

El malestar en la educación: variaciones alrededor del maestro y el discípulo

Vera Waksman(1)

Resumen: El texto comienza por presentar lo que Charles Taylor denomina "malestar en la modernidad" cuya manifestación se produce bajo tres formas: el lado oscuro del individualismo, la primacía de la razón instrumental y el atomismo social en el que cada uno se ocupa de sí y la cosa pública pierde interés. Tales formas de malestar se enmarcan en un horizonte común: la crisis de lo público. A partir de ellas es posible dar cuenta también de un "malestar en la educación". Ninguna de las tres formas de malestar permanece ajena a la institución escolar, dado que en ella, como institución eminentemente moderna, conviven tensiones propias del desarrollo de la modernidad. ¿Qué actitud tomar frente a este estado de cosas? La pregunta por la responsabilidad de la educación y del educador en la construcción de lo público precisa ser nuevamente pensada. Para ello se buscará en dos representantes críticos de dos etapas de la modernidad, Rousseau en el siglo XVIII y Nietzsche en el XIX, posturas, propuestas o invitaciones a reflexionar sobre el lugar del educador, del maestro en su relación con el discípulo y con la comunidad.

*Pero la pérdida de la permanencia y la solidez del mundo
-que políticamente es idéntica a la pérdida de la autoridad-
no implica, al menos no necesariamente,
la pérdida de la capacidad humana de construir,
preservar y apegarse a un mundo que pueda sobrevivirnos
y perdurar como un lugar vivible
para aquellos que vienen detrás de nosotros.*

Hannah Arendt

Malestar en la educación

Charles Taylor en su libro *La ética de la autenticidad* reflexiona acerca de lo que denomina el "malestar en la modernidad". Este malestar se manifiesta, según Taylor (1994), bajo tres formas que, bien miradas, pueden dar cuenta también de un "malestar en la educación". Así, la primera forma es lo que el autor canadiense denomina el lado oscuro del individualismo. No se trata de una crítica al individualismo, que se reconoce como una conquista irrenunciable de la modernidad, sino como aquella forma narcisista y egoísta de entenderse a sí mismo, como átomo independiente del mundo circundante, que parece primar en

las sociedades desarrolladas y no tanto de comienzos del siglo XXI. Taylor entiende que ésta es una de las consecuencias del desencantamiento del mundo, tras el cual no resulta difícil encontrar horizontes de acción y de sentido más amplios. Esta forma de malestar resulta evidente en el ámbito educativo: los intentos de introducir programas de educación ética y de educación en valores dan cuenta de las necesidades de los educadores, desde las esferas políticas y administrativas hasta los salones de clase, de vincular la tarea educativa con contenidos a los que se les asigna una cierta trascendencia(2) y estabilidad, que vaya más allá de las opiniones y los gustos de cada quien.

Ligado a esta forma de individualismo, el segundo síntoma del malestar está dado por la primacía de la razón instrumental. La racionalidad medios-fin, cálculo-beneficio parece haberse apoderado de nuestras vidas. Evidencia de esto es para Taylor el aura que rodea a la tecnología y que invade ámbitos como la medicina, por ejemplo. Por otra parte, en la medida en que el individuo es la piedra de toque de todo sentido posible, las relaciones interpersonales quedan atravesadas por esta misma racionalidad: el otro ya no es un fin en sí mismo sino un medio para la realización del único fin que es el yo de cada uno. Nuevamente, la educación es también terreno en el que se manifiesta el malestar. La racionalidad instrumental es particularmente cruel en el campo educativo, en el que empiezan a primar las estadísticas por encima de las personas. La lógica de los créditos, los insumos y el rendimiento parece haberse apropiado de más de una decisión política referida a este ámbito. No sabemos ya si se trata de reintegrar a los niños a la escuela o de bajar los índices del delito y el vagabundo.

Por último, esta concepción del individualismo conduce a un atomismo social en el que cada uno se ocupa de sí y la cosa pública pierde interés. La política en este contexto reduce la libertad de las personas, cada uno se ocupa de sus asuntos y relega los de todos, la participación política se resiente y esto redundo, de acuerdo con la descripción de Taylor, en lo que Tocqueville denominaba un "despotismo blando", no una dictadura del terror, sino gobiernos formalmente democráticos, suaves y paternalistas (Taylor, 1994, p. 38-45). La pregunta acerca de la relación de la escuela con la comunidad, o si la escuela debe abrirse a la comunidad, participar de la vida de la comunidad, abrir o cerrar sus puertas, son cuestiones que aquejan a la institución educativa desde hace ya largo tiempo. ¿La escuela prepara para ser ciudadanos después de la escuela? ¿O la escuela misma debe garantizar formas de justicia que respeten los derechos que los niños ya tienen mientras están en la escuela? ¿Hablaemos entonces de educación *para* la ciudadanía o de educación *en* la ciudadanía? Como se ve, ninguna de las tres formas de malestar permanece ajena a la institución escolar. Es que en la escuela, como institución eminentemente moderna, conviven tensiones propias del desarrollo de la modernidad.

¿Qué actitud tomar frente a este estado de cosas? Si se admite el malestar, no es posible permanecer indiferentes: es necesario reflexionar acerca de las tensiones descritas y tomar algún tipo de posición ante ellas. La respuesta que propone Taylor consiste en ir al rescate del ideal moral que subyace en el individualismo,

para mostrar que éste ha sido y es malentendido en los tiempos que corren en las sociedades industrializadas.

El camino que propongo aquí será distinto, no pretendo "rescatar" ni ideales morales ni modos de vida. Entiendo que las formas de malestar aludidas se enmarcan en un horizonte común: la crisis de lo público. La dificultad de articular lazos con otros no puede desvincularse de la falta de "promesa" que caracteriza a nuestras sociedades, de la complicada pertenencia a un todo del que somos parte. ¿Qué lugar tiene la educación en la construcción de esa pertenencia? ¿Qué lugar estamos dispuestos a darle al educador en esa tarea constructiva? Las preguntas no son nuevas, aunque requieren ser nuevamente pensadas. Para ello quisiera mirar hacia atrás, buscar en dos representantes críticos de dos etapas de la modernidad, Rousseau en el siglo XVIII y Nietzsche en el XIX, posturas, propuestas o invitaciones a reflexionar sobre el lugar del educador, del maestro en su relación con el discípulo y con la comunidad. La pregunta por la responsabilidad de la educación y del educador en la construcción de lo público es una pregunta política en el sentido más noble de la palabra, aquel que refiere a la vida en común de hombres. ¿Por qué Rousseau y por qué Nietzsche para pensar este problema? Algunas apreciaciones para justificar un recorrido que no puede sino ser arbitrario: en primer lugar, se trata de dos pensadores que, por tomar un término nietzscheano, podríamos llamar "intempestivos": ambos ven en su tiempo aspectos que sus contemporáneos no perciben. Ambos ven el fin, el ocaso de un modo de pensar y el comienzo de uno nuevo. Rousseau ve venir el siglo de las revoluciones, Nietzsche apela a un nuevo tipo de hombre, en el tras el ocaso de los ídolos. Pero sobre todo, ambos otorgan a la educación un lugar destacado en su filosofía: la reflexión sobre el maestro y el discípulo está presente en la obra de ambos y en ambos, también, podemos leer las consecuencias políticas de esta relación. Más aún, podría plantearse a modo de hipótesis, que los modos actuales de entender esta relación pueden encontrar una matriz en estos pensadores. Hasta aquí las coincidencias, veamos mejor sus grandes disidencias.

Rousseau: el maestro como mediador hacia la libertad

Rousseau es un pensador atípico, inclasificable, infatigable cultivador de las paradojas. Creyente sincero perseguido por la Iglesia; puericultor de avanzada que abandona a sus hijos; escritor admirado en su época y enemistado con el mundo de las letras. La paradoja es la forma de argumentar de Rousseau, está a la base de su filosofía, en el fondo mismo de los problemas que plantea. ¿Qué paradoja mayor que la sociedad general del género humano tal como surge de las necesidades mutuas? Los hombres, incapaces de tender todos al bien común, se acercan entre ellos en la medida en que se alejan del bien; la felicidad de unos hace la desgracia de los otros. Sociabilidad natural, pues, no hay; hay artificio, creación, instauración del orden. En efecto, este es el rasgo general de la modernidad, la necesidad de legitimar la obediencia política. ¿Por qué obedecer a un semejante? Si ya no hay orden trascendente que dé legitimidad al poder del rey, ¿en dónde se fundamenta éste? Pero si, por un lado, la modernidad podría definirse como el momento en que se asume la artificialidad del orden político; por otro, podría caracterizarse como el período en el que los hombres aprenden o

deciden obedecer a su propia conciencia. Si la secularización moderna implica la caída de los órdenes trascendentes y el ascenso de la razón como espacio de fundamentación y legitimidad, su correlato moral reside en la conciencia, reducto que va constituyéndose como inexpugnable, mientras más se abre la brecha entre la moral y la política, el fuero interno y el fuero externo, el uso público y el uso privado de la razón. En la interpretación de R. Koselleck, el espacio de la crítica abierto por el movimiento ilustrado del siglo XVIII, con la consiguiente conformación de un poder paralelo al del Estado absoluto, fue la que precipitó, casi sin quererlo, la crisis que llevó a la Revolución Francesa. Koselleck le atribuye a Rousseau el haber sido el primero en incorporar el término "crisis" en su predicción de los cambios por venir. En su célebre frase del libro III del *Emilio*, Rousseau afirma: "Nos acercamos al estado de crisis y al siglo de las revoluciones. ¿Quién puede responderle qué será de usted? Todo lo que los hombres han hecho, los hombres pueden destruirlo: los únicos caracteres imborrables son los que imprime la naturaleza y la naturaleza no hace ni príncipes ni ricos ni grandes señores" (1999, p. 468). A diferencia de los filósofos ilustrados, Rousseau no confía en el progreso ni ve en la idea de una revolución una salida venturosa. Para construir un orden político que permita a los hombres vivir tal como son y no los aleje de su verdadero modo de ser dado por la naturaleza, dice Rousseau que debe "sacarse del mal mismo el remedio que debe curarlo" (1996, p. 288). La sociedad mal entendida ya ha degradado a los hombres y producido su degeneramiento, la refundación de un orden político es lo único que puede revertir esta tendencia. El lugar que ocupa la educación en este programa es central. La reflexión política de Rousseau y la educativa van de la mano, tanto que la figura cuasi-mítica del legislador en el ámbito político parece paralela a la figura del maestro en lo educativo. En algún sentido, ambos contribuyen a la posibilidad de que la voluntad general se constituya. Vamos a tomar dos textos de Rousseau en los que aparecen visiones aparentemente antagónicas de la educación: *Emilio*, texto que Rousseau publica al mismo tiempo que el *Contrato social* y por el cual es perseguido incluso en su amada república de Ginebra, y las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, texto escrito entre 1771 y 1772 y que se refiere ya no a principios abstractos sino al análisis de la situación concreta de la nación polaca. Concentrémonos, entonces, en las ideas educativas que surgen de ambos textos y en las imágenes del maestro que ambos presentan.

Como se sabe, el programa educativo de Rousseau parte de un supuesto antropológico fundamental: la bondad natural del hombre. Bondad que la vida en sociedad destruye y que una educación acorde a la naturaleza debería preservar. En este sentido, la educación debe desarrollar las disposiciones naturales de los hombres, que solo pueden perfeccionarse en sociedad, sin pervertir lo dado por la naturaleza. Esta educación es aquella que tanto en *Emilio* como en las *Consideraciones* Rousseau denomina "negativa". Así en la carta que envía al arzobispo de París, luego de la censura del *Emilio*, el autor establece:

"Si el hombre es bueno por su naturaleza ... se sigue que permanece así mientras nada ajeno a él lo altere; y si los hombres son malos, tal como se han tomado el trabajo de enseñármelo, se sigue que su maldad les viene de fuera. Cerrad entonces la puerta al vicio y el corazón humano será siempre bueno. Sobre este

principio establezco la educación negativa como la mejor o, más aún, la única buena" (1999, p. 945).

La educación negativa conserva las tendencias que poseen primitivamente los individuos, preservándolos de sus propios desvíos. Porque si hay algo que está claro es que los hombres librados a su suerte en estado natural terminan corrompiéndose, testimonio de ello es el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. La educación es entonces necesaria, porque es el único camino para la institución de un orden político justo, que garantice la libertad. La gran diferencia entre *Emilio* y las *Consideraciones* reside en que en el primer caso se trata de una educación privada, mientras que en el segundo, de la educación pública. Emilio tiene un preceptor encargado de su educación, maestro del que dice Rousseau: "llamo *gouverneur* mejor que preceptor al maestro de esta ciencia [de enseñar a los niños] porque no se trata tanto de instruirlos como de conducirlos" (1999, p. 266).

El maestro tiene la misión de conducir, ¿de conducir hacia dónde? Dejemos por el momento la pregunta en suspenso y concentrémonos en el aspecto privado de la educación que propone el *Emilio*. La educación negativa seguida por el preceptor incluye un amplio espacio para el juego y la experimentación: la mayor parte de las cosas, Emilio las aprende por sí mismo: aprende de sus errores, aprende por sus escarmentos. La aparente falta de límites, el aparente *laissez-faire* está enteramente controlado por el maestro, vigilante día y noche de la vida y las actividades de su discípulo. Pero *Emilio* es una hipótesis, un experimento mental, no tiene sentido ver allí un programa educativo para ser aplicado, sino más bien un estado de la cuestión y una posición de principios. En este sentido, el autor declara en el primer libro: "La institución pública ya no existe y ya no puede existir; porque allí donde no hay más patria tampoco puede haber ciudadanos. [...] Queda, por último, la educación doméstica o la de la naturaleza" (1999, p. 250-251). De ahí la dicotomía que preside la obra: hay que elegir entre formar a un hombre o a un ciudadano, no se puede ser ambos a la vez (ibid, p. 248).

Entiendo que no se trata de una afirmación general por la que todo ciudadano es hombre a medias. Más bien Rousseau parece estar diciendo que el estado despótico en el que se encuentra escribiendo no puede llamarse patria, y sin patria, un todo al que pertenecer, ser ciudadano no quiere decir nada. Por eso Emilio es educado en soledad, y la continuación del *Emilio*, la historia de Emilio y Sofía, lleva precisamente por nombre *Los Solitarios*. El discípulo tiene como único lazo social, la relación con su maestro, que va graduando los conocimientos del joven acerca del mundo. Con todo, en el cuarto libro, tiene lugar la educación religiosa, y luego de la religión, la educación política. Si bien Emilio es ante todo un hombre, como tal habrá de vivir en sociedades, por imperfectas que éstas sean, precisa para ello de una educación en los principios del derecho político, y el quinto libro presenta y resume las principales tesis del *Contrato social*. Emilio vivirá como pueda y donde pueda: será tal vez alguien que no concuerde con el mundo que le toca vivir, porque el mundo no está preparado para el hombre que es Emilio, aquel que podría participar del contrato social y de la institución de la libertad y la ley por encima del despotismo arbitrario, Emilio, mejor que nadie, podría ser parte de la

voluntad general. La figura del maestro aparece en este texto como una figura heroica, trascendente. Dice Rousseau en una carta a un abate que lo consulta acerca de la educación de un niño a su cargo: "Señor, el puesto que usted ocupa es para mí el más grande y más noble que existe sobre la tierra. Que el vil pueblo piense lo que quiera, en cuanto a mí, lo veo en el lugar de Dios, usted hace un hombre" (Gouhier, 1974, p. 192). Así como el legislador que instituye un pueblo debe estar en condiciones de alterar la naturaleza humana, así el maestro hace un hombre, y en ese hacer lo conduce, lo gobierna, hacia lo que debe ser. El maestro (como el legislador) es el mediador necesario para acceder a la libertad, posible solo dentro del orden justo y la obediencia a la ley.

Las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* parten desde un lugar distinto: de lo que se trata aquí es de la institución de un gobierno legítimo. Después de tratar el "Estado de la cuestión", Rousseau se refiere al "Espíritu de las instituciones antiguas" y a la "aplicación" al caso presente. Llega así al capítulo cuarto, dedicado a la "Educación", en este caso, pública. Contrariamente a la situación en la que se inscribe *Emilio*, ahora se trata de la institución legítima, por lo tanto la educación pública no solo existe sino que es el "artículo importante", como dice el autor, la piedra fundamental sobre la que se asienta la conformación de la ciudadanía. "La educación nacional solo pertenece a los hombres libres; sólo ellos tienen una existencia común y están verdaderamente unidos por la ley" (1996, p. 966). En este texto, Rousseau establece que la educación es una cuestión de estado y no de religión: ya no son los curas los que deben ocuparse de educar a los niños, y de formar niños iguales más allá de su nacionalidad francesa o rusa. Ahora la ley debe prescribir en esta materia: los maestros serán los ciudadanos, "polacos, casados, dentro de lo posible, todos distinguidos por sus costumbres, por su probidad, por su buen sentido" (ibid., p. 967). Se trata de formar hijos del Estado y de fomentar, por medio de una educación nacional, un claro sentido de la virtud pública: "de estos establecimientos depende la esperanza de la República, la gloria y la suerte de la nación" (ibid., p. 969). Si la figura del maestro no aparece en este caso como distintiva, es porque la mediación en este caso está dada por la mano del legislador: desde la institución misma de la república, la educación queda al servicio de la voluntad general: se es ciudadano, lo que no quiere decir que no se es hombre, sino que se es más que hombre: ciudadano es el que puede ser soberano, y por tanto libre, participando con su voluntad de la voluntad general.

Así es que se presentan en Rousseau dos modos de entender la educación: el estado corrompido no permite la auténtica sociabilidad, por lo que la educación permanece en el ámbito privado. Emilio, ciudadano en potencia, preserva su naturaleza y conquista su libertad de acuerdo con ésta, gracias al camino trazado por el maestro, mediador entre el individuo y la libertad. En el estado legítimo, la educación opera también como mediadora, ahora regida por la ley, que busca ciudadanos virtuosos capaces de obedecerla. La virtud cívica rige la formación del ciudadano, que será antes que hombre, polaco. Rousseau percibe que la brecha abierta en la modernidad entre la moral y la política, conspira para el establecimiento de un orden estatal. La voluntad general es la respuesta que permitirá conjugar los dos planos: el querer legítimo ya no es el del individuo sino el del cuerpo político, único capaz de querer el bien común(3). Frente al riesgo de

disolución que la visión de su tiempo le presenta, Rousseau opta por la estatalidad: la alienación total de la libertad natural es la condición de la libertad moral. La educación es el camino, una educación negativa, que evite la conducta viciosa y que preserve la condición natural del hombre.

Nietzsche: la formación estallada y los espíritus libres

Poco más de un siglo después, Nietzsche echa un manto de sospecha sobre la modernidad toda. Su crítica a los conceptos que fundamentaban (¿fundamentan?) la realidad: la verdad, la razón, Dios, la democracia, la moral ni pueden dejar de repercutir sobre el sentido mismo de la educación. Consciente de la magnitud del tema, me propongo solamente volver sobre algunas de las críticas del filósofo alemán a las instituciones educativas y examinar en qué sentido puede pensarse desde Nietzsche la relación maestro-discípulo, o más modestamente, el rol del maestro. Partamos de un texto de la primera época, la tercera de las *Consideraciones intempestivas, Schopenhauer como educador*, de 1874. Allí declara Nietzsche la intención de rendir homenaje a su propio maestro, Schopenhauer, maestro en espíritu, en la lectura, maestro elegido por el discípulo, amo de la relación entre ambos. Todavía preso de un lenguaje que predica la conciencia y el sí mismo, Nietzsche le atribuye a la educación una función liberadora: "la educación no es sino liberación, arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes..." (2001, p. 29). Liberación que debería concluir con un encuentro consigo mismo. La formación "no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación" (ibid.). Nietzsche duda de la posibilidad de hallar algo así como "el que se es verdaderamente", algo que esté por debajo de los múltiples envoltorios o las múltiples máscaras con que nos presentamos ante los otros (y ante nosotros). Por lo tanto, la conciencia rousseauiana, el hombre natural, no constituyen ya más un fundamento posible para la educación. La liberación de la que habla Nietzsche no revelará un fondo originario al que hay que mantenerse fiel, sino que detrás de una máscara habrá otra y otra. Pero hay más en este texto intempestivo. El educador que reclama Nietzsche, el genio filosófico necesita para su surgimiento ciertas condiciones: "ausencia de educación sabia o erudita, ninguna estrechez patriótica, ninguna coacción a ganarse el pan, ninguna relación con el Estado. En una palabra: libertad y siempre libertad" (ibid., § 8, p. 105). La libertad está a la base del sentido de la educación, pero esta libertad nada tiene que ver con la obediencia a la ley de Rousseau, sino con la falta de ataduras de las fuerzas propias, con la capacidad creadora del individuo. En este sentido, se comprende que Nietzsche vea en el filósofo-profesor-funcionario una contradicción. El que trabaja para el Estado renuncia a la búsqueda de la verdad, el filósofo auténtico es un enemigo temido por el Estado, porque no reconoce límites en su capacidad de crítica. Nietzsche distingue entonces al profesor del filósofo: el primero se caracteriza por su capacidad de acumular saber, la cantidad es lo que importa y tener siempre algo que enseñar, y hacerlo ante quienes quieran oírlo. Pero la el maestro entendido como filósofo no tiene que ver con la erudición, con el "egipticismo" de los doctos y sus conceptos transformados en momias (1980, p. 33). Como se ve, la crítica de Nietzsche se dirige a la institución en general y a la educativa en particular. La

relación maestro-discípulo es un subproducto de la institución en la que se inscribe; allí, el filósofo puesto al servicio de la institución deja de ser un maestro para convertirse en un funcionario. Frente a la educación que pretende domar a un joven para convertirlo en un sabio, Nietzsche cuestiona la supuesta "perennidad" de la cultura y el conocimiento: "la creencia en un significado metafísico de la cultura no sería en definitiva tan terrible, pero sí quizás algunas consecuencias que de él podrían sacarse para la educación y el sistema escolar" (2001, p. 94). Si la filosofía debe ser intempestiva e inactual, la institución, llámese cultura o escuela, está irremediablemente opuesta a la tarea liberadora de la educación filosófica: la institución conserva, acumula, transmite; la filosofía destruye y crea. La institución educativa es un obstáculo para la educación, la relación entre el maestro y el discípulo está allí atrapada, en el absurdo del anonimato que la rige: "¿Qué? ¿Tú buscas? ¿Te querías multiplicar por diez, por cien? ¿Buscas discípulos? ¡Busca ceros!" (1980, p. 20). Ceros o seres, da lo mismo, la relación está cuantitativamente determinada. El cero es también la nada, la chatura, la repetición de lo igual. Tal el desprecio de Nietzsche por la educación masiva, que iguala lo desigual, tal el desprecio por Rousseau y la "moralidad rousseauiana, las así llamadas "verdades" de la Revolución, con las cuales todavía se maneja transformando todo lo que toca en chato y mediocre" (ibid., p. 98). La igualdad es una farsa, una ficción empuñadora y canalla.

En *Así habló Zaratustra* es posible rastrear una respuesta afirmativa a la pregunta acerca de la relación maestro-discípulo. Por supuesto buscar esa respuesta significa efectuar un recorte, considerar solo una visión parcial de una obra misteriosa y monumental, que ocupa, según su propio autor, "un lugar aparte" (1985, p. 17). No entraremos entonces en los temas centrales de la obra, aun a sabiendas de que tanto el superhombre como el eterno retorno de los mismo, las dos enseñanzas centrales de Zaratustra, son indiscernibles del modo de relación propuesto por Nietzsche(4). Si en *Schopenhauer como educador* el discípulo Nietzsche rinde homenaje a su maestro Schopenhauer, en su obra cumbre Nietzsche-Zaratustra va en busca de sus discípulos. El "Prólogo de Zaratustra" narra el momento en que éste decide abandonar su caverna y descender hacia los hombres, pero antes de hacerlo se dirige al sol: "¡Oh gran astro! ¡Qué sería de tu felicidad si no tuvieras a aquellos a quienes iluminas!" (1993, p. 31). Así, análogamente, la sabiduría de Zaratustra, sabiduría que ya lo tiene hastiado, colmado, necesita "de manos que se extiendan" (ibid.), discípulos sobre los que derramarse. Zaratustra va entonces a buscarlos, baja de su montaña y encuentra a los hombres del mercado, a quienes intenta enseñar el superhombre, a quienes pretende hablarles del hombre como algo que debe ser superado. Con desazón, comprende por fin que no es "la boca para estos oídos" (ibid., p. 38), que estos hombres del mercado no serán sus discípulos, demasiado aferrados están a sí mismos, a su felicidad, a su igualdad, a sus posesiones.

Una primera indicación surge de aquí. La enseñanza de Zaratustra no es para todos: ésta será un encuentro entre quien habla y quien escucha, encuentro que no se puede forzar ni anticipar. Hay un tiempo para esta relación, una maduración. El maestro Zaratustra busca a los espíritus libres, que el propio Nietzsche dice haberse "inventado" una vez en que tuvo necesidad de su compañía (1996, p. 36). Son

esos mismos espíritus libres los que reclama Zaratustra en Prólogo. Ese espíritu libre es el que ha experimentado un "gran desasimiento", surgen en él "una voluntad y un ansia de irse, a cualquier parte, a toda costa", "una erupción de fuerza y voluntad de autodeterminación, de autovaloración" (ibid.). Nietzsche no explica cómo se llega a ser un espíritu libre, menciona ese terremoto que acontece y sacude todo las ataduras previas. Ese es el discípulo amado y requerido.

La relación de Zaratustra con quienes lo siguen propone una concepción del dar y el recibir, concepción novedosa, diferente. "Yo amo a aquel cuya alma se prodiga, y no quiere recibir agradecimiento ni devuelve nada: pues él regala siempre y no quiere conservarse a sí mismo" (ibid., p. 37). Zaratustra-maestro es el que se da, el que se prodiga sin controlar lo que el otro recibe ni pedirle nada a cambio, ama a "aquel cuya alma está tan llena que se olvida de sí mismo" (ibid.). No hay un sí mismo que mantener, sino en un todo caso, uno a construir, "un llegar a ser lo que se es", no un encontrarse a sí mismo en la introspección. El creador, el que rebosa de sabiduría para regalar, busca discípulos, que son otros tantos amigos, compañeros de viaje, ni rebaños ni creyentes, sino creadores con quienes crear. Entre los discursos de Zaratustra, se encuentra aquel llamado "De la virtud que hace regalos". Allí el maestro insta a sus discípulos a renegar de él: Zaratustra no quiere ser venerado, ni quiere tampoco ser creído : "qué me importan todos los creyentes" (1993, p. 122). Zaratustra enseña, pero lo hace en movimiento, en camino, un camino que es tránsito más que meta. El discípulo, por su parte, toma lo que puede, hace de su maestro una piedra de toque que será abandonada en el tránsito hacia lo que se es. En esta enseñanza no hay transmisión ni formación, no hay deudas ni pruebas que pasar, hay encuentro, que no ser más que fortuito o azaroso. El itinerario lo traza quien aprende, quien enseña derrama sin pedir nada a cambio, la enseñanza es derroche, la sabiduría es risa, el camino es creación. No hay entonces metas seguras, porque no hay verdades, ni conciencias que indiquen un punto de llegada. La subjetividad estallada hace también estallar toda formación.

Perplejidades y responsabilidades

Hasta aquí los autores: dos modelos de maestro, uno que conduce hacia donde se debe ser; otro que deja ser, que está abierto al azar del encuentro. Uno que cree en la institución como marco necesario para ser lo que se es, o lo que se deber ser, ciudadano y hombre; otro que reniega de toda pertenencia institucional para entregarse a la compañía de los espíritus libres, aquellos que hayan atravesado la experiencia, fortuita o al menos no programable, del gran desasimiento. En un caso, la inestabilidad de la vida moderna es aferrada en parte por la estatalidad y la pertenencia a la voluntad general; en el otro, la falta de fundamento es asumida y tomada como el desafío mismo de la filosofía y de la vida.

¿Qué aporta este recorrido para pensar el malestar con el que comenzamos esta reflexión? Por un lado, confirmar una vez más que la práctica educativa es una práctica política, inserta en un contexto político y sostenida por supuestos y proyectos políticos. La antropología positiva rousseauiana y su posterior degeneración no son una verdad sobre el hombre, sino un axioma del sistema que

le permite a Rousseau, por ejemplo, rechazar la teoría política de Hobbes. Los supuestos de los que partimos condicionan nuestras prácticas y dan lugar a consecuencias que deberíamos poder anticipar al momento de asumir los supuestos. Así también, la idea misma de "espíritus libres" da cuenta de un tipo de hombre en el que Nietzsche se proyecta, uno que es capaz de captar "lo perspectivista de toda valoración" (1996, p. 39) y de subvertir todos los valores.

Por otro lado, desde estas dos perspectivas diferentes se puede volver a pensar tanto el individualismo narcisista o el despotismo blando que denuncia Taylor. ¿En qué tipo de sujeto estamos pensando cuando educamos? ¿Estamos pensando que hay un fondo de cada uno que es auténtico y que debemos hallar? ¿Una naturaleza de cada quien que hay que descubrir y preservar? ¿Creemos, con Zarathustra, que el yo es una construcción o una ficción? ¿Entendemos que la educación es un proceso de construcción de esa subjetividad? ¿Qué relación entendemos que ese sujeto tiene con los otros? ¿Qué compromiso entendemos que ese sujeto tiene con los otros? ¿Qué entendemos por "los otros"? ¿Con qué otros estamos dispuestos a comprometernos? ¿Con la sociedad, con la nación, con la patria, con el Estado, con la humanidad, con la cosmópolis, con el mundo globalizado, etc, etc? ¿Cuán responsables somos, como educadores, de ese sujeto que está frente a nosotros?

Las preguntas, como se ve, son muchas. Pero entiendo que son insoslayables. La tan mentada crisis de lo público significa, entre otras cosas, que nada en este terreno resulta evidente. Los discursos a los que estamos expuestos no siempre son consistentes, las políticas tampoco y no podemos darnos el lujo de permanecer al margen, porque el malestar no es una opinión sino una sensación. El malestar se vive, se padece y eventualmente, se actúa. Y actuar requiere tomar posición: tener para sí una idea de la relación (política) que anhelamos entre el maestro y el discípulo. No vaya a ser que queramos ser maestros nietzscheanos en un estado rousseauiano. Tal vez debamos inquirir acerca de los compromisos y responsabilidades con lo público que estamos dispuestos a tomar los educadores, cada uno, como funcionarios, como servidores públicos o como espíritus libres.

Bibliografía

GOUHIER, H. Jean-Jacques Rousseau: Lettres philosophiques. Paris: Vrin, 1974.

HEIDEGGER, M. Qui est le Zarathoustra de Nietzsche? In: Essais et conférences. Paris: Gallimard, 1986.

KOSELLECK, R. (1959) Critique and crisis: enlightenment and the pathogenesis of modern society. Cambridge: MIT Press, 1988.

LARROSA, J. Cómo se llega a ser lo que se es. Instantes y azares, Buenos Aires, a. 1, n. 1, 2001.

NIETZSCHE, F. el ocaso de los ídolos. Barcelona: Tusquets, 1980.

_____. Ecce homo. Madrid: Alianza, 1985.

_____. Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza, 1993.

_____. Humano, demasiado humano. Madrid: Akal, 1996.

_____. Schopenhauer como educador. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

ROUSSEAU, J.-J. (Œuvres complètes. Du contrat social. Écrits Politiques. Paris: Gallimard, 1996. Bibliothèque de la Pléiade. t. IV.

TAYLOR, C. La ética de la autenticidad. Barcelona: Paidós, 1994.

Notas

(1) Professora da Universidade de Buenos Aires. Correo electrónico: veraw@movi.com.ar

(2) El caso de los llamados "valores" ejemplifica palmariamente esta necesidad, en la medida en que la idea de valores suele comportar, en su uso cotidiano y del sentido común, la noción de una cierta idealidad o trascendencia cuya carga metafísica no siempre es sometida a suficiente reflexión.

(3) Rousseau sabe, en el fondo, que la tensión permanece: la voluntad particular conspira siempre contra la voluntad general, el fuero íntimo lucha permanentemente por imponerse, y en Rousseau termina primando un cierto pesimismo cuando advierte sobre la "tendencia a degenerar" de todo gobierno (Du contrat social, L. III, cap. IX) y el carácter mortal del cuerpo político: "El cuerpo político, del mismo modo que el cuerpo del hombre, comienza a morir desde su nacimiento y lleva en sí mismo las causas de su destrucción" (Du contrat social, L.III, cap. X).

(4) En este sentido, cf. Heidegger, M., "Qui est le Zarathoustra de Nietzsche?", in Essais et conférences, Paris, Gallimard, 1986. Para una reflexión sobre la educación en Nietzsche como estallido de la idea de formación (bildung), cf. Larrosa, J., "Cómo se llega a ser lo que se es" en Instantes y azares, n°1, año 1, Buenos Aires, 2001.