



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN FILOSOFÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

***EL CENTAURO NIETZSCHEANO EN LA PAZ PERPETUA DE KANT,  
HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN***

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN FILOSOFÍA  
PRESENTA:**

**MÓNICA ADRIANA MENDOZA GONZÁLEZ**

**TUTORA: DRA. GRETA RIVARA KAMAJI  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM**

**MÉXICO, D.F., OCTUBRE DE 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## *Agradecimientos*

*De manera especial, deseo agradecer a la Dra. Greta Rivara Kamaji, mi asesora, mi tutora; gracias por el acompañamiento en mi formación, por la paciencia, por la dedicación, por la confianza que siempre me brindaste.*

*A la Dra. Rebeca Maldonado Rodriguera, a la Dra. Erika Lindig Cisneros, a la Dra. Ma. Antonia González Valerio, al Dr. Pedro Joel Reyes, a todos ellos mi más sincero agradecimiento por la dedicación brindada a este trabajo.*

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	5
<b>I Aproximación a la idea de educación</b>	
• Su materia, su origen .....	12
• Su historia en breve, algunos imprescindibles de la filosofía de la educación..	15
• <i>Areté y Paideia</i> : el ideal del formación humana en Grecia .....	19
• Sócrates, esculpir hombres, hacer parir a las almas .....	24
• Los sofistas y el oficio de enseñar .....	27
• Platón, dar al cuerpo y al alma la perfección de que sea susceptible .....	29
• Aristóteles, guiar a los jóvenes de modo que amen lo que deben amar y odien lo que deben odiar .....	31
• Educación helenístico-romana .....	33
• La vuelta a los clásicos .....	37
• Modernidad e Ilustración .....	37
<b>II Dos filósofos pensando la educación</b>	
• Nietzsche y la educación .....	42
• ¿Escuelas, para qué? .....	48
• Voluntad de verdad .....	54
• Kant y la educación .....	58
• Hacernos humanos entre humanos .....	61
• El arte de la educación, enseñar a pensar en lugar de enseñar pensamientos .	63
• Educación que se reserva el derecho de admisión .....	67

### **III Nietzsche y Kant, de animal fantástico al sueño cosmopolita de la paz perpetua**

- Schopenhauer, educar para llegar a ser el que se es ..... 70
- Camellos, leones y niños, la educación como autoformación ..... 74
- Hacer de la vida una obra de arte ..... 77
- El sueño educativo de Kant ..... 81
- El *thélos* de la educación, la paz perpetua ..... 84
- Educación en sentido cosmopolita, reconociendo la insociable sociabilidad .. 86

### **IV Hacia una Filosofía de la Educación para nuestros días**

- ¿Escuela Nueva? ..... 96
- De un nuevo utopismo pedagógico, telaraña en el mar ..... 99
- Construyendo escuela, el ser humano nietzscheano en la sociedad  
cosmopolita kantiana ..... 103
- Medio bestia, medio artista y con alas de autonomía en la cabeza ..... 104
- Humanos, conflictivamente humanos ..... 107
- La idea de maestro, educar con la sola presencia ..... 109
- Conocimiento y educación: examinados, demasiado examinados ..... 111
- La tarea del Estado ..... 114
- Autonomía individual y colectiva ..... 119

**Conclusiones** ..... 127

**Bibliografía** ..... 133

## *INTRODUCCIÓN*

*... la filosofía debe partir no ya de la maravilla, sino del horror.  
A quien no esté en condiciones de provocar horror hay  
que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas  
F. Nietzsche*

El colapso de los sistemas educativos fundamentalmente en occidente, con sus consecuencias actuales que van, de la pérdida del pacto escolar (en la hiperindividualización de los sujetos involucrados), a la subvaloración que conduce al extremo de cuestionar sobre los fines de la educación misma, demanda pensar y repensar el hecho educativo desde distintos ángulos. Las reflexiones que la filosofía ha realizado (y sigue haciendo), brindan un abanico extraordinario que conduce a tomar como imperativo este repensar. Dichas reflexiones, han inscrito las diferentes acepciones que la educación ha tenido a lo largo de la historia del pensamiento humano, que van desde considerarla proyecto humanizador, hasta instrumento de los sistemas de gobierno, pasando por la *paideia* griega, como instrucción, como inversión en términos de capital humano y capital económico, como aprendizaje para adaptarse al entorno, o el medio por el cual se transmite la cultura de generación en generación, entre otras muchas.

Por otra parte, la educación positivista<sup>1</sup> que heredamos del periodo ilustrado, centró sus esfuerzos en saberes categorizados que condujeron a la radicalización del estatuto epistemológico de las ciencias; colocando a unas como “más válidas” que otras: ciencias duras vs ciencias sociales, y marginando a las humanidades en la lista de lo prescindible. En estas últimas lecturas se ubicaron las disciplinas relativas

---

<sup>1</sup> La concibo en este contexto, como el saber que se erige como verdadero, único y absoluto fundamentado en la ciencia que se pretende como único conocimiento posible y exacto, enfatizando el carácter racionalista y utilitario del conocimiento; con tintes de univocidad y alejada de pretensiones metafísicas, morales, estéticas y teológicas.

al fenómeno educativo. Repensar en este contexto el diagnóstico y el saldo de la educación, pretende vislumbrar e integrar las aportaciones que encontramos fundamentalmente desde la filosofía pero que se encuentra también desde otros saberes.

Concibo la filosofía de la educación como el análisis y abordaje del sentido y fin de la educación a partir de su caracterización o caracterizaciones múltiples, ¿qué es educación?; no sólo limitada al aspecto formal, sino en su íntima relación con el planteamiento ontológico que deviene en un planteamiento formativo o normativo. Lo anterior nos conduce necesariamente a la ineludible pregunta sobre el ser del hombre, para dar paso a otros cuestionamientos tales como ¿qué educa? ¿qué se educa? ¿para qué y por qué se educa? planteamientos todos ellos antecedidos por la lacerante pregunta sobre la posibilidad misma de la formación de un otro. Es, la filosofía de la educación (entre otros saberes) uno de esos campos en donde se muestra vehementemente la necesidad de comunión entre la teoría y la práctica, entre el *ethos*, el *pathos* y el ámbito de lo político, entre el individuo y la comunidad, entre el ahora y la proyección al futuro. Es prioritario colocar en el debate la idea de una filosofía de la educación como una disciplina integral, cuyo lindero incluye necesariamente la praxis, en su sentido no de didáctica, sí de reflexión ética y ontológica; en la que están implicados los individuos con su repercusión en las colectividades socio-políticas. En este contexto siguiendo a Habermas la teoría encuentra su manifestación en la actitud de vida, en la vida como praxis reflejada como su *ethos*.<sup>2</sup>

Los cuestionamientos anteriores nos llevan a preguntarnos sobre ¿qué es eso de la formación? ¿qué es aquello que hace que un hecho educativo sea tal? ¿es posible la transmisión de saberes, de virtudes? Son preguntas que se han hecho diversos pensadores desde muy distintos campos; el ámbito filosófico, ha mostrado a lo largo de su historia a diversos pensadores que toman a la educación como una

---

<sup>2</sup> Cfr. Junger Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, traducción de Manuel Jiménez Redondo, Madrid, Tecnos, 2010, p. 160.

preocupación sustantiva. El caso de la filosofía griega con sus máximos exponentes Sócrates, Platón y Aristóteles son muestra fehaciente de este hecho y si miramos con detenimiento otros periodos de la filosofía, la lista es larga, pues la mayoría de los pensadores fueron también maestros que profesaban en centros educativos de diversa índole.

En el presente trabajo, dejaré de lado todo aquello que implica las llamadas ciencias de la educación<sup>3</sup> que miran el hecho educativo desde contextos particulares, para dar paso a la reflexión con pretensiones de universalidad y que intenta ofrecer respuestas a las polarizaciones y radicalismos de nuestra sociedad contemporánea, que por momentos habilita la idea de un no sentido último de la educación. Estamos en la era de la diversidad y la multiplicidad lo que es *per se* un riesgo de caer en relativismos que posibilitan el sinsentido, es importante habilitar o re-habilitar la función filosófica que debe poseer toda teoría y acto educativo.

El abordaje que presento retoma a dos pensadores que, si bien pueden aparecer como contradictorios: Nietzsche y Kant, nos brindan reflexiones pertinentes. Mi lectura de Nietzsche enfatiza en su idea de ser humano como un ser capaz de autoformarse como obra de arte, como quien lleva en su seno la posibilidad del acto creativo; tomaré de él la plasticidad interior del que “aprende a ser sí mismo”, más allá de un sistema que le indique quién y cómo ser. El hombre nietzscheano porta

---

<sup>3</sup> Francisco Altarejos sí considera a la Filosofía de la Educación como parte de este conjunto de ciencias, nos dice: “...todas las Ciencias que aportan en teoría y práctica al proceso formativo desde su objeto de estudio... conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos (y sistemas) educativos en sus múltiples aspectos... Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Historia de la Educación, Psicología Educacional, Pedagogía, Didáctica, Filosofía de la Educación, Andragogía, Antropología de la Educación, (Tecnología educativa), etc.” Recuperado en [http://www.ecured.cu/index.php/Ciencias\\_de\\_la\\_Educación](http://www.ecured.cu/index.php/Ciencias_de_la_Educación). Otro acercamiento lo encontramos en el *Diccionario Filosofía de la Educación hoy*, que nos dice “Las ciencias de la educación serían esas ciencias de hechos que toman la educación como objeto desde distintos puntos de vista teóricos (básicamente biológicos, psicológico, sociológico, histórico y antropológico). Tendríamos entonces como grandes ciencias de la educación saberes empíricos como la biología de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación y la antropología de la educación... el listado de disciplinas y subdisciplinas que podrían considerarse como ciencias de la educación es relativamente indefinido y abierto. *Filosofía de la educación hoy Diccionario filosófico-pedagógico*, Francisco Altarejos, Dykinson, 1997, Madrid. Pp. 96-97.



inherentemente la creatividad de ser y llegar a ser su propia obra, no se trata de que finalice siendo la gran pieza de museo. En su vida misma se construye a pesar de la finitud y contingencia de la vida y por ello convierte su aventura de vivir en una relación profunda consigo mismo y con el mundo; reconoce a su vez el centauro que es, que lleva en su ser la naturaleza animal, la humanidad y la posibilidad de volar y recrear el mundo.

A Kant lo ubico en el campo de la formación ético-política, que concibe la educación como fenómeno social con miras a cumplir su potencialidad como colectividad. Siendo uno de los grandes ilustrados, con su confianza en la razón y consciente de la importancia de la relación que debe mantener ésta con el Estado de Derecho, posibilita elementos pertinentes para pensar una alternativa de sociedad cosmopolita que se mueve en la paradoja y conflictividad inherentemente humana de ser sociable e insociable a la vez.

Mi lectura parte de ambos como grandes filósofos que a su vez, fueron eminentemente educadores, contrastantes pero preocupados y ocupados en decir y en mostrar su obra como una forma de vida. Llevaron la práctica de la enseñanza y del aprendizaje propio, dentro y fuera de las aulas, proyectados a la transformación que desde sus miradas particulares, debía contemplar cada individuo y la humanidad entera. Las ideas del filósofo de Röcken como el de Königsberg representan una herencia sustantiva para el pensamiento occidental que contempla una idea de ser humano extra-ordinario que concibo ausente en los planteamientos actuales de orden pedagógico.

Encuentro en ambos, gran riqueza que me servirá para mi planteamiento: una filosofía de la educación para nuestros días, que arroje luz ante la necesidad de respuestas en un mar de propuestas que parecen no alcanzar, ni cubrir los cuestionamientos y las necesidades que se exigen de la educación como sistema articulado e instalado en un conjunto cultural; me refiero a enfoques tales como la

educación en valores, la educación para la ciudadanía, la pedagogía emocional o la educación para la paz y los derechos humanos, por mencionar algunos; inscritos todos ellos en una demanda de inspiración democratizadora. Es pertinente mencionar que retomaré de los autores abordados sólo los elementos que considero indispensables para la propuesta, dibujando muy sutilmente las críticas que encuentro (pues enriquecen la discusión), pero sin ahondar en ellas.

Iniciaré este trabajo con una breve revisión (a manera de introducción al tema), sobre la noción de educación partiendo desde la antigüedad hasta la modernidad, poniendo el acento en el período de la Grecia clásica por ser el espacio en el que se inicia la sistematización formal de las reflexiones en torno al fenómeno. Es en este periodo en el que la formación del ser humano se encuentra ligada al desarrollo del espíritu, al colocar como núcleo de la educación el modelaje del *ethos* inserto en la *polis* que implica la relación comunitaria.

En el segundo capítulo abordaré el contexto general en el que el tema de la educación se inserta en la obra de ambos filósofos. En el caso de Nietzsche abordaré los textos *Sobre el porvenir de nuestros centros educativos* y *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* principalmente. La formación del ser humano y el lugar del conocimiento fueron ocupaciones constantes en la obra de Nietzsche, y en los textos mencionados los aborda de manera profusa, brindándonos reflexiones que bien podemos instalar como actuales y hacerlas propias. La crítica al conocimiento, a la idea de verdad y a los centros de enseñanza son elementos definitorios que servirán de base para el planteamiento del concepto de autoformación del ser humano que deseo plasmar. Con relación a Kant, abordaré el texto *Pedagogía* en donde plantea la formación moral del hombre y las formas “correctas” de la misma.

En el tercer capítulo retomaré dos textos de Nietzsche, *Schopenhauer como educador* y *Así hablaba Zaratustra*, de los que abordaré cómo concibe nuestro autor al modelo de maestro en el sentido amplio del término, tomando en cuenta la fuerte

influencia que Shopenhauer marcó en la vida y obra de Nietzsche y la vocación de educador de Zaratustra con su antievangelio que anuncia la tarea vital humana; es decir, la autocreación de sí mismo como obra de arte. De Kant abordaré el escrito *La paz perpetua* con su idea de la paz no como una utopía, sí como una posibilidad, donde el comportamiento moral de cada individuo es determinante. Sin intentar una filosofía política, pues no es la intención de este trabajo, *La paz perpetua* es un texto que nos permite reflexionar en torno a los planteamientos actuales sobre la educación en la democracia, o los valores de la democracia en la educación; si armonizamos los textos pedagógicos con el planteamiento sobre la paz kantianos, encontramos una rica posibilidad de diálogo para nuestros días.

En el cuarto capítulo delinearé una propuesta de filosofía de la educación actual con el alimento de los pensadores citados, enfatizando en la necesidad que considero de armonización de una ontología nietzscheana y una política kantiana, que parecen perdidas o fragmentadas en los enfoques actuales y que encuentran su punto de fusión en la formación de un *ethos* individual y colectivo. Desde esta lectura nos encontramos instalados en lo que denomino un nuevo “utopismo pedagógico” que no permite vislumbrar cuáles son realmente las dificultades propias del fenómeno educativo en una sociedad como la nuestra. Se ha pensado en la educación como el hecho que solventará los desajustes, los malestares y un conjunto enorme de problemas que aquejan nuestra sociedad contemporánea; se le ha concebido como la panacea ante problemáticas de orden político, social, y económico que rebasan su ámbito. Sin embargo hacen falta más análisis detallados de lo que realmente puede ofrecer, pensando primordialmente cómo la estamos entendiendo y cómo se ha configurado. La educación puede ser el puente, el medio de transformación social siempre y cuando esté fundamentada en la idea de formación y no de mera instrucción, capacitación o ejercicio de aprendizajes, habilidades o destrezas. En este sentido la filosofía tiene mucho que aportar (y desde los filósofos abordados) al poner sobre la mesa el análisis de tan complejo fenómeno, al delinear qué podemos esperar de ella y qué no, pues se le han exigido una serie de demandas que desde el

análisis que abordaré, no puede solventar. En una postura radical, es posible plantear que lo que se ha hecho no es educación en su sentido de formación integral del ser humano, sino desde una tarea reduccionista que habilita a las personas para vivir en un contexto determinado, abandonando el *sapere aude* kantiano y por tanto, en un *ethos* abandonado o, sin un *ethos* y sin un *pathos*; finalmente sin filosofía.

A manera de crítica realizaré lo que denomino mi diagnóstico de la educación enfatizando la pérdida de sentido de los múltiples enfoques que rayan en una confusión perniciosa, para terminar con mi propuesta de formación ético-político-educativa como el ejercicio permanente de autoformación y autoconocimiento que cada ser humano debe tener como tarea de vida y como parte de una comunidad. En este contexto partiré de las aportaciones de la pedagogía crítica que surgió el siglo pasado, y que ha reflexionado con su visión de alto alcance sobre los conflictos actuales. Dicha pedagogía me brindará el entramado pertinente para no caer en ingenuidades al desear trasladar a dos autores clásicos en un contexto diverso y complejo como el actual.

Ubico el presente trabajo en la línea de la filosofía de la cultura, tomando como fenómeno de la cultura a la educación como sistema, como hecho, como práctica, pero también como categoría filosófica, retomando a Graciela Hierro, pensar en una Filosofía de la Educación tanto en su aspecto analítico como en su aspecto normativo. Ubico y concibo a la educación como un bien de la cultura, pero también como transmisora y transformadora de la misma en la que los pensadores abordados nutrirán la propuesta presente.

# ***CAPÍTULO I***

## ***Aproximación a la idea de educación***

### ***Su materia, su origen***

La complejidad del concepto de educación encierra un sinnúmero de acepciones en las que encontramos ideas como: escuela, virtudes, habilidades, aprendizaje, enseñanza, maestro, cultura, instrucción o formación, sólo por mencionar algunas; es como las grandes categorías un término polisémico, pero quizá, junto con aquellos relativos a la ética o a la política (y de otras ciencias sociales), de los que más ocupa dada su relación vital con la cotidianidad de los seres humanos. Hablar de educación implica abordar en el sentido más íntimo el ser del hombre, pues las ideas de educación por más disímbolas y contradictorias que aparezcan, siempre refieren a la cualidad “potencia plástica” humana de ser un “ser moldeable”, “formable” o “transformable”; en este sentido educar se erige como una práctica humana en la que converge la posibilidad de transformación, pero por ello mismo, la no posibilidad también; esto hace que la educación sea un cruce de caminos por momentos difícil de encontrar.

La plasticidad del alma humana, entendida como el ámbito en el que se puede influir, tiene como condición de posibilidad nuestro ser gregario; lo transformable de los

seres humanos insertos en la cultura, sólo se puede dar en el ámbito de lo social, pues siempre hay un otro u otros en este acto, directa o indirectamente. La maleabilidad es individual y colectiva a la vez, pero esta maleabilidad nos conduce a cuestionarnos ¿qué es lo que se moldea, la conciencia, la capacidad intelectual, la autoconsciencia, la conciencia moral, las habilidades y destrezas? y, por otra parte ¿cómo se moldea, qué o quién lo moldea? Preguntas que nos conducen a pensar en lo intrínseco o extrínseco que juega en el ser humano cuando pensamos en el acto educativo, relación compleja que conduce a cuestionar por un lado la centralidad del educador o la centralidad del educando; es decir, educación se refiere a lo que hace el uno o a lo que hace y sucede en el otro. ¿La responsabilidad se presenta como una relación equilibrada o alguno de los dos actores debe o tiene que asumir mayor carga, es voluntaria?

Herbart planteaba la idea de educabilidad en el sentido de ductibilidad o capacidad de cambio, por ello la consideraba como núcleo central de la pedagogía, sólo que referida en estricto sentido a la *educabilidad de la voluntad para la moralidad*, plasticidad reconocida únicamente en los seres humanos.<sup>4</sup>

En su sentido etimológico la raíz latina *educare* se entiende como “conducir”, “guiar”, “orientar”. Por otro lado encontramos la raíz *educere* que se puede entender como “hacer salir”, “dar a luz”.<sup>5</sup> En el primer sentido tenemos la idea de un ejercicio extrínseco que “afecta” al ser, pues guiar o conducir es principalmente una acción que viene de fuera; esta “afección” puede entenderse como la enseñanza, la transmisión que ejerce un otro. El segundo sentido, por el contrario, nos remite a un movimiento interno que emerge, dicho movimiento implica fundamentalmente lo que llamamos aprendizaje.

---

<sup>4</sup> Altarejos, *op. cit.* p. 141.

<sup>5</sup> También se refiere al acto de hacer salir del cascarón, hacer salir del seno de la madre, echar al mundo y parir. *Diccionario Manual Latino-español y español-latino*, Sopena, Barcelona. 1974.

Durante mucho tiempo se concibió a la educación como este binomio, enseñanza-aprendizaje que representa, desde mi lectura un reduccionismo que invisibiliza la riqueza, complejidad y dificultad que encierra eso de “enseñar” y eso otro de “aprender”; marginando en mucho los fines mismos, centrándose en los modos o en los métodos. Por ello se hace necesario, en un mundo en donde la técnica soberana parece dominarlo todo, recordar y rehabilitar el sentido de una filosofía de la educación. Siguiendo con las raíces etimológicas de la noción de filosofía como “amor al conocimiento”, “amor por el saber”, entre lo que se enseña y lo que uno aprende, se encuentra este tercer elemento, como contenido puede ser conocimiento o información, como acción y sustantivo es saber. Filosofía y educación mantienen una relación que se expresa en la transmisión del conocimiento, es *pathos* y *ethos* como actitud de vida; implica un compromiso de toma de postura, dice Zea en *La filosofía como compromiso*, “es condena y no cómodo contrato”<sup>6</sup> del hombre filósofo o no, inserto en un mundo en el que ha de responsabilizarse; no es causal que las reflexiones en torno a la educación hayan sido un problema abordado por muchos filósofos y considerado un tema de suma importancia.

Partiendo de la educación como un acto cultural, la historia da pruebas de una gran gama de formas y sentidos que se han dado paso unas a otras, e interponiéndose, mezclándose o contrariándose; por ello se hace necesario echar un vistazo a lo que se ha entendido como educación y como educar, nociones que se entretajan con la idea de escolarización, pero que en lo mínimo, se tratan de lo mismo según la lectura que presento.

---

<sup>6</sup> Leopoldo Zea. *Filosofar a la altura del hombre. Discrepar para comprender*. México, UNAM, 1993, p. 95.

### ***Su historia en breve, algunos imprescindibles de la filosofía de la educación***

En su texto *Breve historia de la educación*, Zuretti plantea que en los pueblos primitivos (prehistóricos)<sup>7</sup>, la educación se caracteriza por ser “espontánea” lo que implica un acto no consciente, pues su finalidad es la sobrevivencia dada la hostilidad del medio ambiente. Se entiende por pueblo primitivo aquel cuya vida depende de la naturaleza y el medio ambiente y porque “... posee un patrimonio cultural muy rudimentario”<sup>8</sup>. Los individuos imitan al grupo para satisfacer sus necesidades biológicas y las del grupo, “*Se trata de una actividad para la vida y por la vida. No existe un proceso de transmisión consciente ya que los jóvenes imitan los gestos de los adultos y cuando los poseen se incorporan al grupo*”.<sup>9</sup> Otro de los elementos es la denominada iniciación, entendida como la imposición de ejercicios y prácticas que los más jóvenes deben realizar para pasar a la madurez, siempre inserta en el rito con tintes mágicos. Dichas iniciaciones son dirigidas por los considerados más sabios de la comunidad, que las transmiten de generación en generación, pues valoran la preservación de los modos de vivir adquiridos antaño. Como la preservación de la comunidad está por encima de la individualidad, existe poco margen de maniobra para la creatividad, Zuretti nos dice que:

El principal rasgo de la educación espontánea de los primitivos es la de permanecer invariable a lo largo de varias generaciones; es una cultura uniforme, se mantiene con pautas fijas. Existe poca estima a la iniciativa individual. La educación, limitada a transmitir lo que debe ser conservado en la memoria hace que estos pueblos se mantengan sin avanzar, a falta de contenidos nuevos, a los que son reacios, dando ocasión a que la civilización permanezca estática...<sup>10</sup>

Con el surgimiento de las grandes civilizaciones agrícolas, surge también la escritura y con ello la historia; la emergencia de estos pueblos dio paso a formas más

---

<sup>7</sup> Juan Carlos Zuretti nos dice: *Periodo que va “...desde la existencia de los primeros vestigios de la actividad propiamente humana que han llegado hasta nosotros (cultura originaria) hasta la aparición de las primeras grandes civilizaciones que conocieron la escritura.” Breve historia de la educación*, Claridad, Argentina, 1998 p. 10.

<sup>8</sup> Zuretti, *op. cit.* p. 12.

<sup>9</sup> *Ibidem.*

<sup>10</sup> *Ibid*, p. 16



complejas de transmisión. Egipto, China e India, son ejemplo de la transición que los seres humanos dan de su absoluta dependencia de la naturaleza a la transformación del entorno y el cambio en la dinámica de las relaciones y divisiones sociales tales como las castas, los estamentos o las dinastías. Rasgo fundamental de la tradición, es la religiosidad y moralidad que constituyen el contenido primordial de la enseñanza. Los libros sagrados surgen como respuesta del pensamiento que se hace palabra, ideograma, icono; la imitación que se miraba en los pueblos primitivos, en este periodo se entenderá como revelación, manifestación de la relación sagrada que se tiene con los fenómenos y condiciones de la naturaleza. Los contenidos a transmitir se diversifican, enseñar a los niños no es lo mismo que enseñar a los jóvenes o a los escribas.

Para Zuretti la educación en India descansa en una vasta tradición representada por seis cuerpos literarios fundamentales “1) *los himnos védicos*; 2) *los Brahmanes*; 3) *los Upanishads*; 4) *los sutras...* 5) *las Leyes de Manú*; 6) *el Bhagavad Gita*.”<sup>11</sup> No siendo éste el espacio para ahondar en cada uno de estos textos, pues mantienen diferencias y convergencias sustantivas, es posible decir que los temas fundamentales se mantienen, tales como: la centralidad del hombre, la espiritualidad, la disciplina moral del alma humana así como su emancipación y la relación del hombre con la naturaleza y con dios.

El caso de la India es un ejemplo contundente de la importancia de la educación para la preservación del sistema social de castas, éstas representaban los límites precisos en los que cada persona vivía; pues dichos límites sociales no podían contravenirse ya que su fundamento se encontraba en un determinado karma por cumplir. Las mujeres no recibían educación fuera de los conocimientos que requerían para atender a los hombres, pues eran consideradas objetos de servicio.

---

<sup>11</sup> Chang Wing-Tsit, Conger, George, *et al. Filosofía del Oriente*, México, FCE, 1965, p. 49. Cfr. Esquema de la filosofía de la India, pp. 49-63.

Campos del conocimiento como la filosofía, la poesía y las leyes eran enseñadas por la figura del Brahmán, tutor que conducía a los jóvenes y ejemplo a seguir en el camino del sacerdocio. Cada persona recibía educación diferenciada debido a su condición social, por ejemplo las personas del pueblo tenían derecho a la educación, pero recibían enseñanzas al aire libre o en escuelas situadas en el campo o en las plazas públicas. El ejercicio de la memoria era de suma importancia, “...*ser sabio consiste en conocer las enseñanzas de los sabios y de los religiosos, en repetir de memoria lo que ellos enseñaron.*”<sup>12</sup>

Religión y educación mantenían una íntima relación, pues las creencias de los primeros aldeanos drávidas y el legado literario de los Vedas (los libros sagrados más antiguos de los indoarios) fueron guía y fundamento de las enseñanzas; la práctica de la bondad, el perdón y la modestia formaban parte de la formación del espíritu y de las actividades contemplativas que tenían como ideal.

En la China que comprende del siglo VI al II a.c. surgen principalmente las doctrinas del confucionismo, el taoísmo y el mohísmo así como cuatro doctrinas menores denominadas sofismo, el neomohísmo, el legalismo y el interaccionismo.<sup>13</sup> Sin duda el confucionismo influyó no sólo este periodo, sino los posteriores siglos de la historia de China.

Bajo el gobierno humanista de Confucio la preservación de las tradiciones y la conservación del orden político, social y familiar, era el propósito fundamental de la educación, misma que no representaba un proyecto de masas, pues ésta se enseñaba en escuelas privadas. La unidad entre el Estado y la familia preservaba las instituciones y garantizaba la permanencia de una sabiduría conservadora basada en el “deber ser”, en la preservación de la Ley moral, tales como el respeto a los padres, la consideración a la opinión de los ancianos y la importancia del legado de las

---

<sup>12</sup> Gal. R. 1968. p. 24.

<sup>13</sup> Cfr. Chang Wing-Tsit, *Op. Cit.* p. 64-99.

tradiciones. Para ejemplificar el sistema de enseñanza de formación del hombre, Confucio sostenía que:

Los antiguos, que deseaban hacer manifiesto el carácter claro de las gentes del mundo, se ponían a ordenar primero su vida nacional. Aquellos que deseaban ordenar su vida nacional, se ponían a regular primero su vida familiar. Aquellos que deseaban regular su vida familiar, emprendían primero el cultivo de su vida personal. Aquellos que deseaban cultivar su vida personal, se ocupaban primero de poner en orden su corazón, procuraban primero la sinceridad de su voluntad. Aquellos que deseaban la sinceridad de su voluntad, se ocupaban primero de aumentar sus conocimientos. El aumento de sus conocimientos depende de la investigación de las cosas. Cuando se investigan las cosas, aumenta el conocimiento. Cuando aumenta el conocimiento, entonces la voluntad se vuelve sincera. Cuando la voluntad es sincera, entonces el corazón está en orden. Cuando el corazón está en orden, entonces se cultiva la vida personal. Cuando se cultiva la vida personal, entonces se regula la vida familiar. Cuando se regula la vida familiar, entonces se ordena la vida nacional, y cuando la vida nacional se ordena, entonces hay paz en el mundo.<sup>14</sup>

Como vemos en este pasaje, el orden del alma se debe encontrar en equilibrio con el orden social y por ende político, debe existir para esta doctrina una armonía en la analogía entre el individuo y la sociedad. Vida interior y vida política se equilibran bajo un mismo orden fundamentado en el conocimiento y su búsqueda. Educación y política encuentran en estos pensamientos una relación estrecha e indisoluble. Resulta muy interesante cómo el conocimiento al que alude Confucio es el relativo al saber moral, no se trata de un conocimiento meramente instrumental sino que posee un fuerte componente de formación del alma de los individuos.

De manera general y más allá de Confucio, podemos decir que esta cultura fue indudablemente tradicionalista, prueba de ello es que, hasta nuestros días, la escritura continúa siendo ideográfica; curiosamente, el que ésta forma de escritura permanezca, tiene que ver con una necesidad de unificación y cohesión social, ya que ello cumple la función de sortear la dificultad de poseer dentro del territorio chino diversas lenguas. Así su forma de escritura ideográfica los unifica, de algún

---

<sup>14</sup> *Ibid*, p. 67. “Ta Hsüeh (La gran enseñanza), Introducción; cfr. La traducción de Lin Yutang en su libro *Wisdom of Confucius*, pp. 139-140.

modo. “También en este caso el problema es mantener la unidad de un cuerpo social desmesurado, de lo que se deriva la exigencia inevitable: conservar.”<sup>15</sup>

### ***Areté y Paideia, el ideal de formación humana en Grecia***

La idea de educación en occidente encuentra su simiente en el periodo de la Grecia clásica, Sócrates, Platón y Aristóteles perfilan desde su práctica misma no sólo una idea de educación, sino las estrategias pertinentes para lograr la transmisión de conocimientos; pero esta tradición a su vez es una forma sistemática y metodológica de lo que la tradición oral guarda en sus entrañas.

En la Grecia arcaica con su extraordinario raigambre mítico se moldeó la relación entre la literatura, específicamente los cantos de los rapsodas y los aedos, con el ideal de formación de los individuos. Todo ello encuentra en Homero al maestro preservador por excelencia de esta tradición, pues la función de sus poemas – aunque no de manera explícita– radicaba en conservar la memoria histórica de los hechos del pasado en la que héroes singulares mostraban su ser y su saber hacer (técnico y político). La tradición oral antecedió en mucho a la adquisición de la escritura, de manera tal que la literatura arcaica se eternizó en los textos que muchos siglos después delinearían lo que conocemos como sabiduría griega y posteriormente como filosofía griega.

Los personajes mitológicos eran expresión de la realidad humana llevada al terreno de la manifestación literaria, de entre todos los personajes que conforman este mundo, Dionisos se eleva como el personaje singular que simboliza la sabiduría arcaica, sincretismo de muchas tradiciones antiguas (Egipto, Tracia, Lidia, Frigia y finalmente Grecia). De tal manera que en Dionisos encontramos el ideal de la sabiduría de la totalidad, propósito inalcanzable para los humanos, por lo que

---

<sup>15</sup> Nicola Abbagnano, A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1964, p. 26.

representa la conjunción de los saberes que van más allá de la racionalidad de occidente. Existe consenso en que el nacimiento de la filosofía surge principalmente con el paso del mito a la pregunta concreta (con los presocráticos) que encuentra respuestas en la *physis*, pero a decir de algunos pensadores como Colli, podemos encontrar los orígenes de la filosofía, en la *manía*, en el éxtasis, como el camino para conocer la totalidad. La racionalidad que heredamos hasta ahora ha ido a lo largo del tiempo fragmentándose hasta convertirse en saberes especializados, técnicos e instrumentales, pero en el origen el ideal del conocimiento estaba dirigido a un saber que traspasaba las barreras de la transmisión; buscaba en el fondo que sólo algunos (los iniciados) miraran la realidad integralmente. La sabiduría en este contexto estriba en la mirada hacia el interior y hacia el exterior, mirada que ve al mundo desde sus entrañas mismas, pero dirigida al Todo, al lugar del hombre en el mundo.

La tradición oral tenía como principal finalidad cantar poemas épicos evocando los acontecimientos gloriosos de los héroes de antaño para revivirlos en la memoria del auditorio, en un primer momento estos poemas sólo se transmitían oralmente y ello implicaba que los cantores no sólo recitaran de memoria, sino que también improvisaban generando así sus propias composiciones. Con el desarrollo de la escritura se da un paso importante en la preservación de los poemas, pero se va perdiendo poco a poco el arte de la improvisación, y se va construyendo el camino del recitador entrenado.

En la época de Homero<sup>16</sup> la mayoría de los poemas orales heroicos variaban de 100 a 500 versos, una mayor extensión resultaba cansado de escuchar para el público,

---

<sup>16</sup> La historia de la Grecia primitiva está conformada por tres grandes momentos: la edad del bronce, la edad oscura y la edad de hierro; las descripciones de los poemas monumentales atribuidos a Homero se ubican en el último periodo de la edad del bronce, que a su vez se denomina periodo Minoico para la región de Creta, Cicládico para las Islas centrales del Egeo y Heládico para la Grecia continental (éstos periodos a su vez divididos en tres momentos: antiguo, medio y reciente). Las descripciones homéricas se ubican muy probablemente en la caída de Micenas, por lo que su ubicación histórica se encuentra en el último periodo de la edad del bronce, el denominado Heládico reciente, datado aproximadamente entre los años 1600-1200 a.C. Posteriormente se encuentra el periodo oscuro (aproximadamente entre el 1100 al 800 a.C), llamado así por la falta de información literaria; pero paradójicamente es en este periodo en donde se ubica el desarrollo de las zonas lingüísticas: el eólico, el jónico y el dórico. Existe consenso en ubicar los poemas homéricos en el siglo

además de ser el máximo que un cantor podía ejecutar. Los poemas de Homero rebasan esta cifra pues, cada uno está conformado entre 12,000 y más de 15,000 versos, es por ello que el calificativo de monumentales alude a la extensión; como se puede observar, la relación entre la tradición oral y la memoria es fundamental en la transmisión de conocimientos.

La tradición oral fue cediendo terreno a la instrucción en la lectura y la escritura, pero ello representó la construcción de un proyecto de memoria colectiva, en el que aprender y aprehender el pasado, fue condición de posibilidad para la proyección hacia el futuro de la sociedad griega.

Existieron dos figuras dedicadas al canto de los versos: los rapsodas (*rapsódoi*) y los aedos (*aoidói*), los primeros recitaban de memoria, rapsoda significa “cosedor de canciones” término que se otorgaba, tal vez, porque hilaban frase con frase, verso con verso, tema con tema, mientras que el aedo era un cantor capaz de crear sus propias composiciones, siempre conservando los temas. Homero fue un aedo, aunque también se le reconoce como rapsoda; de cualquier manera, tanto uno como otro debían poseer una mente prodigiosa dada la extensión de los versos que recitaban.

Existe polémica con respecto no sólo a la autoría de la *Iliada* y la *Odisea*, sino en la misma existencia de Homero como poeta. Uno de los argumentos más fuertes a este respecto es el de que existen diversas voces griegas en los poemas, pero esto también se puede explicar por las modificaciones que sufrieron los versos al pasar de rapsoda en rapsoda. Lo importante a rescatar es la herencia literaria que contribuyó a la formación de la conciencia de clase, a la identidad griega. Al respecto Lensky subraya: “...Homero siguió siendo en muchas esferas fundamentales de la vida

---

VIII a.C. que coincide con el inicio de la edad del hierro, periodo entre el 750 a.C. hasta el 1 d.C. y en el que se consolida la tradición oral de la Grecia arcaica. Por tanto puede decirse que la *Iliada* y la *Odisea* abordan temas acontecidos durante el Heládico reciente, los cuales fueron cantados en la edad oscura y recogidos por la tradición oral, en donde se ubica Homero, durante la edad del hierro. Cfr. Emily Vermeule, *Grecia en la edad de bronce*, México, FCE, 1996 y E. Petrie, *Introducción al estudio de Grecia*, México, FCE, 1988.

espiritual griega el origen que los griegos en toda época han percibido como tal”.<sup>17</sup> Por otra parte la aparición de las comunidades de rapsodas autodenominados hijos de Homero “homéridas”, constituye un elemento que nos permite hablar de toda una tradición formativa que transmitió la labor de padres a hijos, durante muchas generaciones.

Con la consolidación de la escritura, la Odisea y la Ilíada se convierten en referentes obligados en la educación arcaica. En estos textos de manera muy particular aparecen las figuras de Quirón y Fénix que representan la idea de “maestro” como aquel cuya tarea comprende la formación de almas fuertes.

Quirón nació de Cronos y de una hija de Océano llamada Filira. Cronos, que estaba casado con Rea, se enamoró de Filira, sin embargo ella lo rechazó y para escapar de su acoso se transformó en yegua, cuando Cronos se enteró se convirtió, a su vez, en caballo y consiguió su objetivo; de este amor forzado nació un ser medio hombre y medio caballo, es decir, un centauro. Quirón vivió su niñez en una cueva del Monte Pelión en Tesalia, y a diferencia de otros centauros no gustaba de vagar por los montes. Fue maestro de Aquiles y era reconocido como el más justo de todos los centauros y el más respetuoso con la ley, lo que lo hacía muy distinto del resto de los centauros caracterizados por su salvajismo y fiereza. Quirón representaba la excelencia del maestro amable y preparado capaz de formar a los héroes griegos.

El ideal de formación del noble guerrero sigue ocupando un sitio prominente en la Odisea, pero menos que en la Ilíada. La *areté* del héroe principal no sólo es más compleja y su personalidad más rica y humana que la de los protagonistas de la Ilíada, sino que en verdad aparecen o se intuyen ahí valores nuevos de vida ordenada y serena por una parte, y por la otra de espíritu de aventura que ya no es esencialmente bélico, sino que aparece ligado a la curiosidad por lo nuevo y el gusto por los viajes.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> A. Lensky. *Historia de la literatura griega*, en Hernán A. Ortiz Rivas, *La especulación iusfilosófica en la Grecia antigua, desde Homero hasta Platón*. Bogotá, Temis, 1990. p. 17.

<sup>18</sup> Abbagnano. *Op cit.* p. 35.

El modelo de hombre griego a decir de Jaeger, lleva implícita la idea de la formación de la *areté*, que se puede entender como virtud o el logro de la excelencia; formar el alma de los individuos ocupa un lugar preponderante en la denominada *paideia*,<sup>19</sup> pues se busca alcanzar entre otras virtudes, la valentía, la justicia y la mesura, “Como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega (*areté*).”<sup>20</sup> Para lograr lo anterior los contenidos de la enseñanza pasaban por la política, el lenguaje, la ética, la retórica, la poesía, la oratoria como arte, para forjar el alma humana desde su ser individuo pero perteneciente a la comunidad. La formación de la belleza del alma iba de la mano con la armonía del cuerpo por lo que la educación en la destreza y la fuerza eran parte también de este modelo.

La individualidad emerge armónicamente con los ideales de sociedad, éste es el rasgo que diferencia la educación arcaica que cede el paso a la Grecia clásica, pues en ella la función normativa y por decirlo así, el espíritu de las leyes son guía y fundamento social. Nos dice Jaeger que el fin educativo era “... *la formación de un alto tipo de hombre*”<sup>21</sup> conciente de su lugar en la sociedad, de la importancia de su ser productivo, útil y funcional a los intereses tanto individuales como colectivos. El espíritu de la *paideia* griega tenía como modelo al ser humano como individuo en el orden normativo y universal.

---

<sup>19</sup> En la noción de *Paideia* sigo a Jaeger que la concibe como un término no encerrado en fórmulas abstractas “Al emplear un término griego para expresar una cosa griega, quiero dar a entender que esta cosa se contempla, no con los ojos del hombre moderno, sino con los del hombre griego. Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por *paideia*. Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo de conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez... Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica, objetiva de la vida espiritual de una nación”. Jaeger Werner. *Paideia*, México, FCE, p. 2.

<sup>20</sup> Jaeger. *Op. Cit.* p. 23.

<sup>21</sup> *Ibid*, p. 12.



### ***Sócrates, esculpir hombres, hacer parir a las almas***

La historia de la educación posee a una gran figura, cuyas enseñanzas perduran (aún sin tenerlo consciente) hasta nuestros días, y se trata de Sócrates (469-399 a.c.); uno de los grandes filósofos de la Grecia clásica, identificado como el padre de la ética o en palabras de Brochard “... *el verdadero fundador de la ciencia moral*”<sup>22</sup> dado su interés en la formación del alma humana. Su vocación educativa, expresión del llamado interno que guiaba su hacer, le llevó hasta un tribunal que lo condenó a beber la cicuta. Es en palabras de Jaeger “...*el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de occidente*”<sup>23</sup> pues con él, emerge una nueva *paideia* sustentada en el mundo moral humano que busca la conquista de sí a partir del conocimiento, la autonomía y el ejercicio de la virtud.

Más allá de las dificultades de interpretar a un pensador que no dejó ningún escrito y del que tenemos que acercarnos a partir de la obra de su discípulo Platón, Jenofonte o Aristóteles con un sentido de confianza, Sócrates ha sido una de las grandes influencias que el pensamiento griego hereda al mundo, nos dice Jaeger al respecto de la impresión socrática para el Renacimiento, que:

En la edad Media Sócrates no había pasado de ser un nombre famoso transmitido a la posteridad por Aristóteles y Cicerón. A partir de ahora su estrella empieza a subir... Sócrates se convierte en guía de toda la Ilustración y la filosofía modernas; en el apóstol de la libertad moral, sustraído a todo dogma y a toda tradición, sin más gobierno que el de su propia persona y obediente sólo a los dictados de la voz interior de su conciencia; es el evangelista de la nueva religión terrenal y de un concepto de bienaventuranza asequible en esta vida por obra de la fuerza interior del hombre y no basada en la gracia, sino en la tendencia incesante hacia el perfeccionamiento de nuestro propio ser... Todas las nuevas ideas éticas o religiosas que surgían, todos los movimientos espirituales que se desarrollaban, invocaban su nombre. Y este resurgimiento de Sócrates no respondía a un interés puramente erudito; nacía de un entusiasmo directo por la personalidad espiritual de aquel hombre...<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Victor Brochard. *Estudios sobre Sócrates y Platón*, traducción de Leon Ostrov, Losada, España, 2008, p. 14.

<sup>23</sup> Jaeger. *Op. Cit.* p. 403-404.

<sup>24</sup> *Ibid*, p. 389.

La importancia que Sócrates da a la formación del *ethos* iba de la mano de la ocupación política, no en el ejercicio, sí en el análisis de la vida de la polis; pues mientras él no se involucraba de manera directa, sí se ocupaba a través del diálogo con sus discípulos, a quienes llamaba “amigos”<sup>25</sup> y con quienes cuestionaba persistentemente los modos de la administración de la vida doméstica y de la ciudad. Jaeger nos dice en este contexto que “*La premisa fundamental de que arranca... Sócrates es la de que toda educación debe ser política.*”<sup>26</sup> El sentido político debe dirigirse para todos, pero diferenciando el trabajo en torno a quienes deben ser educados para mandar y a quienes deben ser educados para obedecer; lo anterior no entendiéndose simplemente como la sujeción a la norma (heteronomía), sino que el mandato surge del individuo mismo y con ello ingresa al terreno de la libertad.

Sócrates coloca en el centro del análisis ético el tema de la libertad no entendida como categoría abstracta difícil de delimitar, la libertad que piensa Sócrates es aquella inserta en el ámbito jurídico normativo de la polis, nos dice Jaeger que, “... *la palabra “libre” (ελευθερος) es en esta época, primordialmente, lo opuesto a la palabra esclavo (δουλος).*”<sup>27</sup> Es así que la libertad se expresaba en los actos diarios del individuo, sus actitudes ante los demás, la manera de administrar, entre otros; la relación entre la libertad y la ética encuentran su convergencia en la vida de la polis. La libertad moral no puede disolver su vínculo con la autonomía, son los actos morales terreno de las decisiones, del gobierno de sí y por ende de la norma que se autoimpone cada ser humano. La autonomía socrática radica en la diferencia consciente que cada individuo realiza para actuar conforme a su razón, en el autoexamen permanente, pues una vida sin examen, no es digna de vivirse.

---

<sup>25</sup> Desde la mirada de Jaeger, la amistad ocupó un lugar preponderante en la filosofía moral socrática, pues es una de las bases de las relaciones humanas; la amistad es de alguna manera la representación del bien que se hace a los otros, y es en sí mismo uno de los mayores bienes de los seres humanos “*Pero lo que convierte a Sócrates en maestro de un nuevo arte de la amistad es la conciencia de que la base de toda amistad verdadera no debe buscarse en la utilidad externa de unos hombres para otros, sino en el valor interior del hombre.*” Jaeger. *Op. Cit.* p. 437. La amistad adquiere un enorme sentido político al ser vínculo sólido de relaciones, aunado a la idea de que Sócrates no enseña en sentido estricto nada, no puede tener discípulos, sino amigos con quienes se logra descubrir el conocimiento de sí mismo. La amistad implica la formación primero del alma propia para poder estar, crear y producir con los demás.

<sup>26</sup> *Ibid*, p. 431.

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 433.

Sócrates teoriza, especula, pero su pensamiento se encuentra arraigado en su propia práctica, en el método con el que piensa en conjunto, a saber, el diálogo; forma estilística que Platón plasmó en sus famosos *Diálogos* en los que Sócrates es la voz de la interrogación permanente. La forma de su “hacer saber” con los demás es a partir de la palabra, es imprimir el énfasis al intercambio oral; juego del pensamiento que lleva a descubrir verdades, fundamentalmente la de reparar en que no se sabe de lo que se habla. El verdadero conocimiento es interior y exterior a la vez; el diálogo socrático invita y reta a partir de la ironía, a dar a luz conocimientos que se poseen y a contrastarlos con la refutación de otro cuestionamiento, es la manifestación propia del logos.

Las principales tesis, que al mismo tiempo fueron materia de enseñanza,<sup>28</sup> así como guía de vida, fue la correspondencia de la virtud con el conocimiento, para ser virtuosos es necesario saber; la ignorancia conduce al error. De lo anterior se desprende que no existe la mala voluntad entendida como la intencionalidad de hacer el mal de manera consciente. Sócrates nos heredó la idea de una voz interna que le hacía reparar en determinados momentos, la voz le indicaba cuándo debía considerar su actuar, lo que se ha interpretado como conciencia moral, aquello que indica y regula nuestro actuar. Para Jean Brun *“El «demonio» interior de Sócrates, que en las circunstancias difíciles de su vida le indicaba las decisiones que no debía tomar, no es otra cosa que la personificación de la trascendencia del lenguaje, el cual es, sin embargo, inmanente al hombre”*<sup>29</sup> Y una más que llevó hasta sus últimas consecuencias, fue la de que es mejor recibir un mal, que hacerlo.

---

<sup>28</sup> Empleo el término “enseñanza”, de manera simple como aquello que un maestro brinda a sus discípulos, tomando en cuenta que el mismo Sócrates planteaba que no podía enseñar nada puesto que no sabía nada, planteamiento que merece un análisis independiente del que aborda el presente trabajo. Cfr. Alfonso Gómez-Lobo, *La ética de Sócrates*, México, FCE, 1989, pp. 35-53.

<sup>29</sup> Jean Brun, *Platón y la Academia*, Barcelona, Paidós, 1992. p. 126.

### **Los sofistas y el oficio de enseñar**

Una mirada a la educación no puede dejar de lado el movimiento de los sofistas, autoproclamados maestros de la virtud, buscaban “enseñar” a alcanzar el éxito social, el poder político y la riqueza económica. Las figuras más sobresalientes en este grupo fueron Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontias, Calicles, Trasímaco, Hipias y Critias, entre otros. Grandes maestros de la elocuencia debido a su conocimiento sobre el lenguaje, gustaban de construir argumentos que podían defender las tesis más opuestas pero convincentes sobre cualquier tema. Aunque con ciertas diferencias los sofistas coincidían en algunos puntos *“Uno era la naturaleza esencialmente práctica de su enseñanza, la cual tenía por objeto, según decían inculcar el areté”* el otro punto era el rechazo a las ideas o valores absolutos, un escepticismo ciertamente pernicioso a los ojos de Sócrates por admitir como válidas, la diversidad de subjetividades. Al respecto nos dice Guthrie *“Para los sofistas toda acción humana se basaba en la experiencia únicamente y sólo era dictada por su utilidad o eficacia. Lo justo y lo injusto, la sabiduría, la justicia y la bondad eran meros nombres, aún cuando pudiera argüirse que algunas veces era prudente obrar como si fuesen algo más que eso.”*<sup>30</sup>

El movimiento sofístico abandonó la preocupación por la *physis* que ocupó a los naturalistas, para dedicarse a pensar el lenguaje, por ello consideraban prácticamente como escindido el mundo en el que se desenvuelven las personas, el mundo natural y el mundo social, es decir el de las leyes. Para Hussey *“ellos son los primeros exponentes conocidos de la idea de educación superior”*<sup>31</sup> no en el sentido de vida culta o dedicada a la ciencia, sino de práctica efectiva en el orden político-social, de un entrenamiento para la vida. Centrados en los usos del lenguaje, confundieron *“... la fuerza de la razón y el poder de la palabra hablada.”*<sup>32</sup> Si bien podemos hablar de dos generaciones de sofistas, mantienen en común el interés por

---

<sup>30</sup> William, Guthrie. *Los filósofos griegos: de Tales a Aristóteles*, México, FCE, 1987, p. 74.

<sup>31</sup> Edward Hussey, John Burnet y Gregory Vlastos. *Los sofistas y Sócrates*, UAM, México, 1991. p. 20.

<sup>32</sup> *Ibid*, p. 23-24.

la significación de las palabras y su uso práctico que rayaba en la superficialidad a los ojos de Sócrates y Platón.

Sócrates y Platón se posicionaron como los adversarios de sus principales tesis, pues no estaban de acuerdo en el relativismo y la división de la *physis* y el mundo moral, con el que miraban la realidad. Platón consideraba por ejemplo que para Protágoras el hombre reducía su conocimiento a las sensaciones, es decir se quedaba en la opinión personal (*doxa*), sin llegar a la esencia de las cosas. Con Protágoras se inician los planteamientos específicos sobre qué o quién es el hombre, sin abstraerlo de su vida social y política. Este pensador nos legó la idea de “*El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en tanto son y de las que no son en tanto no son*” pero ello mismo expresaba el relativismo en el que se podía caer en la vida moral, aunque él no sucumbió a este peligro, pues formuló por primera vez la idea del origen de las leyes, que devino en lo que conocemos como contrato social, y se erigió en defensor del apego a las leyes. Para Protágoras las leyes son históricas y como tal hechas por el hombre, develando el carácter positivo de las mismas y restándole el velo de divinidad que habían mantenido hasta ese momento.

Los sofistas eran maestros ambulantes, lo mismo ofrecían sus lecciones en las plazas públicas o en lecciones privadas, se promovían en eventos importantes donde concurría la gente. Se enfocaban a enseñar a jóvenes que prometían ocupar puestos políticos, basados en la lectura e interpretación de autores clásicos, para ejercitar el bien hablar y la recitación. Si bien recibieron muchas críticas de sus principales adversarios, no podemos omitir que iniciaron con sus métodos, la idea de “escuela”.

### **Platón, dar al cuerpo y al alma la perfección de que sea susceptible**

Puede considerarse a Platón el primer filósofo que escribe numerosas obras donde se muestra la importancia de la educación en el contexto de la polis; su vena literaria lo lleva a escribir diálogos como *Alcibíades I*, *Gorgias*, *Menón*, *Protágoras*, *El político*, y *las Leyes*<sup>33</sup> que dan testimonio de su ocupación en este tema. En *La República* la relación entre educación, filosofía y política es contundente, específicamente en II 376c-d y libros II al IV. Jaeger nos dice al respecto que:

Platón inventó algo que hasta hoy se mantiene incólume... que la educación es la génesis, la causa de la justicia y de la injusticia en la polis. La conclusión de Sócrates es determinante: es imposible alcanzar la justicia sin ocuparse de la educación: una buena educación es causa de una polis justa; una mala educación es causa de una polis injusta. Es este el momento fundacional de un dispositivo que tendrá los más diversos usos y abusos: sin una educación no hay justicia, no hay política. Y su reverso, no menos poderoso: sin política no hay educación.<sup>34</sup>

La preocupación de Platón por la educación no se limitó a la teorización, la Academia, escuela fundada por él en los jardines de Academo, representó el primer instituto que contaba con la infraestructura apropiada para recibir alumnos, pues contaba con "... biblioteca, salas de conferencia, habitaciones...",<sup>35</sup> espacios destinados a la reflexión profunda de conocimientos como la geometría, el cálculo, la astronomía y la política, entre otras materias.

Platón gustaba de emplear mitos para transmitir la fuerza de sus ideas, éstos le ayudan a mover la reflexión en distintos niveles. Para Reale la importancia del uso del mito es sustantiva debido a que Platón lo presenta como un pensar por imágenes en sinergia con el logos, lo concibe como la forma más poderosa de expresar las cuestiones del alma que no llegan a través de meros conceptos, nos dice "... el mito

---

<sup>33</sup> Al final del diálogo *Las leyes* Platón escribe "¿No se ve claramente que toda la doctrina política que acaba de ser expuesta sólo halla su verdadero sentido y se completa si se la relaciona con una teoría de la educación o una ciencia más elevada...? Citado en Brochard, *Estudios sobre Sócrates y Platón*. p. 176.

<sup>34</sup> Diego A. Pineda y Walter Omar Kohan *Filosofía e infancia* en Guillermo Hoyos Vásquez, *Filosofía de la educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, p. 315.

<sup>35</sup> Jean Brun, *Op. Cit.* p. 29.

platónico, es precisamente, no un simple representar imágenes, sino un pensar por imágenes, o sea, un pensar mediante imágenes, mientras que el logos es un pensar por conceptos.”<sup>36</sup> En el contexto que nos ocupa, la famosa alegoría de la caverna del libro VII de La República, es un referente obligado para el cuestionamiento político y epistemológico que planteó:

...compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como esta. Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos...

...en primer lugar miraría con mayor facilidad las sombras, y después las figuras de los hombres y de los otros objetos reflejados en el agua, luego los hombres y los objetos mismos...<sup>37</sup>

Y si tuviese que volver a reconocer aquellas sombras, compitiendo con los que habían quedado siempre prisioneros, mientras estuviese con la vista ensombrecida y antes de que sus ojos retornasen al estado normal –y este tiempo de adaptación no sería breve en absoluto- ¿no haría acaso reír y no se diría de él que, por haber subido afuera, regresó con los ojos estropeados, y que, entonces no vale la pena subir? Y a quien procurase liberarlos y llevarlos hacia arriba, si acaso pudiesen aferrarlo con sus manos y matarlo, ¿no lo matarían?  
- Ciertamente.<sup>38</sup>

El mito ha tenido variadas interpretaciones,<sup>39</sup> me interesa enfatizar en este espacio la figura del hombre que sale de la caverna, se encoge por la luz del sol y tiene la

---

<sup>36</sup> Giovanni Reale en su texto *Platón en búsqueda de la sabiduría secreta*, traducción de Roberto Heraldo Bernet, Barcelona, Herder, 2001. Específicamente en el apartado *Mythos y logos*. Sus nexos estructurales según Platón. p. 315.

<sup>37</sup> Platón. *La República*, México, UNAM, 1961. 514a-519b.

<sup>38</sup> Platón *Ibid*, 515c – 517a.

<sup>39</sup> Reale plantea cuatro simbolizaciones y un mensaje final: “En primer lugar, el mito simboliza los diferentes grados de la realidad: el muro representa la divisoria de aguas que divide el mundo sensible del suprasensible. Las sombras en la caverna representan las apariencias sensoriales de las cosas sensibles... Las realidades verdaderas, que están más allá del muro, simbolizan las ideas. Los astros representan las ideas más elevadas y el sol simboliza la idea del Bien... En segundo lugar, el mito de la caverna simboliza los grados de la consciencia: la sensible, más acá del muro; la inteligible, del otro lado del muro... En tercer lugar, representa el aspecto ético-ascético, con la referencia a la «conversión», o sea, al volverse de las tinieblas hacia la luz... En cuarto lugar, expresa la concepción ético-política de Platón, de extraordinario alcance: se habla, en efecto, de un «retorno» a la caverna por parte del que había sido liberado de las cadenas para liberar a quienes habían sido sus compañeros de esclavitud. Se trata de la tarea del verdadero político, que el filósofo debe afrontar, con todos los riesgos que ello implica. El mensaje final del mito de la caverna es, tal vez, el comunicado más potente

posibilidad de regresar a compartir su descubrimiento con los encadenados; se puede leer como la simbolización del hombre liberado de las apariencias, que una vez que descubre (no sin padecerlo) otras verdades, regresa a los otros a compartir y posibilitar su desencadenamiento; tarea en la que se juega la vida misma y que representa el peligro de aquellos que se atreven a mirar de modos distintos y manifestarlo. La muerte del maestro Sócrates, es la manifestación de esta vida de riesgo, coraje y pérdida de la vida. Platón creía en las verdades eternas e inmutables y el maestro funge como el mediador que acompaña este tránsito en el que el alma puede llegar a la contemplación última de la Idea Suprema o del Bien y la Verdad en plenitud; meta que no se logra en el mundo de las apariencias, es solamente inteligible y alcanzable por la razón, a partir de transitar por grados cada vez más elevados de conocimiento. La vida del maestro entraña peligro y Sócrates fue para Platón la expresión máxima de esta tarea, que repercute en la vida política de una sociedad y por ende de los individuos.

***Aristóteles, guiar a los jóvenes de modo que amen lo que deben amar y odien lo que deben odiar***

Pensador extraordinario, en el año 336 a.C. siguiendo el ejemplo de su maestro Platón, funda el Liceo, escuela en la que transmitirá no sólo su pensamiento, sino será un centro de intercambio intelectual, en el que convergen los estudios de la *physis* y del mundo moral, así como las formas del lenguaje, entre otras temáticas. El Liceo se constituye como un centro formativo alternativo a la Academia de Platón, contaba con una importante colección de especies animales y plantas, así como con una biblioteca a disposición de los alumnos. Aristóteles transmitió sus enseñanzas durante doce años y de la costumbre que tenía de caminar con sus discípulos se les

---

*de Platón en forma de mito. ¡Ay de quien quiera romper las ilusiones en las que los hombres se ponen cómodos! Los hombres, en efecto, no soportan para nada las verdades que vacían sus cómodos sistemas de vida basados sobre las puras apariencias de las cosas que pasan...” Reale. Op. Cit. pp. 334-335.*



conocían como los peripatéticos. Es muy posible que el Liceo haya recibido ayuda económica de Alejandro para su realización y mantenimiento.

Aristóteles denomina de manera categórica, por primera vez al hombre como un animal racional, un animal político en el sentido gregario, pero también moral y por ello social; es así que la educación debe ser una de las funciones del Estado, ya que la considera una rama de la política, pues las virtudes de cada hombre en particular deben derivar en la justicia y la armonía socio-política. La educación para el filósofo de Estagira era de suma importancia, ya en su *Política* se cuestionaba:

Cuál debe ser esta educación y cómo se ha de educar son cuestiones que no deben echarse en el olvido; porque actualmente se discute sobre estos temas, y no están todos de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la virtud como de la vida mejor, ni está claro si conviene más atender a la inteligencia o al carácter del alma. Examinar la cuestión partiendo del actual sistema educativo induce a confusión, y no está claro en modo alguno si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida, o las que tienden a la virtud, o las utilitarias, ya que todas estas posiciones tienen partidarios.<sup>40</sup>

Para Aristóteles el ejercicio de la razón se manifiesta como inteligencia pero también como dominio de la voluntad, el ideal de formación o *areté* tiene su fundamentación en la práctica de las virtudes, en la adquisición de hábitos que, más allá de ser actitudes deseables para la relación social, son reflejo de una voluntad forjada. La educación como formadora, en este sentido adquiere su cariz metafísico (emanada de las teorías del movimiento de las que se ocupó) en el dinamismo y trascendencia tanto individual como social. Busca que la educación contribuya de manera preponderante a la consecución de una vida buena, una vida feliz y ésta se trabaja en la vida práctica con el ejercicio de las virtudes; alejarse con la guía de la razón de los defectos y los excesos en que suelen oscilar los seres humanos. Mira a la justicia como la gran virtud por su carácter social, pero se accede a ella a partir de las virtudes individuales, no como suma, sino como relación armónica de prudencia colectiva.

---

<sup>40</sup> Aristóteles, *Política*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, 1337<sup>a</sup>, p. 34-42.

Aristóteles influyó no sólo su contexto inmediato, sus enseñanzas permean la vida que se desarrolla hacia el oriente y coloca algunos de los elementos esenciales para la tradición occidental con sus aportaciones en la lógica, la física, la retórica, la política, la ética y todos los ámbitos que fueron sus temas de análisis. Su herencia aportó elementos para dar forma al periodo precedente.

### ***Educación helenístico-romana***

En el periodo prehelenístico nace la idea del trabajo del docente como un quehacer, como una vocación, por ello la demanda de maestros de educación superior se incrementó notablemente. Atenas fue en este periodo y posteriormente en el llamado periodo helenístico, un centro intelectual y pedagógico que expandió sus influencias más allá del mediterráneo oriental. La importancia del análisis del lenguaje junto con la retórica, legado de las discusiones de Sócrates con los sofistas, sin duda constituyen las más valiosas aportaciones educativas de los griegos para el mundo occidental, y expresado en el modelo denominado *enkiklyos paideia*, “...desde el punto de vista educativo fue el éxito que acompañó al proceso de comunicación y de transmisión de esta herencia: el sistema educativo se reveló de una eficacia extraordinaria para la reproducción del espíritu griego.”<sup>41</sup>

A la muerte de Alejandro Magno acaecida en 323 a. C. le sobreviene el declive de la cultura griega clásica y el ascenso del poderío romano; a pesar de ser una etapa de vertiginosas transformaciones, el idioma griego pudo mantener su vigencia así como su influencia que llegó al Oriente medio. La expansión de la cultura griega a través del idioma posibilitó que en Roma se conjuntaran ambas culturas naciendo lo que conocemos como *cultura clásica o greco-romana*, la cual, constituye el fundamento de la civilización occidental. A pesar de que la superioridad militar romana vence a Grecia, Roma sucumbe ante la majestuosidad y gran conocimiento de los helenos, fundamentalmente la herencia se da en el ámbito de la formación humana.

---

<sup>41</sup> James Bowen. *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, 1974, p. 233.

## Siguiendo a Abbagnano

La civilización helenística nace con el propagarse de la cultura griega por toda la cuenca del Mediterráneo y muchos países contiguos (hasta la India), como consecuencia de las conquistas de Alejandro Magno... la cultura helenística es una cultura griega y no una mescolanza de culturas diversas; pero si esto es así no lo es por imposición, sino por virtud de la manifiesta superioridad intelectual y artística de la primera sobre las segundas... su inagotable vitalidad (de la cultura griega) no sólo sobrevive a la conquista romana, sino que logra informar de sí al mundo romano mismo, hasta el punto de que es posible hablar de una civilización helenístico-romana como de una unidad sustancial...<sup>42</sup>

Es en este período en el que surgen diversas corrientes que abarcan aproximadamente desde el año 300 a. C. al 300 d. C., tales como el epicureísmo, el estoicismo, el escepticismo y otras consideradas menores como el cinismo, el eclecticismo y el hedonismo. Todas ellas caracterizadas por un gran interés en llevar a la vida práctica como doctrina, la reflexión filosófica de la vida moral; se caracterizaban además por el énfasis en la higiene de la mente y el cuerpo.

Los intereses que Roma imprimió a la educación, se encontraban en la enseñanza dirigida al trabajo específicamente de la labranza de la tierra y su defensa militar; es a partir de la República que se incorpora la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo con miras al intercambio comercial, pero todo ello con el objetivo de sometimiento al orden del Estado. La idea de ciudadanía surge como el apego a la patria que se inculcaba desde el seno familiar; el respeto a los ordenamientos del Estado ordena la vida de los seres humanos en todos sus ámbitos. Surge por tanto la enseñanza de las leyes, también de los conocimientos médicos y la retórica, actividades todas centradas en el orden social y político. El poderío militar romano debido a su inspiración de conquista de otros pueblos, imprimió la valoración de los intereses del Estado por encima de los del individuo.

---

<sup>42</sup> Abbagnano. *Op. Cit.* p. 105.

Es en este periodo, que emerge la organización de un programa de estudios apropiado a los propósitos del Estado y la formación individual, intención que se heredó desde la Atenas del siglo IV en lo que respecta tanto a la instrucción elemental, como a la formación de los efebos. El uso de los rollos de papiro en la enseñanza, responde al paso de la tradición oral a la tradición escrita,<sup>43</sup> la gramática, la retórica, la lógica silogística y los avances de la geometría euclidiana sentaron la base epistemológica de la institucionalización de la enseñanza, tanto en la instrucción elemental como en la educación superior. Las figuras encargadas de este trabajo eran, para la educación elemental el *didaskalos* centrado en la enseñanza de la escritura y la lectura, así como la aritmética, y para la enseñanza media el *gramatikos* cuya función era instruir en la lectura y comentario de los autores clásicos.

El rasgo laico que había mantenido la educación, se vio mermado gracias a la emergencia del Cristianismo a lo largo de toda la Edad Media, representada fundamentalmente por los llamados Padres de la Iglesia y denominada Patrística, en la que figuras como Justino,<sup>44</sup> Ireneo e Hipólito fueron sustantivos debido a que elaboraron los escritos doctrinales de la iglesia cristiana; pero fue San Agustín la figura por excelencia de este periodo, pues intentó armonizar la doctrina cristiana con el conocimiento filosófico.

La formación religiosa y su experiencia en las aulas inspiró a San Agustín, a pensar en la relación de la educación y el conocimiento con la figura de dios, era para él vital que el clero estuviera educado. Concebía el éxito de la misión cristiana a partir de la calidad de sus mediadores; es decir, los maestros, de los cuales exigía la capacidad de pensar de forma clara y lógica y de su consciencia de no sucumbir ante los atractivos y las seducciones de la vida pagana.<sup>45</sup> Consideraba que el maestro no es la luz del conocimiento para el alumno, el papel del maestro es sobre todo, colaborar

---

<sup>43</sup> Bowen. *Op. cit.*, p. 221.

<sup>44</sup> Justino afirmaba que la verdadera filosofía era el cristianismo, Cfr. Abbagnano. *Op. Cit.* p. 137.

<sup>45</sup> Cfr. Bowen. *Op. cit.*, p. 352

para que el alumno encuentre la verdad en sí mismo, es decir, hacer que el alumno busque la verdad en su interior y se manifieste, *“la palabra de éste (el maestro) no hace más que volverla explícita (la verdad), hacer que resuene con mayor claridad. Así, pues, sólo hay un maestro, el maestro interior que es la Verdad misma, o sea Dios, Cristo.”*<sup>46</sup> Dada la importancia del maestro en la educación, San Agustín se ocupó de la formación de éstos en una institución llamada Cártago, acción que contribuye en este periodo a reconocer la función docente como un ejercicio.

Aunque la influencia de la doctrina cristiana en la educación se extendió por las distintas órdenes hacia los siglos XII y XVIII por ejemplo los franciscanos y los dominicos, entre otras, apoyaron considerablemente el desarrollo de la educación. En el período tardío de la Edad Media emergieron distintas escuelas en las que la enseñanza del latín y la gramática se consideraban como preparación para las llamadas “siete artes liberales” retomando la tradición agustiniana. Estas artes liberales se subdividieron en dos grupos, el Trivium y el Quadrivium.<sup>47</sup>

Gracias a la diversificación de estos estudios, se dio paso a la idea de Universidades, pues convergían distintos campos de conocimiento como parte de la formación integral de los alumnos, en las que el papel de las asociaciones de profesores, así como los acuerdos comunales o de los príncipes, fue determinante. La mirada dirigida hacia saberes nuevos permitió un ambiente de aprendizaje propicio para el despertar de las conciencias que poco a poco germinó en lo que conocemos como el Renacimiento. *“...la curiosidad, el deseo de saber, de fundar racionalmente la fe, condujo a maestros y alumnos cada vez más allá de los temas tradicionales provocando, poco a poco la emancipación de la ciencia.”*<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Abbagnano. *Op. cit.* p. 148.

<sup>47</sup> El Trivium se refería a los conocimientos referentes a la gramática, la lógica y la retórica, al Quadrivium lo constituyeron la geometría, la astronomía, la aritmética y la música. Estos cursos se requerían para ingresar al estudio de la medicina y el derecho o bien, para ocupar cargos públicos.

<sup>48</sup> Galiano A. *Historia de la educación Textos pedagógicos*, Madrid, Editorial Narcea, 1988, p. 58.

### ***La vuelta a los clásicos***

El cambio en los intereses de la investigación en terrenos de la fe a las cuestiones humanas, se expresó en la corriente del Humanismo (término derivado de *la humanae literae o studia hummanitatis*), enfocada en la formación espiritual del hombre durante la época medieval, se promovió fuertemente la enseñanza de las artes que aunque ya estaba presente en el *trivium* y el *quadrivium*, ponía el acento en el hombre como ser creador y transformador de su ser.

Una de las grandes diferencias entre los ideales medievales y los humanistas fue que éstos últimos, actuaron con plena consciencia de estar luchando a favor de un ideal de formación humana completa e integral. Para Abbagnano los humanistas se sintieron fuertemente atraídos “...por la luz de la clasicidad griega y latina”.<sup>49</sup>

Varios aspectos caracterizan a la educación en la época del humanismo, entre ellos están, el ánimo filológico con el que se estudiaron los textos originales y la naciente consciencia histórica dentro de la cual, el hombre se concibe a sí mismo como un individuo, producto de la educación y el progreso.

La corriente humanista se identificó con la creación de nuevas formas de ser para el hombre, en el ámbito de lo artístico, lo cultural, lo económico lo social y lo político. Es el renacer y la re-forma del hombre con miras a la cultura greco-romana, tomando lo clásico para observar, estudiar y comprender la realidad.<sup>50</sup>

### ***Modernidad e Ilustración***

Juan Amos Comenio establecerá las pautas de una nueva forma de sistematizar la educación que inaugura lo que conoceremos como escuela tradicional, la cual

---

<sup>49</sup> Abbagnano. *Op. Cit.* p. 201.

<sup>50</sup> *Ibid*, p. 202.

conlleva a planteamientos de orden metodológico y de estrategias de enseñanza. Dicho enfoque le otorgó ser considerado el padre de la pedagogía y expresará su mayor vigencia y esplendor durante el siglo de las luces. La figura del maestro emergerá como el agente motivador del aprendizaje y marcará el ritmo del mismo; el alumno, se concibe como receptor de aquello que el maestro instruye, es espectador de su aprendizaje. La obra *Didáctica Magna* de Comenio, constituyó la concreción de todo el ideario pedagógico de su método y es considerada la primera metodología didáctica de la modernidad, que enfatiza en la importancia del ambiente armónico para los educandos.

*A Comenio se le atribuye la introducción de la enseñanza elemental.(...) con la inclusión de un programa docente donde el maestro ocupa un papel esencial equivalente a “animador” del trabajo escolar. La enseñanza tradicional, enseñanza magistocéntrica donde el maestro marca el ritmo escolar: Dirige, organiza, ordena y prepara todo el saber.<sup>51</sup>*

La escuela tradicional influenciará no sólo el periodo iluminista sino que se mantiene (a pesar de los múltiples nuevos enfoques) hasta nuestros días. La pervivencia en muchos espacios educativos de esta tradición, se debe en gran medida a los resultados en términos del conocimiento memorístico, a la estandarización de planes y estrategias, así como el mantenimiento del modelo de docente que detenta el saber.

El siglo XVIII identificado como la Ilustración se caracterizó por el interés cultural e intelectual que lideraron en el campo filosófico los pensamientos de autores como Leibniz, John Locke, Francis Bacon, René Descartes, Berkeley y Hume, que entre otros propósitos, pretendía la idea de difundir una nueva concepción científica de la naturaleza. Terrenos como la psicología, el derecho y la economía toman fuerza como expresión de las cuestiones humanas que se abordarán profusamente por los intelectuales de la época.

---

<sup>51</sup> González Pérez, Teresa. “La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, no. 16, Enero/abril, 1993. p. 138.

La ilustración se presenta en Europa como una fuerza intelectual que pretende abarcar todas las dimensiones de la realidad humana, capaz de analizar los aspectos del mundo y que considera la “tradicón” como un obstáculo para la razón. La razón, que enarbola será la fuerza y la guía analítica de todo conocimiento, en este contexto para Abbagnano “... *la ilustración se plantea como una radical exigencia crítica ante toda posición tradicional y se propone plantear ex novo todos los problemas ante el tribunal de la razón. En este sentido, puede decirse que la ilustración encontró su expresión máxima en la obra de Kant*”,<sup>52</sup> pues el filósofo de Königsberg llevará los principales cuestionamientos tanto del racionalismo como del empirismo a un nuevo paradigma en el que la pregunta por los límites y la posibilidad del conocimiento serán germen de la nueva ciencia y la filosofía que se desarrollará en todo occidente y que influenciará a las figuras más prominentes de Europa.

Si bien la preocupación en los temas educativos, no ocupó a los intelectuales ilustrados, sí surgieron propuestas a partir de la creación de las nuevas Academias, las logias masónicas, entre otras, se promovieron a través de la imprenta y representaban primordialmente la cultura de y para la clase burguesa. En este contexto fue Voltaire el que puso sobre la mesa la necesidad de acercar a los trabajadores manuales a la cultura y a la educación, intención que no obtuvo mucho eco, dados los intereses de la burguesía y con ello, los intelectuales.

Un pensador de primera importancia en el campo de la física fue Newton, aportando una propuesta metodológica basada en la síntesis, la deducción, el análisis y la inducción. Bayle con su obra *Diccionario histórico y crítico* es considerado como iniciador de la ilustración, pero se disputa este nombramiento con Diderot con su obra *Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios* que vio la luz en 1751. El trabajo de Diderot sienta las bases para la promoción del acceso al conocimiento para un mayor número de personas, pues considera a la ciencia como la base de la instrucción educativa, cualquiera que lo desee podrá avanzar en el

---

<sup>52</sup> Abbagnano. *Op. Cit.* p. 371.



campo de la ciencia. En este tenor, nos dice Abbagnano que “*Diderot, en el plano pedagógico, se convirtió en propagandista de las ideas más avanzadas en sentido “realista” y democrático. Las ciencias son para él la base de la instrucción, mientras que la enseñanza literaria debería darse sólo a los jóvenes y a maduros (tesis diametralmente opuesta a la de los grandes humanistas).*”<sup>53</sup>

Tanto Voltaire como Montesquieu disertaron acerca de las relaciones entre el poder de los dirigentes, la democracia y la situación de pobreza en la que se encontraba gran parte de la población, y acompañan los reclamos sobre la necesidad de una educación más incluyente, moderna y de cara a la realidad social de la época.

Rousseau marca con su idea de “estado de naturaleza”, un cambio en la mirada de cómo se debe educar, dado que los seres humanos nacen buenos por naturaleza, hay posibilidad de educar; es la vida social un factor de corrupción y como tal hay que buscar nuevas formas de guiarlos. Más que brindar soluciones, Rousseau planteó los profundos problemas de la relación del buen ser humano, la educación y la sociedad, pues la idea ilustrada concebía la concepción de la virtud como mito de la primitiva inocencia humana. Criticó fehacientemente la idea de disciplinar severamente. Deseaba alertar sobre las nocivas influencias que el niño pudiera recibir de su entorno social, consideraba que los estímulos desordenados pueden desvirtuar la esencia naturalmente buena de los infantes. La educación no debe dirigirse a inculcar hábitos sino que, debe darse al niño la libertad de dar rienda suelta a su propia curiosidad, la dimensión práctica adquiere en Rousseau gran importancia, sugería no instruir en conceptos teóricos, el lenguaje por ejemplo se adquiere mejor mediante la conversación y no por la repetición de palabras.

De este breve repaso deseo resaltar los elementos necesarios para continuar. La idea de educación surgió antes de la Grecia clásica ligada a la noción del alma humana como educable para ser guiada o susceptible de transformarse. Ya Confucio

---

<sup>53</sup> *Ibid*, p. 377.

enfaticaba de alguna manera que el fin de la formación y la autorregulación humana tiene como horizonte la idea de alcanzar la paz. La relación intrínseca entre la formación del individuo con la vida social y política se hacen patentes en el ideal de formación griega, y tanto Sócrates, Platón y Aristóteles imprimen, cada uno a su modo, el énfasis de ésta misma, pues saben bien que el individuo y la colectividad requieren de un carácter moral para su armonización. Con el advenimiento del cristianismo y los múltiples intentos de interpretar la realidad a partir del orden divino establecido por la iglesia, emergen diversos enfoques sobre cómo educar en la doctrina; en este contexto San Agustín recrea con mayor fuerza la idea del maestro como un mediador en el camino del conocimiento, un acompañante que contribuirá al desarrollo del alma. Es en el Renacimiento y su mirada renovada a los clásicos, que surge lo que tendrá larga repercusión histórica: la “escuela tradicional” caracterizada por la búsqueda de estrategias de enseñanza y metodologías homogéneas para la consecución de sus fines. Es en este periodo y el ilustrado (en el que surge Kant) que la visión se convierte en magistocéntrica, perdiendo de alguna manera la idea de acompañante, para erigirse como el que detenta el conocimiento incuestionable, visión que Nietzsche romperá fuertemente, por considerarla de cortas miras y que toca la soberbia de quien confía de manera ciega en el conocimiento.

Veamos a continuación cómo Nietzsche y Kant, pensaron desde sus contextos algunas de las ideas ya planteadas en este capítulo, no seguiré la línea cronológica, debido a que deseo analizar primeramente el ámbito de la formación del individuo con Nietzsche y posteriormente lo relativo al ámbito político-social con Kant.

## CAPÍTULO II

### *Dos filósofos pensando la educación*

#### *Nietzsche y la educación*

En 1864 con veinte años de edad, Nietzsche escribe su primer ensayo, un trabajo sobre Teognis, y al año siguiente abandona Bonn para seguir a su maestro Ritschl a Leipzig y continuar sus estudios de filología y teología. En Leipzig su maestro figuraba exitosamente en el campo de la filología.<sup>54</sup> Cinco años más tarde le ofrecen una cátedra en la Universidad de Basilea, obtiene su grado de doctor sin haber realizado ninguna defensa de tesis doctoral, pero lo avalan sus textos publicados en la revista *Rheinisches Museum* de Ritschl; así comienza su vertiginosa vida de filósofo, vida que era filosófica, filosofía que era vida como nos lo hace ver en *Ecce homo*, texto de 1888: “*La filosofía, tal como yo la he entendido y vivido hasta ahora, es vida voluntaria en el hielo y en las altas montañas –búsqueda de todo lo problemático y extraño que hay en el existir, de todo lo proscrito hasta ahora por la moral.*”<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Friedrich Ritschl gozó de un gran prestigio en el ámbito de la filología alemana del siglo XIX, debido a que cuando aún permanecía en Bonn, su seminario se convirtió en el primer instituto para jóvenes filólogos, su método consistía básicamente en el análisis crítico de los textos clásicos, planteando que no debemos tomar a pie juntillas las interpretaciones de los mismos, porque han sido adulterados debido a la misma transmisión a través de las transcripciones que se han hecho durante varios siglos.

<sup>55</sup> Friedrich Nietzsche, *Ecce homo, cómo se llega a ser lo que se es*, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual, México, Alianza Editorial, 2001. p. 18.

A partir del año en que Nietzsche es nombrado catedrático de filología clásica, inicia una etapa que marcará su vida de manera contundente. El ambiente universitario es no sólo propicio para sus investigaciones, también representa el inicio en que Nietzsche sacudirá fuertemente con sus escritos a la tradición de filología clásica que prevalecía en la Universidad de Basilea, su actitud provocadora le otorgará tantos aplausos como rechazos que lo acompañarán hasta su muerte.

En 1872 sale a la luz pública *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*, y con ello al ojo crítico de la academia, esta obra se convierte en receptáculo de duras aseveraciones y genera la confusión en el mismo Nietzsche al no percatarse de que no escribió una obra filológica solamente, sino que se trataba de una nueva visión del mundo: el pensamiento trágico. Esta nueva filosofía contenía el germen de una dura crítica a la tradición metafísica y develará la ausencia del cuerpo que recorre toda la tradición occidental, en esta obra se enfatiza en la necesidad de recordar que también somos cuerpo, y que las interpretaciones del mundo surgen de estructuras gramaticales cargadas de sentido valorativo. El lenguaje fue un tópico que desde sus primeras cátedras interesó sobremanera al filósofo que nos ocupa, ya que no sólo indagó en sus entrañas y en sus laberínticos caminos, además, empleó a lo largo de su vida los más diversos estilos literarios, generando con ello una gran gama de posturas al respecto de sus escritos, tanto en su forma como en su contenido. Cuando el joven Nietzsche aún era un incipiente escritor, descubre con la escritura y el refinamiento del estilo, la forma de su propia existencia.<sup>56</sup> Es a partir de aquí, que desea conjuntar la ciencia, la música y la filosofía, convertirse en un gran músico-filósofo, es decir, aquel que escribe música hecha de palabras y no de notas.<sup>57</sup> Lo

---

<sup>56</sup> Rüdiger Safranski nos dice al respecto: “*Lo que Nietzsche hace nacer como por encanto a través de su virtuosismo lingüístico, sólo con notable pérdida de evidencia puede traducirse a otras palabras. Él era consciente de este entrelazamiento entre sus pensamientos y sus formulaciones singulares y por eso dudaba de si le sería posible formar una “escuela”. Se tuvo a sí mismo por inimitable y también consideraba inimitable lo que había hecho de sí. Para Nietzsche era terreno patrio el límite de lo comunicable, allí experimentaba con su propia configuración*”. En *Nietzsche, biografía de su pensamiento*, Barcelona, Fábula Tusquets, 2004, p. 57.

<sup>57</sup> En una carta a su amigo Peter Gast refiriéndose al título que llevará el *Crepúsculo de los ídolos*, que Nietzsche había titulado *Ociosidad de un psicólogo*, le dice “...no creo que en toda la literatura se encuentre nada paralelo a este primer libro en lo referente a sonoridad orquestal (incluidos los cañonazos).” Cfr. introducción a *El*

que inició como un periodo de análisis estético lo conduce a indagar sobre el abismo de lo humano y posteriormente al terreno de lo moral velado por el lenguaje. A partir de este periodo Nietzsche descubre un manantial de posibilidades creativas que sabe bien, le posibilitarán la autoría de su propia vida, como una obra de arte.

Después de *El Nacimiento de la tragedia*, Nietzsche escribe importantes obras (*Las Consideraciones Intempestivas*) en las que, además de exponer su crítica a la cultura, al progreso, al cristianismo (entre otros temas) se va desarrollando y concretizando lo que podemos denominar como su teoría del lenguaje, que dará posteriormente forma a la idea de “genealogía”. En el verano de 1873 dicta a su amigo Gersdorff (la vista de Nietzsche empieza a perder agudeza), el ensayo más paradigmático en lo que al campo de la interpretación se refiere, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, texto que contiene las ideas más radicales que sobre el lenguaje lleva a cabo y que sustentará no sólo a la “genealogía”, en él se encuentra presente la fuerte aseveración de que nuestras ideas metafísicas “son producto de la estructura gramatical del lenguaje”, prefigurando con ello uno de los grandes temas que abordará la filosofía analítica del siglo XX. En este breve escrito se encuentran además, tesis como que el conocimiento es una creación surgida del orgullo humano, que las palabras no son otra cosa que reproducciones en sonidos de impulsos nerviosos, que la verdad y la mentira son sentimientos que se adquieren en contextos determinados y cuyo contenido está sustentado en una ilusión que finge ser válida. La verdad aparece como una función del lenguaje y no como el cimiento epistemológico de la realidad; la concepción de la vida como abismo que fluye se ha visto petrificada por la rígida celda de la epistemología tradicional, en donde la creación ha cedido el lugar a lo estático.

A partir de este periodo Nietzsche ya no representa al joven promesa de Basilea, y tres años más tarde, su texto *Humano demasiado humano* va a significar la ruptura intelectual que lo ligaba a Wagner; ya no más el joven filólogo, ahora se siente lo

---

*crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa a martillazos*, traducción de Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Alianza Editorial, 2000, p. 21.

suficientemente fuerte como para considerarse un espíritu libre, artista centauro “... medio bestia, medio hombre, y que, además, tiene alas de ángel en la cabeza”<sup>58</sup> que transvalorará los valores. La dependencia intelectual que sentía con Schopenhauer encontrará su fin y por consiguiente el inicio de una etapa que dará los frutos más enigmáticos, confusos, profundos y severos, que bien sabía representarían a la par, su muerte en la academia filológica y su nacimiento filosófico. El camino no será fácil, pues al lado suyo, el positivismo, el empirismo y el pensamiento utilitario muestran signos de buena salud; Nietzsche combatirá con y en contra, de lo que se consideraba en aquel ambiente alemán, “verdadera ciencia”. En el trayecto, la influencia de sus lecturas de personajes como Hölderlin, Eduard Von Hatrman, Max Stirner y Afrikan Spir entre otros, acompañarán sus cavilaciones en torno a la cultura, la historia, la teleología, la naturaleza, la conciencia y la percepción, tan peculiares de su pensamiento de este periodo.

A partir de 1876 Nietzsche comienza a enfermar constantemente, pero esto no le impedirá seguir escribiendo a sabiendas que está cerca de la edad en que su padre murió, de hecho, piensa que en su caso la muerte podría llegar antes, empero, la escritura constituye uno de los momentos que mayor placer le brindan en esta etapa de profunda desilusión venida de los desapegos emocionales con sus seres más cercanos. Sus lecturas de Demócrito, de Pascal y de su amigo Paul Rée lo estimularán en torno a los problemas de la libertad, los valores, la finalidad del hombre en el mundo y los actos morales, todo ello en el marco de la relación individuo-mundo; es en estos momentos que se empieza a conformar su postura radical crítica en torno al historicismo y con ello a la historia de la moral, donde el papel del lenguaje será determinante. Después de *Humano demasiado humano*, *Aurora* forma parte de este periodo de desasimiento.

Sobrevienen muchos textos que se convertirán en hitos, entre ellos se encuentran: *La gaya ciencia* 1882 terminado en 1887; en 1883 inicia *Zaratustra* y se publica en 1885; en 1886 aparece publicado *Más allá del bien y del mal*. Es en 1887 cuando

---

<sup>58</sup> Nietzsche, *Humano demasiado humano*, traducción de Carlos Vergara, Madrid, EDAF, 1998, p.182.

aparece *La genealogía de la moral*, el cual anuncia una nueva filosofía y reprocha a los filósofos que sigan creyendo en la existencia de la “verdad” eterna e inmutable. Nietzsche considera que este es su texto más sombrío y más cruel, asegura también que en lo que respecta a nosotros mismos, no nos hemos buscado nunca “*Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros mismos...*”<sup>59</sup> La genealogía es la alternativa a la metafísica tradicional, la opción a la óptica esencialista que exige una única visión para entender y ver la realidad. Nietzsche inaugura con su propuesta la posibilidad a múltiples visiones, porque la genealogía analiza las condiciones en que se conciben las apreciaciones, sobre todo aquellas de carácter moral que no permiten la coexistencia con ninguna más.

Desde *El nacimiento de la tragedia* Nietzsche mostraba a Apolo y Dioniso como representantes de las fuerzas artísticas de la naturaleza, con ello planteaba que el arte como apariencia es “...*la actividad propiamente metafísica del hombre...*”<sup>60</sup>; en otro de sus escritos, *Humano demasiado humano*, nos dice: “*Del arte se puede pasar más fácilmente a una ciencia filosófica verdaderamente liberadora.*”<sup>61</sup> La creación artística como instinto humano va a permanecer a lo largo de su obra, y el lenguaje constituye una de las actividades creativas fundamentales en los que se sustentará su crítica a la metafísica tradicional. La postura nietzscheana del ‘no hay hechos, no existe la verdad absoluta, no hay realidad sólo un juego de máscaras, la sustancia es una ficción, el sujeto y el objeto son constructos ilusorios’, entre otras aseveraciones, se restringen a exclamaciones propias de un destructor radical, si no tenemos el cuidado de concebirlas desde la crítica al lenguaje que tiene en mente desde muy temprana edad. Se trata de revalorar, resignificar las palabras desde el seno mismo de las estructuras gramaticales. Pasar por alto que lo que busca Nietzsche es un nuevo paradigma lingüístico, reduce pobremente la profundidad de su crítica y no nos permite dimensionarlo en una nueva línea epistemológica.

---

<sup>59</sup> Nietzsche, *La genealogía de la moral, un escrito polémico*, traducción de Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Alianza Editorial, 1995, p. 17.

<sup>60</sup> Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*, traducción de Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 31.

<sup>61</sup> Nietzsche, *Humano...*, parágrafo 27, p. 61.

La postura de Nietzsche con respecto a la moral occidental se aclara sobremanera si tomamos en cuenta desde qué óptica está colocado. La deconstrucción nietzscheana obedece a una visión que va de la mano con el análisis lingüístico y el sentido de la interpretación. Su propuesta, es la interpretación incluyente, alternativa, el perspectivismo, la consideración de lo múltiple; de tal suerte que si todo es interpretación, incluyendo la de él, estamos frente a una postura antidogmática, que no acepta visiones únicas y absolutas que se presuman inamovibles. Por otro lado tampoco acepta la interpretación *ad infinitum* o la idea de que toda interpretación vale por igual, acepta que hay algunas interpretaciones mejores que otras.

La multiplicidad de estilos que emplea Nietzsche en sus trabajos, su trabajo docente, su formación de filólogo clásico, su vida afectada por la enfermedad y por la muerte de su padre, son algunos de los elementos que hacen de su pensamiento, una filosofía que requiere la mirada al interior de su propio estilo y práctica docente, al interior de su historia personal, no limitándonos al análisis de los aforismos,<sup>62</sup> o al comentario de la anécdota personal.

Las reflexiones en torno al tema de la educación, ocupan una parte importante de la obra de Nietzsche, si bien podemos encontrar múltiples alusiones en todos sus escritos, dos textos abordan de manera explícita al mismo, se trata de *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* conformado por cinco conferencias presentadas cuando el joven Nietzsche tenía veintisiete años en 1872, y una de las Intempestivas titulada *Schopenhauer como educador*. Otro de sus textos imprescindible en este terreno es *Así habló Zaratustra*, en donde el personaje principal es presentado por el Nietzsche maduro como el modelo de Maestro, con toda la complejidad que entraña; Zaratustra representa al “espíritu libre” que por su sobreabundancia da regalos, de sabiduría; de este texto me ocuparé en el siguiente capítulo.

---

<sup>62</sup> En el apartado 8 del prólogo de *La genealogía de la moral*, nos dice: “Un aforismo, si está bien acuñado y fundido, no queda ya descifrado por el hecho de leerlo; antes bien, entonces es cuando debe comenzar su interpretación, y para realizarla se necesita un arte de la misma.” p. 26.



Nietzsche discípulo, maestro, filósofo, nos brinda sus textos en una multiplicidad de formas literarias, sus variaciones estilísticas, son desde la perspectiva de Nehamas,<sup>63</sup> quienes desempeñan el papel filosófico; los aforismos, diálogos, conferencias, ensayos, poemas, son los recursos (que podemos considerar didácticos) que él emplea para invitar, provocar y seducir. En *Sobre el porvenir...* la forma de abordar el tema es narrando las reflexiones que un filósofo tiene con su discípulo y en donde el mismo Nietzsche juega el papel de su propio personaje en la adolescencia. Es también reminiscencia de la enseñanza a partir del diálogo que los griegos solían hacer; en la *Tercera Intempestiva* el texto inicia cuestionando al viajero que ha visitado muchos pueblos y continentes y que suma conocimientos que no se aprenden en las aulas, ni en los libros.

En *Así hablaba Zaratustra*, Nietzsche encontrará su grandiosidad estilística haciendo gala de su fina y profunda pluma que atrapa al lector y lo reta. En la filosofía nietzscheana la forma es fondo, y su vida, la manifestación de los claroscuros que encontró a su paso en su intención de ser escuchado, de brindar lo que ha encontrado, de su papel como un educador fantástico.

### ***¿Escuelas, para qué?***

Varias son las ideas que dan vueltas en la cabeza de Nietzsche, en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, muestra una clara preocupación en torno a la carencia de objetivos sólidos que observa en los centros escolares, sobre todo en los de enseñanza del bachillerato y levanta una crítica severa a la instrucción que se recibe en ellos. Sus reflexiones a más de cien años de distancia, no están alejadas de lo que preocupa en nuestros días con respecto al papel de los centros escolares, en los que se presupone la cultura se transmite, se preserva y se enriquece; tomando en cuenta que para el autor la cultura tiene necesariamente que partir de los ideales

---

<sup>63</sup> Alexander Nehamas, *La vida como literatura*, traducción de Ramón J. García, México, Turner-FCE, 2002.

clásicos que Grecia y Roma nos heredaron, pero la cultura que transmiten los bachilleratos alemanes tiene su objetivo último en la utilidad. Para Nietzsche los institutos de bachillerato alemán distan mucho de ser los preservadores de la cultura, siendo más bien lugares de entrenamiento de propósitos más bien superfluos, con tintes utilitaristas. En la primera Conferencia, plantea el cuestionamiento sobre la disyunción entre dos tendencias contrarias, a saber: ampliar y difundir la cultura o a restringir y debilitarla; al respecto de la tendencia a difundirla, nos dice:

Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como la habilidad con que se mantiene uno “a la altura de nuestro tiempo”, con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos más hombres “corrientes” posibles, en el sentido en que se llama “corriente” a una moneda. Cuantos más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente éste: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y ganancia. Todo el mundo deberá estar en condiciones de valorarse con precisión a sí mismo, deberá saber cuánto puede pretender de la vida. La “alianza” entre inteligencia y posesión, apoyada en estas ideas, se presenta incluso como una exigencia moral: Según esta perspectiva, está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y de la ganancia, que consuma mucho tiempo. A las tendencias culturales de esa naturaleza se las puede descartar y clasificar como “egoísmo selecto”, “epicureísmo inmoral de la cultura”. A partir de la moral aquí triunfante, se necesita indudablemente algo opuesto, es decir, una cultura *rápida*, que capacite a los individuos de prisa para ganar dinero, y, aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen *muchísimo* dinero... La cultura común a todos es precisamente la barbarie.<sup>64</sup>

En la cita anterior podemos observar varios puntos que llaman la atención, uno de ellos es el señalamiento de la cultura como el modo de estar a la altura de los tiempos y esto se realiza con la ganancia económica de la forma más rápida y fácil posible. Las implicaciones que esto tiene varían desde el sentido de la educación como mero entrenamiento comercial, hasta la radical idea de que los seres humanos

---

<sup>64</sup> Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Fábula Tusquets, 2000, p. 53-54.

tienen un precio que fluctúa con relación a sus conocimientos, noción nada alejada en nuestros tiempos, donde el comercio ha inundado el campo de la educación en una flagrante competición en el mercado.

En lo que respecta al aspecto ético y ontológico, la noción de hombre se presenta limitada, pues se equipara la vida feliz con el goce monetario que éste pueda obtener gracias a su formación. Todo ello, para Nietzsche supone una desviación inmoral de los objetivos de los centros escolares que pretenden preservar la cultura, la pregunta obligada es ¿qué cultura quieren preservar y enriquecer? En definitiva para nuestro autor, una cultura en la que las masas se entrenen para la ganancia, cuestión que se encuentra muy alejada de los ideales de la educación clásica (griega y romana) donde la elevación del espíritu en términos del conocimiento, era fundamental; en donde la vida entregada al conocimiento y a la contemplación hacen la diferencia entre los hombres.

Resulta muy interesante cómo para Nietzsche la decadencia de la educación alemana, sobre todo de los bachilleratos, también se ve reflejada en la práctica docente, pues para nuestro autor, no cualquier persona puede ejercer esta labor, de hecho son los menos, los verdaderamente capacitados para ello:

...la naturaleza como tal destina a un desarrollo cultural auténtico sólo a un número extraordinariamente pequeño de hombres, y que para promover felizmente el desarrollo de ellos es suficiente también un número bastante limitado de hombres, en tanto que en las escuelas actuales, destinadas a grandes masas, deben de sentirse los menos favorecidos de todos precisamente aquellos para quienes, en resumidas cuentas, puede tener sentido el establecimiento de algo semejante.<sup>65</sup>

Nietzsche tiene en mente la idea del maestro que alejado de la instrucción, más bien guía e inspira a sus escuchas, un docente que transmite información con el propósito de ejercitar al alumnado para la ganancia económica, dista de ser un espíritu elevado. Nietzsche pone el dedo en la llaga en la pregunta de si los centros

---

<sup>65</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, p. 92.

educativos deban estar dirigidos a toda la población o sólo a un selecto número de personas, ¿educación para todos? ¿esto es posible? En la Tercera Conferencia, la sospecha se encuentra en las razones del Estado para contar con un número elevado de centros de enseñanza: *“Por qué necesita el Estado ese número excesivo de escuelas y de profesores? ¿Con qué objeto esa cultura popular y esa educación popular, tan ampliamente difundidas?”*<sup>66</sup> Esta pregunta en la actualidad parece innecesaria dada la idea de que debemos tener el mayor número posible de niñas, niños y jóvenes en las escuelas, pero para el filósofo de la sospecha, detrás de esta masificación se encuentra la necesidad del Estado de convertir a las escuelas en otro más de sus instrumentos de poder:

... a veces ocurre que un Estado con el fin de asegurar su existencia, procura extender lo más posible la cultura ya que sabe que todavía es lo bastante fuerte para poder someter bajo su yugo incluso a una cultura desencadenada del modo más violento, y ve confirmado eso en el hecho de que en definitiva, la cultura más extensa de sus empleados o de sus ejércitos acaba siempre en ventaja para el propio Estado, en su competencia con los otros Estados.<sup>67</sup>

La escuela es vista como la institución preservadora de intereses superfluos que convierte en obreros o soldados a los educandos. En la educación moderna se perciben dos tendencias dañinas: por un lado el ensanchamiento en la cobertura educativa, es decir la idea de que todos los hombres deben recibir educación y, por el otro el debilitamiento, el decrecimiento de la calidad educativa, pues los docentes que tienen el papel de educar no son los hombres apropiados para esta empresa pues, fomentan más bien una cultura falsa que prolonga la vida del Estado, es por ello que el número de centros escolares se ha multiplicado para masificar los “ideales” que éste desea preservar. Todo lo anterior descansa en una falsa premisa que Nietzsche advierte sumamente perniciosa, se trata del dogma de la economía política de la época, en el que el devenir de la sociedad se ajusta y funciona bajo la lógica de a mayor conocimiento, mayor ganancia y por tanto mayor felicidad; el saber permite el lucro, es la máxima que fundamenta las funciones educativas.

---

<sup>66</sup> *Ibid*, p. 110.

<sup>67</sup> *Ibid*, p. 55.

La cultura moderna alemana para Nietzsche, es ligera, rápida y superficial, es más instrucción que educación misma, se aleja de los ideales que requieren tiempo, ocio, meditación, contemplación; busca más bien efectos inmediatos, adiestramiento para la vida en su sentido más ramplón, busca un bienestar mediocre y promueve la ecuación comodidad-felicidad.

Estado, entrenamiento, docentes incultos, masificación y economía son los elementos constituyentes de los males que aquejan a la educación alemana; todo ello en detrimento de la emergencia de la figura del “genio”, de la individualidad aristócrata del conocimiento y esto para Nietzsche tiene que ver con el miedo de que este genio se eleve por encima del resto:

¿Para qué necesita el Estado ese excesivo número de establecimientos de enseñanza y maestros? ¿Para qué esa difusión tan enorme de la instrucción? Porque el verdadero espíritu alemán es perseguido; porque se siente miedo a la naturaleza aristocrática de la verdadera cultura; porque de esa manera se aherroja a las grandes individualidades, extendiendo alimentando y propagando entre muchos las pretensiones a la cultura; porque se trata de escapar de este modo a la disciplina impuesta por las grandes individualidades; porque se quiere persuadir a las masas de que encontrarán su camino bajo la estrella-guía del Estado.<sup>68</sup>

Tenemos dos ámbitos al parecer irreconciliables, el adiestramiento en los centros escolares que ejercitan para la vida cotidiana a través del empleo y el bienestar económico, y una educación verdaderamente cultural que precisamente surge cuando termina la necesidad de sobrevivir. Esto nos recuerda el ocio de los pensadores griegos que es considerado un elemento importante para el surgimiento de la Filosofía; paradójicamente a este respecto nos dice Nietzsche: *“En nuestro caso, la filosofía debe partir no ya de la maravilla, sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas.”*<sup>69</sup> Lo anterior en franca alusión a horrorizarse frente a la mediocridad y miopía del régimen educativo, que construye una educación que provoca náusea;

---

<sup>68</sup> *Ibid*, p. 171.

<sup>69</sup> *Ibid*, p. 61.

nuevamente podemos preguntarnos si las condiciones actuales de nuestro sistema educativo nos maravilla o nos horroriza, cuando somos testigos de la convergencia de un sinnúmero de intereses alejados de la formación del ser humano.

La cultura y la educación que Nietzsche critica son las aliadas del Estado que se subordinan a su mando, pero dicho Estado todavía es bárbaro, sigue modas acríticamente, es “moderno” en un sentido utilitario e irreflexivo, pero que lleva en su seno una inmoralidad que no permite la libre personalidad, y fomenta el individualismo que persigue comodidad. Es en una frase, un “egoísmo selecto”.

Otro aspecto importante blanco de las críticas, es la insistencia a la especialización en los conocimientos: *“Efectivamente, el estudio de las ciencias está extendido tan ampliamente, que quien quiera todavía producir algo en ese campo, y posea y tenga buenas dotes, aunque no sean excepcionales, deberá dedicarse a una rama completamente especializada y permanecer en cambio, indiferente a todas las demás.”*<sup>70</sup> La especialización tan perseguida y afamada en nuestros días y que se empezó a dibujar en sus tiempos, es para Nietzsche una desviación en la formación académica, pues fragmenta el saber y promueve la ignorancia hacia muchos otros temas; esto resulta muy interesante al intento de nuestro pensador, de reivindicar la idea del hombre del Renacimiento (y al maestro de la Grecia clásica) que mira al mundo como un todo al que se puede uno acercarse desde distintos puntos, perspectivas, y disciplinas. El mundo es para el Nietzsche hermeneuta, un texto que debe ser leído de muy diversas formas, porque su riqueza no puede ser aprehendida de un solo modo. También nos invita a reflexionar acerca del estado actual de las ciencias, en donde efectivamente el saber se ha convertido en algo tan especializado que limita la perspectiva y reduce la multiplicidad de realidades, subsumiéndola a una interpretación unívoca. La especialización es productora de maestros obreros altamente calificados, pero en una pequeña parte de la realidad que se contenta con mirar a través de un sólo lente.

---

<sup>70</sup> *Ibid*, p. 56.

## ***Voluntad de verdad***

La tendencia científicista en la especialización que critica Nietzsche lleva en su núcleo la idea de verdad como entidad inmutable que hay que encontrar a partir de esfuerzos intelectuales y de laboratorios exhaustivos; pero en el texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, encontramos:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.<sup>71</sup>

Los conceptos momificaron el inocente devenir, lo estatificaron, de este modo el concepto de verdad emergió como un nombre más, que en el transcurrir histórico se convirtió en parámetro de medición. La epistemología tradicional que descansa en esta noción no admite que se construyó a partir de un impulso creador, necesidad humana de sustentar su relación con el mundo:

En todas partes donde los lejanos antepasados colocaban una palabra, creían haber hecho un descubrimiento. ¡Cuán distinta era la verdad! Habían tocado un problema, y mientras se figuraban haberlo resuelto, habían puesto un obstáculo a su solución. Ahora, en cada conocimiento hay que tropezar con palabras eternizadas, duras como piedras, y antes se romperá una pierna que romperse una palabra.<sup>72</sup>

La crítica al “en sí” como sustancia ideal de la realidad, ha hecho creer que su existencia eterna, absoluta e inmutable acompaña al hombre en su camino del conocimiento. En este sentido la verdad es una exigencia de los hablantes y no así de la verdad del conocimiento como entidad más allá de nuestras relaciones interpersonales, es la construcción humana la que demanda para sí, líneas precisas

---

<sup>71</sup> Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducción de Manuel Valdés y Teresa Orduña, Madrid, Tecnos, 2010, p. 25.

<sup>72</sup> Nietzsche, *Aurora*, traducción de Eduardo Knörr, Madrid, EDAF, 1996, p. 105.

con las que ha de comparar y determinar su validez. De este modo la mentira no es la carencia o defecto de la verdad inmutable, es “... *la no adhesión a las convenciones hipócritas vigentes.*”<sup>73</sup> En este sentido Nietzsche encuentra en las convenciones del lenguaje, el elemento que cohesiona a los seres humanos, a decir de Barelli “... *el joven Nietzsche descubrió en el lenguaje humano una especie de “tratado de paz” a partir del cual se fijó lo que ha de ser verdadero, en otras palabras, se fijó una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria que se dijo verdadera.*”<sup>74</sup>

El origen del lenguaje y su relación íntima con el conocimiento y la idea de verdad, es para Nietzsche además de este impulso que se humanizó con el tiempo, efecto de una creación inconsciente. Instinto en el origen, el lenguaje es una creación no que designaba la realidad, sino instrumentos que ilusoriamente permitieron satisfacer el ansia de aprehender las cosas y mantenerse seguro en la sociedad. El nombrar los objetos del mundo es una consecuencia de nuestra ignorancia de ellos, primero colocamos el nombre y después se nos olvidó que fuimos nosotros los que designamos a las cosas de tal o cual modo: “... *y precisamente en virtud de esta inconsciencia, precisamente en virtud de este olvido, [el hombre] adquiere el sentimiento de la verdad.*”<sup>75</sup> Este olvido de la creación de conceptos como efecto de la actividad inconsciente humana, no sólo inventó la noción de verdad, sino aquello que contrastaba como la no-correspondencia con el consenso generalizado, con el impulso de la verdad: “... *se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, y el poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de verdad, pues aquí se origina por primera vez el contraste entre verdad y mentira.*”<sup>76</sup> El mentiroso resulta ser aquel que invierte, cambia, transgrede las leyes del lenguaje. Para Nietzsche los hombres no huyen de

---

<sup>73</sup> Enrique Lynch, *Dioniso dormido sobre un tigre, a través de Nietzsche y su teoría del lenguaje*. Barcelona, Ensayos Destino, 1993, p. 44.

<sup>74</sup> María Cecilia Barelli, *La crítica nietzscheana a Kant: el instinto del teólogo alemán*, Universidad Nacional del Sur, Cuadernos del Sur. Filos. N. 31-32, Bahía Blanca Buenos Aires, 2013, recuperado en [bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668](http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668).

<sup>75</sup> Nietzsche, *Sobre verdad* ... p. 25.

<sup>76</sup> *Ibid.* p. 20.



ser engañados, sino del mal que les provoque el engaño, porque estas categorías ya están contenidas en valoraciones morales determinadas. Ante estos primeros planteamientos podemos considerar que entonces existe en el hombre un impulso de verdad, Nietzsche considera que se le denominó así, lo que en sus inicios fue en “contrato” en el que los hombres conformaron su mundo. Esto obedece en primera instancia a la noción de instinto creador que ve en el ser humano; pero como todo es creación, ¿cuál es la diferencia que distingue unas creaciones de otras? Es pertinente tomar en cuenta que cuando Nietzsche nos habla de instintos o pulsiones creadoras, no debemos considerar a éstos como manifestación de un actuar bárbaro, los instintos se han humanizado, el lenguaje se humanizó convirtiéndose en un sistema complejísimo de elementos que difícilmente podemos desentrañar. Pero, si vemos detenidamente el lenguaje como otra más de las creaciones, son expresiones de la gran capacidad fantástica de sus instintos, cuyo contenido implica también la razón:

El primer signo de que el animal se convirtió en hombre fue cuando sus actos no se refieren ya al bienestar momentáneo, sino a cosas duraderas, cuando por consiguiente, el hombre busca la utilidad, la apropiación de un fin: esta es la primera manifestación libre del gobierno de la razón. ... Por último, obra en el grado más elevado de la moralidad hasta nuestros días, según su propia medida de las cosas y de los hombres; él mismo decide para sí y para los demás lo que es honorable, útil ...<sup>77</sup>

A través del lenguaje se logra una cierta calma ante la hostilidad del entorno, así el hombre se siente actuar con seguridad, cuando cree que le pertenece el mundo, pues lo conoce. La razón es uno de sus instrumentos para conseguir el bienestar, y es esta función la que obedece a su necesidad de aprehender el mundo y a sí mismo. El lenguaje ha devenido en un sistema que se presume perfecto porque es la llave de acceso a la esencia misma de las cosas; sistema que se construyó con leyes que también produjo el instinto. El lenguaje se percibe como una estructura lógica porque nosotros lo dotamos de logicidad:

---

<sup>77</sup> Nietzsche. *Humano...*, p. 94.

... ¿qué es en suma, para nosotros una ley de la naturaleza? No nos es conocida en sí, sino solamente por sus efectos, es decir, en sus relaciones con otras leyes de la naturaleza que, a su vez, sólo nos son conocidas como suma de relaciones. Por consiguiente, todas esas relaciones no hacen más que remitir continuamente unas a otras y nos resultan completamente incomprensibles en su esencia; en realidad sólo conocemos de ellas lo que nosotros aportamos: el tiempo, el espacio, por tanto las relaciones de sucesión y los números.<sup>78</sup>

Para Lynch la epistemología que subyace en la teoría nietzscheana, es una epistemología sin verdad, pero sin la verdad en el sentido de la tradición metafísica occidental, inmutable; como si ella permaneciera en el fondo de la naturaleza sin querer revelarse y a la que hay que acceder con sofisticados instrumentos racionales de medición. Para Nietzsche el lenguaje es anterior al entendimiento: “El hombre se caracteriza, piensa Nietzsche, por su pulsión artística, productora de formas y el entendimiento, como una consecuencia de esa pulsión.”<sup>79</sup>

Las críticas y propuestas nietzscheanas van de la mano con su noción de verdad no como entidad suprahumana y fija, más bien como aquello de lo que está hecha la vida, la contingencia y finitud que puede vivirse como insoportable; por ello, es menester dirigir la mirada humana a través de un gran maestro que pueda transmitir no contenidos, sino a manera de acompañamiento las posibilidades plásticas que cada individuo posee. Nietzsche delinearé el ideal del maestro primeramente en la figura de Schopenhauer y posteriormente en el Zaratustra de los que hablaré en el siguiente capítulo, no sin antes rescatar que independientemente de las transformaciones de su pensamiento, se mantienen vivas las ideas de la visión trágica (que no pesimista) del mundo; la revelación del carácter moral que se le imprimió al lenguaje y con ello su crítica a la noción de verdad y a las tendencias científicas; así como la sustantiva diferencia que observa entre la escolarización como herramienta del Estado y la formación en la verdadera cultura, en donde encuentro la apuesta de transformación humana que plantea Nietzsche.

---

<sup>78</sup> Nietzsche. *Sobre verdad* .... p. 31, 32.

<sup>79</sup> Lynch, *Op. cit.* p. 145.

## **Kant y la educación**

Kant es un filósofo obligado en la historia del pensamiento humano, sus aportaciones teóricas delinean en mucho la filosofía que se extenderá después de su muerte hasta convertirlo en un clásico, pues se le considera el filósofo ilustrado por excelencia. Se internó en los campos de la ciencia, la teología, el derecho, la física, la moral y la historia; en lo que a la filosofía concierne se cuestionó sobre prácticamente todas sus ramas, desde la lógica hasta la estética. Nació en una familia con profunda vocación religiosa de corte pietista<sup>80</sup> y estudió en su infancia en el colegio *Fridericianum* del mismo corte que lo formó bajo las ideas de austeridad y ardua disciplina, mismas que llevó en su estilo de vida.<sup>81</sup>

Con treinta y un años se doctora en filosofía en la Universidad de Königsberg y se convierte en profesor en la misma Universidad impartiendo las cátedras de Lógica y Matemáticas, allí inicia lo que se denominará como su periodo criticista expresado primordialmente en sus tres famosos textos, *Crítica de la razón pura* escrito en 1781,

---

<sup>80</sup> Doctrina que surgió en Alemania a finales del siglo XVII y principios del XVIII como respuesta a la mirada ortodoxa de la religión de ése momento. Kuno Fischer en su obra *Vida de Kant*, nos dice: “...Kant no tuvo que sufrir la influencia de los pietistas; las estrechas miras de la intransigencia pietista le fueron completamente extrañas y no pudieron introducirse en el ánimo del escolar. Lo que tiene el pietismo de malsano y contrario a la razón y lo que a los espíritus débiles suele comunicar, no hallaba en Kant simpatía alguna. Pero en un aspecto ejerció el pietismo sincero cierta influencia saludable sobre su espíritu, a saber: en la severidad moral de sus sentimientos y en la rigidez de su conciencia... Tampoco ha negado el reconocimiento que al pietismo tenía por lo que toca a la energía moral. Porque la perfecta y rigurosa pureza de los sentimientos fueron siempre el último fin, el único y el más elevado de sus doctrinas filosóficas sobre la moral. Esa disposición al rigorismo moral que en Kant observamos, fue alimentada y desarrollada, sin duda alguna, por su educación pietista”. “Vida de Kant”, en Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura I*, México, Colofón, 1996, p. 12.

<sup>81</sup> Kuno Fischer, nos dice “No tiene la vida de Kant brillo alguno exterior, excepción hecha de la gloria, que no buscaba, pero que por la importancia de su obra no podía evitar y que vio elevarse a su mayor esplendor. Tal vez no se ha visto nunca reputación tan extraordinaria unida a vida tan sencilla, tan modesta y silenciosa. La vida de Kant, por su calma uniforme, presenta cierto contraste con la inmensa extensión de su celebridad y con la altura a que su fama llegaba. Carece su vida por completo de esa grandiosidad que seduce a la imaginación del vulgo; no es grande en el exterior ni por su destino. Bajo este aspecto no deja de ser interesante compararla con la de sus predecesores. ¡Qué contraste entre Kant y Bacon! ... Kant, que nunca quiso ser más que un profesor de universidad, siempre fue en ideas y conducta la misma simplicidad, la probidad personificada. Su vida no ofrece tampoco nada de los terribles contrastes que consumieron la juventud de Descartes; no necesitaba de aquella agitación exterior, de los deseos frenéticos de movimiento y de viajes, que tanto preocuparon al filósofo francés en la primera época de su vida... Este carácter parece, en todos sus rasgos, formado para sólo encontrar su centro en sí propio, y ciertamente que tal debía ser el carácter de la filosofía del conocimiento de sí mismo”. *Op. cit.* p. 10.

*Crítica de la razón práctica* de 1788 y *Crítica del Juicio* de 1790. También pertenecen a este periodo trabajos como *Idea para una historia universal en sentido cosmopolita* de 1784, la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* de 1785, *La paz perpetua* de 1795<sup>82</sup> y la *Pedagogía* de 1803, estos dos últimos, textos que abordaré más adelante.

La magnitud de la obra filosófica de Kant implica más allá del gran número de obras escritas, un complejo entramado de disertaciones, en el que el lugar de la pregunta por las condiciones de la experiencia posible, será preeminente; su interés por determinar los límites de las facultades humanas lo llevará a concebir una filosofía que enfatiza las condiciones del saber, distinguiendo los ámbitos propios de la fe o de la experiencia estética y religiosa, así como de los sentimientos. Lo anterior construye las bases para erigirse como un filósofo idealista con su noción del sujeto cognoscente cuyas preguntas fundamentales son, ¿qué puedo saber? en el sentido de los límites del conocimiento; ¿qué debo hacer? en el sentido ético del ejercicio de la libertad; ¿qué me cabe esperar? en el sentido religioso. Todas las anteriores devienen en la cuestión fundamental ¿qué es el hombre? Delineando la importancia de una antropología filosófica para toda reflexión filosófica.

Gran conocedor de la física newtoniana, influencia importante en su filosofía, también le seducen, entre otros, el racionalismo de Wolff (de corte cartesiano-leibniziano), el empirismo de Hume y los cuestionamientos sobre la libertad y la moral de Rousseau. A su vez, las especulaciones kantianas dejarán su sino en el idealismo alemán con figuras como Fichte, Schelling y Hegel, sin finalizar allí, pues Kant mantendrá su rastro hasta nuestros días.

---

<sup>82</sup> Al respecto, nos dice W. B. Gallié que “*El título del panfleto de Kant, Zum ewigen Frieden, es doblemente ambiguo. Logra sugerir tres significados posibles, que ninguna frase única en inglés puede transmitir; “en torno a la paz perpetua”, “hacia la paz perpetua” y “en la paz perpetua”, es decir la paz de los sepulcros, como Kant señala tristemente.*” *Filósofos de la paz y la guerra*, traducción de Jorge Ferreiro Santana, México, FCE, 1985, p. 25.

Poco antes de morir en 1803, Kant autoriza la edición de los apuntes pedagógicos tomados en clase<sup>83</sup> por su discípulo Friedrich Theodor Rink, en éstos se manifiesta el filósofo-pedagogo que al final de sus días se expresa directa y fácilmente con el lector. El pensador de Königsberg cuyos escritos requieren de una lectura puntual y no apresurada, y que introdujo en el argot filosófico conceptos como razón pura, juicios sintéticos a priori, estética trascendental, esquematismo, entre muchos otros, autoriza en este texto una pluma ligera. Es peculiar cómo aborda temas que tocan el cuidado de los niños a manera de manual, sugiriendo cómo se debe alimentar, hablar y hasta adiestrar a éstos; sin embargo lo que trasciende de su idea de educación no traiciona al pensador racional que busca fehacientemente una teoría que tienda a lograr el perfeccionamiento y bienestar de los individuos, para alcanzar el bien común de la humanidad. De hecho, en una mirada de conjunto, la *Pedagogía* de Kant, dirigida fundamentalmente a la educación en la etapa infantil, representa la esencia de su tiempo, la manifestación del “deber ser” de la idea de un hombre cultivado de la burguesía prusiana del siglo XVIII y cuya influencia perdurará a lo largo de la ilustración y más allá.

Una de las aportaciones más destacables de su pensamiento pedagógico, radica en la ya famosa idea de *“Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”*<sup>84</sup> con ella Kant le confiere a la educación una de las más importantes funciones sociales a la par del arte de gobernar, considera inclusive que *“... la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre.”*<sup>85</sup> El tema que nos ocupa era para nuestro pensador el fundamento de la socialización, la condición del progreso, el lugar privilegiado en el que los individuos que forman las naciones se conviertan en ciudadanos y puedan alcanzar el destino que les corresponde.

---

<sup>83</sup> Kant dictó la materia “Pedagogía” cuatro veces.

<sup>84</sup> Immanuel Kant, *Pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Akal, 2003, p. 31.

<sup>85</sup> *Ibid*, p. 34.

Si bien la pedagogía kantiana brinda materia para un examen exhaustivo, en este espacio expondré de manera general los aspectos que considero más relevantes, a saber 1. La educación como el medio de hacernos humanos entre humanos, 2. La educación como un arte que implica enseñar a pensar en lugar de enseñar pensamientos y 3. Pedagogía exclusiva para varones.

### ***Hacernos humanos entre humanos***

La pedagogía kantiana parte de la premisa de que sólo por medio de la educación, los hombres se hacen hombres. De todos los animales, únicamente el hombre requiere educación y por ella entiende lo que se refiere a:

1. Los cuidados, que implican el sustento y la manutención.
2. La formación, que comprende dos aspectos, uno negativo que aborda la disciplina, y el otro positivo en el que se encuentran la instrucción y la dirección.<sup>86</sup>

Kant acude de manera constante a la comparación entre animales y hombres para establecer la diferencia fundamental entre ellos, que radica en la razón. El hombre llega al mundo inculto, es entre otros hombres cultivados que ha de desarrollar sus inclinaciones humanas a través de la razón; de manera específica nos dice que “*La disciplina convierte la animalidad en humanidad*”<sup>87</sup> En este sentido Kant hace la distinción ontológica o lo que él llamaría antropológica del ser humano, se trata de un animal que razona y que por esta especificidad se ha construido un mundo que hereda de generación en generación; es a partir de su razón que debe construir su propio proyecto, no sólo individual, sino de colectividad, para ello necesita de los otros.

---

<sup>86</sup> Luzuriaga, traductor de la *Pedagogía* de Kant, reconoce que no existe una distinción clara entre la noción de *formación* y de *educación*, por lo que emplea ambas indistintamente. Yo incluyo la idea de *dirección* que infiero de mi lectura, se refiere también a estos conceptos, aunque es importante tomar en cuenta que Kant tiene una idea integral de educación que comprende al resto de nociones.

<sup>87</sup> Kant, *Pedagogía*, p. 29.

Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.<sup>88</sup>

El hombre nace con disposiciones naturales propias de lo humano, pero éstas en una reminiscencia roussoniana, se encuentran en un estado de naturaleza; es necesaria la intervención de otros hombres para que pueda desplegar sus capacidades y potencialidades. La disciplina es la forma negativa de la educación por medio de la cual se regula y borra la animalidad con la que se nace, esto es, el estado salvaje que tiende a la “libertad” sin leyes tiene que ser coaccionada por otros hombres para que aprenda a autorregularse en sociedad; este es el sentido negativo, limitar los deseos para evitar que las pasiones controlen al hombre y no se convierta en un bárbaro. Kant nos dice al respecto *“La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano.”*<sup>89</sup> El aspecto disciplinario de la educación debe estar presente en los primeros años de vida del hombre, de lo contrario se corre el riesgo de que se convierta en un esclavo de sus caprichos y deseos, lo cual va en contra de la idea de un hombre cultivado.

Es interesante ver cómo Kant tiene muy claro, que la sociedad que se ha autoimpuesto reglas de conducta y civilidad ejerce una fuerza contraria a los deseos primarios del individuo; esto recuerda en mucho la idea freudiana del malestar en la cultura cuando hace alusión a que la educación en la cultura no es otra cosa que limitar los deseos y esto genera insatisfacción.<sup>90</sup> Para el pensador de Königsberg la coacción es necesaria, no la ve como un elemento que conduzca al malestar, por el

---

<sup>88</sup> *Ibid*, p. 29-30.

<sup>89</sup> *Ibid*, p. 30.

<sup>90</sup> Aunque la tarea de Freud es de un orden distinto al que nos ocupa, cabe destacar la siguiente cita: “... es forzoso reconocer la medida en que la cultura reposa sobre la renuncia a las satisfacciones instintuales: hasta qué punto su condición previa radica precisamente en la insatisfacción (¿por supresión, represión o algún otro proceso?) de instintos poderosos. Esta frustración cultural rige el vasto dominio de las relaciones sociales entre los seres humanos, y ya sabemos que en ella reside la causa de la hostilidad opuesta a toda cultura.” *El malestar en la cultura*, México, Alianza Editorial, 1984, p. 40-41.

contrario, la verdadera libertad radica en someterse a los principios de la razón que guían la voluntad. La disciplina es el elemento que impide las faltas a las leyes impuestas.

La parte positiva de la educación es la instrucción y la dirección, la primera está relacionada con los aprendizajes que se brindan principalmente, pero no exclusivamente, en la escuela; mientras que la dirección son los aprendizajes para la vida, que eran transmitidos básicamente por los ayos, las personas que tenían a su cargo la crianza de los niños. Tanto la instrucción como la dirección deben “... *descansar sobre principios.*”<sup>91</sup> de la razón, para lograr una vida virtuosa.

Lo humano en el hombre en su sentido más amplio se logra solamente a través de la educación, es decir el germen de la socialización, el entendimiento, la inteligencia así como muchas habilidades se encuentran como posibilidad que ha de desarrollarse en conjunto con otros seres humanos. Rasgo específico de esta humanización se encuentra en el mundo moral, pues sólo el mundo humano es moral y ésta última debe estar fundamentada en la razón; pero recordemos que se trata de una razón pura, es por ello que para Kant, la educación se eleva no a una mera técnica, más bien a un arte superior, pues tiene como tarea principal contrarrestar la barbarie para pulir el alma de los hombres y generar una cultura progresista.

### ***El arte de la educación, enseñar a pensar en lugar de enseñar pensamientos***

Kant encuentra en la educación un medio poderosísimo para el perfeccionamiento moral de los hombres, tiene presente, siendo fiel a su búsqueda por una moral pura, que las inclinaciones naturales del hombre pueden ser su propia condena; recordando lo que nos dice en la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, es necesario encontrar las leyes morales a priori para que el hombre

---

<sup>91</sup> Kant, *Pedagogía*, p. 40.



pueda dejar de sentirse afectado por sus inclinaciones y saber de manera práctica aplicar tales leyes,<sup>92</sup> y esto puede lograrse con la transmisión correcta de la capacidad para la crítica que encuentra un lugar privilegiado en la educación.

Los hombres nacen con disposiciones naturales que tienden al bien, y que lo humanizan, pero éstas si no son desarrolladas pueden hacer del individuo un salvaje y un necio, por la carencia de cultura y disciplina; siendo ésta última la más urgente de transmitir, pues de no regularse, el hombre cae en una barbarie incorregible, mientras que la cultura se puede adquirir en un momento posterior. El correcto desarrollo de las disposiciones humanas que son tarea de la educación debe tender hacia la mejora progresiva de la especie humana, tomando en cuenta que su materia de trabajo son la voluntad y el ejercicio racional de la libertad, labor nada fácil, pues implica un trabajo constante que inicia en la niñez y que se prolonga a lo largo de generaciones. En este sentido Kant hace a un lado la falsa disyunción de si el hombre nace moralmente bueno o malo para apuntalar que el medio educativo puede hacer la diferencia entre un hombre virtuoso y otro vicioso, y nos dice:

¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo?, Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley. Entretanto, se puede decir que tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja al contrario. Sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno, es decir, por una autoacción, aunque puede ser inocente sin los impulsos.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> “... todo ser racional, como fin en sí mismo, debe poderse considerar, con respecto a todas las leyes a que pueda estar sometido, al mismo tiempo como legislador universal; porque justamente esa aptitud de sus máximas para la legislación universal lo distingue como fin en sí mismo, e igualmente su dignidad -prerrogativa- sobre todos los simples seres naturales lleva consigo el tomar sus máximas siempre desde el punto de vista de él mismo y al mismo tiempo de todos los demás seres racionales, como legisladores -los cuales por ello se llaman personas-. Y de esta suerte es posible un mundo de seres racionales -mundus intelligibilis- como reino de los fines, por la propia legislación de todas las personas, como miembro de él. Por consiguiente, todo ser racional debe obrar como si fuera por sus máximas siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines. El principio formal de esas máximas es: «obra como si tu máxima fuese a servir a la vez de ley universal -de todos los seres racionales-». Un reino de los fines, así pues, sólo es posible, según la analogía con un reino de la naturaleza, pero aquél sólo según máximas, esto es, reglas impuestas a sí mismo, y éste sólo según leyes de causas eficientes constreñidas exteriormente.” Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Edición bilingüe y traducción de José Mardomingo, Barcelona, Editorial Ariel, 1999, p. 207.

<sup>93</sup> Kant, *Pedagogía*, p. 86.

Las disposiciones naturales de las que nos habla Kant, se pueden entender en dos sentidos: las que tienen que ver con los apetitos y que compartimos con otras especies y las propiamente humanas que se manifiestan con la transmisión de la cultura “*Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas...*”<sup>94</sup> Es así que la educación constituye uno de los elementos fundamentales del crecimiento humano, principalmente lo que él llama la educación práctica y éste tiene que desarrollarse en una gran teoría que logre alcanzar sus objetivos. Si bien la educación que tiene que ver con los cuidados es importante, lo es más la educación práctica: “*La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad).*”<sup>95</sup>

La teoría de la educación que busca Kant será aquella que tenga claridad en cómo funciona la conducta humana para establecer los principios de la voluntad y con ello alcanzar el correcto ejercicio de la libertad humana. El actuar basado en apetitos o en inclinaciones particulares y contingentes no humaniza, busca más bien el actuar con base en la razón, en la crítica dura sobre la conducta que descansa en juicios libres de contenido, atendiendo a lo que propone como el gran imperativo categórico<sup>96</sup> que intenta ser la expresión moral de la autonomía.

Si es posible hablar de un método pedagógico en Kant (recordemos que ejerció la docencia la mayor parte de su vida), se encuentra en lo que él llamaría enseñar a pensar o a filosofar, en lugar de enseñar pensamientos concretos y acabados, y consiste en poner ejemplos de la vida cotidiana a los educandos para estimular la reflexión siempre bajo el ideal del deber sin motivar sentimientos ajenos al

---

<sup>94</sup> *Ibid*, p. 35.

<sup>95</sup> *Ibid*, p. 45.

<sup>96</sup> Kant nos dice “¿*Qué podrá ser entonces la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, la propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma? Pero la proposición: «la voluntad es en todas las acciones, una ley para sí misma», caracteriza solamente el principio de no obrar según otra máxima que la que pueda tenerse por objeto a sí misma también como una ley universal. Y esta es justo la fórmula del imperativo categórico y el principio de la moralidad; así, pues, una voluntad libre y una voluntad bajo leyes morales son lo mismo.*” *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 223-225.

sometimiento de la ley con pretensión de universalidad. Como ejemplo para promover la honradez nos dice:

Habría de contener casos populares que sucedieran en la vida ordinaria, y en los cuales entrara siempre, naturalmente, la pregunta: ¿es esto justo o no? Por ejemplo: cuando uno se conmueve a la vista de un necesitado, teniendo que pagar aquel día a su acreedor, y le da la suma de que es deudor y que debía pagar, ¿es justo o no? No; esto es injusto, pues para hacer buenas obras tengo que ser libre. Cuando doy el dinero a los pobres, hago una obra meritoria; pero al pagar mi deuda hago lo que debía de hacer.<sup>97</sup>

Como vemos, Kant ya apuntaba la necesidad de enseñar a través de los hechos de la realidad misma, pero para llegar a encontrar los verdaderos fundamentos que valieran para todos los hombres. A pesar de ser un pensador del siglo XVIII, ya encontramos en sus teorías el germen de algunos elementos de la pedagogía actual,<sup>98</sup> que buscando alternativas a la enseñanza enciclopédica, encuentra en el análisis de los problemas de la vida cotidiana, un método de fácil acceso para los educandos.

Enseñar a pensar promueve la autonomía moral de los individuos y es la apuesta educativa kantiana, pues tiene claro que si sólo se aprenden teorías acabadas los hombres siempre estarán sometidos a la moral heterónoma sin conseguir la elevación cultural propia de lo humano. En este sentido se acerca al proceder socrático que empleando la metáfora de partero de almas, logra “sacar” del alma de los hombres sus propios conocimientos a través de la razón. No descarta por otra parte lo que él llama el método mecánico-catequístico que promueve la memorización principalmente para la enseñanza de hechos históricos.<sup>99</sup> Consideraba y llevaba a la práctica dirigida a sus discípulos, su máxima de enseñar a filosofar más que enseñar filosofía en términos de información, allí se encuentra el culmen de su ser docente. Dignificar la racionalidad humana consiste en ejercitar la capacidad crítica permanentemente ante los hechos que más preocupan, y son los que

---

<sup>97</sup> Kant, *Pedagogía* p. 83.

<sup>98</sup> Principalmente de lo que conocemos como el constructivismo.

<sup>99</sup> Kant, *Pedagogía*, cfr. 68-69.

pertenecen al terreno de la libertad; pero todo lo anterior con miras al crecimiento de la humanidad.

Una educación integral debe tender a promover virtudes en los individuos y contrarrestar los vicios, el hombre educado deberá ser disciplinado, cultivado, prudente (lo concerniente a la civilidad) y moral, sin olvidar por supuesto que todo ello tiene la función de guiarlo en su pensamiento y capacidad de juicio. En este aspecto Kant admite que se ha logrado mucho con respecto a las primeras tres virtudes, pero hace falta mucho para lograr la moralización en el sentido en que él lo entiende, como ley universal, de no ir por este camino, no disminuirá el mal que existe en la humanidad.

### ***Educación que se reserva el derecho de admisión***

La precisión del pensamiento kantiano expresa un impecable proceder en el análisis, sin embargo es importante subrayar que su plan educativo que se nos presenta como una utopía de las más bellas, es excluyente, pues en él no están contempladas las mujeres. Signo de su tiempo en el que la Europa ilustrada aún no concebía a las mujeres como ciudadanas, tampoco posibilitó que un pensador tan brillante como el que nos ocupa, pudiera voltear e integrar en su horizonte teórico a la población femenina.

Debido a la historia de invisibilización que ha vivido el género femenino, me parece pertinente abordar aunque sea de manera somera este tema, más tratándose de las teorías de un filósofo que marcó la historia del pensamiento occidental y que abordó el tema, aunque sólo de manera marginal. De hecho la marginalidad con la que aborda el tema de la educación de las mujeres, nos dice mucho al respecto del papel secundario que les otorga.

En un apartado de los *Fragmentos Pedagógicos* publicados por Benno Erdmann en donde Kant hace alusión al tema, nos dice:

La interesante idea de Rousseau, según la cual la formación del carácter de las muchachas durante la educación tiene un influjo grandísimo en el sexo masculino y en general sobre las costumbres, es digna de ser estudiada. En la actualidad, las jóvenes son educadas en lo que concierne a los buenos modales, y no para la virtud y los buenos pensamientos: religión; honor que está dirigido a lo que otros, aunque no sea más que uno, piensan.

Hasta que no hayamos estudiado mejor la naturaleza femenina, se hace bien confiando a las madres la educación de las hijas y eximiendo a éstas de los libros. A la belleza y a la juventud no sólo les es natural sino también conveniente ser cortés, complaciente y dulce, pues es un honor el poder ser dirigido por medio de afables sugerencias; y la aspereza de la coacción brusca es poco honrosa.

En la habitación de las damas, cuando éstas se entregan a las aficiones de su sexo, todo es más artístico, delicado y ordenado que en el caso de los hombres; pero, además, poseen la facultad de modelar estas aficiones por medio de la razón. La mujer necesita, pues, mucha menos crianza y educación que el hombre, así como menos enseñanza; y los defectos de su natural serían menos visibles si tuviera más educación, si bien no se ha encontrado ningún proyecto educativo acorde con la naturaleza de su sexo.

Su educación no es instrucción, sino conducción. Deben conocer más a los hombres que a los libros. El honor es su mayor virtud, y el hogar, su mérito.

Los padres son demasiado indulgentes con las hijas, las madres lo son con los hijos. Cada uno debe disciplinar a su sexo.<sup>100</sup>

Kant concuerda con Rousseau en que el mundo femenino es digno de ser estudiado, es decir, se presenta como un terreno desconocido, pero interesante; no obstante no le otorga el carácter de importante pues sus actividades propias (domésticas) no lo requieren. No es esencial formar a las mujeres, hay que conducir las en lo concerniente a los buenos modales como la cortesía, la dulzura, la complacencia, la delicadeza y el orden, no a la virtud ni a los pensamientos. Da la impresión que para Kant las mujeres pueden obrar de manera mecánica en las que hay poca posibilidad de razonamiento complejo. Como el mundo femenino es incognoscible a los hombres, o al menos para Kant, hay que dejar a las madres la educación de las niñas y las jóvenes, pues no se sabe lo que resultará de una intervención formativa. Dado que no las mira como susceptibles de pensamiento elaborado, para Kant es

---

<sup>100</sup> *Ibid*, p. 104-105.

mejor alejar a las mujeres de los libros, el honor será su mayor virtud. Como el espacio “natural” de las mujeres es la casa, su conducción debe estar dirigida a aprender sobre el cuidado de los otros y especialmente de los hombres, allí es donde expresarán sus mayores méritos, por tanto para Kant no hay proyecto educativo acorde a su naturaleza, por lo que cabe cuestionar si las mujeres se encuentran contempladas en su teoría antropológica.

Si bien Kant no trascendió su época en el sentido de incluir y considerar a las mujeres aptas para los asuntos educativos y por tanto políticos, aspecto no menor, leo su propuesta pedagógica en contra de Kant mismo, con pretensión de universalidad para todo ser humano, lo que incluye a las mujeres; pero sin restarle importancia a este aspecto, me centraré en las ideas fundantes que considero importante enfatizar. La primera y más importante es la concepción de la educación como potencia humanizadora, a partir de la coacción como disciplina se abandona la animalidad y con ello la barbarie. Kant posee una firme confianza en el movimiento progresivo de la humanidad, le imprime la posibilidad de mejora continua, pues ello expresa en el mejor de los modos la voluntad y preeminencia de la libertad humana, pero aún hace falta mucho por hacer, pues la moralización de los individuos es un propósito que aún tiene un gran camino por andar, pero no por ello imposible.

## CAPÍTULO III

### *Nietzsche y Kant, de animal fantástico al sueño cosmopolita de la paz perpetua*

#### *Schopenhauer, educar para llegar a ser el que se es*

En la *Tercera Intempestiva* titulada *Schopenhauer como educador*, Nietzsche tiene muy presente, así como en el texto *Sobre el porvenir...* a este filósofo que dejó gran huella en su vida y que influenció en mucho, algunas de sus ideas más destacadas; pero que a pesar de la fascinación que sentía por él, no sólo no se diluyó en su pensamiento, sino que transmutó los valores del maestro para inventar los propios en un alarde de libertad filosófica, en un ejercicio pasional por el conocimiento.

Son pocos los llamados a esta labor que requiere pasión y grandeza, Schopenhauer representó en un primer momento para Nietzsche al ideal del educador que a través de su vida y de su filosofía puede elevar la cultura y promover la aparición del genio, del espíritu libre.<sup>101</sup> La educación no puede ser otra cosa que un ejercicio de

---

<sup>101</sup> Al respecto Germán Cano nos dice: “... el modelo educativo que Nietzsche buscaba no era cuantificable desde el posible “provecho” que una filosofía como la schopenhaueriana pudiera aportar a la cultura alemana efectivamente existente, sino justo lo contrario: su problematización del espacio valorativo común. Wagner y Schopenhauer representaban tipos culturales eminentes que mostraban la posibilidad de alcanzar algo más alto que una vida acomodada a la época; eran el vivo ejemplo de que el asfixiante marco valorativo del presente constituía una grave injusticia”. En *Como un ángel frío, Nietzsche y el cuidado de la libertad*, Valencia, Pretextos, 2000, p. 75.

liberación, de elevación de uno mismo, del encuentro con el propio ser. El propósito de los centros escolares no debe ser la instrucción de las masas, de la unificación y homogeneización de los individuos, es más bien, el ejercicio que busca elevar al ser por encima de lo que es, para, paradójicamente llegar a ser quienes somos:

... pues tu verdadera esencia no se halla oculta en lo más profundo de tu ser, sino a una altura inmensa por encima de ti, o cuando menos, por encima de eso que puedes considerar tu yo. Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizable: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores.<sup>102</sup>

La educación debe promover la búsqueda y encuentro de uno mismo, “*llegar a ser el que se es*”<sup>103</sup> hace alusión al despliegue de las potencialidades de cada individuo, es un ejercicio liberador donde la voluntad se apropia del sí mismo para elevarse y encontrar su propio sentido, en construir su propia verdad, en y más allá de sí mismo. El educador tiene como función potenciar el espíritu creador único de cada persona, a través de la liberación individual, y a partir de su circunstancia específica, camino exclusivo que corresponde a cada ser: “*Existe en el mundo un único camino por el que nadie sino tú puede transitar: ¿A dónde conduce? No preguntes, ¡síguelo! ¿Quién fue el que pronunció la sentencia «Un hombre no llega nunca tan alto como cuando desconoce adonde puede conducirlo su camino?»*”<sup>104</sup> La educación que plantea Nietzsche posibilita que cada individuo se autoforme, que forje su *ethos*, que construya sus propias leyes, salir de la moral de rebaño para actualizar las capacidades propias constantemente, para convertirse en obra de arte. La educación es vista como el arte, condición de posibilidad de la creación de cada persona, por ello homologar lo que se enseña, es contrario a la consigna de “llegar a ser quien se es”. No se trata de la búsqueda de la esencia personal, ésta no existe como tal, además atendería a una visión determinista del ser. El devenir humano no tiene un

---

<sup>102</sup> Nietzsche, *Schopenhauer como educador, tercera consideración intempestiva*, traducción de Luis Fernando Moreno Claros, Madrid, Valdemar, 2006, p. 40-41.

<sup>103</sup> Esta frase es el subtítulo de *Ecce Homo*, paradójicamente el último texto de Nietzsche, aunque proviene originalmente de Píndaro. En *Schopenhauer como educador* Nietzsche mantiene esta idea a lo largo del texto.

<sup>104</sup> Nietzsche, *Schopenhauer...* p. 39.



*thélos* específico, se trata paradójicamente de que la potencia creadora ontológica del hombre es capaz de crear un sinfín de colores y formas distintas, la educación en este sentido es desplegar la ilusión del sí mismo, misteriosa, pero que está allí como posibilidad; no existe el camino, sino que se construye, y con éste la verdad de cada ser. El principal modo de transmitir, para el filósofo de Röcken, es a partir del ejemplo:

Yo estimo tanto más a un filósofo cuanto más posibilidades tiene de dar ejemplo. No me cabe duda de que con el ejemplo puede traer hacia sí pueblos enteros... Pero el ejemplo tiene que venir por el camino de la vida tangible, y no simplemente por el de los libros, esto es justamente como enseñaban los filósofos griegos, con su fisonomía, actitud, su atuendo, su alimentación, con sus costumbres antes que con sus palabras o con sus escritos. ¡Cuán lejos estamos en Alemania de poseer esa osada visibilidad de una vida filosófica!<sup>105</sup>

La filosofía requiere una vida filosófica, la enseñanza requiere que el ser se muestre por completo a través de sus actos diarios, de su estar, de su proceder. “El ejemplo arrastra” escuchamos muy a menudo, pero el ejemplo en la concepción nietzscheana es la expresión de la unidad, manifestación del sentido de la vida de cada uno, personificada, encarnada y mostrándose a cada instante.

El filósofo maestro encerrado en sus cavilaciones, acumulando información, alejado de la humanidad, adorador de otros mundos, es una idea chocante para Nietzsche. El verdadero maestro tiene que buscar, reinventar, interactuar, e inclusive como lo hizo Zaratustra, pescador de hombres, en su primer intento, pescar sólo un cadáver<sup>106</sup> sin permitirse la autocompasión, y en un heroico acto de sobreabundancia paciente.

El educador-filósofo nietzscheano posee un espíritu que se expresa, se recompone y recrea su existir para mostrarse en plenitud con sus propios contrastes, es el que

---

<sup>105</sup> *Ibid*, p. 57.

<sup>106</sup> Cfr. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, traducción de Andrés Sánchez Pascual, México, Alianza Editorial, 1995, prólogo, apartado 6, p. 40-41. “*¡En verdad, una hermosa pesca ha cobrado hoy Zaratustra; No ha pescado ni un solo hombre, pero sí, en cambio, un cadáver.*”

encuentra-construye su sentido en la vida misma, y a la vez el sentido de ésta misma: “... de lo que se exige a toda gran filosofía, la cual en tanto totalidad, no rechazará ahora y siempre y, ante todo, otra cosa que ésta: «He aquí el cuadro de toda vida: aprende de él el sentido de la tuya». Y a la inversa: «Lee tu vida, y aprenderás de ella los jeroglíficos de la totalidad de la vida».”<sup>107</sup>

La enseñanza es aprender a leer la vida y a interpretar el mundo y reinterpretarlo una y otra vez, porque allí se crea el sentido, en un juego trágico y enigmático de encuentros, desencuentros y reencuentros con la tierra, con la sangre y la carne propias. Nietzsche delinea en *Schopenhauer como educador* lo que la Pedagogía actual llamaría el perfil del docente, sólo que para el filósofo, ser educador es algo que no se aprende en los libros, aunque tampoco hablaría del llamado socrático (vocación), más bien posibilita la emergencia del artista que cada hombre puede ser, y con su sola presencia tallada por la labor artística, seduce y genera movimiento:

Cada hombre porta en su interior, como núcleo de su ser, una unicidad productiva: y, si llega a hacerse consciente de esta unicidad, se difunde a su alrededor un extraño resplandor, el resplandor de lo extraordinario. Esto es para la mayoría algo insostenible, porque, como ya he dicho, los seres humanos son perezosos y porque de esa unicidad pende una cadena de molestias y esfuerzos. No cabe duda de que para el ser extraordinario que carga con esta cadena, la vida sacrifica casi todo aquello que se anhela en la juventud: jovialidad, seguridad, ligereza, honor; el premio de la soledad es el regalo que le hacen sus congéneres; el desierto y la caverna surgen de inmediato allí dondequiera que viva. Entonces tendrá que cuidarse de no dejar que lo sometan, de no sentirse oprimido, así como de caer en la melancolía.<sup>108</sup>

El gran educador no es el iniciado, el tocado por la divinidad, ni el más conocedor; es aquel que conoce su núcleo *poiético*,<sup>109</sup> que ha encontrado su principio generador de formas, el que se ha escudriñado no en un acto moral, sino en un acto de belleza y

---

<sup>107</sup> Nietzsche, *Schopenhauer...* apartado 3, p. 67.

<sup>108</sup> *Ibid*, apartado 3, p. 71.

<sup>109</sup> Eduardo Nicol nos dice que: “*La póiesis es la praxis en el modo de la producción. En rigor, toda acción práctica es productiva: el producto es el ser mismo del practicante. Si a la idea de formación se añade la de evolución, el resultado es una filosofía del ser histórico*”. *La idea del hombre*, México, FCE, 1977. p. 347-348. Por su parte Heidegger lo entiende como un acto creativo o de iluminación, de descubrimiento, pasar del no ser al ser.

autocontemplación. Pero también es aquel que recorre el camino de la soledad no por elección propia, sino porque es el despierto entre los dormidos; es como el personaje de Platón que quiso desencadenar a los cautivos de la caverna, y fue rechazado y repudiado porque altera y evidencia el ramplón bienestar de la masa. En el mundo hay despiertos y dormidos, y dormidos que sueñan estar despiertos. El hombre de Nietzsche tiene la posibilidad de experimentar la vigilia y el sueño, el educador debe ser el que quiere despertar y despierta, y ésta posibilidad es de todos.

### ***Camellos, leones y niños, la educación como autoformación***

Zaratustra se marchó a las montañas, allí estuvo durante diez años recibiendo la sobreabundancia del Sol, y cuando estaba pletórico de luz, sintió la necesidad de encontrar manos que se extendieran para recibir cuanto había recibido *“Me gustaría regalar y repartir hasta que los sabios entre los hombres hayan vuelto a regocijarse con su locura, y los pobres, con su riqueza”*, pide al Sol sus bendiciones *“¡Bendíceme, pues, ojo tranquilo, capaz de mirar sin envidia incluso una felicidad demasiado grande!”*<sup>110</sup> y decide bajar a las profundidades para hacerse hombre de nuevo y hundirse en su propio ocaso.

Uno de los regalos que Zaratustra quiere dar, es mostrar las tres transformaciones *“Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño”*.<sup>111</sup> Este pasaje ha sido interpretado como el fragmento por excelencia de la sabiduría nietzscheana que muestra cómo es que se llega a la liberación, pero el camino pasa por el aprendizaje complejo de valores heterónomos, ajenos, y que constituyen una pesada carga moral representada por el camello, que ha de superarse para dar paso a nuevas formas. La metafísica tradicional ha convertido al hombre en un ser valorador de

---

<sup>110</sup> Nietzsche, *Así habló...* p. 33-34.

<sup>111</sup> *Ibid*, p. 49.

otros mundos, del “más allá”, para empobrecer el más acá, es decir, el aquí y el ahora del ser en la tierra, y que le dice constantemente “tú debes”. Creó a sus ídolos religiosos, científicos y morales que lo convirtieron poco a poco en un despreciador del cuerpo y de sus ilusiones nobles, para convertirlo en un camello que va cargando el odio, adorador de “verdades” innobles, pues no le permiten verse y vivirse en plenitud.

El camello que se convierte en león lo hace a partir del desarrollo de su voluntad de ligereza, pero aún no es suficiente puesto que sigue la heteronomía impuesta, esta fuerza felina tiene que encontrar mayor liviandad, ligereza que danza, la figura que representa el león es la fuerza de la libertad, pero aún no es capaz de crear valores nuevos: “Y Zaratustra habló así al pueblo: Yo os enseño al superhombre. El hombre es algo que debe ser superado.”<sup>112</sup> La transmisión de la sabiduría consiste en reconocer la necesidad de la superación no hacia un progreso homogéneo, social, sino en la superación del sí mismo, y ésta tiene que obedecer a sus propias leyes, pero para ello tiene que crearlas. La educación nietzscheana busca que cada hombre no reciba órdenes ajenas, sólo las propias, las de su voluntad noble y creadora. Encontrar la superación misma representa un gran misterio, no se trata de un ejercicio mediocre, producto de una invención ramplona, es una labor dedicada, a veces lenta, dolorosa y sacrificada, pues mira su contingencia y finitud como la no posibilidad de concretarse. Es por ello que cada instante es valioso porque la vida está en peligro permanente de dejar de ser; el amor *fati*,<sup>113</sup> el amar el instante es la prueba fehaciente de la nobleza del espíritu que ha aprendido a vivir. El niño es la tercera transformación que representa la inocencia, el olvido, la ligereza, el juego, la danza, la creación, la imaginación, la repetición y para todo esto. “Sí hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí.”<sup>114</sup> El niño dice sí a la vida, su voluntad se expresa con la frase “yo quiero” es la expresión de la danza ligera y juguetona, que inventa ilusiones y las repite una y otra vez, olvidando cada momento

---

<sup>112</sup> *Ibid*, p. 34.

<sup>113</sup> Amor al hecho.

<sup>114</sup> Nietzsche, *Así habló... De las tres transformaciones*, p. 51.

para regocijarse una y otra vez, no carga rencores, ni ideas de progreso, es voluntad liberada fortalecida, no carga huellas perennes, ni cicatrices dolorosas, ama el hecho por sí. Pero, cómo se aprende a ser niño, para esto se requiere un maestro, que si bien no lo explicita Nietzsche, se hace patente en el personaje de Zaratustra.

Zaratustra es el maestro que no teme la igualdad con sus discípulos, *“Yo soy Zaratustra el ateo, el que dice ¿quién es más ateo que yo, para disfrutar de su enseñanza?... ¿dónde encuentro a mis iguales? Y mis iguales son todos aquellos que se dan a sí mismos su propia voluntad y apartan de sí toda resignación”*,<sup>115</sup> es más, la busca constantemente para que pueda hundirse en su ocaso, *“Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo. ¿Y por qué no vais a deshojar vosotros mi corona?”* La fragilidad y falibilidad de la vida del maestro juega permanentemente con la sabiduría propia, y en una reminiscencia socrática, Nietzsche en boca de Zaratustra nos dice al referirse a los doctos: *“Más, a pesar de todo, con mis pensamientos camino por encima de sus cabezas, y aun cuando yo quisiera caminar sobre mis propios errores, continuaría estando por encima de ellos y de sus cabezas”*<sup>116</sup> el mejor de los hombres todavía es un mono al lado del superhombre, por ello no se recata en pensar que aún regodeándose en sus errores, Zaratustra es más sabio que cualquier otro. En el pasaje del mago cuando éste encuentra a Zaratustra le dice: *“Oh Zaratustra, yo busco uno que sea auténtico, justo, simple, sin equívocos, un hombre de toda honestidad, un vaso de sabiduría, un santo del conocimiento, ¡un gran hombre! ¿No lo sabes acaso, oh Zaratustra? Yo busco a Zaratustra.”*<sup>117</sup>

Como vemos en estos pasajes Nietzsche retrata al maestro por excelencia, la labor del maestro es ardua, sus virtudes son muchas y el precio que paga es alto. El maestro-filósofo nietzscheano requiere reconocerse por completo para no temer ser superado por el discípulo, es aquél que tiene que trabajar para que el discípulo se

---

<sup>115</sup> Ibid., *De la virtud empequeñecedora*, p. 241.

<sup>116</sup> Ibid., *De los doctos*. p. 87.

<sup>117</sup> Ibid., *El mago*, p. 345.

eleva por encima de su cabeza, de lo contrario no ha cumplido; es también quien cuestiona las voluntades y las muestra al desnudo, es quien puede ver cómo destruyen su corona sin lamentarse, es el que sabe que sabe sin miramientos ni humildades falsas; es el que no da limosna con su conocimiento, sino sobreabundancia que da regalos, es justo, auténtico, simple, sin equívocos, honesto, es demasiado como hombre; es, una sanguijuela de las conciencias.”<sup>118</sup>

### ***Hacer de la vida una obra de arte***

Desde el *Nacimiento de la tragedia*, el arte es para Nietzsche la fuerza creadora y por tanto vital del ser humano. De Apolo y Dioniso como dos instintos artísticos a la idea de la justificación estética del mundo pasando por la gaya ciencia como ciencia artística, el arte está presente a lo largo de su obra. Para Luis Enrique de Santiago Nietzsche responde “... a la bancarrota del idealismo filosófico, tornando a una concepción expansiva del arte como última fuente de los principios que pueden guiar la existencia humana.”<sup>119</sup> El mundo es un fenómeno estético, los griegos fueron artistas con su talento para el sufrimiento al concebir a sus dioses; el hombre no se encuentra al margen de esta visión, él es potencialmente capacidad de transfigurar, en el lenguaje, en la ciencia y con ello puede forjarse a sí mismo como obra de arte. Para Nietzsche arte y cuerpo están íntimamente unidos, en la Gaya Ciencia nos dice en el aforismo 368 “*Mis objeciones a la música de Wagner son objeciones fisiológicas: ¿para qué envolverlas de antemano con fórmulas estéticas?*”<sup>120</sup> Para

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, *La sanguijuela*, p. 337.

<sup>119</sup> Luis Enrique de Santiago, *Arte y poder, aproximación a la estética de Nietzsche*, Madrid, Editorial Trotta, 2004, p. 288. Más adelante analiza profusamente el tema de la “fisiología del arte” en Nietzsche y nos dice que “La <<fisiología del arte>> hay que entenderla, por tanto, como el enunciado de un programa, que tiene un gran alcance en la obra tardía de Nietzsche, en el que se formulan un conjunto de ideas que teóricamente habrían de quedar enmarcadas bajo el rótulo genérico de <<la voluntad de poder>>. Pero no es una parte menor, ya que en última instancia Nietzsche considera que el arte como <<teoría estética>> es la figura del pensamiento de la voluntad de poder.” p. 474-475.

<sup>120</sup> Nietzsche, *La Gaya ciencia*, traducción de De Charo Greco y Ger Groot, México, Editorial Fontanamara, 1996. p. 295.

Enrique de Santiago “*La estética no es de hecho más que una fisiología aplicada*”<sup>121</sup>, recuperar al cuerpo como fenómeno complejo y extraordinario reacciona contra los ideales modernistas de sobrevaloración de la razón; Nietzsche reconoce en el cuerpo una sabiduría superior en la que la razón es sólo una parte, la realidad humana se vive en la piel, en los órganos internos, en la sangre. El cuerpo no es una máquina que ejecuta determinados procesos biológicos, es el centro de experiencias, potencialidades y fenómenos creativos más fantásticos, pues crea el lenguaje, siente, piensa, elige, interpreta, ríe, sufre, sueña, nos dice “*«el cuerpo humano es un sistema mucho más perfecto que cualquier sistema de pensamiento o sentimiento, e incluso muy superior a cualquier obra de arte»*.”<sup>122</sup>

El cuerpo con su risa, con su danza y su juego es la fuente de todo acto creador, pero las ilusiones pesadas pueden minar su capacidad artística, por ello se hace necesario aprenderlo, recordarlo y vivirlo. Luis Enrique de Santiago nos dice: “*Todo el mundo no nace como Zaratustra riendo; todo el mundo no nace como Dioniso danzando; todo el mundo no sabe ver como Heráclito que el mundo es un juego divino. Todo ello hay que aprenderlo.*”<sup>123</sup> y para aprenderlo, que mejor que tener como acompañante, a un gran bailarín, a un espíritu libre, a un genio.

La figura del genio de la civilización es la manifestación del hombre grandioso que ha llevado la creatividad al máximo de sus capacidades y con ello sirve de ejemplo al resto de los hombres. Es un artista creador que regala cultura en el sentido amplio, es el guía-maestro que conducirá a sus oyentes por el camino que debe transitar cada hombre. En este sentido Nietzsche nos regala a Zaratustra visto como genio, como espíritu libre, es el maestro de la risa y de la escucha que sabe lo contingente de la vida y brinda la posibilidad de un estar feliz y danzante en este mundo, pues la risa y la escucha son un arte en sí “*... se puede decir que el que ríe se encuentra*

---

<sup>121</sup> Luis Enrique de Santiago, *op. cit.* p. 480.

<sup>122</sup> *Ibid*, p. 485.

<sup>123</sup> *Ibid*, p. 507.

*todavía de camino para estar en armonía con el mundo, tratando de dominar lo irracional y lo absurdo de todo aquello que acecha a la vida.*<sup>124</sup>

El maestro Zaratustra desea que todo cuerpo sea bailarín, pues en la danza se transfigura, se eleva el hombre por encima de su cabeza, aligera el espíritu y con ello se hace posible la capacidad de volar, de transmutar. Pero amar y aprender del cuerpo y con él, es saber escucharlo, y con ello, aprender y amar el sentido de la tierra, ésta que somos. Danzar implica la escucha profunda de la música, de las necesidades del cuerpo, y danzar es también una forma de risa del cuerpo que crea movimientos que dicen sí a la vida con todo el azar que lleva en su seno, es desplegar la voluntad de poder. Luis Enrique de Santiago nos dice:

... el arte es voluntad de vida..., porque la vida es «voluntad de poder»... Es la vida misma la que le confiere a Nietzsche este misterio: «En todos los lugares en donde encontré vida encontré “voluntad de poder”». Si Nietzsche considera el arte como la suprema manifestación de la voluntad de poder, entonces se explican mejor ahora aquellas expresiones de Nietzsche en las que consideraba el arte como «la propia tarea de la vida» o «la actividad metafísica» fundamental del hombre.<sup>125</sup>

El maestro Zaratustra, escuchó el sentido de la tierra, de la vida “*Y este misterio me ha confiado la vida misma. «Mira, dijo, yo soy lo que tiene que superarse siempre a sí mismo»*”<sup>126</sup> La pregunta no es por la conservación del hombre, sino por su superación, por el superhombre que más allá del prójimo, de los más desprotegidos y de los que sufren, se elevará para mostrar otras realidades, y con ello aguas nuevas, pues para el maestro, el hombre es sólo un tránsito para el hombre superior, “*¡Vosotros creadores, vosotros hombres superiores! No se está grávido más que del propio hijo... ¡Allí donde está vuestro amor, en vuestro hijo, allí está también toda vuestra virtud! Vuestra obra, vuestra voluntad es vuestro «prójimo»: ¡no os dejéis inducir a admitir falsos valores!*”<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> *Ibid*, p. 535.

<sup>125</sup> *Ibid*, p. 602.

<sup>126</sup> Nietzsche. *Así habló...*, De la superación de sí mismo, p. 171.

<sup>127</sup> *Ibid*, p. 388.



Nietzsche sabe bien que en el camino de los hombres es sustantivo contar con un acompañante que muestre la posibilidad de recorrer su propio camino, aquél que no está trazado sino por la voluntad misma de cada ser, con sus efectos, sus acciones, sus potencias propias. En este sentido, formar se convierte en un acto de amor a la tierra, al hombre mismo y al misterio que cada individuo es capaz de realizar sobre el lienzo de su propia vida. El conocimiento del inocente devenir, la aceptación del cuerpo y su sabia razón perfilan las capacidades de hacer de sí mismo una obra de arte que mira su horizonte, no como meta, más bien como espontaneidad creativa, no caótica ni desenfrenada. El hombre es el único capaz de hacerse y recrearse en su propia virtud que se transforma, pero que permanece fiel a su posibilidad misma, pero este camino está lleno de peligros, corre el riesgo de subordinarse a los intereses innobles de las convenciones prosaicas, por ello se requiere de la mano, los ojos y los oídos de aquél que ha escuchado el sentido de la tierra y con ello de la libertad para conquistar su propia autonomía. Germán Cano en su texto *Como un ángel frío*, al respecto de la intemperividad nietzscheana nos dice:

...Nietzsche adoptaba el tono provocador... una invitación a practicar la propia individualidad y la vocación suprema de la autoformación. A esta luz, sólo existía un deber supremo, el de formarse, el “egoísmo divino”. Y por esta razón, al hilo de esta escisión entre una interioridad cada vez más caótica y manipulada y una exterioridad cada vez más impulsada a la “adecuación”, percibía la “falta de estilo” del hombre burgués –o lo que es lo mismo, la progresiva falta de *humus cultural* para la formación del individuo “autónomo”.<sup>128</sup>

Lejos de considerar al hombre nietzscheano desde una mirada unilateral como sólo un destructor de esquemas tradicionales, en una perspectiva de conjunto dicho hombre no está escindido de su entorno cultural. Toda la crítica a la cultura, a los valores teológicos del cristianismo, al cientificismo de su época llevaron a Nietzsche a combatir la estupidez y con ello la barbarie,<sup>129</sup> manifestación del abuso de poder y de sistemas de dominio de la que era testigo. El hombre encadenado al dualismo metafísico de la tradición que sólo mira en blanco y negro de la doctrina del bien y

---

<sup>128</sup> German Cano, *op. cit.*, p. 67-68.

<sup>129</sup> *Ibid.* Apartado de la lucha contra la barbarie, p. 69-85.

del mal, es miope de los matices de la vida y por ende de su propia facultad inventiva; es un ser incapaz de autorrealizarse en su propia autonomía como dominio de sí mismo y como el que se da sus propios valores. A la muerte de dios le tienen que suceder otras tablas normativas, un nuevo *ethos* fiel a la vida, al cuerpo, a la contingencia y finitud. El hombre que busca Nietzsche es aquél que cuida de sí, de su libertad porque conoce sus fibras pasionales (*pathos*), pero lo hace en un alarde de emancipación de lastres teológicos y filisteos; este hombre encierra en su entraña la nueva luz de una cultura que deja de adorar otros cielos para decir sí a la vida, al entorno social con sus contradicciones y a la alternativa de una nueva política, que dada la potencia artística, no será inmutable y eterna, sino variopinta. El hombre nietzscheano sabe y no olvida que su moral es una segunda naturaleza, un *ethos* edificado desde el conocimiento de sí y de sus construcciones ilusorias, pero no por ello inútiles; es civilizador por excelencia porque se sabe social, no es misántropo ni se queda dormido en el nihilismo pasivo. Asume que la vida es peligro y por ello es capaz de inventar nuevas formas de ser y de perseverar en su ser, pero siempre en compañía de otros hombres. Dado que la tarea del hombre es su propia autoformación perenne, esto implica un gran esfuerzo de autoconocimiento al que no todos los seres humanos acceden, pero todos poseen el germen, por ello podemos decir que la educación para Nietzsche es un camino que puede ser transitado por todos y por nadie, es formación de sí mismo en un acto *poiético*.

### ***El sueño educativo de Kant***

Kant el pensador agudo, el ilustrado, el docente, concibe un proyecto educativo de anchas miras, no circunscrito al desarrollo individual, sino más bien a un proyecto universal que logre lo que tanto soñó, la paz perpetua entre las naciones. Hombre de su tiempo no sólo repensó los límites del conocimiento humano o de lo sublime, también horrorizado por la barbarie humana tuvo en mente un proyecto político que buscaba la libertad fundamentada en el imperativo categórico y éste sueño podía

verse materializado en una educación de altos vuelos, pues “*Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo*”.<sup>130</sup> La especie humana tiene un destino trazado y consiste en el bien y la felicidad, pero con las condiciones en las que miraba la política y la educación de su tiempo, esto era un sueño difícil:

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza.<sup>131</sup>

El proyecto pedagógico kantiano pretende la uniformidad en las prácticas educativas para tender hacia un solo objetivo, y tal uniformidad encuentra su fundamento en lo que hay de común entre los hombres, a saber, la razón, la crítica concienzuda, que ejercitada correctamente hará que los hombres vean claramente su objetivo en el mundo. La voluntad kantiana concibe el poder humano y su capacidad para querer lo que uno hace, pero lo que uno hace debe estar guiado permanentemente por la consecución del bien moral.

La educación tiene una finalidad moral, más allá de generar conocimientos, su objetivo es el perfeccionamiento de los hombres en su actuar, es en este sentido también un plan político. Cada generación deberá mejorar su proyecto educativo para que paulatinamente éste contribuya a que las disposiciones humanas vean claramente que la esencia humana tiende al bien y logren la vivencia de la dignidad humana, la paz, la libertad, el cumplimiento del deber.

¿Cómo se puede lograr que la educación sea el medio por el cual se alcance el mejoramiento de la humanidad? Sólo a través de la homologación de la enseñanza. En uno de sus artículos pedagógicos, que trata sobre el Instituto Filantrópico de Dessau, institución que considera Kant la expresión de la posibilidad de la reforma educativa que tanto anhela, al dirigirse a los poderes públicos, dice:

---

<sup>130</sup> Kant, *Pedagogía*, p. 36.

<sup>131</sup> *Ibid*, p. 33.

En los países europeos adelantados no se anda escaso de instituciones educativas, ni falta por parte de los profesores buena voluntad de ser útiles a todo el mundo en este campo. Sin embargo, es de sobra comprobado que todo se viene abajo al primer contratiempo, que, debido precisamente a que todo en ellas opera en contra de la naturaleza, no se obtiene del hombre, ni mucho menos, el bien para el que la naturaleza le ha dotado, y que, si se generalizase el método pedagógico sabiamente deducido de la naturaleza y no proveniente de la vieja costumbre ni limitado rígidamente de épocas incultas, muy en breve veríamos a nuestro alrededor hombres radicalmente diferentes, ya que sólo por la educación nos convertimos de criaturas animales en hombres.<sup>132</sup>

El ideario pedagógico de Kant, basado en el imperativo categórico debe convertirse en una segunda naturaleza, es decir, si en la razón humana es donde encontramos los principios del deber moral, estos no deben ser ajenos a ningún hombre; al contrario, con el método correcto todos los hombres pueden encontrar en su espíritu los fundamentos de la buena voluntad y del ejercicio de la libertad. Será tan claro para todos, que el imperativo moral debe ser categórico y no hipotético sujeto a contenido alguno. La pretensión kantiana es elevar a ley moral los cimientos del actuar bajo la idea del “deber ser”; la relación humana converge entre el deber para sí y el deber para con los demás, cuando esté cierta de la finalidad que nos une en este mundo. Si partimos de la ley moral, no habrá titubeos ni dudas con respecto al qué hacer en cada caso, pues como tal, la ley es necesaria y no contingente.

En el hombre que concibe Kant no existe una inclinación propiamente al mal, más bien a la manera socrática, se puede inferir que la falta de cultura, disciplina y moralidad lo conducen a errar, y esto multiplicado en sociedad genera violencia entre los hombres; por ello es urgente una reforma educativa que observe la paz como perspectiva.

---

<sup>132</sup> *Ibid*, p. 97-98.

### ***El thélós de la educación, la paz perpetua***

El tema de la libertad y el actuar moral al que Kant dedicó gran parte de su obra, está ligado, como buen filósofo sistemático, a su visión política. En 1795 escribe *Sobre la paz perpetua*, un texto extraordinario, producto de su tiempo, en el que encontramos un sinnúmero de ideas que se cuelan hasta nuestros días, y que representan lo que interpreto como el *thélós* de la educación, que es a su vez *thélós* del hombre mismo.<sup>133</sup>

La ley moral, la ley jurídica inserta en el terreno de la política, las hostilidades, la guerra, los pactos y contratos, la idea de república y el estado de naturaleza, entre otros, se encuentran entrelazados íntimamente en este texto que busca un más allá del horizonte social, a saber, la paz perpetua. La paz como principio y meta inalcanzable, pero por ello guía y luz de los individuos, de los pueblos y de las naciones, que refleja con ingenuidad y crudeza a la vez la insociable sociabilidad<sup>134</sup> que posibilita con trampas y estratagemas, el estar y convivir con otros.

Nuestro pensador ilustrado, hombre de su tiempo, tiene una visión clara del horizonte común que deben tener tanto las personas como las naciones: alcanzar la paz como un bien universal. En este sentido es pertinente un fragmento del Suplemento Primero titulado *De la garantía de la paz perpetua*, donde nos dice:

---

<sup>133</sup> En su texto “Religión y paz en Kant”, Salvador Cabedo nos dice que “Desde la perspectiva kantiana, la paz constituye el objetivo último de la religión, la moral y la razón. Tanto en la lectura de su proyecto *Para la paz perpetua*, como en la de otros escritos anteriores, resulta patente la voluntad de Kant por presentar la paz como referencia reguladora del proceder humano. La paz es un ideal de la razón que debe presidir la actividad de todo ser humano en su intento de crear las condiciones más idóneas para la vida en justicia y libertad.” En Vicent Martínez Guzmán, *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Llibres, Valencia 1997, p. 50.

<sup>134</sup> En la *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* Kant nos dice “Entiendo aquí por antagonismo la insociable sociabilidad del hombre, es decir, la misma inclinación a caminar hacia la sociedad está vinculada con una resistencia opuesta, que amenaza continuamente con romper esta sociedad. Esta disposición reside ostensiblemente en la naturaleza humana. El hombre posee una propensión a entrar en sociedad, porque en tal estado se siente más como hombre, es decir, siente el desarrollo de sus disposiciones naturales. Pero también tiene una inclinación mayor a individualizarse (aislarse), pues encuentra igualmente en sí mismo la cualidad insociable, que le lleva sólo a desear su sentido y a esperar, por ello, resistencia por todas partes, del mismo modo que sabe que, por la suya, es propenso a la resistencia contra los demás”. Cfr. Traducción de Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, Madrid, Tecnos, 1994. p. 17-31.

Ahora viene la cuestión que afecta a lo esencial del propósito de la paz perpetua: lo que la naturaleza hace en relación con el fin que la razón humana impone como deber, esto es, lo que impone para favorecer su finalidad moral, y cómo la naturaleza suministra la garantía de que aquello que el hombre debería hacer según las leyes de la libertad, pero que no hace, queda asegurado de que lo hará sin que la coacción de la naturaleza dañe esta libertad; esto se garantiza precisamente con las tres relaciones del derecho público, el *derecho político*, el *derecho de gentes* y el *derecho cosmopolita*.<sup>135</sup>

Como vemos, la obligatoriedad moral entre hombres y naciones es de naturaleza propiamente humana y busca alcanzar esta maravillosa idea de “ciudadanía mundial” en la cual los hombres reconozcan la interrelación social en la que se encuentran inmersos.<sup>136</sup> Educar en los deberes para sí y para con los demás promueve el derecho de todos: “*Hay que enseñar al niño desde muy pronto la veneración y respeto al derecho de los hombres y procurar que lo ponga en práctica...*”<sup>137</sup> Modelar el entendimiento, la capacidad de juicio, la voluntad y la intencionalidad, es una tarea ardua que requiere de una educación que tenga claros sus más altos fines, pues de lo contrario se corre el riesgo de no continuar el camino humano; para Kant, el hombre es lo que su educación hace de él, por ello la educación con la que sueña debe ser cosmopolita, liberadora y universal. La educación kantiana es fundamentalmente moral y con ello la dimensión política debe subordinarse a ésta última para fundamentar las relaciones intersubjetivas. En el Apéndice de *La paz perpetua* podemos leer:

La verdadera política no puede dar un paso sin haber antes rendido pleitesía a la moral, y, aunque la política es por sí misma un arte difícil, no lo es, en absoluto, la unión de la política con la moral, pues ésta corta el nudo que la política no puede solucionar cuando surgen discrepancias entre ambas. El derecho de los hombres debe mantenerse como cosa sagrada, por grandes que sean los sacrificios del poder dominante. .... toda política debe doblar su rodilla ante el derecho, si bien

---

<sup>135</sup> Immanuel Kant, *Sobre la paz perpetua*, traducción de Joaquín Abellan, Madrid, Tecnos, 1998. p 37.

<sup>136</sup> En el *Tercer artículo definitivo de la paz perpetua*, nos dice: “*La comunidad -más o menos estrecha- que ha ido estableciéndose entre todos los pueblos de la tierra ha llegado ya hasta el punto de que una violación del derecho, cometida en un sitio, repercute en todos los demás; de aquí se infiere que la idea de un derecho de ciudadanía mundial no es una fantasía jurídica, sino un complemento necesario del código no escrito del derecho político y de gentes, que de ese modo se eleva a la categoría de derecho público de la Humanidad y favorece la paz perpetua, siendo la condición necesaria para que pueda abrigarse la esperanza de una continua aproximación al estado pacífico*”. p. 30.

<sup>137</sup> Kant, *Pedagogía*, p. 82.

cabe esperar que se llegará a un nivel, aunque lentamente, en que la política brillará con firmeza.”<sup>138</sup>

La política con su expresión práctica en el derecho deben ser producto de la moral para Kant, pero de una moral con vocación universal, no moralina ni local, es una moral cosmopolita pero enraizada en los conflictos humanos de la cotidianidad (diría Nietzsche demasiado humanos); pues sabe bien nuestro pensador de Königsberg que las pasiones humanas sucumben bien a lo que llama los tres poderes: militar, el de alianzas y el del dinero, pero las dinámicas que se dan por problemas y conflictos de dinero son con seguridad los que promueven más las guerras.

### ***Educación en sentido cosmopolita, reconociendo la insociable sociabilidad***

Como para Kant solamente a partir del acceso a la educación nos humanizamos, podemos mirar cómo “guerra y educación” son dos polos de la dinámica de los seres humanos, nos dice al respecto que “... *la guerra es, ciertamente, el medio tristemente necesario en el estado de naturaleza para afirmar el derecho por la fuerza*”.<sup>139</sup> La búsqueda de la paz es el logro civilizatorio del fin de las hostilidades, eso precisamente significa paz para Kant. Los conflictos entre los hombres proyectados en las guerras entre naciones son parte de la naturaleza pre-educada desde las miras kantianas, la paz es un estado al que si bien no podemos alcanzar como un absoluto, sí se hace necesaria la paulatina transformación a ella. La instauración de la paz no debe estar supeditada a reservas de guerra, pues esto supone que aún se mantienen las relaciones de poder en estado de tensión y en la que no se han superado las tendencias naturales de la fuerza de unos sobre otros. En la Sección Segunda que contiene los *Artículos Definitivos para la Paz Perpetua*, nos dice:

---

<sup>138</sup> Kant, *Sobre la paz perpetua*, p. 60.

<sup>139</sup> *Ibid*, p. 10.

El estado de paz entre hombres que viven juntos no es un estado de naturaleza (*status naturalis*), que es más bien un estado de guerra, es decir, un estado en el que, si bien las hostilidades no se han declarado, sí existe una constante amenaza. El estado de paz debe, por tanto ser instaurado, pues la omisión de hostilidades no es todavía garantía de paz...<sup>140</sup>

El sistema que posibilitará la instauración de la paz, es el republicano,<sup>141</sup> pues nace originariamente de la pureza del concepto de derecho y desea como resultado el logro de la paz. Llegar a una constitución republicana por completo jurídica, resulta más difícil en la aristocracia e imposible en la democracia (a no ser mediante una revolución violenta), el republicanismo supone un gobierno que se autolimita, tomando en cuenta la “insociable sociabilidad” que obliga a los seres humanos a cohabitar con los demás. Kant defiende esta forma de gobierno a pesar de las críticas de ser posible sólo en un estado de ángeles, y no en el del egoísmo humano. La autoimposición de normas y la autolimitación racional en el apego a las mismas es la tarea sustantiva del estado, garantizar el derecho. Kant considera esta forma de gobierno un logro sublime de los seres humanos, pero paulatinamente se puede intencionar siempre y cuando cumpla con un principio de representatividad que no caiga en las manos de muchos:

Se puede decir por consiguiente, que cuanto más reducido es el número de personas del poder estatal... y cuanto mayor es la representación de los mismos, tanto más abierta está la constitución a la posibilidad del republicanismo y puede esperar a que se llegue, finalmente a él a través de sucesivas reformas.<sup>142</sup>

Pero Kant tiene en mente la idea de un derecho cosmopolita (*Weltbürgerrecht*) debido a que las personas y los Estados deben considerarse en sus relaciones externas como ciudadanos representados en un “estado universal de la humanidad (*ius*

---

<sup>140</sup> *Ibid*, p. 14.

<sup>141</sup> Kant nos dice que “*El republicanismo es el principio político de la separación del poder ejecutivo (gobierno) del legislativo; el despotismo es el principio de la ejecución arbitraria por el Estado de leyes que él mismo se ha dado, con lo que la voluntad pública es manejada por el gobernante como su voluntad particular. De las tres formas de Estado, la democracia es, en el sentido propio de la palabra, necesariamente un despotismo, porque funda un poder ejecutivo donde todos deciden sobre y, en todo caso, también contra uno (quien, por tanto, no da su consentimiento), con lo que todos, sin ser todos, deciden; esto es una contradicción de la voluntad general consigo misma y con la libertad.*” *Ibid*, p. 18-19.

<sup>142</sup> *Ibid*, p. 19-20.



*cosmopoliticum*)”.<sup>143</sup> Lo anterior siempre en armonía con la autonomía que nace de la moral razonada que todo ser humano debe alcanzar, pues la ley heterónoma sólo se debe obedecer si se internaliza y hay un consentimiento de por medio; en este sentido, la libertad es la facultad de someterse a la ley exterior sin imposición de nadie, ya que presupone una igualdad en términos del derecho que posibilita a todos el apego a la ley de manera voluntaria. De este modo el derecho cosmopolita expresado en una federación de estados libres, va de la mano con la paz perpetua:

... la violación del derecho en un punto de la tierra repercute en todos los demás, la idea de un derecho cosmopolita no resulta una representación fantástica ni extravagante, sino que completa el código no escrito del derecho político y del derecho de gentes en un derecho público de la humanidad, siendo un complemento de la paz perpetua, al constituirse en condición para una continua aproximación a ella.<sup>144</sup>

La existencia de una federación de estados implica no el armisticio como necesidad de acabar con una guerra, sino más bien que implique la terminación de las guerras para siempre como una realidad no sólo deseable, sino objetiva. Distingue así el pacto de paz (*pactum pacis*) de la federación de la paz (*foedus pacificum*), que como realidad conducirá a la paz perpetua.

Kant emplea tres conceptos clave para abordar el tema, y son derecho de gentes que lo entiende como un derecho para la guerra pero por ello peligrosa de subjetividades al caer en la apreciación de quienes desean hacerla, apelar al derecho de gentes conduciría a que los hombres “... *encuentran la paz perpetua en la amplia tumba que oculta todos los horrores de la violencia y de sus causantes.*”<sup>145</sup>

El estado de naturaleza en el que viven los seres humanos antes de crear una sociedad civil, es decir, antes de las leyes, dicho estado es un estado de guerra, la paz no es inherente al hombre, pero Kant no piensa en un “antes” en sentido temporal, sino como una consecuencia de la razón. En este sentido nuestro filósofo

---

<sup>143</sup> *Ibid*, p. 15.

<sup>144</sup> *Ibid*, p. 30.

<sup>145</sup> *Ibid*, p. 25.

de Königsberg no está pensando más en el perfeccionamiento moral de los hombres, como que se sometan a la ley, pues hacerlos moralmente buenos implicaría la tardanza o la no posibilidad de un estado de derecho “... *el hombre está obligado a ser un buen ciudadano aunque no esté obligado a ser moralmente un hombre bueno.*”<sup>146</sup>

La naturaleza emplea a la guerra como elemento indispensable para su organización, es así que “... *a través de la guerra los ha llevado incluso a las regiones más inhóspitas para poblarlas... también por medio de la guerra ha obligado a los hombres a entrar en relaciones más o menos legales.*”<sup>147</sup> La idea de la guerra como una estratagema de la naturaleza para que los hombres busquen la paz, ha sido cuestionada,<sup>148</sup> pues se mira en ello un intento de sustituir la idea de la providencia o de un destino marcado donde el hombre puede aparecer como comparsa de la historia, como títere de su proyecto; lo que resulta irónico al establecer el ejercicio de la razón como guía de todo actuar que tanto anhela Kant. En un doble juego de “naturaleza humana” como disposiciones del hombre y la intención de la “naturaleza” en sentido cósmico considerándolo como orden, Kant plantea la necesidad de regular el egoísmo humano a partir del despotismo de la naturaleza, nos dice:

Habiendo procurado la naturaleza que los hombres puedan vivir sobre la tierra ha querido también, y de manera despótica, que deban vivir, incluso contra su inclinación, y sin que este deber presuponga al mismo tiempo un concepto de deber que la vincule con una ley moral, sino que la naturaleza ha elegido la guerra como medio para lograr este fin...<sup>149</sup>

Pero la guerra misma no necesita motivos especiales, pues parece estar injertada en la naturaleza humana, e incluso, parece estar considerada como algo noble, a lo que el hombre tiende por un honor desprovisto de impulsos egoístas: el *coraje guerrero* se estima dotado de un gran valor inmediato... no sólo cuando hay guerra (lo cual es razonable) sino que se estima también de valor que haya guerra, y con frecuencia se ha comenzado una guerra para

---

<sup>146</sup> *Ibid*, p. 38.

<sup>147</sup> *Ibid*, p. 33.

<sup>148</sup> Cfr. *El proyecto filosófico para la paz perpetua de Kant...* de Karl-Otto Apel, en Vicent Martínez Guzmán, *Kant: La paz perpetua doscientos años después*, p. 9.

<sup>149</sup> Kant, *Sobre la paz perpetua*, p. 35.

mostrar simplemente aquel coraje, con lo que se está poniendo una dignidad intrínseca en la guerra en sí misma y algunos filósofos llegan a dedicarle una loa como a una honra de la humanidad, olvidándose del dicho de aquél griego: La guerra es mala porque hace más gente mala de la que se lleva. –Hasta aquí la cuestión de lo que la naturaleza hace para su propio fin, considerando al género humano como una especie animal...

Cuando digo que la naturaleza quiere que ocurra esto o aquello no significa que la naturaleza nos imponga un deber de hacerlo (pues esto sólo puede imponerlo la razón práctica libre de coacción) sino que ella misma lo hace, querámoslo nosotros o no... *El destino guía a quien se somete, arrastra al que se resiste.*<sup>150</sup>

La fuerza de la naturaleza es tal que los hombres aparecen inermes ante ella, por lo que la guerra como parte de los propósitos de la primera emerge como inexorable. En este contexto sigo el razonamiento de Apel cuando considera que:

En este caso no sólo es necesario rechazar desde el punto de vista actual la concepción de la astucia de la Naturaleza por formar parte de una “metafísica dogmática”, sino que ella misma puede constituir una aporía fundamental en la arquitectónica del sistema kantiano. En efecto, la suposición de un *determinismo causal* absoluto del mundo de la experiencia entra en conflicto con la posibilidad sugerida por Kant en su filosofía práctica (sobre todo en la política) de la *realización de la política moral a través de las intervenciones de la autonomía de la razón en la realidad político-social.*<sup>151</sup>

Establecer un Estado es posible incluso en un pueblo de demonios, pues la condición que se requiere es que tengan entendimiento para someterse, pues la regulación que tendrán por la fuerza de la ley coactiva, es análoga al resultado de su actuar público alejado de inclinaciones evasivas de la ley. La instauración de la paz es para Kant una función que debe realizar el Estado como agente moral, de alguna manera en contra de la naturaleza, pues ésta desea otra cosa ya que “emplea” la diversidad de lenguas y de religiones para promover el encono entre los individuos; pero no lo realiza a partir de una moralidad que denominaría pura, sino en términos hipotéticos a partir de la necesidad de intercambio comercial, pues la guerra y el espíritu comercial no pueden ir de la mano.

---

<sup>150</sup> *Ibid*, pp. 36-37.

<sup>151</sup> Apel, *Op. Cit.* p. 10.

... estas diferencias llevan consigo, ciertamente, la propensión al odio mutuo y a pretextos para la guerra, pero, con el incremento de la cultura y la paulatina aproximación de los hombres a un más amplio acuerdo en los principios, estas diferencias conducen a coincidir en la paz, que se genera y garantiza mediante el equilibrio de las fuerzas en una viva competencia y no con el quebramiento de todas las energías, como ocurre en el despotismo (cementerio de la libertad).<sup>152</sup>

Se trata del *espíritu comercial* que no puede coexistir con la guerra y que, antes o después, se apodera de todos los pueblos. Como el *poder del dinero* es, en realidad, el más fiel de todos los poderes (medios) subordinados al poder del Estado, los Estados se ven obligados a fomentar la paz (por supuesto, no por impulsos de la moralidad) y a evitar la guerra con negociaciones.<sup>153</sup>

En estos planteamientos, hay un juego de fuerzas entre los instintos humanos, lo que quiere la naturaleza y el camino del proceso civilizatorio promovido por el Estado en el que no se observan a los filósofos, pues sabe bien Kant que “... *la posesión del poder daña inevitablemente el libre juicio de la razón.*”<sup>154</sup> Más bien están los juristas, los legisladores ya que legislar es parte de su tarea,

... el jurista, que no es al mismo tiempo filósofo (tampoco según la moralidad), siente la enorme tentación de hacer esto porque es propio de su oficio el aplicar las leyes existentes sin investigar si necesitan una mejora y considera como superior este nivel de su facultad, que en realidad, es inferior por ir acompañado de poder (como ocurre también en los otros dos casos). No puede existir, por tanto, ninguna disputa entre la política, como teoría del derecho aplicada, y la moral, como teoría del derecho, pero teórica.<sup>155</sup>

La tarea legislativa debe caminar en armonía con la razón moral (la verdadera religión),<sup>156</sup> cuyo propósito fundamental es la dignificación de los seres humanos y la defensa de su libertad, elevada por encima de moralidades particularísimas que pueden tocar la intolerancia o el fanatismo, peligros latentes para la paz. El horizonte es alcanzar la paz, en este sentido es una conquista humana, un logro de la

---

<sup>152</sup> Kant, *Sobre la paz perpetua*, p. 40-41.

<sup>153</sup> *Ibid*, p. 41.

<sup>154</sup> *Ibid*, p. 43.

<sup>155</sup> *Ibidem*.

<sup>156</sup> “Kant se nos manifiesta no sólo como un excelente filósofo de la religión, sino como convencido practicante de la religión verdadera. Su religión, sin embargo, no se confunde con las contingencias y variedades de las creencias históricas, porque, como nos dice en su escrito *Para la paz perpetua* (1795), propiamente sólo hay <<una religión valedera para todos los hombres y todos los pueblos>>, es decir, la religión de la razón moral, cuyo interés prioritario consiste en la defensa de la libertad y dignidad del ser humano.” Salvador Cabedo *Religión y paz en Kant*, en Vicent Martínez, *op. Cit.* p. 49.

civilización como manifestación del ejercicio de la razón; por ello es sustantiva la educación de los hombres, aprender a reflexionar, es aprender a emplear su herramienta más preciada pero con miras al bien propio y al de la humanidad, Conill nos dice: “... *La paz no es lo más natural del mundo, sino una conquista de la voluntad humana, un logro muy difícil de alcanzar (¡un invento!), para el que se requiere mucho esfuerzo y, sobre todo, saber combinar ciertas condiciones naturales y racionales.*”<sup>157</sup>

En este movimiento en el que intervienen los mecanismos de la naturaleza y la capacidad racional del hombre expresada en su oficio legislativo, se encuentra la simiente de la paz como posibilidad. El acercamiento y adecuación de la realidad a partir de la construcción de leyes, como principios fundantes, pero no inamovibles, constituye la arquitectura para reformar la vida social. Si bien reconoce que la guerra cumple una función, para Kant la consecución de la paz no está mediada por cruentas luchas, pero como ejercicio de la moral práctica, la paz encuentra en la animalidad humana su principal oponente. La educación humaniza pero hace falta mucho para salvaguardar el crecimiento moral, pues reconocer las disposiciones hostiles innatas no las extirpa de tajo, hace falta ejercicio continuo y sostenido. El cosmopolitismo manifestado en la alianza de las naciones es una vía para garantizar la paz, pues desde una mirada incluyente, integra a los diferentes pueblos del mundo que de suyo, difieren en lengua y creencias de todo tipo. En este contexto Conill nos dice que:

Según Kant... hay dos caminos para garantizar la paz, que podrían denominarse: estatismo libre, cuando se trate de la formación de un macro estado mundial, y federalismo libre, cuando se opte por la formación de una federación de pueblos.” En un primer momento, en la *Paz perpetua* Kant titubea entre el estatismo y el federalismo, incluso da prioridad al primero, es decir, confía en un estado mundial... Sin embargo más tarde en la *Metafísica de las costumbres* Kant aboga (para salir del estado de guerra) por un federalismo sustentado en la alianza o

---

<sup>157</sup> Jesús Conill, “*El ideal de la paz en el humanismo Ético de Kant*”. En Vicent Martínez, *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Libres, Valencia 1997. p. 53.

confederación de naciones, al modo de una «sociedad cooperativa», sin necesidad de «ningún poder soberano (como en una constitución civil)».<sup>158</sup>

Optar por una federación de estados más que un estatismo (que puede fácilmente devenir en un despotismo), entraña el reconocimiento de la diversidad de modos de vida, la identificación de los contrastes entre los pueblos humanos y ello plantea una posición abierta y respetuosa con el límite de los mínimos legislativos con pretensión universalista. El apego racional y libre a la ley, debe coaccionar no de manera despótica, sino sobre el horizonte del consentimiento que conlleve a la convivencia objetiva, sin dejar de reconocer las dificultades mismas que entraña regular la conducta humana. En este sentido es fundamental enfatizar también otra de las aportaciones fundamentales de Kant, esto es, el reconocimiento del conflicto como fenómeno inherente al ser humano; precisamente en este reconocimiento debemos encontrar en el derecho, el acuerdo entre los seres racionales que somos los seres humanos:

Como puede apreciarse, en ningún momento olvida Kant algo que muchos de sus comentaristas y críticos han pasado por alto: el reconocimiento kantiano de la realidad conflictiva y paradójica del ser humano. Por ejemplo, que «en una constitución civil, que es el grado supremo en el arte de acrecentar las buenas disposiciones, es, sin embargo, anterior y, en el fondo, más poderosa la *animalidad* que la pura *humanidad*...».<sup>159</sup>

El reconocimiento de lo que Kant llama animalidad como una fuerza más poderosa que la humanidad que construimos, reta a los seres humanos al ejercicio de la libertad dirigida a la autolegislación, tarea nada fácil que comprende tanto la regulación individual, como colectiva. Es la entrega de la animalidad salvaje en aras de un derecho internacional que descansa en una libertad moral. El derecho es en este contexto el ámbito en el que se despliega la libertad “... *pues si el hombre fuera únicamente razón, para nada haría falta el derecho*”.<sup>160</sup> El cosmopolitismo kantiano que descansa en la idea de ciudadanía supone la adhesión a la ley por el

---

<sup>158</sup> *Ibid*, p.60.

<sup>159</sup> *Ibid*, p.64.

<sup>160</sup> Vicente Domingo García Marzá, “*República y democracia en la Paz Perpetua*” en Vicent Martínez, *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Libres, Valencia 1997. p. 85.

convencimiento. Es importante destacar que el horizonte que busca la democracia que plantea Kant<sup>161</sup> es la relación de paz entre estados como necesaria e inevitable. Es alcanzar la resolución o gestión de los conflictos no de manera bélica, sino por la vía civil. Kant no asistió al surgimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero fue, indudablemente una influencia determinante para su realización; instrumento que representa el contrato más acabado (perfectible por supuesto) por lograr una regulación entre Estados.

---

<sup>161</sup> García Marzá nos dice que *“Multitud de textos avalan que Kant está pensando en lo que hoy llamamos democracia directa o asamblearia.”* Más adelante señala que *“Kant parece estar pensando en la democracia de Atenas descrita por Jenofonte, con su nulo control sobre los gobernantes, sometida a los avatares de las masas, a la manipulación de los grupos de poder, etc.”* *Op. cit.* p. 89.

## *CAPÍTULO IV*

### *Hacia una Filosofía de la educación para nuestros días*

Como se abordó desde el primer capítulo, la preocupación por la educación ha ocupado a los grandes pensadores (Kant y Nietzsche para el presente trabajo), haciendo patente la dificultad sobre el qué, los cómo y el por qué educar; es decir, podemos hablar de una crisis continua, o de un estado de cambio permanente. Pero uno de los elementos diferenciales que debemos atender es que presumimos actualmente de haber caminado un largo trecho de proceso civilizatorio y como nunca antes, en palabras de Marcuse *“Las capacidades (intelectuales y materiales) de la sociedad contemporánea son inmensamente mayores que nunca...”*<sup>162</sup> en contraste, estas capacidades no han posibilitado una mejor vida para los individuos, más bien nos encontramos ante un sistema que posee una gran *“... habilidad para dar sentido a las tonterías y convertir en tontería lo que tiene sentido.”*<sup>163</sup> El laberíntico andar de la escuela a lo largo de la historia no escapa a lo anterior, múltiples acciones sin sentido y olvido de lo fundamental, el saldo: un pacto escolar roto, malestares diversos expresados en las preguntas ¿para qué o por qué? en resumen un espacio hostil, ambigüedad axiológica, intenciones ocultas, simulaciones

---

<sup>162</sup> Marcuse continúa diciendo *“... lo que significa que la amplitud de la dominación de la sociedad sobre el individuo es inmensamente mayor que nunca.”* *El hombre unidimensional*, traducción de Antonio Elorza, España, Editorial Ariel, 1968. p. 20.

<sup>163</sup> *Ibid*, p. 277.



necesarias, resultados maquillados, planes que se miran como imposibles de cumplir, objetivos ficticios, imaginarios de progreso, entre una gran lista que ha acumulado señales de urgencia. Veamos de manera general lo que arrojó el siglo pasado sobre el tema que me ocupa, antes de presentar las aportaciones de Nietzsche y Kant sobre una filosofía de la educación para nuestros días.

### ***¿Escuela Nueva?***

A finales del siglo XIX en Europa surge la llamada Escuela Nueva<sup>164</sup> que cuestionaba los modos de enseñanza de la escuela tradicional, no se caracterizó por ser un movimiento homogéneo dados los diversos planteamientos de sus representantes, pero compartían la concepción del educando como sujeto activo en el proceso educativo. Rechazaron el autoritarismo, las actitudes que tuvieran como propósito infundir miedo, el otorgamiento de recompensas, fueron críticos con el empleo del castigo, entre otros elementos. Entre sus ideales se encontraba poner el acento en la educación social, artística y moral, promover la participación del alumno, así como de su desarrollo intelectual y físico. Cabe destacar como principales teóricos de esta escuela a Montessori, Bovet, Decroly, Freinet, Pestalozzi, Kilpatrick y Dewey.<sup>165</sup> Otra característica común de estos autores es el llamado utopismo pedagógico, pues consideraban la educación como pilar fundamental de la sociedad y del cambio, la concebían como verdadera palanca de transformación.

---

<sup>164</sup> “... poderoso movimiento educativo que surge a finales del siglo XIX y se extiende hasta después de la segunda guerra mundial, que tiene sus antecedentes más conocidos en Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel y la Escuela de Yasnaia Poliana del escritor ruso L. Tolstoi. No fue un movimiento educativo uniforme ligado a un sistema educativo concreto sino que acogió a los ensayos que realizaban en la época como alternativa a la escuela tradicional... finalmente se disolvió y confundió en buena parte con la educación democrática que, a partir de la segunda guerra mundial, se extendió por el mundo auspiciada por los organismos internacionales y los países de Primer Mundo.” “Ya en 1925 estaba diseñado lo principal de su estrategia metodológica: la imprenta escolar, las salidas escolares, trabajos manuales y el trabajo mediante la imprenta y el desarrollo de un sistema de fichas. Todas estas estrategias darán lugar a la Cooperativa de la Escuela Laica, embrión del futuro poderoso movimiento de Freinet.” En Javier Vergara Ciordia, *Grandes temas en la historia de la educación*, XX, p. 158, 159.

<sup>165</sup> También destacan J. H. Bradley, H. Lietz, E. Demolins, G. Kerschensteiner y A. Ferrière. Cfr. *Filosofía de la educación hoy*, p. 108.

Al terminar la primera Guerra Mundial, la Escuela Nueva adquirió gran auge ante los cuestionamientos sobre la guerra y la paz, y el papel de la educación como motor de progreso. Las preguntas fundamentales acerca del lugar y la tarea del hombre en el mundo, pensado desde el terreno de las relaciones interpersonales y de la relación entre naciones, fue tema de preocupación constante. Tanto en el ámbito educativo pedagógico como en el de las ciencias sociales emergieron un sinnúmero de propuestas encaminadas a dar respuesta no sólo a los problemas relativos a la función de la escuela y sus métodos, sino a las cuestiones sobre la guerra y la paz y a la configuración de las relaciones individuo-gobierno. En el periodo de entreguerras en Estados Unidos surgió la llamada educación progresista que respondió a la construcción de una nación multicultural en busca de identidad, encontrando en el sistema educativo una oportunidad para este fin.

Ya para los años 50's inician los planteamientos sobre la planeación educativa y sobre la importancia de ver la educación como una inversión en términos de capital humano<sup>166</sup> más que como un gasto. Esta visión puesta sobre la mesa por Theodore Schultz, identifica la relación entre educación y progreso económico en términos del aumento de la capacidad de la producción a partir del conocimiento y la potencialización de las habilidades y capacidades de los trabajadores. La educación fue vista como una inversión para asegurar el bienestar, emparentando ésta con el progreso económico. Esta visión recibió las críticas de los neomarxistas al poner en

---

<sup>166</sup> El capital humano según la OCDE se entiende como “... la mezcla de aptitudes y habilidades innatas a las personas, así como la calificación y el aprendizaje que adquieren en la educación y la capacitación.” Esto es, el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan indispensables en la actividad económica que se traduce en réditos para las personas y las sociedades. En el mismo documento podemos leer “Los años de educación formal son cruciales para la formación de capital humano y para garantizar que las y los jóvenes desarrollen las habilidades y el conocimiento que les permitirá ganarse la vida más tarde” y señala como retos del futuro “La educación de masas se expandió intensamente en el siglo XX, escolarizando a más gente que nunca. En los países desarrollados hoy, la educación obligatoria finalmente llega a sus límites naturales en términos de la cantidad de tiempo que las y los jóvenes están dispuestos a pasar en la escuela. En el futuro, entonces, el aumento de la oferta de capital humano dependerá menos de la expansión de la cantidad de educación, y más de mejorar la calidad del aprendizaje. Para las sociedades eso querrá decir colaborar con la mayor cantidad de gente posible para que desarrollen el rango completo de sus aptitudes y habilidades a lo largo de su vida.” *Perspectivas de la OCDE. Capital humano: Cómo moldea tu vida lo que sabes*, Resumen en español. OECD Insights Human Capital: How what you know shapes your life. ISBN-92-64-029095, 2007.

tela de juicio la idea de “éxito” y “progreso”, argumentando que estamos inmersos en estructuras que condicionan el desequilibrio y la injusticia social, mismas que invisibilizan el contexto que posibilita a unos pocos y obstruye a las mayorías. Por su parte, en 1949 Thomas. H. Marshall planteó la idea de una ciudadanía social y política, pues contempló la posibilidad del ciudadano de aportar al mundo social y con ello emergieron los programas de capacitación para el trabajo; debido a que el mundo había quedado devastado por la guerra, era imperativo recomponerlo, una forma se expresó a través de la fuerza de trabajo que se podía homologar en las escuelas. En este contexto surgió en Estados Unidos de la posguerra, la idea del *Estado de Bienestar* cuya premisa es que el Estado es el benefactor que debe apoyar a través de programas sociales, a las comunidades que se encontraban en situación de carencia. Manuel de Puelles nos dice que en este periodo cobra fuerza la idea que “... *el Estado añade algo a la Sociedad, de que el Estado es necesario para introducir en la sociedad la cuota de justicia que la hace aceptable para todos*”<sup>167</sup> y así evitar que la clase obrera se dejara seducir por la “...*ilusión comunista*”.<sup>168</sup> Es así que el Estado se erigió como rector de la economía, pero manteniéndose como un estado paternalista y por tanto, dictador del camino a seguir. El *Estado de Bienestar* entró en declive a partir del derrumbe del comunismo así como de la crisis económica del petróleo de 1973 que afectó a los países altamente industrializados.<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Manuel de Puelles Benítez. *Elementos de Política de la Educación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2004. p. 236. Más adelante nos dice que “*Con el estado de bienestar; la educación se convirtió en uno de los derechos sociales de carácter prioritario, pudiendo decirse que en general la mayoría de los Estados que adoptaron la vía del bienestar supieron hacer frente políticamente a este reto, iniciando un proceso de democratización de la educación, caracterizado fundamentalmente por la extensión de la educación básica a toda la población, la apertura de la enseñanza secundaria y el acceso masivo a la educación universitaria y superior.*” p. 242.

<sup>168</sup> *Ibid*, p. 249.

<sup>169</sup> Cfr. Manuel de Puelles Benítez, *op. cit.* p. 235-246.

### ***De un nuevo utopismo pedagógico, telaraña en el mar***

La Escuela Nueva y las teorías diversas que surgieron tanto en Europa como en Estados Unidos, el contexto de la Guerra Fría y los conflictos bélicos a lo largo y ancho del mundo, entre otros factores, dieron lugar a que los sistemas educativos, principalmente en occidente, se vieran bombardeados de propuestas alternativas diversas. Una de las grandes preocupaciones que se pusieron sobre la mesa fue la de la percepción de una “crisis de valores” que caracterizaba las sociedades contemporáneas,<sup>170</sup> expresada en violencias de todo tipo y a la que se sumó la devastación ecológica. El contexto latinoamericano luchando por la emancipación sobre todo ideológica de su historia de colonialismo, así como sus guerras intestinas, abrigará, entre otras concepciones la Pedagogía Crítica como una posibilidad de transformación.

El sinfín de enfoques, modelos y propuestas, son prueba por un lado, del estatus multicultural contemporáneo y por otro, dan cuenta vehemente de dicha crisis; en la que se mira a la educación como la panacea. Enfoques tales como la educación en valores,<sup>171</sup> educación para la vida democrática, educación emocional, educación para la tolerancia, enfoque por competencias,<sup>172</sup> educación inclusiva, educación

---

<sup>170</sup> En 1968 Philip H. Coombs publicó su libro *La crisis mundial de la educación*, poniendo en la agenda de las políticas públicas mundiales la idea de que las cosas no estaban marchando bien, aunque en Europa se miró esta crisis como un fenómeno exclusivo de los países subdesarrollados, colocándose al margen de esta percepción. Manuel de Puelles. *Op. cit.* p. 299.

<sup>171</sup> Pablo Latapí Sarré, filósofo e investigador educativo sostenía que “*Está de moda hablar de valores en la educación. En mi opinión no es una moda; es un reclamo, es el deseo de recuperar algo esencial que hemos abandonado: la función formativa de la escuela. Esencial porque nadie puede educar sin valorar, porque toda educación se dirige hacia ciertos fines que considera valiosos para el individuo y la sociedad*” Latapí, 2001, p. 59

<sup>172</sup> María Teresa Yurén señala que en el proyecto modernizador de la educación en nuestro país se fue incorporando el enfoque por competencias “... en el programa educativo 1994-2000 aparece con toda claridad. Ahí se señala que se incorporan “...nuevos enfoques, como el de dar prioridad al desarrollo de competencias y actitudes”. En el programa 2001-2006 queda de manifiesto su sentido instrumental cuando se define la competencia como “la aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades físicas e intelectuales, con respecto a criterios o estándares de desempeño esperados (normas o calificaciones)”; se agrega que la educación basada en competencias “está diseñada para promover el aprendizaje a lo largo de la vida de todos los ciudadanos (... en la) era de la información y el conocimiento”, y se justifica la introducción del enfoque en el hecho de que todos los países están “sujetos a una constante presión para su modernización y mejora, a fin de satisfacer las necesidades económicas y sociales de los ciudadanos, las organizaciones y las sociedades en que

multicultural, educación para la vida, educación para la paz y tantas otras, muestran fehacientemente la angustia de no saber qué rumbo tomar. Aunado a estos enfoques se presentan términos como calidad educativa, eficiencia terminal, aprendizaje significativo, sociedad del conocimiento, malestar docente, evidencias, evaluación, objetos de aprendizaje, políticas educativas, transversalización de contenidos, currículum flexible, materiales instruccionales, constructivismo, aprendizaje basado en problemas, profesionalización docente, gestión del conocimiento, fracaso escolar, entre muchos otros términos, permean la vida de las aulas y de las políticas educativas. Muchos de estos conceptos generan más confusión que claridad al respecto de lo que se busca, pues una gran parte de docentes se vive abrumado con tal cantidad de elementos que se le exige conozca y que vive como una burocratización de su labor y de las relaciones intersubjetivas.

La situación descrita ha sido germen para la emergencia de una educación a la carta que atienda fenómenos de oferta y demanda “educativa”, así como de un mercado enorme de tecnología expresada en decenas de *gadgets* que harán las veces de herramientas de aprendizaje acelerado y sin tanto esfuerzo. En este contexto, los alumnos se conciben como receptores de abundante información para que sean hábiles y diestros en un sinnúmero de tareas, pero con el mensaje ambiguo oscilante entre competir para ganar y ser un ciudadano en un entorno que clama por los derechos humanos.

Todas las propuestas mencionadas buscan, en un intento que por momentos se mira desesperado, retornar a la formación ético-moral de los individuos pero insertos en las sociedades de consumo y de eficientismo. Se puso sobre la agenda de las políticas educativas la idea de abandonar la educación bancaria (aquella que privilegia los contenidos), para centrarnos en la formación de habilidades y actitudes

---

*se fundan”. La competencia es la “capacidad demostrada”, pero, en este contexto, en lugar de significar la ampliación de la libertad de los sujetos, hace referencia a los saberes que cumplen con las normas de desempeño surgidas de las necesidades del mercado. De esta manera se asume la competencia más como “calificación” que como “capacidad”. Filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores, México, Trillas, 2008, p. 273.*

de los educandos, para competir en este mundo globalizado. La corrupción, las guerras, la devastación ecológica, la violencia que ha invadido todos los espacios tanto públicos como privados, la inequitativa distribución de la riqueza y la injusticia social, son fenómenos que dan muestra sentida y palpable de este fenómeno, Altarejos nos dice al respecto:

El problema está ahí: asistimos, sin duda, a un desmoronamiento de los modelos educativos tradicionales, se pone en tela de juicio la misma existencia de la escuela, el modelo de hombre y de sociedad para los que educar... Frente a la escuela autoritaria se opone la libertaria, frente al conservadurismo el afán de progreso. La concepción antinómica de la educación parece tener absoluta vigencia. Han aparecido teorías y modelos que intentan resolver esta crisis: pedagogías no directivas, no represivas, libertarias y libertadoras, muerte de la escuela, escuelas nuevas, etc. Se trata en definitiva, de una nueva concepción del ser humano, de una nueva antropología que influye en los modelos pedagógicos.<sup>173</sup>

Esta circunstancia, que es palpable en lo cotidiano para miles de educandos que no ve en la escuela y la educación que les brinda (principalmente en los países de economías denominadas emergentes) una oportunidad de desarrollo personal, económico o social, alcanza a todos los actores y funciones del sistema educativo, de los docentes a las políticas públicas educativas. La escuela como caja de resonancia de las múltiples realidades económicas, sociales, clericales o políticas, nos conduce a presenciar el espectáculo de preocupaciones, ocupaciones y simulaciones diversas que pretenden solventar y en algunos casos maquillar la realidad. Conduce a considerar por otra parte, a la educación como la solución,<sup>174</sup> en la que la urgencia por encontrar alternativas conlleva a una serie de planteamientos y acciones que distan de una reflexión crítica y global del fenómeno; es, empleando

---

<sup>173</sup> Altarejos, *op. cit.* p. 107.

<sup>174</sup> La apuesta en la educación como el medio por excelencia para la transformación de las sociedades sobre la base del proyecto humanizador y del proceso civilizatorio, ha puesto sobre la agenda política de muchas naciones la necesidad de implementar enfoques educativos diversos que contribuyan a dicho plan; México no ha sido la excepción y actualmente escuchamos reiteradamente discursos acerca de que la educación es el ámbito privilegiado del camino del progreso social y económico con un espíritu democratizador. Una muestra de ello en nuestro país es que el 25 de febrero de 2013 se promulgó la Reforma Constitucional en Materia Educativa. En palabras del presidente Enrique Peña Nieto esta reforma “...es un cambio de fondo que marcará para bien el rumbo de México en las siguientes décadas. ...el gran compromiso de la Reforma que hoy he promulgado es convertir a la educación en la fuerza transformadora del país”.

En [consulmex.sre.gob.mx/montreal/images/Consulado/prensa/2013/reformaeducativa.pdf](http://consulmex.sre.gob.mx/montreal/images/Consulado/prensa/2013/reformaeducativa.pdf)

una metáfora nietzscheana, “una telaraña en el mar”<sup>175</sup> pues se erige la educación como la utopía que hay que alcanzar. Lo anterior, a mi juicio, no es más que una salida falsa ante un problema estructural cuya complejidad rebasa planteamientos ingenuos y de buenas intenciones. La crisis en el sistema educativo es el espejo de la sociedad misma que no encuentra su sentido de ser, o que, perdida en un laberinto, dibuja verdades ficticias a las cuales asirse fervientemente; lo anterior no obsta para reconocer las bondades que la formación humana promueve en la sociedad y en los individuos.

Ante este panorama una filosofía de la educación, debe sustentarse en una idea de ser humano que vaya de la mano con un proyecto político-ético-educativo, Kant y Nietzsche nos brindan los cimientos indispensables para su construcción. Delinearé para esta filosofía de la educación cinco aspectos sustantivos, que son: 1. El paradigma o idea de ser humano como núcleo, 2. La idea del maestro educador, 3. La idea de conocimiento y educación y 4. El papel del Estado en la tarea educativa.

Como un elemento de rehabilitación de los dos filósofos que me ocupan, al contexto actual, me apoyaré en algunos de los planteamientos de la Pedagogía Crítica, que, nacida de la Teoría Crítica arroja luz sobre los cuestionamientos educativos y sociales que surgieron desde las primeras décadas del siglo pasado y que considero mantienen plena vigencia.

---

<sup>175</sup> Nietzsche emplea esta metáfora para ilustrar la relación entre la fragilidad y la resistencia de la catedral de los conceptos. *Cfr. Sobre verdad y mentira...* p. 27.

## **Construyendo escuela, el ser humano nietzscheano en la sociedad cosmopolita kantiana**

El hombre para Nietzsche porta en su ser la potencia creativa, es posibilidad de elevarse por encima de su propia cabeza para constituirse como obra de arte y llegar a ser y ser ése que él es. La pregunta que surge de manera inmediata es si un ser humano con estas características puede inscribirse en un mundo que requiere de normas para la regulación colectiva. La respuesta la encuentro de manera general en las siguientes premisas que a su vez constituyen la convergencia en ambos autores,<sup>176</sup> a saber:

1. Plantean elementos de un proyecto político-educativo.<sup>177</sup>
2. Buscan combatir la estupidez-barbarie humana.
3. La enseñanza y aprendizaje de la filosofía es crucial en un proyecto político-educativo.

---

<sup>176</sup> Desde la perspectiva de Vaihinger “En realidad, hay mucho de Kant en Nietzsche; no, ciertamente, de Kant en la forma en que lo encontramos expuesto en los libros de texto (y en la que probablemente permanecerá para toda la eternidad), sino del espíritu de Kant, del Kant real, que penetró hasta la médula en la naturaleza de la apariencia, pero que, a pesar de haber visto a través de ella, también vio y reconoció conscientemente su utilidad y necesidad.” *La voluntad de ilusión en Nietzsche*, en Nietzsche, *Sobre verdad y mentira...*, p. 45.

<sup>177</sup> Nicolás González en el prefacio de su texto *Nietzsche contra la democracia* nos dice: “Existe una larga y venerada tradición interpretativa que niega y obtura toda posibilidad de una lectura política de la obra nietzscheana. Se la considera superficial, forzada y contraria al propio pathos de Nietzsche... A contrariis. Sus preguntas incumben sobre los politeí, los regímenes y la forma-estado, objetos tan importantes de la filosofía política tradicional desde la Antigüedad. Sus preguntas y respuestas son poético-teóricas, más que dialéctico-prácticas. Y si analizamos al Nietzsche político no debemos anacronizar el contexto de sus reflexiones: es necesario pensar cuál era el concepto de Política a finales del siglo XIX. ...El Estado no está privado de telos y el telos de un Estado sólo se alcanza gracias a sus formas. Y si coincidimos con que una teoría de los medios y fines del Estado es el fundamento de toda Política, tal teoría existe en Nietzsche. Y de ninguna manera incidental o indistinta, ni subsumida a un horizonte moral, como sostienen muchos nietzscheanos. Y debemos afirmar que la finalidad del Estado no solamente es un problema significativo, sino más aún, planteada correctamente, el problema fundamental de la Teoría del Estado. Sólo por su finalidad ha de justificarse en Nietzsche un Estado... abordamos el pensamiento de Nietzsche como el de un pensador totus politicus, dialéctico-político. Nietzsche es, en todos los sentidos, más radical y más in-mediatamente político que el propio Marx. Nada escapa al conflicto histórico y bimilenario entre Señores y Siervos, ni el Arte, ni la Filosofía, ni siquiera la Ciencia o la Lógica. Con ello no hacemos otra cosa que seguir el propio espíritu de la filosofía de Nietzsche ad litteram.” *Nietzsche contra la democracia, el pensamiento político de Friedrich Nietzsche (1862-1872)*, España, Editorial Montesinos Ensayo, 2010, p. 11-15.



4. Los dos filósofos se erigieron como críticos de su tiempo, reconocían que las condiciones de su entorno no posibilitaban el germen para su proyecto educativo y en ello se ocupan.

5. En ambos hay una "intencionalidad" de la naturaleza. En Nietzsche con la producción del Genio, en Kant la estratagema para la consecución de la paz perpetua.

Reflexionar sobre las aportaciones que nos brindan tanto Nietzsche como Kant para una filosofía de la educación vigente en nuestros días, implica un reto más que de conciliar, de elegir cuidadosamente aquellos elementos importantes para su construcción, básicamente concebir un paradigma de ser humano nietzscheano en una sociedad contemporánea que contemple el principio kantiano de la sociabilidad, en términos del Estado de derecho fundado en una eticidad.

### ***Medio bestia, medio artista y con alas de autonomía en la cabeza***

Si bien la capacidad creativa es constitutiva de todos los seres humanos, existen elementos que imposibilitan llevar este potencial a su máxima expresión, y esto es, entre otros aspectos, debido a la "naturaleza" perezosa que Nietzsche observa en la mayoría. Al inicio de la *Tercera intempestiva Schopenhauer como educador*, encontramos "Al preguntársele cuál era la característica de los seres humanos más común en todas partes, aquel viajero que había visto muchas tierras y pueblos, y visitado mucho continentes, respondió: la inclinación a la pereza." Más adelante señala "Tiene razón: los hombres son más perezosos que cobardes, y lo que más temen son precisamente las molestias que les impondrían una sinceridad y una desnudez incondicionales. Sólo los artistas odian ese indolente caminar..."<sup>178</sup> Por su parte Kant inicia el breve texto *¿Qué es la Ilustración?* manifestando:

---

<sup>178</sup> Nietzsche, *Schopenhauer...* p. 35.

*La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.*<sup>179</sup>

Esta pereza<sup>180</sup> a la que se refieren ambos autores no la interpreto como aquella antagónica del trabajo afanoso, ni se trata del ocio que promueve la reflexión, es más bien la indolencia que menoscaba y limita tanto la inteligencia como la creatividad. La mayor parte de los hombres en este sentido no tendría problema en seguir legítimamente prescripciones heterónomas. Ser guía en una sociedad determinada no es una tarea fácil, pues ello implica una elevada responsabilidad y por tanto un riesgo. El llamado de atención de nuestros filósofos es a aceptar las potencialidades humanas intelectivas y artísticas como inherentes y diversas. De manera general, los sistemas educativos no han logrado el despliegue pleno de dichas capacidades, lo que ha conducido a un conformismo o uniformidad que acota más de lo que promueve. Las consecuencias son la barbarie y violencia culturizadas que se instalaron como parte del paisaje social y que ha tomado las formas más oprobiosas.

Ambos filósofos tienen en la mira la lucha contra la estupidez humana, contra la barbarie que conlleva la obediencia ciega a cánones establecidos. Nietzsche teniendo en mente la figura del león y el niño, concibe la posibilidad no de la ausencia de valores, más bien de su transmutación, considerando la generación de nuevas tablas axiológicas; mientras que el *Sapere aude* kantiano es análogamente el imperativo de uso de la razón, de esa facultad extraordinaria que el ser humano posee y que se ha visto mermada gracias a una utilización acotada.

---

<sup>179</sup> Kant, “¿Qué es la ilustración?” en *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2009, p. 25.

<sup>180</sup> Rousseau es otro pensador que se pronuncia al respecto, nos dice “*Es increíble hasta qué punto el hombre es perezoso por naturaleza. Se diría que sólo vive para dormir, vegetar, permanecer quieto; apenas puede resolverse a efectuar los movimientos necesarios para no morir de hambre.*” Para Erich Fromm la pereza es aprendida por lo que no pertenece en estricto sentido a la naturaleza humana.

En este contexto el ideal de ser humano de Nietzsche es aquél que reconoce la posibilidad de transfiguración que lleva en su interior, es propiedad de todos y cada uno de los seres humanos de esta tierra; es decir, las cualidades *poiéticas* son característica no exclusiva del genio de la civilización. El esplendor de dicha potencia de espíritu no lo concibo supeditado a determinaciones étnicas o sociales, sino a condiciones particularísimas que juegan entre lo intrínseco de cada persona y el ambiente externo, por lo que resulta tarea inextricable generalizar o pronosticar la dimensión de dicha potencia. Esto es lo que precisamente hace de este mundo un fenómeno fantástico que supera cualquier predicción o universalización. La creatividad artística humana es la energía que se manifiesta en expresiones de lo más diverso, entre ellas la autonomía como el elemento de la voluntad de elegir y asumir la vida propia en toda su responsabilidad angustiante (pienso en Sartre). Kant por su parte verá en esta autonomía uno de los factores promotores del progreso del mundo moral. Nicolás González nos dice al respecto:

Nietzsche arremete claramente contra el concepto central político-filosófico de la Ilustración europea: la autonomía, la autoemancipación, la *selbständigkeit*, odiada tanto por conservadores como por reaccionarios. El representante paradigmático es Kant, uno de los filósofos más nombrados y citados por el propio Nietzsche en sus escritos después de Schopenhauer y Platón.<sup>181</sup>

La capacidad de darse una ley propia la concibe Nietzsche como cualidad exclusiva de los genios, en contraste para Kant se trata de un elemento posible en todo ser humano inserto en una sociedad. Para la presente filosofía de la educación, el reconocimiento de la autonomía como cualidad moral va de la mano con la capacidad intelectual. De este modo la razón, incluida la razón moral y la potencia creativa son los dos fundamentos del paradigma de hombre que considero necesarios para este ser fantástico que somos. Autonomía es salir de la culpable minoría de edad, es emanciparse de absolutismos, es “...negar toda *trascendencia*”,<sup>182</sup> es valerse de la propia razón, es destruir las tablas viejas e inventar las propias, es quitar el peso que lleva la joroba del camello, para cargar el

---

<sup>181</sup> Nicolás González, *op. cit.* p. 236.

<sup>182</sup> *Ibid*, p. 240.

peso propio en su justa dimensión con su contingencia y finitud, pero al fin, el propio. Autonomía es el más caro anhelo de la autoformación, es tomar la vida en las manos propias, es forjar el *ethos* y el *pathos* para ser quienes somos. Vivir inmersos en sistemas educativos y políticos patriarcales y por tanto heterónomos, ha mermado en mucho la oportunidad de construir nuestro propio camino.

### ***Humanos, conflictivamente humanos***

La idea kantiana relativa a la insociable sociabilidad muestra la contradicción inherente, la paradoja humana misma de querer y no querer; reminiscencia heraclíteana de tensión permanente. Tendencia humana demasiado humana que oscila entre el contacto y el alejamiento, defecto y exceso en la relación de ser uno y ser con el otro. Nietzsche conoce bien esta contradicción, el principio de individuación y el deseo de fundirse con el Uno primordial del *Nacimiento de la tragedia* ya adelantaba esta condición, voluntad de ser sí mismo para perseverar en el ser, la *manía* dionisiaca subordinada a la propagación de la civilización.<sup>183</sup>

Tanto Nietzsche como Kant parten de la idea de la conflictividad inherente en el ser humano, éste es el elemento diferencial que imposibilita el ser gregario del hombre a una ramplona felicidad, para el filósofo de Königsberg “*La contradicción entre las tendencias naturales y las exigencias culturales... es la fuente de todos los males que afligen a la vida humana, así como de los vicios que la deshonoran.*”<sup>184</sup> Trabajar en esta característica humana impide concebir ingenuamente un utopismo simplista, es una ardua y cara tarea individual y social que aleja el mundo feliz del optimismo barato. Es el mundo cuyo motor intrínseco es la contrariedad misma, pero en el caso

---

<sup>183</sup> Recordemos que Dioniso es un dios civilizador, Graves nos dice en el apartado *Naturaleza y hechos de Dioniso* al referirse a sus viajes y conquistas que “*Llegó a la India tras haber sorteado una fuerte oposición en el camino y conquistó todo el país, donde enseñó el arte de la vinicultura, creando también sus leyes y fundando grandes ciudades.*” *Los mitos griegos I*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 135.

<sup>184</sup> Enrique Serrano Gómez, *La insociable sociabilidad, el lugar del derecho y la política en la filosofía de Kant*, Barcelona, Anthropos, 2004, p. 32.

de Kant ésta condición debe proyectarse hacia una civilización que busca la progresividad. Reconocer la conflictividad y trabajar en ella, es la premisa de la civilización siempre cambiante, que deviene sorpresivamente por la diversidad de seres que habitamos este planeta. Las mutaciones sociales se van a dar en la medida en que estas contradicciones humanas son el motor de los ajustes, pero éstos no se pueden hacer por encima de una mínima condición de vida moral autoimpuesta, para Serrano “... *Kant también ve el perpetuo conflicto entre lo natural y lo cultural como un fenómeno que impulsa tanto el desarrollo de la civilización como la formación racional de los seres humanos.*”<sup>185</sup> En el caso de Nietzsche recordemos la idea de que la voluntad de poder se encuentra en todos los seres vivos, por tanto, en todos los seres humanos; ya sea más fuertes o más débiles, esta voluntad hace las veces de potencia que preserva, que puede proyectarse y crecer. La capacidad transfiguradora humana dota de variedad y asombro permanente a la realidad, por ello una filosofía de la educación para nuestros días, requiere un horizonte de hombre y sociedad abiertos, que no menoscaben el carácter paradójico, la cualidad conflictiva del ser humano y las amplias posibilidades de diversas culturas cohabitando, que son una realidad en el mundo contemporáneo.

Este modelo de hombre que reconoce la conflictividad entre su ser sociable e insociable, busca lograr la máxima armonía posible, con la idea de la paz. Si bien somos capaces de hacer la guerra, infligir sufrimiento y hacer daño de las formas más ignominiosas, también poseemos la capacidad para construir de otros modos más pacíficos que buscan propósitos de convivencia solidaria;<sup>186</sup> reconociendo que la naturaleza centáurica es además educable y civilizadora.

---

<sup>185</sup> *Ibid.* p. 33.

<sup>186</sup> El filósofo Vicent Martínez ha trabajado durante muchos años en la propuesta de una filosofía para hacer las paces. En su texto *Educación para la paz desde una filosofía para hacer las paces* nos dice “*Parto del reconocimiento en todos los seres humanos de lo que llamamos competencias para hacer las paces, es decir, para resolver los conflictos por medios pacíficos, pero también para hacer guerras y provocar los diferentes tipos de violencia. Que seamos competentes ya sea para la paz, o bien para la guerra y la violencia en general, quiere decir que podemos afrontar nuestras relaciones anulándonos los unos a los otros, incluso de manera organizada como lo prueban la guerra, la tortura, la violación o el asesinato, o bien que afrontamos nuestras relaciones con justicia, ternura y maneras diferentes de vivir la paz. Ambas expresiones hacia la violencia o hacia la paz forman parte de nuestra condición humana.*” En *Decisio, Saberes para la acción en*

### ***La idea de maestro, educar con la sola presencia***

Para Nietzsche son los menos los hombres que deben educar, pues la educación la concibe como el arte del acompañamiento para que cada individuo pueda descubrir su ser en el mundo. El maestro-guía es de algún modo el filósofo artista que conoce la verdad de la tierra y el cuerpo y se ha creado a sí mismo, nos dice "...*el producto más genuino de un filósofo es su vida*" porque ha caminado hacia la conquista de su vida misma y ello le posibilita dar regalos de sabiduría que harán que cada quien encuentre su propia ruta y pueda elevarse por encima de su propia cabeza.

Educación con la sola presencia es la apuesta de Nietzsche, recordemos que en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* nos plantea la fuerza e importancia del ejemplo, como uno de los elementos fundamentales del educador. Debe ser un modelo a seguir pero no cae en la seducción del culto a su persona, el maestro nietzscheano no busca un séquito que le siga ciegamente; al contrario la dignificación de su tarea se encuentra en que sus discípulos puedan superarlo; de no ser así, estamos frente a una forma de fanatismo que mina la potencia creadora del discípulo. La masificación de la escuela ha limitado y estandarizado la capacidad creativa no sólo de los educandos, sino de los docentes. El maestro ideal se encuentra entre el artista creativo que cumple su ley interna como elevación de su propia conciencia; rompe la norma cuando ésta sofoca, pero sigue sus convicciones con plena seguridad. La docencia es concebida en la presente propuesta, como un gran arte que pulido con la experiencia, es generosa, libre, pero consciente individual y colectivamente y por ello capaz de romper tablas de valores, pero no violentamente pues emplea la inteligencia y creatividad. Goza de una alta sensibilidad y capacidad para comunicar e identificar lo sorprendente que hay en cada ser humano (no pierdo de vista que está incluida por supuesto, la capacidad para infligir daño a los otros). La relación entre el maestro y sus discípulos ha sido tema para muchos filósofos, hay un misterio extraordinario en la seducción que puede alcanzar dicha relación cuya materia es el

---

*educación de adultos*, No. 7, Enero-Abril 2004. Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Centro Internacional Banjaca para la Paz y el Desarrollo/ Castellón de la Plana, España, p. 53.

conocimiento y aprendizaje que fluye entre ambos. El modelo de maestro rechaza el culto a su personalidad que conduce a formas de fanatismo, sigue las enseñanzas de Zaratustra, como un buen maestro no sucumbe a la tentación de traspasar el límite de guiar y potenciar al individuo para que sea ése que es y no un simple adorador.

... si en cada uno de sus músculos adivináis una tensión ágil y en cada uno de sus gestos una necesidad rítmica, sentiréis entonces también vosotros lo que es una armonía preestablecida entre quien guía y quienes son guiados, y comprenderéis que en el orden espiritual todo tiende a construir semejante organización.<sup>187</sup>

Concebir perfiles ideales de maestros requiere un elevado sentido de la responsabilidad moral y social necesario en la formación de otras personas, la burocratización del rol del docente ha devenido en la pérdida de sentido del arte de enseñar; si aunamos lo anterior a la masificación de la educación, el problema se agudiza, pues la planeación y sentido se subordina ante las urgencias de cumplimientos programáticos. Mientras sumemos individuos y enfoques diversos a un entorno, las dificultades se multiplican, pues entrarán en tensión múltiples intereses, valores y necesidades.

Siguiendo la idea de la voluntad de poder como capacidad de todo ser vivo, y por tanto del ser humano, representa una conquista que cada individuo se ocupe en la posibilidad de descubrir en sí mismo todo aquello de lo que es capaz. La dimensión de la voluntad es propia de cada ser, y esto conjura la ingenuidad de plantear una sociedad de seres homogéneos; pues dicha voluntad no es susceptible de distribución equitativa, varía en cada individuo inserto en contextos determinados y esto nos coloca en una realidad tan diversa y multicolor como personas hay en el mundo. Llevar a cuevas la responsabilidad de tomar decisiones por los demás no es algo menor, y siempre existirán personas que no desean arriesgarse en esta empresa, cuyos deseos sean tener una vida buena,<sup>188</sup> y satisfacer sus necesidades;

---

<sup>187</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir...* p. 167.

<sup>188</sup> El filósofo Javier Sádaba nos ofrece un amplio panorama sobre lo que se puede entender como vida buena, que no la buena vida. Cfr. *La vida buena cómo conquistar nuestra felicidad*, Barcelona, Península, 2009.

para toda la población se requiere un Estado de derecho que garantice las mínimas condiciones de convivencia. La idea de paz kantiana respeta las singularidades en donde es posible dar cabida a humanos demasiado humanos de múltiples colores que vivan en una sociedad autorregulada, enmarcado por un Estado de derecho cuyo horizonte sea la paz perpetua como una posibilidad.

### ***Conocimiento y educación: examinados, demasiado examinados***

Nietzsche y Kant piensan la educación ligada a la dimensión política, pero tienen en mente una forma especial de educación, en lo que respecta a Nietzsche busca la alta cultura dirigida a los grandes hombres que contenga los ideales de lo que considera la nobleza del espíritu, formación para los gobernantes; Kant discurre más bien en una educación que además de considerar el ejercicio racional y disciplinario de los educandos, contemple como núcleo el desarrollo de una moralidad fundada en la razón. Ambos conciben el acto educativo como formación del *logos*, el *ethos* y el *pathos*: la creatividad, la voluntad de poder, la racionalidad, la razón moral. Retomando su propia vocación filosófica, nuestros pensadores reconocen en la disciplina filosófica las bondades indispensables para el logro de sus objetivos; la filosofía se contempla como el medio por el cual los hombres pueden alcanzar niveles fantásticos de praxis. Filosofar es pensar, pero también es modo de vida que impele a descubrir lo más humano y animal de nosotros mismos, a rechazar, a admirar, a reconocer y a vivir en consecuencia.

Ambos pensadores conciben a su modo, una didáctica, esto es, enseñar a pensar por uno mismo, reflexionar antes que llenar la cabeza de contenidos. Es ya famosa la idea kantiana de que lo sustantivo no es enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar, enseñar a pensar en lugar de enseñar pensamientos acabados; en su *Pedagogía*, hace hincapié en que una buena manera de guiar la consciencia moral es a través de los dilemas morales, de promover que los educandos reflexionen por sí mismos



sobre lo que es mejor en un caso determinado de lo que no lo es. En la Introducción al texto citado nos dice “*Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa sobre todo, es que el niño aprenda a pensar.*”<sup>189</sup>

Nietzsche rechaza la educación academicista, inundada de contenidos hechos; más bien propugna por la idea de que “*¡Hay que tener pensamientos y no sólo puntos de vista!*»”<sup>190</sup> pues los puntos de vista pueden contener apreciaciones morales preestablecidas que conducen a la moral borreguil. Tampoco acepta lo que los filisteos entienden como filosofía, esto es, un cúmulo de conocimientos muertos. Nietzsche desea una educación para la filosofía viva, que no puede acotarse a un aula o a los exámenes que comprueban si se sabe o no, eso es una tomada de pelo.

La única crítica de una filosofía que sea posible y que también demuestre algo, esto es, que intente demostrar si se puede o no vivir según sus normas, jamás se enseñó en las universidades; allí sólo se ejerció la crítica de las palabras a las palabras. Y ahora pensemos en una de esas jóvenes mentes, sin mucha experiencia de la vida, en la que tengan que conservarse unos sobre otros y entremezclados cincuenta sistemas en palabras y cincuenta críticas a esos sistemas: ¡Qué desolación! ¡Qué embrutecimiento! ¡Qué burla frente a una educación para la filosofía! De hecho, hay que admitir que no se educa para ella sino para un examen de filosofía cuyo único resultado será, como se sabe y es habitual, que el examinado –¡Ay, demasiado examinado!– confiese exhalando un suspiro de alivio: «Gracias a Dios que no soy filósofo, sino cristiano y ciudadano de mi Estado!».

Pero –cabe preguntarse–, ¿y si ese suspiro de alivio fuera precisamente la intención del Estado, y la educación para la filosofía, nada más que un distanciamiento de la filosofía?<sup>191</sup>

Para una crítica a la idea de calidad educativa que tanto escuchamos actualmente, viene muy bien este fragmento nietzscheano, hemos llegado al imperio de la evaluación en donde el examen hace las veces de juez implacable. No se trata de no evaluar, pero la máxima de los tecnócratas es “lo que no se evalúa, no mejora”, el

---

<sup>189</sup> Kant, *Pedagogía*. p. 39.

<sup>190</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, p. 40.

<sup>191</sup> Nietzsche, *Schopenhauer...*, p. 153-154.

meollo radica en lo que entendemos por evaluación y aunque se clame por evaluaciones cualitativas, terminan por ser instrumentos poco claros que legitiman subjetivamente ejercicios de poder y decisiones unilaterales.

Para una filosofía de la educación en nuestros días,<sup>192</sup> es fundamental pensar desde el terreno de lo diverso, la diferencia; ya que nuestras sociedades son parte de este fenómeno. En este contexto, la concepción nietzscheana de sorpresa y creatividad en la formación, es idónea debido a que no homogeneiza conocimientos, no estandariza procesos; mira al ser humano como potencia creadora cuya diferencia específica es insondable e inajustable a planes rígidos. Para el modelo educativo kantiano sí es básica la homologación de contenidos y propósitos, pues concibe la formación moral a partir de un método concreto que integre la parte negativa (coacción para disciplinar) con la parte positiva de la educación que es la instrucción.

Abandono la idea de la homologación de contenidos en la educación porque empobrece la realidad, más bien educación con ciertos principios universales que han de pasar periódicamente tanto por el examen de la razón como por la evidencia empírica, para posibilitar la adecuación continua de las condiciones, contenidos y metodologías que se enseñan. La filosofía posee grandes bondades para este propósito, pues parte de la razón argumentativa, es reflexiva, es fundamentalmente ética y posee un núcleo ontológico que sustenta y dirige las formas de mirar e interpretar la realidad.

---

<sup>192</sup> La recuperación del papel de la enseñanza de la filosofía en nuestros días se puede ver claramente en el texto de la UNESCO *La filosofía una escuela de la libertad* en donde Pierre Sané Subdirector General para las Ciencias Sociales y Humanas, presenta lo que denominan una Estrategia Intersectorial que implica “*Dicha estrategia tiene tres ejes principales: i) La filosofía frente a los problemas del mundo: diálogo, análisis e interrogantes sobre la sociedad contemporánea; ii) La enseñanza de la filosofía en el mundo: fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente; iii) la promoción de la investigación y del pensamiento filosóficos.*” Más adelante sostiene la importancia de esta disciplina como “... baluarte contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo...” y en lo que respecta a las naciones que han vivido procesos de colonización enfatiza incluso una «descolonización conceptual», además de retomar que en la Declaración de París a favor de la filosofía de 1995 “... se reafirma que la educación filosófica, al formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia, contribuye a la paz y prepara a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en particular en el campo de la ética.” Cfr. p. xi-xiv.

Además de la enseñanza del filosofar, es menester enfatizar en la importancia del cuerpo en la formación humana. La metafísica tradicional ha estado descorporeizada, sobrevalorando la capacidad intelectual y sospechando de las emociones e intuiciones; la formación nietzscheana sabe que el cuerpo y su *pathos* juegan en una relación indisoluble, respeta y ama al cuerpo porque en él están los pensamientos e instintos así como el ingenio creador. Recordemos que la gaya ciencia es danzarina y alegre y ello requiere de un cuerpo ligero, amar al cuerpo es amar y reconocer la tierra y la sangre de la que estamos hechos, es amar sus pulsiones y sus instintos, es amar su razón. Asumir que el cuerpo es el centro de las experiencias y saberes diversos, contribuye a diluir la dicotomía de la metafísica tradicional que escindió el *ego cogito* del *soma* como entidades ajenas; circunstancia que motivó una visión parcial de los fenómenos humanos, particularmente en el terreno de la educación.

Por otra parte, las capacidades que Nietzsche y Kant observan en los varones, las reconozco por supuesto en las mujeres, me alejo diametralmente de la idea kantiana de una pedagogía dirigida exclusivamente al género masculino, en donde las mujeres están excluidas por ser esos seres misteriosos e insondables. No comparto la idea nietzscheana de pensar solamente en varones nobles cuyo destino es gobernar y conquistar pueblos con su grandeza. Ambas posturas resultan, clasistas, discriminadoras y por tanto inadecuadas para la presente propuesta.

### ***La tarea del Estado***

Nuestros filósofos elegidos poseen un alto *pathos* político, sus obras reflejan la altura de miras con la que eran capaces de escudriñar y rumiar sus pensamientos nacidos de su experiencia cotidiana, de sus lecturas y de su labor académica; pero siempre con una aspiración formativa, de plantear propuestas a los seres humanos, de proponer caminos por dónde transitar. Maestros ambos, pensadores agudos,

concibieron y criticaron duramente el papel del Estado en la labor educativa, pues la educación de los hombres constituye una de las funciones más difíciles para una nación; para el primero, la formación bachiller es importantísima, más que cualquier otro nivel formativo y para el segundo, recordemos, no somos otra cosa que lo que la educación hace de nosotros. Qué logros alcanzaríamos si los gobiernos concibieran que la formación de los humanos no es cuestión de retórica demagógica, sino proyecto de vida individual y colectiva. Kant y Nietzsche entendían muy bien su complejidad e importancia.

La crítica nietzscheana del papel del Estado, se centra en que éste último no debe usar el sistema educativo como uno de sus brazos de acción, como recurso de su poder, “... el estado se muestra como un mistagogo de la cultura, y, al tiempo que persigue sus fines, obliga a todos sus servidores a comparecer ante él con la antorcha de la cultura universal...”<sup>193</sup> Dejarse seducir por hacer del sistema educativo una herramienta de poder, ha conseguido para el mundo ejemplos ignominiosos como el adoctrinamiento de las juventudes hitlerianas de la Alemania de la Segunda Guerra Mundial, adiestrados militarmente para la obediencia ciega.<sup>194</sup> Por otra parte y en contra de Nietzsche, es fundamental analizar la tesis de un Estado dirigido a la producción, protección y conservación del genio de la civilización, por resultar altamente riesgosa de caer en absolutismos.<sup>195</sup> La postura antidemocrática de Nietzsche expresada en la *republik* aristocrática de los genios, resulta para nuestros días discriminadora y por tanto inviable para un proyecto inclusivo como el presente.

---

<sup>193</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir...* p. 107.

<sup>194</sup> Lorenzo Luzuriaga sostiene que bajo el régimen nazi de Adolfo Hitler “... se reformó la educación alemana, poniéndola en manos del partido nazi en forma autoritaria, dictatorial, obligando al magisterio y profesorado a adherirse a aquél y llevando sus ideas políticas a todos los establecimientos de enseñanza. Al propio tiempo se organizaron asociaciones extraescolares, como la “Juventud hitleriana” para inculcar en los jóvenes las ideas de un modo más rápido que la escuela.” *Historia de la educación y la pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1994, p. 211.

<sup>195</sup> Para Nicolás González, el Estado para Nietzsche es “...un mecanismo artificial, una prótesis cruel y autoritaria que la Natur utiliza para llegar al cumplimiento del fin último y esencial: generar la belleza continua del Genio utilizando la Pulsión política que naturalmente posee cada hombre. Uno de los medios nietzscheanos será la selección, otro la correcta división del trabajo y la nueva segmentación de castas, clases y estamentos, otra la educación noble de una clase de gobernantes de nuevo cuño y finalmente, la herramienta más idónea de los planes artísticos del nuevo Estado: la *Erziehung des Volkes*, la Educación del Pueblo orientada hacia el *eigentliche Ziel der Staatstendenz*, el fin real de la tendencia del Estado.” *Op. cit.* p. 235.

Por su parte, Kant no concibe la democracia tal como la entendemos ahora con todas sus complejidades, tiene en mente más bien la democracia griega. El republicanismo al que alude se acerca más a la democracia que se enarbola en la actualidad; más aún, su proyecto político representado en una confederación de estados autónomos comparte el espíritu de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Una filosofía de la educación para nuestros días, deberá partir (no ciegamente) de la idea de democracia como la más plausible dada nuestra historia humana, si bien existen variados enfoques al respecto, rescato para la presente propuesta, la que sostiene la Carta Democrática Interamericana que reconoce la importancia de la participación de la ciudadanía en la vida política de las naciones, en su Artículo 1º dice que ésta “... *es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.*”<sup>196</sup>

Si bien la sociedad ha estado marcada por diferencias sustantivas y discriminatorias, los poderosos versus los más desprotegidos, es posible pensar de otro modo; pensar diversamente reconociendo que lo humano es fantástico; para esta democracia se requiere una filosofía de la educación como proyecto político que no determina étnica, social, ni económicamente quién es capaz de hacer de su vida una obra de arte; reconoce la capacidad *poiética* humana y por ende, no reprime ni coacciona a partir de estándares cerrados.

---

<sup>196</sup> En el Artículo 3, se lee “*Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libre, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.*” *Carta Democrática Interamericana* promulgada por la Asamblea General de la OEA el 11 de septiembre de 2001.

El Estado está obligado a garantizar las condiciones de posibilidad, a generar estos mínimos indispensables,<sup>197</sup> el piso sólido, la tierra fértil rica en elementos, en nutrientes que posibilite que este ser humano se pueda desarrollar ¿quién decide quiénes son los más aptos? no lo decide el Estado; éste debe ofrecer las condiciones necesarias para que todos los seres humanos tengan la posibilidad de desplegar su particularísima potencia, que incida en la vida social y política o no. El Estado que acompañe esta filosofía de la educación deberá partir necesariamente de mirar la paz como una de sus prioridades, partir de un enfoque democrático que asegure la libertad de generar proyecto de vida propio, indispensable para todos, es una filosofía para el ciudadano en libertad, igualdad ante la ley y autonomía, Nicolás González nos dice al respecto *“El derecho kantiano, por definición, excluye principalmente todo tipo de servidumbre, toda institución de la esclavitud y no concibe como precondition de su constitución más que hombres libres: el único derecho natural es la libertad.”*<sup>198</sup>

La regulación del comportamiento humano, es además de un ejercicio del *ethos* personal, una práctica del *ethos* político y por tanto público, nos reta a pasar del campo del discurso al mundo de los hechos, y allí es donde las fuerzas de la insociabilidad han ganado amplio terreno. Propongo para esta tarea urgente, la delimitación de fronteras entre la insociable sociabilidad y la creación del sí mismo; es decir la instauración de límites mínimos y claros para la convivencia social, si bien la voluntad de poder nos puede impeler a actuar de determinada forma, ésta debe sujetarse a un núcleo duro que observe en la idea de derechos humanos, y resalto la idea de mínimos, porque los derechos humanos se han convertido en cientos de instrumentos nacionales e internacionales interminables, lo que ha conducido al llamado fenómeno de la “inflación”<sup>199</sup> de los mismos. Desde mi lectura debe haber

---

<sup>197</sup> La *Ética de mínimos* apela al consenso de unos cuantos principios para lograr el entendimiento social, una de sus principales exponentes es Adela Cortina, principalmente en su texto *Ética mínima, introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, 2000. Pp. 130-139.

<sup>198</sup> Nicolás González, *op. Cit.*, p. 237.

<sup>199</sup> Mark Platts advierte de dos concepciones aparentemente contrastantes de los derechos humanos, la visión del Este y lo que llama “Jalón hacia el Sur”, cita a Griffin en donde éste último sostiene *“Hay fuertes presiones inflacionarias sobre el término (derechos humanos), las cuales han provocado su devaluación ..., y esas fuerzas*

los mínimos derechos, pero trabajar enfáticamente para que éstos se cumplan y se respeten. La civilización kantiana contemporánea como las condiciones indispensables de vida que implica poder estar con el otro, saber que ocupamos un lugar en el mundo por el simple estar. Es un estado de derecho que cuenta con sus imprescindibles positivados, pero cuyo fundamento se observa en el imperativo ético de los individuos, pues pretender positivizar todo el comportamiento humano conlleva a la operación de vigilar y controlar al extremo y a la inflación legal de las relaciones humanas. Nietzsche sospechaba de la igualdad, y efectivamente la realidad nos muestra las diferencias que existen entre seres humanos, pero la preeminencia es la igualdad frente a la ley, Kant nos ayuda en este contexto.

La ciencia y pedagogía kantiana son degeneradas por su voluntad de conducirlo todo a la igualdad, a la equivalencia, ya que "nivela" el orden de la Naturaleza, como la democracia y el sufragio universal nivelan los hombres comunes con los genios. Nietzsche le critica amargamente que haya identificado la tendencia del género humano hacia la perfección con la Revolución Francesa. Kant y Rousseau (y toda la *Aufklärung*) van contra las fuerzas de la Vida.<sup>200</sup>

Una de las funciones del Estado como regulador de las relaciones sociales debe descansar, siguiendo a Kant, en el valor de la persona como fin, lo que ahora se ha aceptado ampliamente como dignidad humana<sup>201</sup> y la libertad entendida como la posibilidad de imponerse su propia ley; normas que se deben observar desde lo individual hasta lo colectivo.

---

*siguen operando. Existe la creencia muy extendida de que los derechos humanos distinguen lo que es más importante en la moralidad; así, cualquier cosa que un grupo de la sociedad considere como lo más importante, ese grupo se sentirá enormemente tentado a declarar que se trata de un derecho humano. El grupo buscará anexarse la fuerza del término para sus propias y más vivas preocupaciones. Actualmente también existe una creencia común, y no injustificada de que lograr que algo sea aceptado en general como un derecho humano es un buen primer paso para convertirlo en un derecho legal; así existe una gran tentación de afirmar que cualquier cosa de la cual uno quiera tener una garantía legal es un derecho humano.”* Cfr. Mark Platts, *Ser responsable exploraciones filosóficas*, México, UNAM Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2012, p. 149-150.

<sup>200</sup> Nicolás González, *op. Cit.*, p. 239.

<sup>201</sup> Para Taylor, Kant fue el precursor de esta idea de dignidad que ha influenciado notablemente los planteamientos contemporáneos, nos dice al respecto “... *lo que inspira respeto en nosotros es nuestra condición de agentes racionales, capaces de dirigir nuestra vida por medio de principios... lo que aquí se señala como un valor es un potencial humano universal, una capacidad que comparten todos los seres humanos. Este potencial, y no lo que cada persona ha hecho de él, es lo que asegura que cada individuo merezca respeto.*” Charles Taylor “*La política del reconocimiento*” en *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* Ensayo de Charles Taylor, México, FCE, 2001, p.65.

### ***Autonomía individual y colectiva***

El plan de la presente filosofía de la educación contempla enfáticamente el multiculturalismo<sup>202</sup> como un hecho, no podemos cerrar la mirada a esta diversidad a la que asistimos en el mundo y vivimos en ella. Grupos humanos diversos cohabitando y demandando la exigencia del reconocimiento a su identidad, así como su incorporación y respeto en la vida pública son una realidad cotidiana.

Cada sociedad transita a su propio ritmo, así como cada individuo, por ello es indispensable un modelo de hombre y un modelo de sociedad que encuentra su propio tiempo, tomando en consideración que hay elementos comunes mínimos que los seres humanos comparten, ello debe invitar al respeto mutuo. El derecho internacional propuesto por Kant, funge en este sentido como el regulador necesario entre la diversidad de sociedades cuidando de no convertirse en un despotismo, por ello la idea de construir una federación de estados que se sometan voluntariamente al estado de derecho; consenso revisado periódicamente e incluso rescindido. Lo anterior es vital para mirar el horizonte de la paz, es la expresión del cosmopolitismo que ha de elevarse por encima del derecho interno y del derecho entre naciones; el derecho cosmopolita es para toda la humanidad. Los pueblos deben renunciar a la idea de conquista o colonialismos diversos, renunciar al imperio para pensar en un estado civil, que contemple las libertades del mayor número posible de individuos, Vicent Martínez nos dice que:

En el marco de la filosofía kantiana el derecho de los pueblos a darse la constitución que bien les parezca, es una ampliación de la noción de autonomía de todo ser humano y de la invitación ilustrada de atreverse a pensar por uno mismo. Pero de la misma manera que la autonomía está sólida y universalmente

---

<sup>202</sup> Salcedo nos dice “*Se pueden identificar cuatro tipos de argumentación o enfoques al respecto: 1) el multiculturalismo liberal, que se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos (F. Salmerón, Ernesto Garzón Valdéz y Joseph Raz); 2) el multiculturalismo comunitarista, que sostiene la prioridad moral de las comunidades (Charles Taylor y Luis Villoro); 3) el multiculturalismo pluralista, que pretende evitar un falso dilema, derivado de los anteriores (León Olivé); y 4) de acuerdo con Samuél Arriarán, hay también el multiculturalismo analógico, que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia (Mauricio Beuchot)*” José Alejandro Salcedo Aquino, *Hermeneútica analógica, multiculturalismo e interculturalidad*, México, Torres Asociados, 2005, p. 60-61.



ligada al reconocimiento de cada ser humano como un fin en sí mismo por las distintas formulaciones del imperativo categórico, la autonomía de los diferentes pueblos debe estar sólida y universalmente ligada a la de todos los pueblos de la tierra y al reconocimiento de los derechos de cada uno de los seres humanos de la especie.<sup>203</sup>

Ante la crítica de que la propuesta de la paz perpetua es una utopía, el mismo Kant plantea como imposible su realización plena, pero no por ello debemos renunciar a dar los pasos necesarios hacia ella. No se trata del mundo feliz, pues además queda en un horizonte que se vislumbra un tanto lejano; mientras, es imperativo buscar una vida buena para la mayor cantidad de individuos posibles. El estado de derecho kantiano nos invita a trabajar en esta posibilidad no estandarizando, por ser la realidad más diversa que igual.<sup>204</sup> Concebir el ideal de una alta moralidad no es descabellado, pues parece haber consenso de que para todos la paz es deseable y puede devenir en el acto más creativamente humano, en una moralidad del hombre transformador y de la sociedad en la que se desarrolla. En este contexto Vicent Martínez retomando una noción de Muñoz, plantea la idea de una filosofía para hacer las paces a partir de una paz imperfecta, atendiendo a la capacidad de los seres humanos de hacer la guerra, pero también reconociendo las capacidades de hacer las paces, de ser solidarios, de cooperar y por tanto de construir la paz.

«la *paz imperfecta* será la que siempre nos dejará tareas que hacer, la que no terminará nunca»... la teoría de la *paz imperfecta* puede aportar una nueva forma de entender el reconocimiento recíproco como experiencias inacabadas, en el sentido positivo... así como una nueva manera de comprender nuestras capacidades humanas para reconocerlas como capacidades en proceso, también en el sentido positivo de que siempre podrán seguir desarrollándose para que surjan «mejores» relaciones de reconocimiento, aunque... siempre van a ser imperfectas. Esta interpretación encaja en la siguiente afirmación que ayuda a resumir la teoría de la *paz imperfecta*, según la que «la ventaja de la imperfección

---

<sup>203</sup> Vicent Martínez Guzmán, “La democracia cosmopolita y la sociedad civil universal”, en Vicent Martínez, *op. cit.*, p. 135.

<sup>204</sup> Mauricio Beuchot plantea la necesidad de una hermenéutica analógica que medie entre el univocismo y el equivocismo, es tan pernicioso caer en los absolutismos como en los relativismos, pero dado que la realidad es más diversa que igual, la hermenéutica analógica representa la posibilidad de virtud en los actos interpretativos. Cfr. *Tratado de Hermenéutica analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*, Editorial Itaca, UNAM, 2000.

es que nunca estaremos en paz del todo ni nunca seremos absolutamente justos, siempre nos podremos pedir más».<sup>205</sup>

Sabemos bien que el problema de la paz no es cuestión de discursos o argumentos, la construcción de la paz dicen algunos es un verbo<sup>206</sup> y como acción, se encuentra con un sinfín de obstáculos y dificultades; pero tampoco debemos sucumbir a la idea de que la guerra, el egoísmo y la depredación de nosotros mismos es nuestro destino inexorable. Uno de los fundamentos de la sociabilidad y de la convivencia entre Estados, ya lo había identificado Kant en su reconocida idea de no considerar a las personas sólo como medios, sino como fines en sí mismos; dicha fórmula constituye el núcleo duro dogmático que actualmente sostienen los derechos humanos con la noción de dignidad humana. El valor de cada ser humano como una cualidad intrínseca que debemos respetar de manera incondicionada se ha aceptado como un imperativo construido histórica y socialmente que nos debemos los unos a los otros.

Las premisas del reconocimiento<sup>207</sup> de la autonomía y el valor de la persona conllevan a su vez al reconocimiento de la diversidad como muestra de las infinitas posibilidades de vida humana, pero siempre a partir de mirar al otro como un igual, condición para alejarse de la barbarie; éste es un elemento fundamental, pues omitir y anular al otro por considerarle no valioso o incapaz, ha sido factor de sometimiento, exterminio y conquistas bélicas. Taylor plantea a este respecto que *“El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital.”*<sup>208</sup> Lo anterior es fácil enunciarlo, el reto es vivirlo en la

---

<sup>205</sup> Vicent Martínez, *Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado*, Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz, Universitat Jaume I, Castellón, p. 104.

<sup>206</sup> Frans Limpens, “La paz es un verbo”, en *Generación M, Manual de educación en derechos humanos para docentes de secundaria*. Querétaro, Educación y Capacitación en Derechos Humanos, 2003.

<sup>207</sup> En el apartado “La lucha por el reconocimiento y los Estados de paz” Ricoeur nos dice: “...la alternativa a la idea de lucha en el proceso del reconocimiento mutuo hay que buscarla en experiencias pacificadas de reconocimiento mutuo, que descansan en mediaciones simbólicas sustraídas tanto al orden jurídico como al de los intercambios comerciales; el carácter excepcional de estas experiencias, lejos de descalificarlas, subraya su gravedad, y por eso mismo garantiza su fuerza de irradiación y de irrigación en el centro mismo de las transacciones marcadas con el sello de la lucha.” Paul Ricoeur. *Caminos del reconocimiento, tres estudios*, traducción de Agustín Neira, México, FCE, 2006, p. 277.

<sup>208</sup> Taylor, *Op. Cit.*, p. 45.

realidad, por esto considero que la ontología y una visión ética carente en nuestros sistemas educativos o supeditada a concepciones utilitaristas, no ha podido solventar la falta de reconocimiento y solidaridad necesaria entre individuos y sociedades.<sup>209</sup> La escuela constituye una ventana de oportunidad para trabajar en este pendiente histórico, aunque no el único.

Una de las tareas previas a la solidaridad, es la emancipación de las personas y las comunidades que por distintas razones de abusos de poder se han visto sojuzgadas o discriminadas. ¿Qué hacer ante sistemas de dominio que no están dispuestos a renunciar a su poder? en este contexto la Pedagogía Crítica<sup>210</sup> alimentada de la Teoría Crítica,<sup>211</sup> nos brinda luz, pues se erige como la posibilidad para realizar profundas transformaciones sociales desde el sistema educativo; en donde la educación es concebida como praxis liberadora, pues pone el acento en la reflexión de los procesos de ejercicios de poder, el ámbito de lo político, la historia y el contexto. En Latinoamérica el principal exponente de este planteamiento es Paulo Freire, otros pensadores son Giroux,<sup>212</sup> Peter McLaren y Apel, quienes con notables

---

<sup>209</sup> Mauricio Beuchot sostiene que “... *la Revolución Francesa proclamó tres cosas: igualdad, libertad, fraternidad. Se logró algo en el terreno de la igualdad y la libertad; pero parece no haberse logrado casi nada en el terreno de la fraternidad. Por ello el igualitarismo y el liberalismo modernos tienen pendiente la fraternidad, que es la única que podría contrarrestar el individualismo engendrado por el liberalismo y el competitivismo engendrado por el igualitarismo. En efecto, esos lemas tuvieron efectos contrarios a los que se esperaba de ellos.*” *Derechos Humanos, Historia y Filosofía*, México, Fontanamara, 2011, p. 64

<sup>210</sup> Cfr. Paz Gimeno Lorente, *Teoría crítica de la educación, Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, UNED, Madrid. 1995. En esta obra el autor plantea profusamente las relaciones y diferencias entre la Teoría Crítica, la Teoría Crítica de la sociedad, de la educación, así como las diferentes perspectivas de la Pedagogía Crítica fundamentalmente en Alemania, tales como la Pedagogía Crítico-Trascendental, Pedagogía Crítico-Emancipatoria, Pedagogía Crítico-Materialista, Pedagogía Crítico-Comunicativa, Pedagogía Crítico-Constructiva. p. 537-683.

<sup>211</sup> A finales de la Primera Guerra Mundial, emerge una corriente de pensamiento identificada como Teoría Crítica, cuyo principal representante fue Horkheimer, y en la que también se cuentan a Adorno, Marcuse y Habermas. Este movimiento surge como respuesta a la llamada Teoría Tradicional heredada desde el pensamiento de los clásicos y que pervivió hasta el siglo XIX, cuyo propósito fue reflexionar en torno a la idea de razón concebida desde la tradición. Para Horkheimer la razón ilustrada es una razón instrumental que pone las condiciones de posibilidad para que se mantenga el sistema de manipulación y dominación, evitando la emancipación del hombre con la renuncia del ejercicio de la conciencia crítica, por lo que rehabilitaron la teoría marxista fundamentalmente en los planteamientos de las estructuras de dominación.

<sup>212</sup> Giroux nos dice: “... *deseo anticipar los aspectos más útiles y transformadores de esta versión de la pedagogía crítica, articulando una teoría que yo llamo pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista. Dentro de esta perspectiva, el problema de la pedagogía crítica se ubica dentro de aquellas consideraciones culturales y políticas más amplias que comienzan a redefinir nuestro punto de vista tradicional de la sociedad, el lenguaje, el espacio y la posibilidad. Es una pedagogía atenta al desarrollo de una filosofía pública democrática*

diferencias apuestan por una educación inserta en la esfera pública, no vista como un proceso neutral o apolítico, más bien interesada y ocupada en los intereses públicos que tiendan a la liberación de las sociedades. Haciendo honor a la influencia que heredó de la teoría crítica, busca el desarrollo de la conciencia crítica, Gimeno nos dice al respecto de sus orígenes:

... tendremos que remontarnos a las teorías clásicas de la educación en la Alemania de los siglos XVIII y XIX. La herencia de los planteamientos educativos de filósofos, políticos y pedagogos de estos siglos, queda recogido a comienzos del siglo XX por la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Pedagogía de las Ciencias del Espíritu). A partir de esta tradición pedagógica, la Pedagogía Crítica seleccionará y añadirá nuevos planteamientos educativos procedentes de la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, originándose en la década de los sesenta la corriente educativa denominada Pedagogía Crítica... se observa la incorporación de términos como emancipación, autonomía, racionalidad, intersubjetividad... Otro concepto frecuentemente empleado es el de *Bildung* (formación). Este concepto difiere del de *Erziehung* (educación) en que recoge con mayor fidelidad el significado de educación entendido como proceso de formación y emancipación... Esta acción formativa lleva incluida la consideración del ser humano como poseedor de un potencial emancipador (capaz de autoemanciparse, de liberarse) y capaz de tomar decisiones autónomamente, de ser racional. Esta racionalidad, en la más pura línea hegeliana, contempla los aspectos práctico-morales de la vida humana.<sup>213</sup>

La crítica de Nietzsche a la razón que enarbola la modernidad, está ligada con su crítica a la cultura que constriñe el espíritu artístico del ser humano, así como a cuestionar la hegemonía del Estado en las tareas educativas. En este sentido combate las fuerzas limitantes de la estructura social al despliegue de la posibilidad transfiguradora humana, por lo que de alguna manera la tarea liberadora de cada individuo se comparte con los planteamientos de la pedagogía crítica al buscar la emancipación a través de la labor autoformativa. La visión de Kant también armoniza

---

*que respete las nociones de diferencia como parte de una lucha común para incrementar la calidad de la vida pública. ...la noción de pedagogía de frontera presupone no solamente el reconocimiento de los límites cambiantes, que al mismo tiempo que socavan, reterritorializan diferentes configuraciones de poder y conocimiento, también vincula la noción de pedagogía con una lucha más sustancial por una sociedad democrática. Intenta supeditar la noción emancipatoria del modernismo al del posmodernismo de la resistencia". Giroux, "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en Alicia de Alba, *Posmodernidad y educación*. p. 75.*

<sup>213</sup> Paz Gimeno Lorente, *Teoría crítica de la educación, Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, UNED, Madrid. 1995, p. 542-543.

con este enfoque liberador al demandar el uso de la razón como elemento diferencial que hará las veces de instrumento de crítica fundamentalmente en lo que respecta a la moralidad imperante. La autonomía que sostiene se debe predicar no sólo de las personas, sino también a los pueblos que en el uso de su capacidad intelectual y deliberativa, puede poner en tela de juicio las prácticas opresoras que imposibilitan el camino hacia la paz entre los pueblos. Para ambos autores la labor docente representa la piedra de toque que abre posibilidades para salir de la estechez de miras, en este sentido Giroux nos dice que:

... la pedagogía crítica se desarrolla como una práctica cultural que capacita a los profesores y a otros para ver la educación como una empresa política, social y cultural. Es decir, como forma de práctica comprometida, la pedagogía crítica cuestiona las formas de subordinación que crean iniquidades entre los diferentes grupos conforme coexisten, rechaza las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia como objeto de condenación y opresión, y se rehúsa a subordinar el propósito de la escolarización a consideraciones económicas e instrumentales estrechamente definidas. Esta es una noción de pedagogía crítica que equipara al aprendizaje con la formación de ciudadanos críticos más que meramente buenos, que no semeja la lucha por la vida pública con los intereses escasamente definidos de un grupo que prescinde de la naturaleza de su poder, o lo legítimo de sus conveniencias. Es una pedagogía que vincula la educación con los imperativos de la democracia, que ve a los profesores como intelectuales comprometidos y transformadores y que hace central la noción de diferencia democrática, en la organización del currículum y el desarrollo de las prácticas en el aula.<sup>214</sup>

Los propósitos de la pedagogía crítica permean muchas visiones de cómo gestionar no sólo las escuelas, sino que van a la búsqueda de otras formas de aprendizaje como la educación popular, cuya tarea radica en el empoderamiento de los grupos en situación de vulnerabilidad para la demanda de condiciones dignas de vida y educación; pero estos intentos se han visto empañados por otro juego de fuerzas que desde los poderes estatales, han generado una multiplicidad de enfoques diversos, la mayoría de ellos de corte tecnócrata y espíritu mercantil, que con gran poderío han delineado modos diversos de responder a las demandas actuales de un mundo global, pero cuyo saldo es un cada vez mayor número de marginados del

---

<sup>214</sup> Giroux, Henry A. *Op. cit.*, p. 74-75.

llamado progreso. En este contexto es prioritario enfatizar la necesidad de una educación pública y laica en donde el Estado intervenga para garantizar el derecho a la educación liberadora y no sucumbir ante la posibilidad de convertirla en un bien de consumo, propósito del neoliberalismo en nuestros días. Al respecto nos dice Manuel de Puelles:

Esta derecha económica ha aplicado sin demasiados miramientos una concepción economicista a múltiples campos, sin que pueda decirse que la educación no haya sido contaminada por ella. Más aún, su aplicación ha tenido tal éxito que casi todo el mundo, incluida la izquierda política, ha adoptado, consciente o inconscientemente, el lenguaje economicista de la educación. Así, hoy se habla con toda naturalidad de oferta pedagógica, demanda de educación, eficacia de la educación, competencia entre los centros docentes, atención a los padres y alumnos como clientes, etc. ... detrás de estos términos hay un discurso economicista que conscientemente considera a la educación como un bien de mercado y a los padres como consumidores de educación que, en cuanto tales, demandan de los centros docentes un producto de calidad... El ideal de los neoliberales sería la desaparición completa de la educación pública, la privatización total de la educación –ésta sería sólo un asunto privado, y no competencia de los gobiernos–...<sup>215</sup>

Encuentro en la pedagogía crítica una propuesta con gran posibilidad de reflexión y acción en el ámbito educativo armonizada con la propuesta que expongo, veo en Nietzsche rasgos análogos en lo que respecta a la necesidad de convertirnos en educadores de nosotros mismos como ejercicio vital y al abandono de pretensiones metafísicas dogmáticas y a Kant en su interés por la regulación del espacio público en el camino de la autorregulación entre los diversos pueblos. En este contexto Giroux plantea que:

... al combinar las mejores ideas del modernismo y el posmodernismo, los educadores pueden profundizar y ampliar sobre aquello que generalmente es conocido como pedagogía crítica. Es decir, al combinar el énfasis modernista en la capacidad de los individuos para usar la razón crítica al dirigirse a los aspectos de la vida pública con interés posmodernista crítico, cómo podríamos experimentar la acción en un mundo constituido por diferencias no apoyadas en fenómenos trascendentales o garantías metafísicas, la pedagogía crítica puede reconstituirse

---

<sup>215</sup> Manuel de Puelles, *op. cit.*, p. 254.

a sí misma en términos tanto transformadores como emancipatorios.<sup>216</sup>

Kant trabajó para que la humanidad saliera de su culpable minoría de edad, Nietzsche critica fuertemente la razón utilitaria que empaña la capacidad artística humana; ambos creían fervientemente en la necesidad del autoconocimiento y la conquista de sí mismo y ello sólo se puede lograr a partir de la autonomía tanto individual como de la colectividad. Saber quiénes somos, en dónde estamos, qué deseamos y qué podemos, son también las preguntas de la Pedagogía crítica, acompañadas con la visibilización de los ejercicios de abuso del poder político y la premisa de que podemos transitar un rumbo distinto. La Pedagogía crítica le añade a las ideas retomadas en este espacio de nuestros dos filósofos, el cariz social imperativo en nuestros días, la posibilidad de transformar desde la realidad misma las condiciones imperantes que preservan las injusticias sociales.

---

<sup>216</sup> Giroux, Henry A. *op.cit.* p. 73.

## *Conclusiones*

La formación de un *ethos* determinado, así como la capacidad cognitiva y los contenidos que sustente ésta última, han sido parte de las preocupaciones sustantivas tanto de grupos humanos como de grandes pensadores. La educación acompaña la vida política de los seres humanos de una u otra forma y esto ha generado múltiples enfoques que se expresan en los métodos pedagógicos diversos a lo largo de la historia. Como se abordó en el primer capítulo desde la antigüedad hasta nuestra sociedad contemporánea, las formas educativas y las formas políticas se transforman en un juego dinámico de relaciones interdependientes. Característica común a todas estas expresiones, ha sido colocar la noción de que la función educativa, es primordial para una idea de nación o Estado. La apuesta por la plasticidad del alma y la mente humanas, esto es, la educabilidad, ha movilizó la creación de una multiplicidad de estilos de escuela que hace las veces de centro dinámico de las sociedades. Desde los modos primigenios de relación social hasta nuestros días, se mantiene la idea de que podemos instruir a las nuevas generaciones; y, a pesar de que estas transformaciones han sido variadas, se preserva la noción de la necesaria formación axiológica. Confucio, Sócrates, Platón, Aristóteles, los padres de la Iglesia y tantos pensadores posteriores que cavilaron en torno a la educación, patentizan la importancia de esta tarea. En este contexto y en el mar de propuestas con las que contamos actualmente, Nietzsche y Kant como



filósofos, el primero ilustrado y el segundo sospechando de la razón moderna, representan una posibilidad de rehabilitación y de reflexión que abona al tema que me ocupa, para nuestros días.

El perspectivismo de Nietzsche con su énfasis en la fuerza transformadora del lenguaje y con ello el potencial transfigurador humano, pone de relieve las fantásticas variaciones en que nos hemos construido, es por tanto una visión que, si bien parte del núcleo ontológico del ser humano, también es posibilidad de sorpresa ante lo inesperado que podemos ser. La apuesta de Nietzsche al pensarnos desde diversas vías alternativas a la metafísica tradicional, abre la puerta a aceptar nuestras ficciones, a evitar posturas dogmáticas que merman este núcleo *poiético* del que estamos hechos. El paradigma de ser humano nietzscheano es capaz de descubrir y reconocer su impulso estético, condición que le permite la convivencia con lo contingente y la finitud de la vida misma, pero también con sus verdades construidas alejadas de absolutismos limitantes. Para Nietzsche la escuela debería erigirse como el espacio de cultivo del ser, lo que se encontró fue un espacio pernicioso que burdamente perseguía fines utilitarios en lo económico y el poderío estatal; infortunadamente no estamos muy alejados de su diagnóstico. La *paideia* nietzscheana es una invitación a la autoformación como una de las tareas primordiales de la vida, es no perder la oportunidad de hacer de nuestra vida un fenómeno estético, una obra de arte cuyo centro es el cuerpo recuperado de la escisión a la que nos arrojó la metafísica tradicional. Desterrar la moral del esclavo es la ocasión del alma que se emancipa de sus propios miedos, es escuchar el sentido de la tierra, vivir en ella pero con sus alas de ángel que le elevan por encima de sí. La educación como autoformación permanente es para Nietzsche una posibilidad de todos, aunque al mismo tiempo sabe bien que puede quedarse sólo en el germen, gracias a las avasallantes tendencias de morales borreguiles. Formarse a sí mismo es un regalo que todo individuo puede darse en compañía de un maestro; acompañar en su camino a otro, es también un regalo que todo maestro debería darse, pues la presencia del otro, nos arroba de la finitud humana y puede eternizar

los ilusorios instantes de gozo que hace decir sí a la vida a pesar de todo. De este modo el hombre nietzscheano representa una audaz forma de mirarnos, más audaz aún es pensar este *homo ludens* en un estado de derecho inserto en sociedades multiculturales. Se requieren mínimos para la vida social y por tanto política; entendiendo lo político como el espacio de las relaciones que guardan tanto los individuos como las naciones, más allá de la relación gobierno-gobernados. Si bien el proyecto político-educativo de Nietzsche no fue concluido,<sup>217</sup> es fundamental reconocer las posibilidades inspiradores que nos legó, la noción de Zaratustra como un individuo que se educa a sí mismo, es claro ejemplo de la vitalidad desbordante que observaba en los seres humanos, con todos sus contrastes. El hombre que puede ser poeta de su propia vida, es, para esta propuesta, la manifestación de la fuente de posibilidades humanas. La capacidad *poiética* no tiene fin, es fuerza que impele a seguir transformándonos y transformar nuestras sociedades; añado el imperioso requisito de enfatizar demarcaciones sociales que conjuren la seducción de acciones ignominiosas como el genocidio, el exterminio o la eliminación del otro por ser diferente. Necesitamos de esa diversidad humana, necesitamos de todos aquellos que no nos son iguales, pues homogeneizar empobrece la diversidad. Es posible vertebrar la tendencia ascendente del crecimiento artístico humano, con la idea de la paz imperfecta, de la paz perpetua kantiana, la que nunca estará acabada, en la que siempre podemos ser más y siempre podemos darnos y esperar más unos de otros.

*La paz perpetua y la Pedagogía* de Kant pueden aparecer como una tenue sombra ante la complejidad y maestría de cualquiera de sus *Críticas*, en los dos primeros escritos curiosamente el filósofo aborda temas y fenómenos que competen a las relaciones vitales entre seres humanos, en los que, si bien carecen de la consistencia sistémica, abriendo cuestionamientos con tinte aporístico, dan muestra

---

<sup>217</sup> González Varela plantea que Nietzsche no finalizó su proyecto educativo: “¿Cómo resolver en la práctica la adecuada relación entre *paideia* y Genio? ¿Qué hacer? Es precisamente a esta pregunta a la que Nietzsche nunca responderá. ... Nietzsche interrumpirá abruptamente la serie de conferencias (*Sobre el porvenir...*) deteniéndose en el final de la parte crítica. Los límites y la imposibilidad de su *Ideologiekritik* se evidencian en su silencio posterior. Jamás desarrollará la parte programática, sus propuestas pedagógicas concretas”. *Op. cit.* p. 244-245.

vehemente de su preocupación por la relación entre la formación, la moralidad y la relación entre pueblos. Pensador que no contaba en su experiencia de vida con una formidable práctica política activa, sí nos hereda planteamientos sustantivos acerca de posibles vías de análisis y acción. Coloca sobre la agenda educativa la urgencia de enseñar a filosofar como un ejercicio de autoemancipación, así como la efectividad de reflexionar sobre dilemas morales que ejercitan la capacidad deliberativa como muestra de la conquista de la autonomía. Posicionar la noción de la fuerza de la ley que los seres humanos podemos autoimponernos a partir del uso de la razón, en el respeto de algunos principios y derechos indispensables para la convivencia, constituyen el impulso que a partir de ensayo y error, debemos de transitar como imperativo para caminar hacia la paz. Unos pocos principios que no esperen el desarrollo muchas veces lento de una alta moralidad personal, conduce a apelar al derecho cosmopolita como representación de la moral social; la abstención de los pueblos a llevar a cabo conquistas con el propósito de ampliar el poder, respetar la autodeterminación de los pueblos, anular los tratados secretos y la eliminación del otro, así como el reconocimiento de la dignidad como valor intrínseco, constituyen elementos fundamentales de las relaciones entre sociedades, que cada día se construyen más variopintas.

Nietzsche y Kant nos urgen a reconocer además el *pathos* antinómico de nuestro ser sociable-insociable como fibra indisoluble e inherente, esto, representa la distancia con la ingenuidad y el elevado reto que tenemos como humanidad; para rehabilitarlo en un ejercicio de análisis contemporáneo, la pedagogía crítica y la noción de paz imperfecta alimentan nuevas posibilidades de educación para la coexistencia que ponga límites a las violencias desmesuradas de la barbarie de nuestros días. Una filosofía de la educación que porte en su seno una idea de ser humano así como la probabilidad de reconocimiento individual y colectivo, resulta imperativo y nos coloca en el horizonte de hacernos humanos entre humanos, caro ideal kantiano.

La conflictividad inherente en las relaciones intersubjetivas, permea todos los campos de la vida humana, desde el micromundo a las relaciones entre Estados, repensar en este sentido la educación y los sistemas educativos es una de las grandes tareas tanto individuales como colectivas; tarea de filósofos, políticos y docentes, por mencionar algunos. No hay acto educativo sin la premisa de una idea de ser humano y de sociedad que la sostenga, y en nuestros días, dicha noción se encuentra sumergida en un mar de sentidos sin sentido, de barbarie culturizada, de proyección humana que va de la búsqueda por la sobrevivencia al derroche superficial, pasando por violencias de toda índole. La hiperinformación que bombardea y penetra nuestras más íntimas fibras, no aporta y más bien confunde el intento de claridad que necesitamos como sociedades heterogéneas; tecnologías de punta, cientos de textos que abordan de una u otra manera nuestra condición humana y gregaria, decenas de enfoques pedagógicos y un sinnúmero de políticas públicas a las que podemos acceder a través de la gran red, han abonado, pero también menguado la posibilidad de una vida mejor. Si bien las ideas de hombre y de lo que es un acto educativo o formativo que recorren la historia del pensamiento humano, han sido muchas de ellas inspiradoras, también nos han colocado en contra de nosotros mismos, aceptando resignadamente que la vida es peligro por la existencia del otro y lucha permanente de nuestro lugar en el mundo.

La filosofía de la educación que juega con el modelo de ser humano creativo en un estado de derecho, cuenta entre sus pilares: 1) Partir de la idea de dignidad como el valor de cada persona; 2) Concibe y se proyecta hacia el ejercicio de la libertad como la expresión de la autonomía; 3) No es homogeneizante ni unívoca. Se aleja de la noción de progreso por ser impositivo. Es crítica con todo intento de dominación y violencia, por ello se apoya en la Pedagogía crítica que coadyuva en la construcción de individuos y sociedades emancipadas; 4) Parte de la diferencia, en la igualdad ante la ley pero de la diferencia específica de cada individuo y de cada sociedad, atendiendo la idea del instinto artístico humano como plasticidad inherente; 5) Su

horizonte es la posibilidad de transitar hacia la paz, no perfecta, no permanente, pero sí como una forma de resistencia y rechazo de toda forma de supremacía.

El derecho no ha sido suficiente, un mayor número de normas o de ordenamientos tanto nacionales como internacionales, no nos han garantizado una vida mejor, puesto que ésta es un ejercicio y capacidad colectiva. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es hoy el instrumento más acabado con pretensión de universalidad que nos puede guiar en la idea de una moral cosmopolita, sin embargo en conjunto con todo el aparato de derechos humanos internacional no ha hecho más que acumular protocolos, reglamentos, y diversidad de documentos difíciles de cumplir en su totalidad. Considero que en este caso menos es más, si atendemos al cumplimiento y respeto cabal de unos cuantos principios, habremos dado los primeros pasos esenciales en el camino de la solidaridad, asignatura pendiente de la humanidad.

## Bibliografía

- Abbagnano y Visalberghi. *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1964.
- Altarejos, Francisco. *Filosofía de la educación hoy Diccionario filosófico-pedagógico*, Dykinson, 1997.
- Aristóteles, *Política*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005.
- Barelli, María Cecilia. “*La crítica nietzscheana a Kant: el instinto del teólogo alemán*”, Universidad Nacional del Sur, Cuadernos del Sur. Filos. N. 31-32, Bahía Blanca Buenos Aires, 2013, recuperado en [bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1668](http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1668).
- Beuchot, Mauricio. *Derechos Humanos historia y filosofía*, México, Editorial Fontanamara, 2011.
  - . *Tratado de Hermenéutica analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*, Editorial Itaca, UNAM, 2000.
  - . *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, México, CONACYT-UPN-Plaza y Valdés, 2009.
- Bowen, James. *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, 1985.
- Brochard, Victor. *Estudios sobre Sócrates y Platón*, Traducción de Leon Ostrov, Losada, España, 2008.
- Brun, Jean. *Platón y la academia*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Cabedo, Salvador. “*Religión y paz en Kant*”, en Vicent Martínez Guzmán, *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Libres, Valencia 1997.
- Cano, Germán. *Como un ángel frío, Nietzsche y el cuidado de la libertad*, Valencia, Pre-textos, 2000.
- Conill, Jesús. *El ideal de la paz en el humanismo Ético de Kant*, en Vicent Martínez Guzmán, *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Libres, Valencia 1997.
- Cortina, Adela. *Ética Mínima, introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, 2000.
- De Puelles Benítez, Manuel. *Elementos de Política de la Educación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2004.
- De Santiago Guervós, Luis E. *Arte y poder, aproximación a la estética de Nietzsche*, Madrid, Editorial Trotta, 2004.

- *Diccionario Manual Latino-español y español-latino*, Sopena, Barcelona. 1974.
- Fisher, Kuno. *Vida de Kant*, en Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura I*, México, Colofón, 1996.
- Freud, Sigmund. *El malestar en la cultura*, México, Alianza Editorial, 1984.
- Gal, R. *Historia de la educación*, México, Paidós, 1974.
- Gallié W.B. *Filósofos de la paz y la guerra*, traducción de Jorge Ferreiro Santana, México, FCE, 1985.
- Galiano, M. A. *Historia de la educación, Textos pedagógicos*, Madrid, Editorial Narcea, 1988.
- Gimeno Lorente, *Teoría crítica de la educación, una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, UNED, Madrid. 1995.
- Giroux, Henry A. “*La pedagogía en la era del posmodernismo*” en *Posmodernidad y educación*, compiladora Alicia de Alba, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1998.
- Gómez-Lobo, Alfonso. *La ética de Sócrates*, FCE, México, 1989.
- González, Nicolás. *Nietzsche contra la democracia, el pensamiento político de Friedrich Nietzsche (1862-1872)*, España, Montesinos, 2010.
- González Pérez, Teresa. “*La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico*”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no. 16, Enero/Abril, 1993. p. 138.
- Graves, Robert. *Los mitos griegos 1*, Traducción de Esther Gómez Parro, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Guthrie, William. *Los filósofos griegos: de Tales a Aristóteles*, traducción de Torner Florentino, México, FCE, 1987.
- Habermas, Jünger. *Ciencia y técnica como «ideología»*, Madrid, Editorial Tecnos, 2010.
- Hussey, Edward; John Burnet y Gregory Vlastos. *Los sofistas y Sócrates*, UAM, México, 1991.
- Kant, Emmanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Edición bilingüe y traducción de José Mardomingo, Barcelona, Editorial Ariel, 1999.
  - . *Sobre la paz perpetua*, traducción de Joaquín Abellan, Madrid, Tecnos, 1998.
  - . “*¿Qué es la ilustración?*” en *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2009.
  - . *Pedagogía*, Traducción de Lorenzo Luzuriaga y Jorge Luis Pascal, Madrid, Editorial Akal, 2003.
  - . *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* Traducción de Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo Tecnos, Madrid, 1994.
- Karl-Otto, Apel. “*El proyecto filosófico para la paz perpetua de Kant*”, en Vicent Martínez Guzmán, *Kant: La paz perpetua doscientos años después*, Valencia, Nau Llibres, 1997.
- Lensky. “*Historia de la literatura griega*”, en Hernán A. Ortiz Rivas, *La especulación iusfilosófica en la Grecia antigua, desde Homero hasta Platón*, Bogotá, Temis, 1990.

- Limpens, Frans. “La paz es un verbo”, en *Generación M, Manual de educación en derechos humanos para docentes de secundaria*. Querétaro, Educación y Capacitación en Derechos Humanos, 2003.
- Lynch, Enrique. *Dioniso dormido sobre un tigre, a través de Nietzsche y su teoría del lenguaje*, Barcelona, Ediciones Destino, 1993.
- Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*, traducción de Antonio Elorza, España, Editorial Ariel, 1968.
- Martínez, Vicent. “Reconstruir la Paz doscientos años después. Una filosofía transkantiana”, en *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Libres, Valencia 1997.
  - . En *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, No. 7, Enero-Abril 2004. Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Centro Internacional Banjaca para la Paz y el Desarrollo/ Castellón de la Plana, España.
- —. “La democracia cosmopolita y la sociedad civil universal” en *Kant: la Paz perpetua doscientos años después*, AU Libres, Valencia 1997.
- Nehamas, Alexander. *La vida como literatura*, México, Turner-FCE, 1985.
- Nicol, Eduardo. *La idea del hombre*, México, FCE, 1977.
- Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*, traducción de Andrés Sánchez Pascual, México, Alianza Editorial, 1995.
  - . *Aurora*, traducción de Eduardo Knorr, Madrid, Biblioteca EDAF, 1996.
  - . *Ecce homo*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
  - . *El crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
  - . *El nacimiento de la tragedia*, traducción de Andrés Sánchez Pascual, México, Alianza Editorial, 1993.
  - . *Humano demasiado humano*, traducción de Carlos Vergara, Madrid, Biblioteca EDAF, 1998.
  - . *La gaya ciencia*, traducción de Charo Greco y Ger Groot, Editorial Fontanamara, México, 1996.
  - . *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
  - . *Schopenhauer como educador, tercera consideración intempestiva*, Madrid, Valdemar, 2006.
  - . *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Tusquets Editores, 2000.
  - . *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, traducción de Manuel Valdés y Teresa Orduña, Madrid, Tecnos, 2010.
- OCDE. *Capital humano: Cómo moldea tu vida lo que sabes*, Resumen en español. *OECD Insights Human Capital: How what you know shapes your life*. ISBN-92-64-029095, 2007.
- Petrie, A. *Introducción al estudio de Grecia*, traducción de Alfonso Reyes, México, FCE, 1988.
- Pineda, Diego A. y Kohan, Walter. “Filosofía e infancia”, en Guillermo Hoyos Vásquez, *Filosofía de la educación*, Madrid, Editorial Trotta, 2008.



- Platón. *La República*, México, UNAM, 1961.
- Platts, Mark. *Ser responsable exploraciones filosóficas*, México, UNAM Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2012.
- Ramos, Samuel. *El lenguaje de la educación*, México, El Colegio de México.
- Reale, Giovanni. *Platón, en búsqueda de la sabiduría secreta*, traducción de Roberto Heraldo, Barcelona, Herder, 2001.
- Ricoeur, Paul. *Caminos del reconocimiento, tres estudios*, traducción de Agustín Neira, México, FCE, 2006.
- Sádaba, Javier. *La vida buena, cómo conquistar nuestra felicidad*, Barcelona, Península, 2009.
- Safransky, Rüdiger. *Nietzsche, Autobiografía de su pensamiento*, traducción de Raúl Gabás, Barcelona, Tusquets Editores, 2004.
- Salcedo, José A. *Hermenéutica analógica, multiculturalismo e interculturalidad*, México, Torres Asociados, 2005.
- Taylor, Charles. “La política del reconocimiento” en *El multiculturalismo y la política del reconocimiento Ensayo de Charles Taylor*, México, FCE, 2001.
- UNESCO, *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México, UNESCO-UAM Iztapalapa, 2011.
- Vaihinger, Hans. “La voluntad de ilusión en Nietzsche” en Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducción de Manuel Valdés y Teresa Orduña, Madrid, Tecnos, 2010.
- Valle, Ana María. Tesis de maestría *La idea del hombre en Homero, el ideal de la paideia*, UNAM, 2006.
- Vermeule, Emily. *Grecia en la edad de bronce*, México, FCE, 1996.
- Vergara Ciordia, Javier. “Grandes temas en la Historia de la educación”, en López-Jurado Marta (coordinadora) *Educación para el siglo XXI*, Bilbao, Editorial Desclée, 2011.
- Vicente Domingo García Marzá, “República y democracia en la Paz Perpetua”, en Vicent Martínez Guzmán, *Kant: La paz perpetua doscientos años después*, Valencia, Nau Llibres, 1997.
- Werner, Jaeger. *Paideia*, México, FCE, 1992.
- Wing-Tsit, Chan; Conger, George, et al. *Filosofía del Oriente*, México-Buenos Aires, FCE, 1965.
- Yurén, María Teresa. *Filosofía de la educación en México, Principios, fines y valores*, México, Trillas, 2008.
- Zea, Leopoldo. *Filosofar a la altura del hombre. Discrepar para comprender*. UNAM, 1993.
- Zuretti, Juan Carlos. *Breve historia de la educación*, Claridad, Argentina, 1998.