

Educación en la suficiencia: Aristóteles para la igualdad, Freud para la libertad



Educate in the sufficiency: Aristotle for the equality, Freud for the freedom.

JOSÉ ORDÓÑEZ-GARCÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

Fecha de envío: 14/12/2021
Fecha de aceptación: 21/03/2022

DOI 10.24310/Claridadescrf.v15i1.13966

RESUMEN

En este trabajo abordamos la posibilidad de desarrollar una educación capaz de facilitar a los ciudadanos la construcción de una sociedad democrática, teniendo en cuenta la premisa que establece E. Laclau en relación con el equilibrio entre igualdad y libertad. Para ello, partimos de las dos nociones establecidas por la pedagogía clásica: *educāre* y *educere*, a fin de sugerir el mejor camino para llevar a cabo una educación en valores de carácter democrático.

ABSTRACT

In this paper we address the possibility of developing an education capable of providing citizens with the construction of a democratic society, considering the premise established by E. Laclau in relation to the balance between equality and freedom. For this, we start from the two notions established by the classical pedagogy: *educāre* and *educere*, in order to suggest the best way to carry out an education in democratic values.

PALABRAS CLAVES

Aristóteles; Freud; *educāre*; *educere*; educación

KEYWORDS

Aristotle; Freud; *educāre*; *educere*; education

1. CONTEXTO

Uno de los problemas fundamentales de la gestión política, de sus tareas más arduas, es sin duda la educación. El modo de entender y ejercer la vida en común debe su viabilidad, su manera óptima de realizarse, al desarrollo de programas educativos que tengan como finalidad precisamente el mayor equilibrio posible entre libertad e igualdad. Sin embargo, el común proceder de los distintos gobiernos que transitan nuestro territorio social, suelen proceder a raíz de un esquema precomprensivo bastante obvio: no es la realidad en el actuar de los ciudadanos lo que les guía en su ideario pedagógico, sino el ideario socioeconómico ya previsto en su perspectiva política. Dicho llanamente, tal como lo estableció Marx, la educación se funda en las ideas sostenidas por las clases dominantes, es decir, por unos determinados intereses. Una perogrullada, es cierto, pero una recalitrante, tozuda y obsesiva perogrullada. No hay educación por amor sino por interés, o lo que es lo mismo: no hay un existente al que orientar, sino un animal al que domesticar. Por eso no hay ciudadanos, pobre Kant y pobre Giner de los Ríos, sino esclavos, que es el nombre culto para el animal de compañía que sabe hablar. En mi modesta opinión fue Aristóteles quien, poniéndose a la cabeza de la moderna Ilustración, perdón por la tautología, se fijó en lo que miraba en vez de mirar a raíz de unas determinadas ideas. No hay mejor convicción sobre las capacidades y posibilidades de cada uno que aquella que proviene de lo experimentado en la acción. Poniéndome a prueba es como puedo conocer mis límites¹.

Esto que dice Platón podría ser, entre otros, el origen especulativo de nuestro trabajo:

¿Y no sabes que el comienzo es en toda tarea de suma importancia, sobre todo para alguien que sea joven y tierno? Porque, más que en cualquier otro momento, es entonces moldeado y marcado con el sello con que se quiere estampar a cada uno (Plat. Rep. 377a-b).

1. No es éste el momento para hablar de lo que la práctica freudiana denominó «Más allá del principio del Placer» (Jenseits des Lustprinzips) y J. Lacan, su discípulo más rebelde, llamó «goce» (Jouissance).

Como de sobra es conocido por quienes se inician en el estudio de la pedagogía, la palabra *educar* proviene al menos de dos términos latinos: *educāre* (guiar, conducir) y *educere* (*exducere*, que significa sacar afuera, extraer. Y ambos derivados del término griego «pedagogo», *paidós* (niño) y *agogós* (que conduce). Si nos atenemos al término originario griego, que no se parece al latino, vemos que el latino *educāre* es más fiel que el de *educere*, al menos en principio. ¿Por qué? En Platón vemos cómo Sócrates realiza su tarea dialéctica a través del *educere*: extrae de su interlocutor el saber oculto en él. Y en este sentido la formación socrática no tiene como finalidad el «meter cosas en la cabeza del otro», pues no considera que el otro esté vacío, sea una tabula rasa, sino que posee un saber, no una capacidad tal como considera Aristóteles, dormido, latente. Así, para Platón, aprender es, como sabemos, recordar, de modo que la acción de Sócrates, como pedagogo, es activar una suerte de resorte que, mediante una dialéctica heurística y seductora, logra hacer que el interrogado despierte el saber que lleva dentro. No hay aquí una enseñanza en sentido estricto, un mostrar al otro algo, sino una suerte de des-ocultamiento (*aletheia*), por tanto, se trata de un tener pero que resulta desatendido por los prejuicios adquiridos sobre las cosas, o dicho de otro modo: un saber sepultado por un estar instalado en lo que se viene diciendo sobre las cosas, por ser un fenómeno propio del *educāre*. Sin embargo, en la actitud de Sócrates, el que extrae (*educere*), parece que se da una paradoja, pues siempre que leemos los diálogos platónicos uno tiene la impresión de que Sócrates siempre extrae del otro algo que parece conocer el propio Sócrates de antemano. Lo latente en el aprendiz resulta ser un Sócrates, y así la experiencia pedagógica consistiría en desocultar al Sócrates que todos llevamos dentro. Es el aprendizaje fundado en las preguntas y no en la acumulación de respuestas carentes de las experiencias que las sostienen. No obstante, de nada vale un aprendizaje de esa índole cuando se trata de disciplinas no deliberativas como la historia, las matemáticas o la física, entre otras, ya que todas ellas tienen como referentes cosas que no pueden ser de otro modo: lo ocurrido no puede cambiar jamás, la suma de dos más dos es siempre cuatro y los objetos lanzados hacia arriba vuelven a caer siempre. Es en lo deliberativo donde se da el ámbito «natural» del socratismo (*educere*). Sin embargo, hay quienes no estarán de acuerdo con este modo de aprendizaje en tanto en cuanto el acto de extracción es ya de algo dado: la justicia, lo correcto, lo bueno, etc. Sócrates no le pregunta al otro *qué es* lo que quiere saber, sino que le pregunta *qué es esto o aquello*. Incluso cuando es el interrogado el que se convierte en interrogador, en primera instancia, inquiriendo a Sócrates por alguna cuestión, es el maestro quien finalmente

dirige el camino de la conversación transformando al interrogador en interrogado. Muy diferente es la actitud de Aristóteles, quien, en su *Ética a Nicómaco*, pone el énfasis en el *cómo* y no en el *qué*. Si todo aprendizaje tiene como finalidad la conformación del individuo en la sociedad, a través de aquellos elementos que la singularizan y la caracterizan, entonces el trabajo del pedagogo tiene como horizonte el *cómo*. En este sentido la transformación perversa del *cómo* en *qué* es un olvido, o una ocultación, de lo temporal y contingente para poner el fundamento en lo esencial, con lo que lo pedagógico, transformado ahora en pedagogía, adquiere un carácter ideológico convirtiéndose, así, en algo que se puede meter en la cabeza (*educāre*). Sócrates desaparece para que emerja el «duque» (*dux, ducis*: guía, conductor, caudillo) a pesar de que le sigamos llamando maestro sin mayor importancia. Pero dejemos claro que esas acepciones no tienen por qué tener las connotaciones negativas representadas, en nuestra historia europea no muy lejana aún, por Francisco Franco, Benito Mussolini, Adolf Hitler o Jossif Stalin. Hoy también nos guían otras figuras y otros poderes más cercanos y también dañinos. A los niños no se les enseña en primera instancia el *qué* sino el *cómo*: *cómo* han de comer, sentarse a la mesa, lavarse las manos, guardar las cosas... y ellos mismos ponen mucho interés en *cómo* hacer las cosas y cuando utilizan el *qué* suele ser por lo común para interrogar por cosas relacionadas con la experiencia sensible: *qué* es esto o *qué* es aquello..., en su caso el *qué* no es de carácter esencial sino meramente objetual y situacional.

Así pues, en principio los dos significantes dicen cosas distintas y, en consecuencia, actúan de manera distinta. Por tanto, también constituyen dos modos de ejercer la pedagogía: uno lo hace metiendo cosas (*educāre*) y el otro sacando cosas (*educere*). En un caso se trata con un sujeto que es pasivo, objetualizado, cosificado, sujetado, y en el otro con un existente que se da abierto, posible. Diremos también que con el *educāre* hay una clara presencia de la moral, mientras que con *educere* se presenta la ética. Sin embargo, en ambos modos de tratar con el sujeto aparece el otro como condición. Por tanto, no hay educación si no hay presencia del otro, sea este enseñante o no, pues el encuentro con una realidad suele traer consigo la asunción de algún tipo de saber. Actuar desde la moral o actuar en ética, en el carácter dado de cada individuo.

Platón se decanta por el *educāre*, tal como se colige de la cita que encabeza este trabajo. Mientras que Sócrates, y esto resulta paradójico, tiende al *educere*. Y así se considera que es lo que hace en los diálogos de Platón. ¿Platón metiendo cosas en la cabeza y Sócrates sacándolas? Hay quienes sospechan que el modo como se conduce el hoplita con sus

diversos interlocutores no es tan inocente, pues lo que les saca de la cabeza lo sabe ya Sócrates de antemano. Si actúa como una partera tendría que saber lo que se haya oculto a los ojos, pero visible a la razón. Si Platón tiene a Sócrates como maestro y a la vez considera que en lo inteligible se encuentran ya las ideas de las cosas, entonces, como una matrona, sabe perfectamente lo que ha de aparecer. No existen, por tanto, personas *injustas* sino personas que no han parido la *justicia*, y no la han parido porque para ello necesitan la ayuda de alguien que sepa como extraer eso sin peligro y con suma habilidad. Sócrates sabe más de lo que dice el otro de la justicia y por ello mismo se le podría describir como un pedagogo de carácter irónico o simplemente calificarlo de irónico, a secas.

Con Platón resulta que ya tenemos cosas metidas en la cabeza, de ahí que podamos actuar justamente sin tener *idea* de qué sea eso de la justicia. Sólo se puede actuar injustamente cuando *sabemos* qué es lo justo y esto es algo que logramos conocer mediante la experiencia al ponerse en juego también la acción del otro. Es posible que el platonismo se funde en una posición que parte del convencimiento de que si podemos llegar a actuar justamente es porque, de algún modo, se encuentra en nuestra naturaleza una facultad que nos capacita para ello. Pero ¿qué ocurre cuando en la acción comprobamos tanto lo justo como lo injusto? ¿qué es lo que se saca de la cabeza al sacar de la cabeza? ¿es que los injustos no tenían la justicia dentro de su cabeza? ¿o la tenían, pero no han sabido sacársela? El maestro es, entonces, el incapaz, es el mal maestro al no saber extraer la justicia de la cabeza. Pero ¿y si la extrae, pero el educando hace caso omiso de ello? ¿no quieren que le extraigan ni la justicia, ni cosa alguna? Es posible que además de la justicia tengamos en la cabeza otras cosas que, al actuar, se muestren contrarias a la justicia. La realidad nos enseña una y otra vez que al actuar nos mostramos envidiosos, celosos, justos, egoístas, serenos, iracundos, francos, embusteros... ¿Qué o quién y cómo saca de nuestras cabezas algunas de esas capacidades nuestras, tan poco agradables para el que las sufre? ¿es que hay un modo de aprendizaje democrático y otro antidemocrático? ¿Diremos que con el primero estimulamos en el educando aquellas facultades que le capacitan para una vida social basada en el bien común, mientras que con el segundo le seducimos del lado del bien propio a secas? Que el bien propio procure ser el bien común es un buen eslogan para ponerlo a la entrada de una escuela, sobre todo si se trata de una escuela pública. En definitiva, todo adiestramiento tiene como horizonte de sentido la comunidad, la convivencia, de ahí el sesgo inevitablemente político de toda pedagogía. De modo que la mejor forma de ejercer la política es aquella que más destreza posee para no perder de vista el bien común.

«... se dejan moldear más fácilmente y admiten cualquier impresión...», nos dice Platón en la cita con la que empieza este trabajo (Plat. Rep. 377a-b). Ésta es la bienvenida para el tierno infante que se incorpora a la *polis*. Aquí asistimos al nacimiento de la interpretación que el ser humano hace de sí, aunque a través de otro, como ser proyectivo, idea ésta que ha sido sostenida muchísimo después por pensadores como J. Ortega y Gasset, G. Marcel, M. Heidegger o J.P. Sartre entre otros. En consecuencia, se da implícitamente en Platón un saber de la disponibilidad que caracteriza al sujeto, o dicho de otro modo: en realidad no hay sujeto al principio sino un objeto que es proyecto de sujeto tras la intervención-manipulación del plan pedagógico configurado para la *polis*. Esta condición proyectiva del ser humano, debido a su carácter de abierto, es lo que nos permite entender la posibilidad de concretar nuestro ser en una determinada dirección educativa como algo que no está en nuestras manos, ya que desde el primer momento somos conducidos en una determinada dirección: la del clan o la de la ciudad (platónica). Esto es así y lo es necesariamente, pero ese mismo fondo convencional, abierto, puede transformarse en una losa para el sujeto, que sólo se constituye como tal en tanto que «sujetado» a la idea. El hecho de la identificación justifica la convención del modelo. Porque hay identificación concreta, y afortunadamente a-la-mano (mamá, papá, un mono, un lobo...), podemos sostenernos en una determinada situación. No en vano podemos afirmar que la primera teoría del comportamiento y la conducta nos la proporcionó Homero. No es posible manipular la conducta de un individuo sin tratar con sus identificaciones, porque no hay corrección posible en el orden del carácter, que ha sido adquirido sin opción, más que a partir del conocimiento de esas identificaciones, y tal conocimiento sólo aporta un modo distinto de vérselas con ellas, pero en ningún caso las elimina. La educación, en tanto fenómeno impresionista, comienza en casa, en el entorno más cercano y cotidiano, porque es en el hogar donde comienza el modelado o construcción de identidades. El espacio de la escuela, en tanto que medio de paso de la familia a la colectividad, trata de transformar la relación con el «otro» en la nueva relación con el «Otro», y esto es siempre difícil por lo que el mismo Platón nos ha recordado: el carácter impresionable de todo existente. De cara a la *polis*, toda actividad pedagógica consiste realmente en una «reimpresión», puesto que las identificaciones adquiridas en el seno familiar constituyen las impresiones originarias. El amor de los padres y la *philia* de los maestros, aunque parecidas, son diferentes, por cuanto se encuentran en una relación disimétrica: una mira por lo propio y otra por lo común. Cómo hacer de la relación social y política una relación afectiva, al modo de lo familiar, para

lograr una buena convivencia entre los ciudadanos, es el meollo de toda práctica pedagógica. Sin embargo, hay una cuestión de orden estrictamente político que añade una dificultad, entre otras, a esa transformación de lo familiar en social. Se trata de la primacía del régimen político en cuanto referente de la labor educativa, de su finalidad. Aristóteles lo plantea de este modo:

Así pues, que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes, nadie lo discutiría. De hecho, en las ciudades donde no ocurre así, eso daña los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no solo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia, y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor (Arist. Pol. 1337a).

Del texto se desprende una relación directa entre educación e ideología, aunque sea éste un término surgido con posterioridad. No obstante, se trata de una afirmación totalmente realista. La inercia de todo régimen a perpetuarse, procurando ir más allá de la temporalidad que constituye a todo existente, justifica su interés por la educación. Y ciertamente, como dice Aristóteles, los capitalistas desean una educación que procure mantener su régimen del mismo modo que lo desean los liberales, los comunistas, los socialdemócratas o los demócratas. Pero Aristóteles dice lo que dice, lo que no dice, para nuestro aquí y ahora, es que, según su propia tesis, cada nuevo régimen impondrá la educación que le convenga. Así pues, en estricto sentido, siempre estaremos «metiendo cosas en la cabeza» (*educāre*) del otro. Esto ha ocurrido en España; en los últimos 20 años hemos conocido tres leyes de educación (*educāre*). Se parte, por tanto, del convencimiento de que no tenemos cosa alguna en la cabeza, en cuanto al comportamiento, pues cada niño y niña se limita a actuar siguiendo simplemente los dictados de su deseo, que, de facto, es lo que traen consigo, es lo que sacan afuera realizando algún gesto o emitiendo algún sonido. Pero en ninguno de esos comportamientos observamos la justicia, la conmiseración o el sacrificio. Sin embargo, el texto del estagirita, desplegado desde una posición fenomenológica y hermenéutica, sugiere más cosas de las que dice. En primer lugar toma a la *polis* como la base de la educación, pues ésta ha de estructurarse en función del régimen que impera; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, son los intereses de la ideología dominante la que dicta el programa educativo (nuestro aquí y ahora no se ha apartado

un ápice de la consideración aristotélica); en tercer lugar, resulta evidente el carácter abierto, fluctuante, de los regímenes políticos, con lo que la *polis* se configura como el espacio de la apertura en términos ideológicos; y, por último, que no son los enseñantes los que controlan la educación sino los políticos. Todo esto asume una enorme importancia en el caso de nuestro país, en cuanto lo relacionamos con dos asuntos que nos tocan directamente por su acuciante inmediatez: uno es el pacto de Estado por la educación, que pide un amplio sector de la población española, y otro es el relativo al régimen político.

En cuanto al primero. Efectivamente, países escandinavos cuentan con una Ley de Educación que lleva vigente más de 30 años. ¿Es que no han cambiado de régimen? Se trata de regímenes democráticos permanentes con alternancia de partidos en el gobierno. Una cosa parece clara: ha de tratarse de una ley que es adecuada para todo gobierno que se instale en el poder. ¿Supone esto un acuerdo de orden ideológico? Así tiene que ser si el contenido ideológico, en este caso, es de carácter fluctuante, aunque permanente, es decir: puede haber cambios de gobierno, pero no de régimen. La educación fundada en un régimen democrático de ese estilo ha de impedir todo reduccionismo gubernamental, y por reduccionismo debemos entender, en este caso, el querer mantenerse en el gobierno de manera permanente, ya que esto supondría la existencia de un partido guiado por los intereses de una clase tan exclusiva como antidemocrática. En nuestro país basta con observar cómo es la educación para saber quién gobierna y viceversa. Una constante lucha por ver qué cosas metemos en la cabeza de los futuros súbditos, votantes, trabajadores y ciudadanos. Y esto es así porque no es el bien común de una inmensa mayoría lo que pretenden los partidos que llegan al gobierno, que ni siquiera miran ya por los que les votan, sino el bien de aquellos que le financian. Por tanto, diremos que no se pretende una educación para la *polis*, que es plural, sino para un determinado sector, o lo que es lo mismo: no hay educación realista sino idealista. Educación de lo dominante, que es real pero no realista. En este sentido el grupo que domina la realidad, es decir, aquel que logra imponer su criterio con relación a lo que es y debe ser, domina la educación sea el régimen que sea. Pero tal vez sea a raíz de la segunda cuestión mencionada como podamos atisbar una mejor y más firme posición para esclarecer la primera. Volvamos a Aristóteles y a su convicción de que el legislador ha de ocuparse de la educación y de que ésta ha de adaptarse al régimen en cuestión, pero volvamos a él sin perder de vista nuestra situación histórica. El régimen existente dicta los contenidos educativos, aquello que ha de meterse en la cabeza de los jóvenes (*educāre*) para que sean éstos los

que mejoren el régimen; luego a mejor educación en el régimen mejor régimen. Es obvio. Cuantos más sean los educados en la oligarquía mejor funcionará un régimen oligárquico. El legislador utiliza al pedagogo para el asentamiento del régimen, de ahí que no haya de resultarnos extraño que, efectivamente, en nuestro país, como en otros, sean los políticos quienes dicten las leyes educativas siguiendo el patrón del régimen bajo el que gobiernan, de modo que político y legislador sean dos figuras en un mismo individuo (Arist. Nic. 1.142a)². Domina la oligarquía, educación oligárquica; la monarquía, educación monárquica; la democracia, educación democrática. Hoy la situación es más bien perpleja, o al menos así nos parece. España ha sido capaz de aunar en un único régimen los regímenes más dispares, de modo que tenemos, a la vez, monarquía, oligarquía y democracia. ¿Cómo es esto? Ni el rey gobierna, ni los partidos gobiernan y mucho menos el pueblo. Sin embargo, contamos con una ley de educación que tampoco la legisla ni el rey, ni los partidos, ni el pueblo. Gobierna lo permanente bajo regímenes percederos o lo que es peor, bajo regímenes sin gobierno, sin capacidad ni voluntad para gobernar, por cuanto han entregado a un muy buen precio su voluntad en brazos de un pequeño sector de la ciudadanía. Democracia, gobierno del pueblo, y pueblo somos todos porque, en términos aristotélicos, pueblo es la denominación genérica para todos los habitantes de la ciudad, que es como decir que lo que tenemos en común, y de común, las diferentes clases sociales, es que vivimos en un mismo espacio, aunque en diferentes sitios. Es como cuando M. Heidegger se refiere al existente que es cualquiera de nosotros, en cuanto temporales y finitos, o J. Lacan al hablar del sujeto como lo que es primero y primordial antes que científico o mecánico. Un régimen democrático, en la medida en que forman parte de él un mayor número de ciudadanos, no puede ser, por lo pronto, ni monárquico, ni oligárquico, pues ambos excluyen mucho más de lo que incluyen, amén de ponerse ya como condición necesaria de todo posible gobierno. De hecho, ninguno de esos dos gobierna, en sentido estricto, sino que domina. Gobernar es una tarea de acuerdos a raíz del desacuerdo, de las diferencias singulares y, por ende, de las pluralidades. De ahí que el existente democrático asume la fluctuante realidad existencial desde la propia y, así, la relación inclusiva frente al esencialismo exclusivo. Éste es el régimen del existente para la correcta coexistencia. En verdad, esto puede tener cierto regusto kantiano en cuanto al otro como fin en sí mismo, pero sólo si me tomo a mí mismo como medio de esa actuación política; que yo mismo soy para mí un ser

2. Se trata de la diferencia entre prudencia legislativa (para la ciudad) y prudencia política (para lo particular).

abierto, fluctuante, cuya única permanencia es el saber de mi muerte. No somos conscientes de que disfrutamos porque todo lo que nos hace disfrutar es temporal, y la democracia, en el orden de la vida política, la coexistencia, no es más que la extensión de esa singularidad nuestra a los otros en el modo de con ellos. En consecuencia, y por no alargarnos más, aunque lo merezca, el régimen democrático, por su carácter temporal en tanto que fluctuante, no puede legitimarse asumiendo un gobierno que pretenda ir más allá de la temporalidad. Y por supuesto el cambiar cada cuatro años, mediante elecciones, entre dos modos de gobierno (dos partidos) es una mera perversión de la correcta democracia, ya que de este modo se pretende reducir la riqueza y diversidad de lo fluctuante a dos elementos intercambiables. Cuando se educa (*educāre*) así no se educa democráticamente sino oligárquicamente, y no se trata de una metonimia o una metáfora sino de mera falsedad, pura perversión: daño *colateral* (pero daño). Los límites de la democracia se encuentran precisamente allí donde el existente es considerado permanentemente como un medio: monarquía, fascismos y oligarquías de diversa índole. Gobernar, al modo aristotélico, es sobre todo gobernarse a sí mismo, pero para ello cada uno debe saber cómo es y, ahí, el otro nos enseña lo que desconocíamos de nosotros mismos: temporales. Por tanto, educar y gobernar son fenómenos inseparables: el buen gobierno es el resultado de una buena educación y su proyección social la de un régimen lo más democrático posible.

¿Por qué sólo posible? También debemos tener en cuenta los inconvenientes o, dicho de otro modo, las imposibilidades. Platón proponía una educación en la que las pasiones fuesen desechadas y, para ello, había que prescindir de los poetas. Aristóteles, más realista, buscó la manera de dominarlas de la mejor manera posible, lo cual suponía ya su convencimiento de que no es posible la existencia de un ser humano sin pasiones, porque éstas se dan ahí sin más. Pero fue S. Freud el que abordó el asunto con rigor, esfuerzo y profundidad, tal vez de manera tan honda que, al parecer, no tuvo mucha fe en la fuerza de la educación para controlar de manera eficaz y permanente los fenómenos pulsionales. La «función» educativa, sin la cual no puede haber civilización en sentido estricto, tenía para él un cierto regusto trágico, pues:

...toda educación, por benigna que sea, tiene que ejercer coerción e imponer limitaciones, y todo ataque de este orden a su libertad tiene que despertar en el sujeto infantil, como reacción, la tendencia a la agresión y a la rebeldía (Freud, 2001^a: 3171).

Cuando Aristóteles proponía que las pasiones habían de manifestarse «como se debe», no estaba muy lejos de esta postrera consideración de Freud, pues todo «como se debe» lleva implícito un exceso y a este exceso es a lo que alude directamente el término «represión». Así que Freud, en la misma línea realista del estagirita, identifica claramente educación y represión, o lo que es lo mismo: que la educación ha de convertirse en el muro de contención de toda actuación entregada a la inmediatez y, en consecuencia, sin el concurso de la reflexión. Se trata de una posición interesante porque con ella el significado del *educāre* adquiere una dimensión singular en la medida en que trata de «meter cosas en la cabeza», pues no consistiría en meter ideas sobre las cosas, así sin más, sino en meter la reflexión, es decir: enseñar a pensar. En este sentido, la educación que tiene en cuenta la afirmación de Freud no se ha caracteriza por el adiestramiento sino por la domesticación³, término más adecuado, y más agresivo, para el trabajo de la represión. Sin embargo, es cierto que Freud no dice aquí en qué consiste esa represión y podemos estar dispuestos a entender que la educación a raíz de la reflexión también puede ser una educación represiva, aunque no agresiva. La rebeldía o la agresividad del educando frente a la represión también nos lleva a otra apreciación sobre el tema: la educación sin argumentos provoca más agresividad que la educación argumentativa, en tanto en cuanto la primera se comporta como si fuese una ciencia (procura meter cosas en la cabeza: $2 + 2 = 4$), mientras que la segunda es deliberativa (hay cosas más convenientes que otras, según las circunstancias). De hecho, esto es lo que sostiene Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* para diferenciar lo que es discutible, y es objeto de la prudencia, de lo que no lo es, y es objeto de la ciencia (Bekker, 1180a-b). No obstante, la posición freudiana, que nos resultaba radical y distante de la aristotélica se nos muestra ahora más ponderada y cercana a la del peripatético cuando nos dice:

...la educación tiene forzosamente que inhibir, prohibir, y sojuzgar, y así lo ha hecho ampliamente en todos los tiempos. Pero el análisis nos ha demostrado que precisamente este sojuzgamiento de las pulsiones trae consigo el peligro de la enfermedad neurótica... la educación tiene que buscar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición... Se tratará, pues, de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios (Freud, 2001^b: 3186).

3. El término «domesticación» es el utilizado por Peter Sloterdijk para referirse a la pedagogía de Platón (Sloterdijk, 2000).

Es una afirmación tremendamente realista, pues en todos los tiempos así se ha ejercido la educación y con el mismo resultado respecto al malestar. Lo interesante es que Freud, ahora en un sentido muy aristotélico, proponga un punto medio entre represión agresiva y permisividad excesiva, a fin de evitar en la medida de lo posible la enfermedad: a mayor represión mayor enfermedad y a mayor permisividad mayor incivismo. De modo que con Freud asistimos a una propuesta educativa de carácter situacional, relativa y, en conexión con el fundamento ontológico del existente, temporal. En términos del *educāre* diremos que lo que haya de ser metido en la cabeza, según una deriva freudiana, dependerá del contexto, de la realidad contextual, al margen de que esos contenidos de carácter represivo procedan de determinados intereses. Pero, en cualquier caso, y al margen de ello, Freud se sitúa en una posición de apertura que habrá de tener su apoyo en la convicción, por su parte, de una sociedad en proceso, lo cual supone que el *educāre*, desde esta perspectiva, ha de ser deliberativo. En consecuencia, lo contrario a esa posición de apertura es un *educāre* con pretensiones científicas si lo que intenta meter en la cabeza no tiene un punto de partida de origen deliberativo sino dogmático. Efectivamente, cuando la actividad pedagógica trata lo que es deliberativo «como si» fuese científico el *educāre* muestra una represión fuertemente agresiva, como no puede ser de otro modo. Ante lo indudable apenas hay resistencia, a lo sumo frustración, pero ante lo que puede ser de otro modo y, sin embargo, se le conduce forzosamente en una única dirección, aquí se experimenta el trauma. Así pues, tanto Aristóteles como Freud nos sugieren que una buena educación, cuya finalidad no es otra que una moralización, ha de ser deliberativa. Tiene que deliberar sobre lo que ha de reprimirse y sobre lo que no, establecer los límites que permitan seguir manteniendo la cohesión social sostenida por el término medio. No es lo mismo «meter cosas en la cabeza» sin dar razón y, sobre todo, sin contar con la experiencia vital y contrastada que la sustenta, que introducirlas a raíz de una argumentación fundada en la experiencia y en la escucha del otro. Ha de darse primero la demanda, una demanda, que es la experiencia originaria de la apertura, para que la respuesta, el *educāre*, sopesa la conveniencia de la represión y su adecuación. Sólo de este modo cabe la posibilidad de una dialéctica constructiva entre el *educāre* y el *educere*, o dicho de otro modo: sólo a raíz de la expresión (*educere*) podremos deliberar sobre la impresión (*educāre*) más conveniente.

Aristóteles confiaba en el trabajo de la repetición para crear unas costumbres que, aun por ser convencionales, se convirtiesen con el tiempo en algo automático, casi natural, de modo que eso que es una

mera adquisición racional adquiriese un estatus inmediato. Además, estaba totalmente convencido de que el ejercicio del gobierno debían ejercerlo los más prudentes, aquellos que en su vida diaria tenían a la prudencia como algo normal, cotidiano. Y esos gobernantes eran los adecuados para velar por la educación. Freud, estando muy cerca de Aristóteles en el mismo asunto se muestra, sin embargo, tan realista como escéptico:

...es preciso poner mayor empeño en educar una capa superior de hombres dotados de pensamiento independiente, inaccesibles a la intimidación, que breguen por la verdad y a los cuales corresponda la dirección de las masas dependientes. No es preciso demostrar que los abusos de los poderes del Estado y la censura del pensamiento por la iglesia, de ningún modo puede favorecer esta educación. La situación ideal sería, naturalmente, la de una comunidad de hombres que hubieran sometido su vida pulsional a la dictadura de la razón... Pero con toda probabilidad esto es una esperanza utópica (Freud, 2001^b: 3214).

Como vemos, tras su propuesta de un gobierno compuesto por los más excelentes ↓los menos neuróticos en términos ilustrados↓, sin embargo, termina adoptando una posición aún más realista. Él mismo reconoce el profundo idealismo de su deseo por cuanto sólo puede lograrse desde una posición totalmente autoritaria. ¿Quiere decirnos con ello que sólo una enérgica represión posibilitaría una educación adecuada para los buenos gobernantes, a la vez que su imposibilidad debida precisamente a la agresividad que genera todo acto represivo? Desde luego tenemos que darle la razón y compartir su escepticismo si éste tiene que ver con un imperio de la razón de carácter permanente, pues la historia nos muestra justamente esa imposibilidad. Él mismo sabía que una educación en esa línea está destinada a la temporalidad, que no podemos aspirar más que a una época de ilustración, pero no a una sociedad ilustrada. El psicoanálisis clínico responde a ese espíritu ilustrado: «Wo es war, soll ich werden» (donde era ello, tiene que advenir yo). Mas con todo, la misma experiencia clínica no pasa de ser una vivencia de ilustración. Hemos conocido gobernantes ejemplares por encima de la media pulsional, como es el reciente caso de Pepe Mújica en Uruguay, y su ejemplaridad está directamente relacionada con la temporalidad que asumió el dirigente en su mandato. ¿Puede ser Mújica uno de esos educadores a los que se refiere Freud?

La expresión «dictadura de la razón» sólo tiene sentido y credibilidad si está en directa relación con el dominio de la pulsión. Un dominio tal

que la pulsión adopta la forma perversa del goce. Éste es el punto de fuga para toda pedagogía, ya que, alcanzado este punto, la reconducción hacia la racionalidad es tremendamente difícil por no decir imposible en la mayoría de los casos; la clínica sólo puede aspirar aquí, como mucho, a procurar que el sujeto regrese a una posición neurótica. Cuando hoy tenemos a la educación como un asunto eminentemente político estamos en el ámbito exacto de su viabilidad, pero esto no significa que la educación sea algo ideológico, de adoctrinamiento, en sentido estricto, otra cosa es que la ideología se valga de ella como un medio para sus propios fines. Que la política se haya convertido en un instrumento para la actividad económica no significa que ésa sea la finalidad de la política. Tanto Freud como, sobre todo, Aristóteles, estarían de acuerdo con esta apreciación, puesto que el sentido de la educación para ambos tiene como horizonte de partida y llegada la buena convivencia y el bien común. Cuando la política resulta secuestrada por la economía es cuando asistimos a lo que hoy observamos de manera reiterada: la primacía del bien propio sobre el bien común. Situación ésta que sólo es posible bajo el imperio del goce representado por la codicia. Su triunfo nos enseña que ella es imperativa frente a la educación, y que ésta, la educación, al modo ilustrado, es secundaria, puesto que ella viene a tratar con algo dado previamente para intentar corregirlo. Diremos, por tanto, que todo existente sujeto al goce es lo incorregible, la respuesta más violenta contra la represión a la vez que el testimonio más claro del fracaso de ésta. Y este es el problema que desde antaño hace de la educación una moneda que va del realismo del goce a la precariedad de la neurosis. De modo que, como una posible tarea para introducir la temporalidad en lo perverso, al menos de un modo eficaz, sea necesario, antes que otra cosa, establecer un pacto de carácter legislativo frente al goce, pero, para ello, tal vez tengamos que tener claro que la economía ha de estar sometida a la educación y no la educación a la economía. Y decidir cuánto se puede prohibir, en qué, cómo y con qué medios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristotle (1957): *Política*, ed. W.D. Ross. Oxford: Clarendon Press. (Trad. Castellana. Madrid: Gredos, 1988).

Aristotle (1925): *Nicomachea*, ed. W.D. Ross. Oxford: Clarendon Press. (Trad. Castellana. Madrid: Gredos, 1985).

Freud, S. (2001^a). «El porqué de la guerra». *Obras Completas* (vol. 8). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (2001^b): «Nuevas lecciones de introducción al psicoanálisis. Lección XXXIII: La feminidad». *Obras Completas* (vol. 8). Madrid: Biblioteca Nueva.

Platón (1903): *Platonis Opera*, ed. John Burnet. Oxford: University Press. (Trad. Castellana. Madrid: Gredos, 1988).

Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.

JOSÉ ORDÓÑEZ-GARCÍA es profesor en Dpto. Estética e Historia de la Filosofía (Facultad de Filosofía. USE). IP del Grupo de Investigación «Filosofía Aplicada: Sujeto, Sufrimiento, Sociedad» Código PAIDI: HUM-018. Director de *Differenz, revista de estudios heideggerianos y sus derivas contemporáneas*. Director del *Anuario Heidegger* (Editorial Herder). Director del Archivo Heidegger de Sevilla (Delegación del *Heidegger Archiv-Stadt Messkirch*). *Wissenschaftlicher Beirat des Martin-Heidegger-Archivs Messkirch* (Alemania) y socio de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (Sede de Sevilla).

Líneas de investigación:

Analítica existencial, psicoanálisis, ontología y orientación filosófica (OrFi)

Publicaciones recientes:

- «La complejidad de lo complejo», *Erebea*, 12 (2022), 85-101

- «Temples ordinarios y actitud filosófica: Heidegger como facticidad», en *Sentido, verdad e historia del ser en Martin Heidegger*, Sao Paulo (Brasil): Pimienta cultural, pp. 630-652.

- «Being or Tea?», en *From Electrons to Elephants and Elections*, Springer: Cham. (Alemania), pp. 861-873.

Correo-e: ordogar@us.es

