases cultivadas. Se constata una amnesia cada vez más espectacular, incluyendo al cuerpo docente. La disortografía, la incultura, la desestructuración del saber existen, en adelante, también del lado de los educadores. Es que, a partir del momento en que ya no se tiene idea del motivo por el que el animal humano debe confrontarse con las contradicciones del pasado lejano, a partir de entonces desaparece también toda necesidad de recurrir a la historia, a la memoria, a las lenguas antiguas e incluso al respeto por las reglas del lenguaje. ¿Después de todo, para qué respetar la ortografía y la sintaxis? Quizás sería más simple y eficaz pasar a códigos de comunicación más rápidos, como aquellos que se desarrollan en ciertos medios (la publicidad, internet, la telefonía móvil). Entonces, ¿para qué respetar esas reglas pesadas y complejas que rigen la lengua? Sólo es posible comprenderlo y justificarlo si se sabe que la ortografía, por ejemplo, lleva también la memoria de la lengua, y que su incorporación es indispensable para una individuación mediante la lengua. En realidad, no hay otra cosa que justifique el soportar las penas y la disciplina de lo que Nietzsche llama el “adiestramiento lingüístico” (en sus conferencia *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos de formación*). En últimas, una exhortación a respetar la ortografía y la gramática sin justificación no sería otra cosa que una conformación de lo nuevo gracias a lo antiguo. Porque hoy se asiste a la pérdida de los únicos móviles que podrían motivar el acceso a un pasado lejano, esto tiende lógicamente, y en mayor medida, ya sea a ser transmitido de manera puramente arbitraria, sin que se sepa por qué se lo transmite, ya sea a no transmitirlo, contri-

buyendo a una amnesia sin precedente de la especie humana. Si hay que preocuparse por la victoria completa de la adaptación sobre la formación, es porque hay que alarmarse de las consecuencias futuras de dicha amnesia, que marca sin ninguna duda un viraje sin precedente en el porvenir de la especie humana y que augura quizá, si no su pronta desaparición, en todo caso su lenta caída. Con Kant, Herder o Nietzsche, he tratado de mostrar aquí por qué el primer deber de todo educador consiste, desde ahora, en tratar de resistirse a este funesto viraje.

Referencias bibliográficas

- De la Combe, Pierre Judet y Heinz Wismann, 2004, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, París, Le Cerf.
- Herder, H. P., 1959, *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*, Trad. J. Rovira Armengol, Buenos Aires, Losada.
- Kant, 1967 (8.ª ed., 2004), *Réflexions sur l'éducation*, trad. Philolenko, París, Vrin.
- , 1977, *Über Pädagogik*, en: *Schriften zur Anthropologie, Geschichts-philosophie, Politik und Pädagogik 2*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- , 2003, *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- Nietzsche, Friedrich, 1984, *Humano, demasiado humano*, Madrid, EDAF.
- , 1999, *El viajero y su sombra*, Madrid, EDAF.
- Prost, Antoine, 1992, *Education, société et politique*, París, Le Seuil.

Referencia

Stiegler, Barbara, “¿Adaptar o formar la especie humana? Adiestramiento, adaptación y formación en la *Pedagogía* de Kant”, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 63-64, mayo-diciembre, 2012, pp. 110-125.

Original recibido: 14/02/2012

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
