



Título: El dorado

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Sapere Autre: inventar una causa para sí mismo*

Sapere Autre: the Invention of a Cause for Onself
Sapere Autre: a invenção de uma causa para si mesmo

David Pérez-García ** 

Maestro no es el que enseña cosas o el que se aplica a la tarea de enseñar cosas, porque una enciclopedia, en tal caso, sería mejor maestro que un hombre. Maestro es quien enseña una manera de tratar con las cosas; cada maestro es nada menos que un estado vital, que una manera de enfrentarse con el incesante universo.

JORGE LUIS BORGES

Para citar este artículo

Pérez-García, D. (2024). Sapere Autre: inventar una causa para sí mismo. *Pedagogía y Saberes*, (60), 6–17. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20108>

* Artículo de reflexión a partir de los seminarios de investigación en el curso del Doctorado Interinstitucional en Educación, relacionado con la *formación* en la Universidad Pedagógica Nacional.

** Estudiante del Doctorado en Educación Interinstitucional, Universidad Pedagógica Nacional, con énfasis en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Magister en educación. Docente de planta, Secretaría de Educación de Bogotá. lic.davidpg@gmail.com. <https://independent.academia.edu/PerezGarciaD>

Resumen

El presente trabajo surge de una reflexión basada en la distinción entre lo que puede enseñarse -- que posibilita la educación -- y lo que no puede ser enseñado a través de la experiencia. Aunque el saber constituya un concepto desarrollado para la educación y tenga su tratamiento pedagógico, en esta reflexión sostengo que no es para todos. Esto no se debe a una exclusión realizada por las instituciones sociales, sino al acto de enfrentarse a las vicisitudes que satisfacen al sujeto en el ámbito de la enseñanza. Sin dejar de considerar la influencia de la sociedad, esta interpretación se centra en comprender al sujeto de forma singular. Para ello, se realizó una revisión de las ideas de Kant en sus cursos de Pedagogía interpretadas a través de la orientación lacaniana para destacar cuatro modalidades de satisfacción vinculadas al concepto de minoría de edad en esta reflexión. Asimismo, se explora la posibilidad de aplicar el concepto freudiano de negación en relación con la minoría de edad, permitiría entender el trabajo de lo pulsional en el contexto del *sapere aude*: 'atrévete a pensar', que se generaría como un efecto producido en la educación y no la remisión de un manual a seguir, que podría interpretarse en una lectura de Kant.

Palabras clave

denegación; pulsión; formación; singularidad

Abstract

The current work emerges from an analysis aimed at differentiating between the teachable aspects of education and the elements that can only be acquired through experience. Knowledge is portrayed as a fundamental concept within education, essential for pedagogical approaches, though it is not universally accessible. This inaccessibility is not due to societal exclusion but rather due to individual confrontations with the challenges inherent in the educational sphere. While societal considerations are not overlooked, this research focuses on the individual from a unique perspective. To achieve this, the paper revisits Immanuel Kant's pedagogical theories, interpreted through a Lacanian lens, and identifies four modes of satisfaction linked to the concept of "minority" within this context. By critically engaging with Sigmund Freud's concept of negation in relation to the concept of "minority", the paper seeks to understand the function of the drive-related in the context of *sapere aude*: 'dare to think', which would be generated as an effect produced in education and not the referral of a manual to follow, which could be interpreted in a reading of Kant.

Keywords

denial; drive; formation; singularity

Resumo

O trabalho atual emerge de uma análise voltada para diferenciar entre os aspectos ensináveis da educação e os elementos que só podem ser adquiridos por meio da experiência. O conhecimento é retratado como um conceito fundamental dentro da educação, essencial para as abordagens pedagógicas, embora não seja universalmente acessível. Essa inacessibilidade não se deve à exclusão social, mas sim aos confrontos individuais com os desafios inerentes à esfera educacional. Embora as considerações sociais não sejam negligenciadas, esta pesquisa foca no indivíduo de uma perspectiva única. Para alcançar isso, o artigo revisita as teorias pedagógicas de Immanuel Kant, interpretadas através de uma lente lacaniana, e identifica quatro modos de satisfação derivados de um discurso sobre a minoria de idade neste contexto. Ao se envolver criticamente com o conceito de negação de Sigmund Freud em relação ao conceito de minoria de idade, o artigo procura entender a função do pulsional no contexto de *sapere aude*: "ousar pensar", que seria gerado como um efeito produzido na educação e não o encaminhamento de um manual a ser seguido, o que poderia ser interpretado em uma leitura de Kant.

Palavras-chave

negação; pulsão; formação; singularidade

Introducción

En esta ocasión, al abordar el tema de la educación y la enseñanza, es preciso empezar con observaciones sobre el registro escrito, desde la perspectiva de Kant; no solo para comprender lo que el filósofo de Königsberg trató de exponer en sus clases de pedagogía, sino también para contextualizar el texto de dichas clases, publicado en 1803 a través de las notas de uno de sus estudiantes, Friedrich Theodor Rink, correspondientes a los cursos realizados entre 1776-1777, 1780, 1783-1784 y 1786-1787, y avalados por Kant.

Este texto nos permite considerar la idea que surge a través de los significantes de *cuidado*, *disciplina* e *instrucción*, los cuales dan lugar a una serie de relaciones enmarcadas en la formación, conocida como *bildung*. Así, su idea podría materializarse en la Ilustración desde su texto *Beantwortung Der Frage: Was Ist Aufklärung?* (Kant, 1784), —*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* en la traducción de Rubén Jaramillo Vélez— para comprender que la formación no es un asunto del tiempo histórico y que, al mismo tiempo, no puede ser enseñada.

Al analizar cada uno de estos significantes de forma individual —*cuidado*, *disciplina* e *instrucción*—, se entiende que no se refieren al asunto que interroga el tiempo histórico. Al realizar esta interpretación, podrían comprenderse mejor ciertos problemas relacionados entre los tres significantes. Las dinámicas entre estos pueden surgir de las relaciones, convirtiéndose en una pugna por entenderlas a partir de la pregunta, “Was ist der Mensch?” —‘¿Qué es el hombre?’—, la cual, para nosotros, está vinculada con la formación como un término en el que la realización no se da cronológicamente ni por acumulaciones, sino retrospectivamente, a través de una lógica estructural que se adquiere.

En este contexto, los conceptos de *pulsión* y *negación* elaborados por Freud (1922 a, b) son necesarios para ubicar una postura de satisfacción frente a los enunciados que podrían encontrarse en la educación. De este modo, comprometer estos conceptos desde el psicoanálisis nos ubica en un efecto y no en un resultado de la relación de los sujetos con el Otro.

Significantes

La unidad de los significantes mencionados al comienzo de *Pedagogía* (Kant, 1803) nos lleva a reflexionar sobre cómo cada uno de estos generan

distintos resultados que contribuyen con frecuencia a la extensión de posibilidades y propósitos. Esto implica una inclusión o exclusión de relaciones que podrían interpretarse como una progresión secuencial en tanto que se desarrolla el texto. Es como si el texto nos guiara paso a paso, pero para nosotros solo puede comprenderse en relación con el significante previamente presentado y sus dinámicas.

En esta dirección, es posible esclarecer que los significantes que Kant (2003) presentó pueden concebirse como un discurso que no se desarrolla de manera continua para esta interpretación, sino que se estructura en función de lo que cada uno relaciona. Se puede considerar la retroacción como un componente relevante en esta interpretación para pensar las relaciones de los significantes.

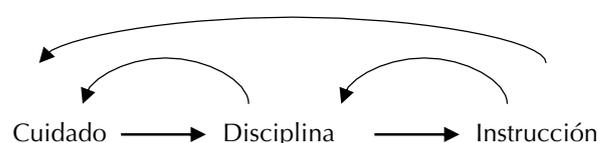


Figura 1. *Significantes en retroacción*

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en principio, la educación implica una dinámica de relaciones en las que un sujeto se desenvolverá sin poseer un saber al llegar al mundo, y, por ende, no comprende su propio nacimiento. Este hecho no está causado por el acto de nacer. Entenderíamos, entonces, que el momento en el que se constituye una falta de saber como fundamento de la vida humana.

Kant (2003) abordó el saber y el conocimiento de manera distinta. Para nosotros, esta distinción es indicativa para diferenciar lo relacionado con la cultura y la crianza, así como para distinguir entre ambas nociones en el momento en que los significantes que comprendemos se hacen un registro⁴ como actividad. Cuando Kant (2003) planteó *cuidado*, *disciplina* e *instrucción*, no pretendía que se entendieran como un manual de pasos a seguir. Más bien, lo que podríamos comprender sería la constitución de un sentido con respecto a lo anterior: la disciplina en relación con el cuidado y la instrucción en relación con la disciplina y el cuidado.

Examinemos en primer lugar el *cuidado*. Kant (2003) hizo una comparación con respecto a los animales, exponiendo que lo humano necesita un cuidado mayor que cualquier animal. Esto nos lleva

3 Es la pregunta que Kant refiere a la Antropología, que no estableceremos en este trabajo, pero nos interpela en nuestro avance.

4 Para referirnos a registro, pensamos en una marca en el espacio donde descansan asuntos que van comprendiéndose como soporte.

a pensar que, no importa el tiempo en el que el cuidado deba estar presente, siempre habrá una dependencia de *otro*. Aunque Kant (2003) señaló que el cuidado es para los niños en su estado de lactancia, nos preguntamos si incluso los adultos no dependen de *otro* en algún tipo de cuidado, ya que parece ser que siempre tenemos una relación con un *otro*, incluso en el momento en el que llegamos al final de nuestra vida.

Continuando con la definición de Kant, *cuidado* hará referencia a “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (2003, p. 29). Estas precauciones podrían sintetizarse del texto en aspectos como alimentación, temperatura y fortaleza del niño, apetito y estimulantes, y crianza relacionada a movimiento y expresión corporal.

En rigor, lo que planteó Kant (2003) nos permite considerar que la animalidad y su comparación con lo humano tienen que ver con dos aspectos fundamentales: 1) el humano se pone en peligro desde que nace y 2) centrarse en el cuidado del cuerpo busca una conciencia para generar hábitos y conductas sin apelar directamente a lo racional o un conocimiento, pero sí a un saber. Entonces, diferenciar el saber del conocimiento nos da una pauta en la cual el saber tiene una relación con la experiencia, y el conocimiento con la razón. Un saber que no tiene que ver con la dinámica en la que la ciencia hace su aparición para poder comprender el mundo circundante.

Es preciso señalar, con respecto a *Pedagogía* (Kant, 2003), que el cuidado se sustenta en un saber, no necesariamente un saber disciplinar —o científico— como fue mencionado, sino un saber que no tiene el ser humano y sí al nacer de los animales para poder sobrevivir. Esto lleva a pensar que, aunque los animales no sean cuidados por otros, ya poseen un saber instintivo que les permite sobrevivir desde el inicio.

Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, y tiene que hacerse el plan de su conducta. Pero como no está inmediatamente en condiciones de hacérselo, sino que llega al mundo sin estar desarrollado, otros tienen que hacerlo por él. (Kant, 2003, p. 29)

El animal “es todo ya” por su instinto, tiene un saber que le permite sobrevivir y, a su vez, acceder a todo lo necesario para su desenvolvimiento natural. En el caso del ser humano, su desenvolvimiento natural es diferente, ya que no puede conocer o comprender sin la intervención de otro que esté con él.

No obstante, no podemos olvidar que en una relación de excesivo cuidado provoca otros efectos y Kant (2003) no lo ignoró.

Tampoco le sirve de nada el ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues más tarde no hará más que chocar con obstáculos en todas partes y sufrir continuos fracasos, tan pronto como intervenga en los asuntos del mundo. (Kant, 2003, p. 31)

En esencia, el texto sugiere que tanto el exceso de cuidado como la falta de cuidado pueden tener efectos en una persona, especialmente en un niño pequeño. Un exceso de cuidado lo puede hacer vulnerable y menos resistente a los desafíos del mundo, mientras que la falta de cuidado también puede tener un impacto en la capacidad de una persona para lidiar con los asuntos del mundo. Lo importante aquí es encontrar un equilibrio entre estos dos extremos. Interpretamos que este equilibrio se relaciona con la capacidad de un niño pequeño para expresar sus necesidades y expectativas en términos de cuidado, de una manera que sea adecuada y beneficiosa para su desarrollo. En otras palabras, se sugiere que es importante que los cuidadores encuentren un equilibrio entre satisfacer las demandas de un niño y brindar el cuidado necesario para su bienestar sin caer en un exceso de sobreprotección o negligencia.

Lo que Kant (2003, p. 71) planteó es que la negación como respuesta durante el cuidado podría representar una postura frente a las demandas del lactante, y esta negación tiene la función de establecer límites, pues no todas las demandas del lactante pueden ser aceptadas. Estos límites se refieren a cómo se manejan las peticiones y el llanto del lactante en el cuidado inicial. Sin embargo, es fundamental que estos límites no sean una imposición autoritaria. La negación se justifica cuando el lactante busca realizar una acción que podría resultar perjudicial o negativa para su vida en la sociedad y pueda ser comprendida en relación con el desenvolvimiento para el sujeto *a posteriori*.

De manera similar, en el ámbito educativo, los docentes también han de emplear el “no” como límite de manera selectiva para orientar el proceso de aprendizaje. Esto significa que se niega algo en relación con lo que el estudiante demanda cuando contribuye a promover un enfoque que se haga eficiente y productivo en su trabajo.

El *cuidado* se entrelaza con la promoción de la autonomía y la libertad, ya que implica que los individuos aprendan a cuidar de sí mismos. Como lo señaló Kant (2003, p. 43), la vida adulta no siempre será como estar en casa de los padres. Para lograr esta transición hacia la autonomía, es necesario mostrar

a los individuos que las limitaciones y desafíos que enfrentan son una parte de su desarrollo en la sociedad. Esto implica que los límites o coacciones tienen como objetivo ayudarles a comprender sus alcances y prepararlos para asumir la responsabilidad de sus propias vidas, esto significa, evitar que queden atrapados en una dependencia infantil en la adultez. A propósito, Kant (2003) recalca que dichas coacciones deben ser explícitas.

Para continuar con la *disciplina*, al analizar las particularidades que se presentan en el texto desde nuestra lectura de *Pedagogía*, Kant estableció que (2003, p. 38) se trata de “impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie”. En otras palabras, la disciplina se interpreta como la contención de la barbarie, es decir, el objetivo es domesticar la impulsividad del ser humano para que pueda convivir con las normas y las leyes de la sociedad.

La disciplina sería la obediencia de reglas y el desarrollo de habilidades que permiten al individuo ejercer su libertad de forma responsable. Comprender los límites para mantenerse en el orden y que sus comportamientos no lleguen a ser perjudiciales tanto para el sujeto mismo como para los otros.

El cuidado se establece en relación con la *disciplina*, que tiene *otro* y que también tiene un saber de esta. Por ende, la disciplina entra en el cuidado como parte del proceso de desnaturalización del ser humano para “convertir la animalidad en humanidad” como mencionó Kant (2003, p. 29). Esta desnaturalización, entendida como el proceso que distingue a los animales de los seres humanos, no solo garantiza la supervivencia sino que también se transforma en lo que podría denominarse humanidad.

A partir del *impulso* (Kant, 2003, p. 30), que surge de la condición humana como una satisfacción inmediata, se pasa por mermar con disciplina orientada a una satisfacción que implica esfuerzo. Sin embargo, esta satisfacción no es comparable a la que experimenta un estudiante al ver películas en clase, sino más bien a la búsqueda de palabras desconocidas en una lectura, utilizando el diccionario, satisfaciéndose con nuevos conceptos y enriqueciendo su léxico para el futuro.

Los animales, como señaló Kant en su texto de 1803, carecen de disciplina y actúan según su instinto. La desnaturalización por medio del cuidado abre la posibilidad de que aparezcan luego la disciplina y la instrucción, gracias a otro ser humano que ya ha padecido la forma del cuidado. Si el cuidado

es el primer significante que *otro* ofrece al recién nacido, como mencionó Kant (2003), el lactante queda marcado con respecto a este cuidado, independientemente de su edad, convirtiendo la palabra del *otro* en enunciado de *Otro*⁵ al cual el sujeto comienza a responder con afirmaciones o negaciones frente a lo que significa el cuidado para sí mismo.

Este saber vinculado al cuidado parece perdurar por mucho tiempo. Tal vez hoy la función de los ‘centros’ de educación continúa con el cuidado después de que los padres confían a sus hijos a otros, lo que posiblemente se refleja en el espacio definido como “bienestar estudiantil”. Bajo esta perspectiva, cualquier actividad de bienestar, por ejemplo, el ejercicio deportivo, requerirá en algún momento de la convergencia de un saber que desconoce sobre el cuerpo para evitar lesiones al practicar sus propias fuerzas. Aunque este saber tiene una base racional, no necesariamente permite que el sujeto se especialice cuando lo practica.

Al retomar la disciplina como la crianza, contrasta la inclinación natural hacia la libertad, entendida como el impulso de libertad, que aboga por la animalidad. Así, la restricción permitiría la formación —*Bildung*— y la creación —la cultura— como aspectos de la humanidad. Por ello, Kant (2003) destacó que la disciplina impide que el individuo se aparte de su destino y de su humanidad, contrarrestando la barbarie que pueda surgir debido al impulso natural hacia la libertad. “Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales” (Kant, 2003, p. 32). Ahora bien, al asociar la libertad con el impulso como aquella característica en la que los seres humanos buscan satisfacción, resalta que la falta de restricciones pone de manifiesto que la disciplina actúa como un mediador y un aspecto negativo: “es preciso desbistar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto” (Kant, 2003, p. 31). Entonces, lo que hace bien es una negación de la condición de satisfacer el impulso. Este no tiene límites y, por ende, no sabe a qué restringirse. Al no haber restricción, la disciplina parece negar la libertad, lo que sugiere que la libertad se opone a la disciplina, sin conducir a ninguna producción en cuanto la cultura.

5 Cuando nos referimos a otro en minúscula, hemos de posicionar un referente que encarna un semblante. Y al referirnos a Otro con mayúscula, es la cultura. Podría decirse que hay un momento en el que otro encarna a Otro.

En términos de una posición positiva y negativa, podemos distinguir: lo positivo de la disciplina radica en el sometimiento a las leyes de la humanidad y dicho sometimiento será una preparación para la vida en sociedad. En contraposición, lo negativo se vincula con la satisfacción del sujeto como lo que ubica límite ante lo impulsivo. La positividad de la disciplina se manifiesta al seguir las leyes, mientras que la negatividad surge al ignorarlas. Ahora bien, cuando Kant (2003) habla de un exceso de disciplina, se podría interpretar como algo irritante y esclavizante, lo cual resulta perjudicial al llevar al sujeto a la sumisión, impidiéndole alcanzar la libertad de responsabilidad y generando dependencia de otros. Además, la falta de disciplina conduce al salvajismo.

El despliegue de esa demanda interior, que es impulso, no puede por sí solo determinar el fundamento perdurable de la conducción del ser humano hacia la cultura, hacia lo inteligible. Así, la disciplina adquiere mayor importancia, aunque sea percibida negativamente en términos de la satisfacción individual. La disciplina podría pensarse como un crecimiento interior que se va trabajando con el tiempo, y al cual se asocia la responsabilidad. La oposición entre libertad y disciplina no es una contradicción, sino más bien un vínculo en el cual se sacrifica la libertad del impulso para ejercer la libertad de la responsabilidad. Al confrontar disciplina y libertad, se niega que el individuo se satisfaga en su impulso, permitiendo que la libertad asuma las riendas bajo la guía de la responsabilidad.

Kant (2003) destaca la coacción en la educación, señalando que al estudiante:

debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. (Kant, 2003, pp. 42-43).

Esta dificultad, la de desarrollar la capacidad para tomar decisiones autónomas, pasa por la disciplina, entonces, ¿qué se puede enseñar y qué es imposible de ser enseñado? La coacción es necesaria para la libertad de responsabilidad, para que pueda enfrentarse a los obstáculos y comprender la responsabilidad que conlleva la libertad. Por consiguiente, con la disciplina se ejercerá la aceptación de la ley social. No puede dejarse la ley como lo que no se encuentra en la disciplina, porque la ley estaría en relación con los actos y su ejecución es universal, no porque no se prefiera actuar sin la ley: actuar es con la ley (Kant, 2003).

Por tal razón, la disciplina será el significativo que posibilita evitar que la animalidad prevalezca sobre la humanidad. Esto significa la supresión de

cualquier comportamiento en favor del impulso hacia un comportamiento más civilizado, controlado y reducido. “El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje” (Kant, 2003, p. 32). La disciplina establece límites, normas y facilita el desarrollo del autocontrol y la responsabilidad. La disciplina así, sería un constante perfeccionamiento del comportamiento.

Sin embargo, este perfeccionamiento en el comportamiento no se restringe a cuestiones como sentarse a la mesa o guardar silencio; se extiende a la capacidad de enfrentar los obstáculos sociales y, ante estos, poder actuar con criterio sin socavar la existencia de los demás. La disciplina es, además, una comprensión basada en la ley y su actuación de acuerdo con la moral, la norma asumida y la creación, la cultura. Según Kant (2003) es precisa “para llegar a alcanzar todos sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo” (p. 39). Por ello, agregaríamos que

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. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción” (Kant, 2003, p. 45)

Así, la instrucción, que es el cultivo del pensamiento, no se lleva a cabo mediante una mera transmisión mecánica de información, aunque se soporte en ciertos aspectos mecánicos. Hay un método en el cual el docente es su propio método y tiene adosada una relación con el saber, lo que posibilitaría el camino hacia la ilustración. Siguiendo a Kant (2003), se trata de la búsqueda de una libertad controlada para pensar y poder expresar su pensamiento de manera pública. Así pues

la dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido. De ahí nace la diferencia entre el instructor (Informator), que es simplemente un profesor, y el ayo (Hofmeister), que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; éste, para la vida. (Kant, 2003, p. 40)

Por tanto, la disciplina con respecto a la instrucción hará que aparezca un perfeccionamiento en términos de habilidades y conocimientos prácticos, así como inteligibles, que han sido enseñados. Así, la instrucción, que ha adquirido condiciones de formación según nuestra comprensión de Kant (2003), llevaría al sujeto hacia las máximas, es decir, la moral de actuar tanto para sí mismo como para los demás, no por costumbre, sino porque el sujeto es bueno.

La instrucción se presenta, entonces, como la cultura transmitida por otros, pero que a su vez ha sido entregada mediante la construcción de toda la humanidad, el Otro. La instrucción comprende no solo la cultura en términos de conocimiento específico que pueda ser proporcionado, sino también los fines para los cuales se espera que se utilice. Como señala Kant (2023), se “puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina” (p. 42), lo que implica que la cultura es de alguna manera útil y aplicable para ciertos fines según las *inclinaciones del individuo*. Además, proporciona la formación moral a través del cultivo de las máximas que fueron inicialmente organizadas según las directrices de la escuela para luego hacerse cargo de las propias a partir de la reflexión.

De los significantes de Kant (2003) surgen algunos elementos por relaciones que entenderemos con el siguiente esquema:

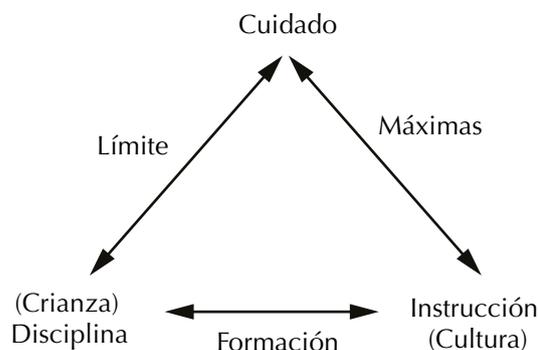


Figura 2. *Significantes en relación*

Fuente: elaboración propia.

Con este esquema de interpretación se busca esclarecer que este es una forma que acompaña lo inherente al pensamiento de Kant, aunque aún queda por exponer la especificidad singular. Tal parece ser que esto podría llevarnos a pensar en un *para todos* y dicho *para todos* es conferido a un universal, como si todos los sujetos se satisficieran de la misma manera. Es decir, las inclinaciones individuales se percibirían en una posición de homogeneidad y, por lo tanto, se formarían igual.

La exploración previa del texto de Kant de 1803 se centra en la aproximación a la comprensión de lo singular. Es necesario destacar que la importancia que se otorga a la educación puede confundirse con un registro de la exactitud de un propósito. Precisamente esto nos hace cuestionar el impulso, no porque se considere como lo negativo del ser humano, sino porque en él reside la posibilidad de la convicción de la creación.

Lo que no puede ser enseñado: Sapere Aude y Pulsión

La orientación hacia la ilustración, que en el texto filosófico indica una salida a la condición de la minoría de edad, nos permite abogar por la decisión y libertad de responsabilidad de manera particularizada. Según Kant (1984), la consideración de menor de edad es *para todos*, se aplica universalmente, ya que se es menor de edad debido a “la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro.” (Kant, 1894, p. 29). En nuestra interpretación, la singularidad del sujeto se busca en lo que *no será para todos*.

La disposición de tomar el riesgo de pensar por sí mismo, expresada en el lema “¡*Sapere Aude!* Ten valor de servirse de tu propio entendimiento” (Kant, 1984, p. 29), implica la separación de la naturaleza y un desenvolvimiento social. La escisión con la naturaleza inicia si se establece que el lenguaje nos habría de diferenciar, en cuanto sujetos que nacen sin saber, a diferencia de la naturaleza animal. Así, cuando el lactante se anticipa a la matriz simbólica, esta separación se constituye para nombrar el mundo, y por esa vía, interpretar (Lacan, 2009a). Además, evitar postergar el propio destino implica concebir el *Sapere Aude* como verificable en la esfera pública, la sociedad.

Una cosa es encarnar el *Sapere Aude*, dado que liberarse de la condición natural, tal vez del impulso, es asumir una nueva naturaleza que, consideramos, es trabajar por ilustrarse a sí mismo. En el texto de Kant (1984), la pereza y la cobardía son las causas de permanecer como menor de edad, lo que nos lleva necesariamente a considerar la satisfacción en la pereza del sujeto. Otra cosa sería enseñar el *Sapere Aude*, si se tiene.

La satisfacción en la pereza en cuanto otro hace, demuestra que se “es realmente incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le dejó hacer el ensayo” (Kant, 1984, p. 31), cuando otro es el que siempre ha hecho. Tenemos entonces que un exceso provoca la minoría de edad al evitar los desafíos, como se menciona en *Pedagogía* de 1803. Tal vez, la condición en la que Kant (1984) señaló que otros “se han cuidado muy amablemente de asumir semejante control” (p. 31), podría responder a la pregunta por el sujeto como un incapaz o carente ante los obstáculos. Así mismo, podríamos pensar que el tutor está presente porque se le solicita y no necesariamente de forma explícita.

No obstante, en el contexto de la minoría de edad, la posibilidad de aceptar un tutor se registra como una posición relacionada con el comportamiento

hacia los obstáculos. Kant (1984) enfatizó la importancia del esfuerzo propio, la ilustración personal y la propagación del espíritu ilustrado que exige libertad, un logro que se obtiene y, al mismo tiempo, se recibe de Otro. Sobre todo, porque no se trata de una libertad al servicio de la domesticación, sino de la libertad de saber y hacer.

¿Hacer con respecto a qué? A la propia razón como guía del destino de la humanidad. Vale recordar que este destino no se alcanza de inmediato, sino gradualmente, como mencionó Kant en la *Ilustración* (1984, p. 33) y en *Pedagogía* (2003), al referirse a la formación. Así, la ilustración no es para todos, puesto que la universalidad sería algo por alcanzar. Aunque puede haber sujetos ilustrados, no necesariamente encarnarán el *Sapere Aude*.

Surge entonces la pregunta: ¿se puede enseñar el *Sapere Aude* bajo los significantes de cuidado, disciplina e instrucción? Entendemos que es una condición de posibilidad, pero no una determinación. ¿Es posible enseñar a otro a pensar por sí mismo, cuando quien enseña no lo ha experimentado? Si hemos comprendido el concepto de ilustración, notamos que otro puede transmitirlo, pero no necesariamente porque quiera enseñarlo. Quien intente hacerlo quedaría en la falta de no lograrlo con todos.

Así, el *Sapere Aude* se convierte en una verdad, no una verdad que se enseñe y, por ende, la caída de lo que es la enseñanza. No se trata de desprestigiar la enseñanza ni mucho menos la producción de *Pedagogía* de Kant, sino que hay algo que no puede ser enseñado. El inicio del texto, donde se sugiere que el *Sapere Aude* es un trabajo individual, y el hecho de que en el texto de Kant (1984) la educación no es el núcleo del *Sapere Aude*, respaldan esta idea.

¿Se adquiere el *Sapere Aude* cuando otro proyecta un deseo, pero como un deseo de hacer con ese deseo? Cuando “el deseo por el objeto del deseo del otro” (Lacan, 2009a, p. 104) aparece, pero no por la imagen —no por el registro imaginario—, es decir, no es ver a otro y convertirse en él en relación con un vestuario, por ejemplo, sino por lo que encuentra en lo *simbólico* y causado por lo *Real*, según los registros de Lacan (2005). Aunque estos registros estén anudados, se puede argumentar que uno de ellos tiene supremacía en el sujeto, según lo que le hace estar causado.

Entonces, ¿sería una propagación como mencionó Kant (1984)? El deseo del otro, anticipando un posible desplazamiento en el contenido del saber en el contexto de la enseñanza, se destaca por la diferencia en la aplicación de ese saber. Si no es por una

imagen que se encuentra en quien encarna el *Sapere Aude*, según el *estadio del espejo* de Lacan (2009a), lo que se podría gestar es un vínculo con el deseo de saber, con un arreglo en el propio hacer. En resumen, marcaríamos la transición de la minoría de edad a la ilustración. Esta posición se encuentra en el registro *simbólico* y contiene un *plus*; una satisfacción que ya no es con la pereza, sino hacer con el saber.

El discurso es el que provoca el deseo. Se desea saber lo que sabe Otro, y esta unidad del discurso es una atracción para suspenderse en ese saber, en este caso el *Sapere Aude*. Sin embargo, no es solo por la palabra (Lacan, 2005); en el discurso se establece como condición permitir el trabajo con el objeto de saber, escapando así a una identificación que opera a nivel de enunciar *Sapere Aude* y la imagen de otro que lo posee. En este sentido, lo real causa en lo simbólico que la pereza deje de ser satisfactoria para que el trabajo se vuelva satisfactorio. Hacerse cargo del deseo que perteneció a otro para convertirlo en el propio deseo. El *Sapere Aude* es el *Sapere Aude* de Otro.

En este caso, la estructura que Lacan (1978) propuso en el que

Hay cuatro discursos. Cada uno se toma por la verdad. Solo el discurso analítico hace excepción. Sería mejor que domine se concluirá, pero justamente este discurso excluye la dominación, dicho de otro modo, no enseña nada. No tiene nada de universal: es por lo cual no es materia de enseñanza.

¿Cómo hacer para enseñar lo que no se enseña? He ahí aquello en lo cual Freud se abrió camino. Él consideró que nada no es sino sueño y que todo el mundo, (si se puede decir con una expresión así), todo el mundo es loco, es decir delirante. Esto es lo que se demuestra en el primer paso hacia la enseñanza. (Lacan, 1978, p. 278)

Es plausible argumentar que el *Sapere Aude* no puede considerarse como materia de enseñanza, ya este mismo pretende la no dominación y la libertad del sujeto para hacer de sí mismo. Esta condición de lo singular, sugiere que lo que se enseña, aunque parezca un rasgo *para todos*, es un *no todo*. El *Sapere Aude* es para *no todos*. Sin embargo, esta paradoja de que algo puede ser enseñado es porque recae sobre la enseñanza de un conocimiento, pero la realización sobre el *Sapere Aude* excluye la universalidad en nuestro caso. Por esta razón, consideramos que hay una satisfacción en la pereza y una anulación de esta para ser ilustrado, en el nivel Kantiano. O bien, podría ser, renunciar a la ilustración por la satisfacción de la pereza.

Figura 3. *Sapere Aude*

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si Freud se abrió camino según lo señalado por Lacan, como se citó anteriormente, debido a que el trabajo del psicoanálisis y el discurso del analista, en comparación con *Sapere Aude*, se distingue por una formalización posible por la satisfacción del sujeto para situarlo a la altura de su deseo singular.

Para exponer nuestro esquema de interpretación de los significantes en relación (véase figura 2), basándonos en *Pedagogía* (Kant, 2003) como una unidad, es preciso ubicar en el centro de esta figura aquello que nos interroga por lo que podría controlarse y a su vez lo singular: el impulso. Pero este impulso no podría rastrearse de una manera que nos ubique en lo singular según las ideas de Kant. Por consiguiente, tendremos que recurrir a la noción de *pulsión* de Freud (1992a). Al introducir esta condición, podríamos desplazarnos de un *para todos* a un *no todo*, conservando lo necesario para mantener los significantes en su unidad, dirigidos hacia la formación, y así comprender las inclinaciones individuales.

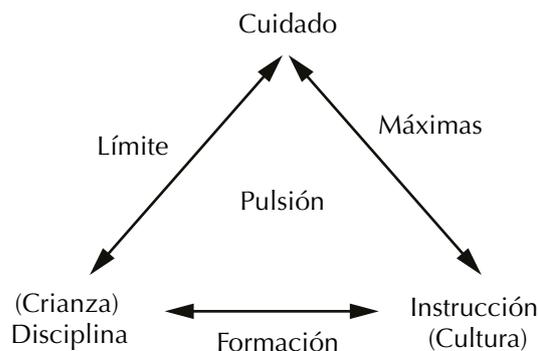


Figura 4. *Los significantes y la pulsión*

Fuente: elaboración propia.

En el ensayo de Freud (1992a), el concepto de *pulsión* será un concepto fundamental y necesario para nuestro desarrollo de la relación entre la pereza y el *Sapere Aude*. Cuando Freud (1992a) propuso aclarar la *pulsión*, nos brindó los elementos de comprensión para abordar nuestro interrogante singular. Aunque no nos detendremos en los elementos de la pulsión, es necesario acotar la distinción introducida por el psicoanalista austriaco.

Si ahora, desde el aspecto biológico, pasamos a la consideración de la vida anímica, la «pulsión» nos aparece como un concepto-frontera entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico

de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su relación con lo corporal. (Freud, 1992a, p. 117)

Esta distinción nos advierte sobre la relación de lo anímico y lo corporal. Así, la pulsión podría ser pereza, que lleva al cuerpo a satisfacerse en la inacción. Pero si se controla, como sugiere Kant (2005) por medio de la disciplina, y ubicamos el deseo, según la referencia de Lacan (2009), en lo que no sería pereza, ahora tenemos una satisfacción vinculada con el hacer. El deseo podría representar una pausa al cuerpo que se satisface plenamente en lo orgánico, dando lugar a una satisfacción anímica. Esta satisfacción ya no sería exclusivamente corporal, aunque provenga de lo corporal.

El concepto de pulsión, tal como lo hemos relacionado en la figura, nos permite comprender que aquello que satisface al sujeto puede llegar a ser el conocimiento. La formación del sujeto radica en la medida en que satisface el deseo de su *Sapere Aude*.

Si lo pulsional opera en función de una satisfacción, como un asunto en el cual el sujeto arriesga su vida, el hacer o no satisface lo pulsional. Así, el deseo sería un cierre a lo pulsional para, en cambio, asignarse un trabajo propio. Cuando consideramos la pereza y lo pulsional es porque hemos ubicado al *Sapere Aude* como un objeto que es causa y efecto de la satisfacción del sujeto. Sin embargo, esta satisfacción no se encuentra externamente en el Otro. La pereza frente a la condición de ser ilustrado implica dejar que otro se encargue, mientras que el deseo es la elección de una satisfacción derivada de hacerlo por sí mismo.

Denegación

En consecuencia, ¿cómo podríamos constatar la satisfacción? Recurrimos entonces a otro de los ensayos de Freud, *La Negación* (1992b), en el cual trataremos, a partir de un enunciado, vislumbrar las posibilidades que diferentes formas del significante 'no' habilitan. Además, en el *Seminario III* de Lacan (2009b), encontramos un abordaje de la negación con profundidad para ubicar el 'no' en relación con el orden de la oración.

En *La Negación —Die Verneinung—* de Freud (1992b), podemos observar unas modalidades en las que el 'no' se ubica en consideración de ciertas operaciones lingüísticas, y a partir de ellas, posicionamos las condiciones de lo que se sitúa en lo simbólico. Porque, de lo pulsional no se puede dar cuenta, pero trabaja todo el tiempo.

Parecería una controversia citar a Freud (1992b) con lo que se ha trabajado hasta el momento. En esta aparente controversia, situamos la negación, especialmente para pensar un esquema que, desde nuestro punto de vista, ocurre en el fenómeno de la educación, específicamente en lo que respecta a la formación al desarrollar nuestra interpretación de Kant con el *Sapere Aude*.

El uso de la negación no implica necesariamente un debate sobre el papel central de la palabra ‘no’ con respecto a un fragmento del enunciado. A la luz de esta “aplicación”, podríamos tener algunas afirmaciones que aparentemente aportan y posicionan con respecto al enunciado, como ya se mencionó, una posición ante los obstáculos que son nombrados, pasados por la palabra. Aunque haya rasgos propios del psicoanálisis, estos no dejan de ser productivos con respecto a nuestro abordaje de lo que no se puede enseñar.

La negación se señala en una de las partes del enunciado con respecto a lo que se recibe del enunciado. La palabra ‘no’ podría estar presente o no en el enunciado. Sin embargo, tendríamos que pasar al enunciado al cual se pueda aplicar el lugar del ‘no’.

Las condiciones de la negación, a partir de la lectura de Lacan (2009b), nos hacen pensar sobre sus posibles modalidades. Podríamos interpretar cuatro modalidades: 1) negación hacia el sujeto; 2) negación hacia la acción; 3) negación hacia el objeto; y 4) negación de todo el enunciado.

Tabla 1. Negaciones

Negación	Enunciado
1. Negación hacia el sujeto.	No soy menor de edad para que otro haga el trabajo
2. Negación hacia la acción.	Soy menor de edad para que otro no haga el trabajo
3. Negación hacia el objeto.	Soy menor de edad para que otro haga no el trabajo
4. Negación de todo el enunciado.	Soy menor de edad para que otro haga el trabajo. No.

Nota. El enunciado es: *Soy menor de edad para que otro haga el trabajo.*

Fuente: elaboración propia.

Para cada tipo de negación, hay unas implicaciones que se organizarían de la siguiente manera al negar el enunciado propuesto.

Cuando nos detenemos en la negación hacia el sujeto en este enunciado: “no soy menor de edad para que otro haga el trabajo”, nos encontramos con

una afirmación y la capacidad del sujeto de asumir su responsabilidad. Aquí, el sujeto estaría aludiendo a la ilustración. Esta negación sugiere una determinación de hacerse cargo de su responsabilidad. Podría considerarse la interiorización de las máximas y la realización de la instrucción que está en su satisfacción. Pero también nos interroga, si pudiese considerarse que el *Sapere Aude* es una orden que sigue y así asume su responsabilidad.

La negación hacia la acción, expresada como “soy menor de edad para que otro no haga el trabajo”, nos lleva a considerar la complejidad de la satisfacción y decisión detrás de esta afirmación. Aquí, el sujeto reconoce su minoría de edad y elige que otro no realice la acción, pero él no lo hará. Esta negación puede ser resultado de una satisfacción con la pereza, es decir, decide hacer nada.

Al explorar la modalidad de la negación hacia el objeto, que se manifiesta como “soy menor de edad para que otro haga no el trabajo”, se introduce la idea de que la restricción de la minoría de edad se aplica específicamente a una cosa en particular, pero no necesariamente a otras actividades. Esta negación abre la posibilidad de que el sujeto esté dispuesto a trabajar en otras actividades.

En cuanto a la negación de todo el enunciado, “soy menor de edad para que otro haga el trabajo. No”, nos lleva a explorar la negación más radical de permitir que otro realice la tarea. Pero si somos congruentes con el texto de Freud (1992b), la manera de esta negación será mejor como denegación. Esta afirmación implica una decisión plena de asumir la responsabilidad del trabajo por la negación de la oración anterior en el enunciado. En su núcleo, esta negación puede reflejar el *Sapere Aude* y su satisfacción está en juego en el superar obstáculos porque se atreve hacer.

Al considerar estas modalidades de negación en conjunto, obtenemos una representación del trabajo a partir del *Sapere Aude*, ese atrevete a pensar, hacer por ti mismo. Así, el *Sapere Aude* no es un concepto estático, sino un proceso que involucra elecciones y posibilidades ante lo social, pero por una satisfacción singular.

Esta comprensión del *Sapere Aude* a partir de la negación, nos permite apreciar perspectivas en las que el *Sapere Aude*, podría ser una orden para que el sujeto asuma responsabilidad, entonces no habría un por sí mismo, sino, por Otro. Seguidamente, no podría ser enseñado, porque cuando se dirige como concepto, lo que quedaría es una referencia de lo simbólico, un saber conceptual. El *Sapere Aude* podría ser una elección sobre ciertos objetos y no todos,

porque la satisfacción con respecto al entendimiento no pasaría por la totalidad de los objetos del saber. Por último, cuando el *Sapere Aude* es de otro, la relación a la elección del sujeto por asumirlo quedará como un efecto que excluirá a ese otro, pero para que surja el *Sapere Aude* se necesita de Otro.

Conclusión

Podemos concluir parcialmente que la conjunción entre los significantes delineados en la primera parte de este texto, que se enfocan en la *Pedagogía* (Kant, 2003) y la noción de lo que no puede enseñarse, centrada en el concepto del *Sapere Aude* y su relación con la negación propuesta, ofrece una manera de concebir la diferencia entre educación y enseñanza. Ahora, hay un elemento adicional a considerar: lo pulsional.

Como se ha subrayado, el pensamiento autónomo y la asunción del *Sapere Aude* dependen del Otro encarnado. Estos aspectos son cruciales para comprender la complejidad de la experiencia de la enseñanza, pues bien señala Kant (2003), que tanto excesos como carencias producen sus efectos, de los cuales el sujeto satisface su pulsión.

No obstante, entre los aspectos señalados, como significantes y lo que no puede enseñarse, consideramos la relación con la posibilidad de comprender un asunto que parece común, el estudiante no quiere lo inteligible, porque no se satisface con eso. Se puede satisfacer con otros asuntos, en lo corporal, lo imaginario e incluso lo simbólico.

El *Sapere Aude* representa hacerse cargo del registro de lo Real a partir de los registros de Lacan (2005). Esta concepción entiende que no es un continuar con

la tradición en tanto la educación y la formación, reduciéndola a una transmisión de conocimientos y preceptos. Si lo real comienza a producir el hacerse cargo, entonces pasamos de una inclusión de sujetos, por un *para todos*, a un *uno por uno*. Por consiguiente, la formación está orientada por la experiencia ante cada modalidad frente a enunciado, y el *Sapere Aude* sería el efecto como formación, no como respuesta a los significantes que desarrollamos desde el inicio.

Referencias

- Freud, S. ([1915] 1992a). Pulsiones y destinos de pulsión. En S. Freud. *Obras completas, volumen XIV* (pp. 105-134). Amorrortu Editores.
- Freud, S. ([1925] 1992b). La negación. En S. Freud. *Obras completas, volumen XIX* (pp. 249-257). Amorrortu Editores.
- Kant, I. ([1784] 1986). *Beantwortung Der Frage: Was Ist Aufklärung? Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* Traducción de Rubén Jaramillo Vélez. Editorial Argumentos.
- Kant, I. ([1803] 2003). *Pedagogía*. Akal.
- Lacan, J. (1978). Lacan pour vincennes!. *Ornicar?*, 17-18, 278.
- Lacan, J. ([1953] 2005). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En J. Lacan, *De los nombres del padre: lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Paidós.
- Lacan, J. ([1949] 2009a). *Escritos 1: El estadio del espejo como formador de la función del yo (je), tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1955-1956] 2009b). *El seminario de Jacques Lacan, libro III, Las Psicosis*. Paidós.