

Los usos del saber. Una revisión al pensamiento educativo de Max Stirner en torno a una discusión pedagógica clásica

The Uses of Knowledge. A Review of Max
Stirner's Educational thought Regarding
a Classical Pedagogical Discussion

Os usos do saber. Uma revisão ao pensamento
educacional de Max Stirner em torno de
uma discussão pedagógica clássica

Eduardo Ernesto Mena Bernal* 

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 28 de febrero de 2023

Para citar este artículo

Mena Bernal, E. E. (2023). Los usos del saber: Una revisión al pensamiento educativo de Max Stirner en torno a una discusión pedagógica clásica. *Pedagogía y Saberes*, (59), 93–102. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17574>

* Profesor de la Universidad Intercontinental (UIC), México. eddymenbe@gmail.com



Resumen

El saber suele ser visto de dos maneras antitéticas: humanista o pragmática. La consecuencia de ello son dos tipos de educación que se oponen mutuamente en la más cotidiana realidad. Asimismo, se suma el hecho de que hoy en día, gracias a visiones que politizaron el saber (tales como la teoría crítica), su uso educativo se vuelve aún más complejo. No obstante, pensadores como Max Stirner —quien no suele recibir la suficiente atención pedagógica— podría ofrecer ideas que permitan resolver de una manera especial dicho conflicto. A través de su potente texto, *El falso principio de nuestra educación o humanismo y realismo*, ofrece reflexiones que vale la pena matizar y retomar para el presente escrito. Se afirma, pues, que Max Stirner propuso vías intelectuales y prácticas para hacer un uso del saber que reivindica al individuo en los procesos educativos regidos por los dos usos típicos del saber.

Palabras clave

uso del saber; humanismo; realismo; personalismo; educación

Abstract

Knowledge is usually taught in two antithetical ways: humanistic and pragmatic. In consequence, education tends to be developed, on daily basis, in two opposite types. Likewise, nowadays knowledge has been politized due to perspectives (like critical theory), which tangle educational processes. Nevertheless, thinkers like Max Stirner, who are not commonly approached by Pedagogy, could offer ideas that allow us to solve the aforesaid conflict. His mighty text, *The false principle of our education*, expresses worthy ideas to nuance and contextualize. Therefore, the thesis of this article is that Max Stirner suggested intellectual and practical ways to use knowledge to defend the person in the educational processes ruled by the two types of uses of knowledge.

Keywords

use of knowledge; humanism; realism; personalism; education

Resumo

O conhecimento geralmente é visto de duas maneiras antitéticas: humanista ou pragmática. A consequência disso são dois tipos de educação que se opõem na realidade mais cotidiana. Da mesma forma, se somarmos o fato de que hoje, graças a visões que politizam o conhecimento (como a teoria crítica), seu uso educacional torna-se ainda mais complexo, mas pensadores como Max Stirner —que geralmente não recebe atenção pedagógica suficiente— poderiam oferecer ideias que permitem resolver este conflito de uma forma especial. Por meio de seu poderoso texto, *O falso princípio de nossa educação ou humanismo e realismo*, ele oferece reflexões que valem a pena esclarecer e retomar para esta escrita. Afirma-se, portanto, que Max Stirner propôs formas intelectuais e práticas de fazer uso do conhecimento que reivindica o indivíduo nos processos educativos regidos pelos dois usos típicos do conhecimento.

Palavras-chave

uso do saber; humanismo; realismo; personalismo; educação

Introducción

Uno de los asuntos más socorridos en el ámbito de la pedagogía es el tipo de uso que se le da al saber. Para la visión clásica, el saber vale por sí mismo. En consecuencia, por ejemplo, las escuelas deberían ser un recinto en el que se participe de manera libre, haciendo una pausa a los intereses externos para enfrentarse al saber de la manera más pura posible. En contraposición, hay un uso del saber que busca beneficios materiales de este. Quien aborda el saber de esa manera cuantifica las posibilidades de riqueza que dicho saber le puede otorgar. El niño que pregunta “Maestra, ¿para qué me sirve saber esto?” es el resultado de procesos formativos que han visto al saber como una mercancía. Sin embargo, el fenómeno se extiende hasta los niveles superiores de los sistemas educativos. Los estudiantes, en términos generales, buscan estudiar algo que les permita “ganar más dinero”. Las instituciones suelen tener un apremio neurótico por egresar estudiantes que se inserten al campo laboral de manera adecuada gracias al saber que les concedieron. Dicho mercado exige que los egresados tengan los saberes adecuados para desempeñarse en sus empresas, instituciones, etcétera. Incluso, visto en perspectiva, los padres de familia suelen ver al saber bajo estos mismos términos.

Por su parte, las discusiones pedagógicas pueden ser sumamente complejas cuando abordan dichas cuestiones. De una u otra forma, la preocupación ha acompañado a la pedagogía desde sus orígenes. Por ejemplo, vale la pena sospechar que, con sus matices y diferencias contextuales, la disputa educativa entre la visión platónica y la isocrática pasó por esta misma preocupación. Hoy en día, los organismos internacionales, los padres de familia, los docentes, los estudiantes, los directivos de instituciones educativas e, incluso, el mercado laboral se interesa por imponer su visión del tipo de uso que se le debe dar al saber. En ese sentido, considero relevante el pensamiento de Max Stirner, pues —tal como se pretende mostrar en este escrito— es un intelectual que no ha recibido la atención necesaria y cuya propuesta en torno a este menester, en consecuencia, ha pasado desapercibida por la discusión pedagógica.

Es difícil conocer a alguien que haya leído a Max Stirner y no se haya emocionado, de una forma empática o antipática, por sus ideas. Su escritura es apasionante sin ser poética. Sus ideas son revulsivas sin necesidad de neologismos ni de ataques frontales a otros pensadores. Este rasgo lo vuelve extremadamente elegante y atractivo para cualquier lector. Aunado a ello, cuando dirige su mirada a la educación, sin duda se posa como un águila —por encima de

todo— y desciende con eficacia. Su escrito *El falso principio de nuestra educación, o humanismo y realismo* es muestra de lo anterior y su contenido es medular para el presente escrito. Sin embargo, el menester de un texto académico no puede ser la pleitesía abierta y explícita de un pensador, mas es necesario enfatizar la capacidad reflexiva del escritor alemán, pues, al menos en el ámbito de la historiografía educativa y pedagógica, no tiene un lugar estelar. Podría hablarse de un “olvido” de su obra, pero para olvidar algo primero es necesario haberlo tenido en el horizonte del pensamiento. Max Stirner no gozó ni siquiera de ello.

La ignorancia (en el estricto sentido de la palabra) de la obra de Stirner parece ser un problema generalizado. Si se abren, por ejemplo, obras típicamente socorridas en los “clásicos” de las historiografías pedagógicas como *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano, *Historia de las ideas pedagógicas* de Moacir Gadotti o *Los grandes pedagogos* de Jean Château, se pueden encontrar la repetición de personajes como Platón, Michel de Montaigne o Jean-Jacques Rousseau. Max Striner, por el contrario, no aparece en lo absoluto o recibe menciones secundarias. En ese sentido, se podría afirmar que —en términos epistémicos— ha habido un silenciamiento de la obra de Max Stirner. Muchas veces (vale la pena enfatizarlo) los criterios epistémicos, editoriales o publicitarios para la jerarquización de unos pensadores sobre otros son omitidos intencional o inocentemente.

Asimismo, es posible ver que la injusticia epistémica hacia Max Stirner y su pensamiento se extiende más allá del dominio de lo educativo. En el terreno de la historiografía filosófica, su obra principal, *El único y su propiedad*, no recibe cualitativa ni cuantitativamente la misma atención que pensadores como Aristóteles, Immanuel Kant o Friedrich Nietzsche. La *Introducción a la historia de la filosofía* de Ramón Xirau lo invisibiliza. La *Historia de la filosofía* de Frederick Copleston no lo aborda con meticulosidad, a pesar de estar constituida por nueve extensos volúmenes. En el mismo tenor, Max Stirner no recibe una mínima mirada ni siquiera en los ejercicios editoriales que pretenden mediar el saber académico con el saber extraacadémico o cotidiano. William Irvin, en su obra *Los Simpsons y la filosofía*, presenta brevemente ideas de Karl Marx, Sócrates, Michel Foucault y otros “grandes pensadores”, pero no de Max Stirner. Por ello, este escrito pretende tomarse el tiempo de abordar a un pensador que no protagoniza en dichas historiografías, lo cual es una forma de enriquecer la reflexión académica.

Mas, antes de abordar directamente su pensamiento y sus implicaciones pedagógicas, vale la pena preguntarse por los intelectuales como personas no enaltecidas por la industria editorial, y sus experiencias como

educadores. En términos estrictos, la vida de los pensadores no parece ser un elemento central para su consideración historiográfica. De hecho, da la impresión que importa más lo que escribieron que lo que hicieron. Así, por ejemplo, Michel de Montaigne nunca fundó una escuela ni se dedicó a la enseñanza de las humanidades y, a pesar de ello, figura en casi todas las antologías de pedagogía y educación. En el mismo tenor, Platón fundó la célebre Academia, pero según los estudios del famoso filólogo francés Henri-Îrène Marrou (2004), su proyecto era secundario —para la sociedad de su época— frente al de Isócrates, quien también fundó una institución educativa cuyo protagonismo historiográfico es opacado por la atención dirigida a Platón (p. 110). Por su parte, Max Stirner intentó ser profesor en la universidad de Berlín, pero se le negó la entrada en 1832. Convencido de su vocación educativa, se volvió profesor de latín sin goce de sueldo en una escuela hasta 1837. Rechazado por el sistema educativo, Stirner se vio orillado a vender leche para subsistir, lo cual no impidió que estuviera en la cárcel en dos ocasiones. Sin embargo, antes de su confinamiento, fue parte de los “jóvenes hegelianos”, entre los que figuraban intelectuales como Bruno Bauer, David Strauss y Friedrich Engels. Crearon la *Rheinische Zeitung* (periodico del Rhein), en el cual Stirner publicó veintiseis artículos, entre los que destaca “El falso principio de la educación” (Onfray, 2018). En otras palabras, el pensador alemán, como se verá en las siguientes líneas, reflexionó en torno a la educación al mismo tiempo que se dedicó a ella, lo cual es (a mi parecer) un elemento esencial para ser considerado en las discusiones pedagógicas.

Los usos de los saberes

La politización y la despolitización del saber

Para entender la riqueza de la propuesta stirneriana, al menos en el aspecto que aquí se ha propuesto, es necesario tener presente las dinámicas que el saber suele tener en la creación de los espacios de reflexión académica. En otras palabras, tal como se sugirió implícitamente en líneas anteriores, el saber no está libre de intereses mercantiles, editoriales o políticos. Muchas veces responde y se adecúa a dichas esferas con el fin de que los creadores de aquel (investigadores, intelectuales, etcétera) puedan mantenerse en los puestos de poder y de enriquecimiento que les permite la creación de los saberes.

La tesis anteriormente expuesta ha sido expresada de diferentes maneras a lo largo de los últimos dos siglos. No obstante, retomar un par de autores que la

expresen en sus diferentes matices será suficiente para esclarecer este argumento. En primer lugar, Michel Foucault (1976/2018) enfocó esta problemática a la genealogía de la Historia. En *Defender la sociedad* el pensador francés sostiene que la visión ilustrada que dicta que la razón —y con ella el saber verdadero— se oponía a la ignorancia (p. 167). No obstante, después de revisar las condiciones materiales en las que surgió dicha dicotomización, se dio cuenta de que fue el Estado quien, a través de una serie de mecanismos de poder, en realidad creó una lucha de saberes. Los “saberes menores”, muchas veces identificados con intereses sociales y poco tecnológicos, terminaban por ser descalificados y relegados del carácter “científico”. Para que esto fuera posible, primero fue necesario la “disciplinización del saber” (Foucault, 1976/2018, p. 169), es decir, la parcelación del conocimiento y de la realidad como un presupuesto epistémico que permitió distinguir, por ejemplo, a la psicología de la pedagogía y a las matemáticas de la ingeniería. En otras palabras, la creencia que sostiene la diferenciación de los saberes —y con ello la división del trabajo y la perpetuación socioeconómica que resulta de ello— es eminentemente un resultado ilusorio del quehacer político.

En el mismo tenor, pero enfocado al ámbito de los especialistas en educación, la “disciplinización del saber” terminó creando una lucha interna por los espacios académicos y de reconocimiento sociopolítico. La autora Itzel Casillas, siguiendo a Alicia de Alba, sostiene que, al igual que en otros ámbitos, en la educación existe el *espacio epistémico* “como ese lugar en el que se presentan, confluyen y discuten diversos posicionamientos en torno a lo que es el conocimiento y en el cual se legitiman y validan ciertos ámbitos de conocimiento” (Casanova, 2020, p. 342). Así pues, la argumentación que posibilita la creación de dicho espacio —tal como lo sugiere la autora en consonancia con el posicionamiento de Foucault— es asimismo un espacio de un tinte político. Siguiendo a Casillas, esa sería la razón principal por la cual, desde algunos espacios de poder, se decide nombrar “ciencias de la educación” a la disciplina encargada abordar el objeto de estudio educativo, pues gracias al sustantivo *ciencia* denota una apariencia de mayor seriedad epistémica que, por ejemplo, *pedagogía* (Casanova, 2020, p. 346).

Tal como se puede notar, es evidente que algunas corrientes de pensamiento (tales como el posestructuralismo y la teoría crítica) sugieren que, casi siempre, el saber tiene un interés político y desarrolla sus criterios de veracidad bajo coyunturas específicas. Esto conduce a una especie de escepticismo epistemológico que duda del valor del conocimiento por sí mismo.

Henri Giroux (2004), por ejemplo, ataca con severidad a quienes consideran que el saber es puro u objetivo. Denomina a este tipo de aproximaciones como si poseyeran un “fetichismo de los hechos” (p. 37). A grandes rasgos, dicha patología intelectual consiste en creer que el saber descriptivo, predictivo y cuantificable es el único de valor auténticamente científico. La postura epistemológica que se critica es la del positivismo.

No obstante, cuando la perspectiva escéptica recién descrita es incapaz de desembarazarse del supuesto que vincula ineluctablemente el saber y la política, la interacción con el saber mismo suele deteriorarse y volverse sospecha. Cualquier descubrimiento personal es juzgado bajo la lupa de la materialidad política que lo concibió. Verbigracia, la fascinación por descubrir que en el siglo XVIII el uso del color rosa era propio de los varones se vería desmontada por el análisis material de las condiciones patriarcales que lo permitieron. En el mismo tenor, cuando se discute la veracidad y utilidad política de la leyenda de los niños héroes del castillo de Chapultepec, se termina por diluir la fascinación que una historia de bronce tendría sobre los jóvenes estudiantes. La vinculación entre política y saber, con su triste escepticismo, termina por decepcionar y desmotivar a la voluntad y la acción. Por tal motivo, es necesario la despolitización del saber.

Despolitizar el saber no implica negar las condiciones materiales que le permitieron surgir. En todo caso, solo se trata de una suspensión temporal de ese presupuesto; un tipo de *epojé*. Ese movimiento epistemológico solo tiene el sentido pragmático de conservar el efecto emocional que tiene cada saber sobre cada individuo, lo cual está en relación con la visión stirneriana del saber:

Ocurre con el pensamiento como con cualquier otra tarea, que puedes abandonar cuando te venga en gana. Igualmente, cuando no puedes ya creer una cosa, no tienes que esforzarte en creer en ella y en continuar ocupándote en ella como en un santo artículo de fe, a la manera de los teólogos o de los filósofos; puedes audazmente desviar de ella tu interés y darle la despedida. (Stirner, 2014, p. 434).

En ese punto se vuelve evidente que el valor epistémico del saber puede o no tener un vínculo con la política, pero no es un imperativo. En todo caso, ya que se desembarazó de ese lastre, el saber solo está a merced de la excitación que cause en el sujeto. Siendo así, romper el vínculo apriorístico entre el saber y la política, y sustituirlo con el vínculo que establecen dicho saber y el individuo, obligaría a aceptar cualquier saber como válido en tanto que sirva al sujeto

y no a los intereses ajenos. Dicha despolitización del saber permite un uso distinto, un uso educativo que Stirner desarrolló en su texto “El falso principio de la educación”.

El falso principio del uso de los saberes individuales. Humanismo y realismo

En primer lugar, para ser capaces de expresar el uso individual del saber despolitizado que Stirner propone, es menester aclarar dos cuestiones contextuales. La primera refiere a la importancia actual de la discusión que se aborda con sus ideas. La segunda remite a una polémica clásica del uso de los saberes en la formación de los individuos.

Durante la formación profesional de los educadores y expertos en educación, es recurrente la revisión de pensadores clásicos y modernos, tales como Platón, Michel de Montaigne, María Montessori y otros. Siguiendo la interpretación canónica de Moacir Gadotti (2008), tanto la “educación tradicional” como la “educación nueva”, a la cual pertenecerían todos los autores mencionados, conciben únicamente el desarrollo personal de manera individualizada. De esa forma, una respuesta auténtica a una crisis y cambios vertiginosos globales generados por el avance tecnológico, los efectos posguerras y otros eventos icónicos del siglo XX, apunta a una educación que apueste por su desarrollo en términos sociales. No obstante, como se verá a más adelante, sin importar cuántos esfuerzos se hagan por la socialización del proceso educativo, el saber siempre interpela de manera única al individuo.

De hecho, Max Stirner discute el tipo de vínculo que suele tener el individuo ante el saber. Al igual que otros pensadores de su época (primera mitad del siglo XIX), el alemán se percató de que la gente y las instituciones educativas se encuentran en una disyuntiva para hacer el uso de los saberes en el proceso de formación. Un pensador emblemático que puede servir de referente para entender la tensión entre el tipo el uso de los saberes en la formación es Wilhelm von Humboldt.

Según Wilhelm Flitner, la cultura europea que se apoyaba en la Antigüedad comenzó a abrirse a los “ambientes iletrados” a partir de la Reforma. En el siglo XVIII, ya era casi un asunto relativo al Estado (Château, 2017). Wilhelm von Humboldt, por su parte, vio la necesidad de unir dicha condición a partir de reformas al sistema educativo. Desde su muy profundo humanismo, el cual lo entendía como la apropiación del “espíritu del hombre” a través de la apropiación de la lengua y sus expresiones culturales más icónicas (tal como lo eran las obras griegas)

(Château, 2017), Humboldt comprendió que primero era necesario educar a las personas a través de la “cultura general”, primero como ciudadanos, luego como trabajadores (Château, 2017). De esa forma, la preocupación por los saberes profesionalizantes terminaría siendo secundaria. La “antropología pragmática” de la época debía ceder terreno al humanismo (Château, 2017). Hoy en día, es posible suponer que gracias a Humboldt y a otros intelectuales que han seguido su línea de pensamiento se ha mantenido gran parte del interés de los sistemas educativos por preservar las materias humanistas —tales como la lengua, la historia y la literatura—, mas eso no implica que la “antropología pragmática” haya sido abandonada.

Por su parte, Max Stirner no se quedó atrás. Sin embargo, será posible percibir que, a diferencia de Humboldt y otros pensadores que se centraron en este asunto (tales como Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, etcétera), él no pensó una solución al conflicto de manera tan dicotómica. De hecho, a mi entender, comprendió el uso de los saberes de la manera más nominalista posible, lo cual implica la disolución de todo conflicto entre polos opuestos. Para Stirner, el saber debe ser regido por el individuo y lo cierto es que ningún individuo hace un uso puro, unilateral y monolítico del saber. Mas, para comprender la solución que propone el autor, es menester entender la discusión bajo sus propios términos.

La forma más extendida y apreciada (incluso hoy en día) en que se concibe el saber en la formación del individuo tiene los rasgos típicos de lo que Max Stirner denominaba como *realismo*. En primera instancia, el saber realista se centra en el presente, pues, en palabras de Stirner: “No se llega más que al poder sobre lo *temporal*. *Eterno* solo es el espíritu que se aprehende sobre sí mismo” (2013, p. 33). La faceta puntillista del realista frente al saber recuerda siempre que lo pasado es irrelevante. En todo caso, su mirada está en el ahora y en el mañana. No voltea atrás ni desea aprender nada del pasado. En ese sentido, el realista apuesta por saberes cuyo valor mercantil sea cuantificable y predecible.

Asimismo, el saber visto bajo la perspectiva realista responde a la inquietud de las habilidades eminentemente manuales y transformadoras de la materia:

Hay que esforzarse por lograr la maestría en el manejo de la materia, el dominio de la misma: así, pues, parece inevitable que también el realismo acabe reconociendo como meta suprema la *formación del gusto* y privilegiando la actividad formadora, como en parte ya lo está haciendo. Pues en educación, cualquier materia dada no

tiene más valor que el que consiste en que los niños aprendan a *hacer* algo con ella, a *usarla*. (Stirner, 2013, pp. 36-37)

Así, por ejemplo, para la perspectiva realista, un saber que no produce algo no debería ser enseñado. Incluso si se enseña literatura, debería crearse algo con dicha experiencia. Leer por leer, conocer por el placer mismo de conocer está prohibido para el realista.

En el mismo tenor, Stirner (2013) apunta a un elemento central de la visión realista: “No puede menos de llamar la atención el miedo invencible con que los realistas se arredran ante la abstracción y la especulación” (2013, p. 37). De esa manera, el realista aprecia lo que considera valioso únicamente lo que cree poder observar. Las matemáticas son realistas porque sirven para crear puentes, edificios, etcétera, los cuales están ahí, frente a sus ojos. Por el contrario, el estudio del ser, del espíritu y de la historia es irrelevante, pues el realista nunca ha visto caminar a un “ser”, sino a Pedro; nunca ha visto la expresión del espíritu, sino a una multitud enloquecida por un presidente o por un equipo de fútbol; nunca ha visto junto a él a los personajes de la historia, sino solo a sus compañeros de trabajo. La abstracción y la temporalidad pasada se expresan claramente en un saber que el realista desprecia.

Su contrapartida, la visión humanista, prefiere el saber que ve hacia el pasado para entender su presente. Al igual que la perspectiva renacentista y el pensamiento de Humboldt, Stirner (2013) describe al humanista como aquel que regresa a los “clásicos” griegos (p. 30). Al final de dicha educación, el efecto (aún visible entre quienes se dedican a los estudios de esta naturaleza) es una especie de *dandismo*. “Cierto es que la vacua elegancia del humanista, del *dandi*, no podía escapar a la derrota; pero el vencedor resplandecía de la verde herrumbre de la materialidad; no era nada más alto que un *grosero industrial*” (Stirner, 2013, p. 35), afirma el pensador alemán. De esa forma, tras el auge del sentimiento ilustrado y de la industrialización, el humanista y su afinidad por el pasado terminó siendo un “inútil”, pues, según Stirner, haciendo una crítica muy próxima a la de Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*, la cultura superior se democratizó y permitió que el ignorante se volviera en contra del erudito (Stirner, 2013). En pocas palabras, el uso del saber en el sentido humanista se vio perjudicado cuando se dio acceso universal a él. Su poder se debilitó frente al saber realista.

Asimismo, la visión humanista del saber creía, al igual que la realista, que su misión era formar la destreza del individuo. Sin embargo, para el saber humanista no se trata de una destreza manual, repli-

able y mercantilizable, sino una destreza asuntos que le permitan desenvolverse como humano, antes que como trabajador. Había que aprender el lenguaje para expresarse bien en reuniones sociales. El pensamiento matemático sirve, según el humanista, para desarrollar la lógica argumentativa que implica la vida en sociedad (Stirner, 2013). En cierto sentido, para la visión humanista del saber, el fruto de sus esfuerzos se refleja en el rostro del individuo, en el tono de su voz y en la gracia de sus acciones. De esa forma, puede afirmarse que la recompensa final de la educación basada en el saber humanista tiene un alto valor, pero un precio muy bajo.

Hoy en día, la discusión entre el uso del saber humanista y realista sigue permeando todos los niveles educativos de nuestros sistemas. Por qué preponderar, por ejemplo, que a los niños se les enseñen matemáticas durante seis horas a la semana y solo dos horas de historia es un asunto que atañe a esta discusión. Parece que en el imaginario social, las matemáticas son más “útiles” y permitirán mayor producción. En las universidades —en específico aquellas en las que se estudia la educación— se suele dar mayor importancia a los saberes realistas, tales como la didáctica, la planeación y evaluación educativa. Los saberes humanistas —tales como la historia, filosofía y teoría de la educación— suelen tener un lugar menor en el aprecio general de los estudiantes y de las esferas institucionales. En otras palabras, la tensión entre el uso realista y humanista de los saberes es completamente vigente. Por ello, se vuelve relevante analizar qué alternativas pedagógicas pensó Max Stirner.

El saber despolitizado al servicio del individuo. La educación personalista

En términos generales, la solución que Max Stirner (2013) propuso para resolver la tensión entre el uso humanista y realista de los saberes pasa por una visión despolitizada —mas no desinteresada— del saber, cuyo resultado final es una “educación personalista”. En sus propias palabras:

Prefiero decir que, de ahora en adelante, necesitamos una educación *personal* (y no una inculcación de convicciones). Si a los que siguen este principio se quiere designarlos a su vez con algún *ismo*, por mí que se llamen *personalistas*. Así que, para recordar una vez más a Heinsius, el “vivo deseo de la nación de que la escuela se acerque a la vida” se cumplirá solamente cuando se sepa encontrar la verdadera vida en la personalidad, autonomía y libertad,

puesto que quien aspira a esta meta no renuncia a nada de lo que haya de bueno en el humanismo ni en el realismo, sino que enaltece y ennoblece en grado infinito lo uno y lo otro. (pp. 55-56)

Entonces, habría que retomar lo dicho hasta ahora para ver cómo es posible hacer un uso del saber que cumpla con dichas características. Se tratará, pues, de un uso del saber que forme en la auténtica libertad, autonomía y *personalidad*. De hecho, se puede comenzar por este último rasgo.

El uso personal del saber es un uso eminentemente despolitizado. Tal como se mencionó líneas atrás, el aprendizaje absolutamente socializado parece ser una especie de ficción visto desde esta perspectiva. Eso se debe a que Max Stirner (2014) considera las acciones de los seres —incluyendo el vínculo que establecen con el saber— de la manera más egoísta posible. En la introducción de su célebre obra, *El único y su propiedad*, describe este comportamiento a través de la “causa”:

¿Qué causa es la que voy a defender? Ante todo, mi causa es la buena causa, es la causa de Dios, de la verdad, de la libertad, de la humanidad, de la justicia... ¡Pero la causa que yo defiendo no es mi causa!... ¿Pero abrazaría Dios la causa de la verdad, si no fuese él mismo la verdad? Dios no se ocupa más que de su causa... ¿Y la humanidad, cuyos intereses debemos también defender como nuestros, qué causa defiende? ¿La de otro? ¿Una superior? No. La humanidad no ve más que por sí misma, la humanidad no tiene otro objeto que la humanidad; su causa es ella misma... Dios y la humanidad no han basado su causa sobre nada, sobre nada más que sobre ellos mismos. Yo basaré, pues, mi causa sobre mí; soy, como Dios, la negación de todo lo demás, soy para mí todo, soy el único. (Stirner, 2014, pp. 57-59)

En este caso, se vuelve evidente que, por ejemplo, los realistas basan su causa sobre los efectos inmanentes, transformadores, libres de abstracciones y puntillistas de su saber. Siguiendo la lógica de la “causalidad” stirneriana, valdría decir que el realista no basa su causa sobre sí mismo, sino sobre rasgos compartidos con todos aquellos que, como él, se autodenominan “realistas”. Lo mismo sucedería con el uso humanista del saber. En ese sentido, es legítimo afirmar que los saberes realistas y humanistas hacen parte de su causa al individuo.

En contraposición, Max Stirner considera que la educación personalista debe establecer una relación inversa entre el individuo y el saber. El primero debe dominar y disponer del segundo, no al revés. ¿Hasta qué punto se puede disponer del saber en este tipo de educación? El autor afirma:

Pues sí, así es: el *saber* mismo deber morir para volver a florecer en la muerte como *voluntad*; la libertad de pensamiento, de religión, de conciencia, esas flores maravillosas de tres siglos, volverán a hundirse en el seno materno de la tierra, para que de sus más nobles savias se alimente una nueva libertad, que es la libertad de la voluntad. (Stirner, 2013, p. 40)

Para que la relación con el saber tenga dicho efecto, es necesario recordar la importancia de su despolitización. Si se asumiera, por ejemplo, que un saber es de “izquierda”, de “derecha”, “radical” o “conservador”, toda libertad de pensamiento y voluntad que emergieran de él serían de la misma naturaleza. Ergo, el vínculo que estableciera el individuo con dicho saber volvería a estar condenado a responder por una causa que no fuera la suya. En otras palabras, el saber politizado de las perspectivas mencionadas líneas atrás —muy a pesar de las intenciones emancipadoras que suelen tener— termina por subyugar la libertad y la voluntad.

Ante tal escenario, vale la pena preguntarse, ¿cómo se mata a un saber para darle nacimiento a una voluntad libre? En primera instancia, el saber debe abandonar todos sus *ismos*. Se presenta ante el individuo con un halo de pureza y es él quien lo escoge. Enciende un deseo absoluto de libertad. Esto se debe a que, para Stirner (2014), la libertad no es gradual:

Se me dirá, quizá, que aún esclavo yo era “libre”, que yo poseía la libertad “en sí”, la libertad “interior”. Por desgracia, ser libre “en sí”, no es ser “realmente libre”, e “interior no es exterior”... Decir que un esclavo puede ser, a pesar de todo, interiormente libre, es, en realidad, emitir la más vulgar y trivial de las banalidades... ¡Libertad queréis todos; quered, pues, la libertad! ¿Por qué regatear por un poco más o menos? La libertad no puede ser más que la libertad toda entera; un pico de libertad no es la libertad. (pp. 228-230)

En ese sentido, parece prudente afirmar que para Stirner, habría, entonces, dos usos del saber en torno a la libertad. El primer uso del saber es aquel que nos hace desear la libertad. El segundo es aquel que nos posibilita las condiciones materiales para llegar a ella. Como se puede observar, debido a la relación jerárquica que establece el individuo con el saber, resulta irrelevante la naturaleza de este. De hecho, parece ser que Stirner busca dismantelar la parcelación epistémica que estableció la modernidad y que Foucault describió como la *disciplinización del saber*. En la educación personalista, el saber tiene un papel libertador, por lo que sus rasgos específicos disciplinares son secundarios.

El primer uso del saber en la educación personalista, aquel que revela el deseo de libertad, tiene rasgos indeterminados. No obstante, es posible notar la presencia de dicho saber cuando el individuo reacciona ante él. De hecho, puede recordarse la definición típica de *educación* (*e-ducare*) para revelar el uso óntico-formativo que tiene el saber en esta instancia. *Educare*, nos recuerda Feroso (1990), es el vocablo latino de ‘conducir hacia fuera’ (p. 122), implicando que reside en el interior del individuo una potencialidad radical que solo espera por un impulso para emerger. El individuo es todo lo que puede ser, solo le falta llegar a serlo. Stirner (2014), por su parte, afirma respecto al carácter óntico de este asunto:

Esa rosa es, desde que existe, una verdadera rosa y ese ruiseñor es y ha sido siempre un verdadero ruiseñor; igualmente Yo: no es solo cuando cumplo mi misión y me conformo con mi destino cuando soy un “verdadero hombre”; lo soy, lo he sido y no dejaré de serlo. (2014, p. 411)

Entonces, el primer uso del saber en la educación personalista conduce al individuo al conocimiento de su libertad, la cual radica en su causa, que, a su vez, depende de él. Sin duda, esta faceta del pensamiento pedagógico stirneriano tiene algunas reminiscencias del clásico “conócete a ti mismo” délfico-socrático y, a su vez, del célebre “llega a ser lo que eres” de las odas pindáricas. Este primer uso del saber tiene tintes mucho más próximos al de la perspectiva humanista que al de la visión realista.

El segundo uso del saber en la educación personalista es aquel que otorga los medios materiales para conseguir lo que el primer saber reveló en el individuo. Para Max Stirner, tal como se vio líneas atrás, la libertad no es solo una condición psíquica, sino que es eminentemente física. Si algo impide el cumplimiento del deseo, no hay libertad. Entonces, lo que libera al individuo es el conocimiento de la ruta para cumplir sus deseos. No obstante, dicho saber conduce a una problemática típicamente ética. ¿Hasta dónde se puede ejercer la libertad sin afectar a otro? Max Stirner (2014), de manera bastante severa, establece una descripción realista entre el derecho y el poder, lo cual es una implicación práctica del uso del saber: “Todo esto equivale a lo siguiente: lo que tú tienes la fuerza de ser, tienes también el derecho de serlo. Solo de mí deriva todo derecho y toda justicia: tengo el derecho de hacerlo todo desde que tengo la fuerza para ello” (pp. 260-261). De esa forma, la posibilidad de efectuar todo deseo proviene del saber autoconsciente de la fuerza que se posee para ello. La ignorancia de dicho poder haría, en consecuencia, que la libertad se viera obstaculizada a pesar de la existencia

del deseo. En pocas palabras, el segundo uso del saber de la educación personalista consiste en dotar de fuerza al individuo para conseguir los medios que le permitan ejercer su plena libertad. Este uso, ¡polémico sin duda!, parece tener una proximidad más evidente con el uso realista del saber.

No obstante, ambos usos del saber en la educación personalista deben de asegurar la creación de la voluntad. Dicho en otras palabras, el saber no se puede estancar en su condición de dato, sino que, como expresa Stirner (2013): “El saber debe morir para resucitar como *voluntad* y crearse cada día de nuevo como persona libre” (p. 56). Ese es, quizá, el tercer uso del saber en la educación personalista. Mas, ¿cómo se llega a este último estadio? Primero, vale la pena observar que no todo saber se vuelve voluntad. Esto es fácil imaginarlo, por ejemplo, en el caso de la perspectiva realista. ¿Un verdadero realista estudiaría nuevamente lo que estudió si supiera que no tendría los mismos beneficios económicos? Un abogado, verbigracia, que ejerza por el interés pecuniario es el resultado de una educación realista. Por el contrario, podría existir un médico que —a pesar del éxito económico que pudiera tener— encontró en el saber científico lo que siempre fue en el fondo de sí y, a su vez, lo aprovechó para conseguir los medios de su subsistencia. En ese caso, estaríamos contemplando el resultado de una educación personalista. En este segundo hipotético, sucedió la muerte del saber que, a su vez, se acompañó con el típico semblante grácil del saber humanista. Nada podría frenar a un médico, a un arquitecto o a un educador cuando sus causas son ellos mismos, sus libertades son sus profesiones y sus deberes son sus más poéticas expresiones.

Así pues, para lograr el objetivo de la educación personalista, lo cual implica la muerte del saber, es necesario una habilidad psíquico-óptica muy particular: el olvido. Stirner (2013) afirma:

Dentro de lo que cabe, hay que hablar con más claridad. Pues este sigue siendo el defecto de nuestros días: que el saber no se lleve a la culminación y a la transparencia, que siga siendo un saber material y formal, un saber positivo, sin elevarse a saber absoluto; que nos esté pesando como una carga. Como aquel antiguo, hay que desear el olvido, hay que beber de las aguas beatíficas de Leteo: sin eso es imposible encontrarse a sí mismo. Todo lo grande debe saber morir y transfigurarse en su pérdida. (p. 41)

En la transición de muerte a resurrección del saber, el olvido se muestra como el vehículo posibilitador de cambio. Así, por ejemplo, pareciera que el “saber formal” de las instituciones educativas es solo útil en la medida en que permite una evolución humanista y realista de aquel. Lo cual no implicaría, por ejemplo, que deba despreciarse el conocimiento académico, sino que en el proceso de la educación personalista supondría ser solo un peldaño para un saber absoluto, tal como lo describe Stirner. En ese sentido, podría parecer que el mecanismo realista del olvido (en cuanto desprecio del pasado) concluye moldeando humanista y elegantemente al individuo. Nuevamente, Stirner se percata que la educación personalista hace un uso del saber que se permite viajar de un polo a otro (entre el realismo y el humanismo) sin comprometerse por nadie más que por el individuo y su causa.

Conclusión

Tal como se puede percibir, Max Stirner no tuvo un compromiso específico con ninguna corriente de pensamiento. En todo caso, si se puede afirmar algo de su manera de reflexionar, es que él se comprometió —quizá más que ningún otro intelectual— con la potencia de lo individual. La educación personalista, haciendo un uso del saber flexible, resulta en un proyecto pedagógico que se abre a todas las temporalidades. El pasado, el presente y el futuro son relevantes para alguien que sigue este uso del saber. El uso político del saber, por el contrario, tiende a ser demasiado rígido de dos maneras. La primera es la puntillista, esa forma utilitaria que olvida los proyectos pasados y corta con toda continuidad de trabajo. La segunda forma es la faceta reaccionaria que se ancla en el pasado y señala continuamente los errores ajenos, mientras el presente exige su más presurosa atención. Por ello, el uso político del saber es sumamente estéril. Tal como se observó, un uso despolitizado del saber otorga una apertura temporal que se alimenta de las visiones realistas y humanistas, sin volverlas enemigas. Ese proceso necesita la más individual de las negociaciones. Nada puede estar por encima del individuo sin que lo termine aplastando con sus intereses. Solo cuando el saber lo obliga a emerger, tal como él es en realidad, el mismo saber puede convertirse en una herramienta para la acción. Para ello, el saber muere, se transforma y revive en las acciones potentes, transparentes y gráciles de un individuo que supo ver el saber más allá de su “disciplinización” artificial.

Referencias

- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1956).
- Foucault, M. (2018). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica (original publicado en 1976).
- Casanova, M. (2020). *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*. Monosílabo.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI (original publicado en 1983).
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad* (Barja, Y. Trad.). Akal.
- Stirner, M. (2013). *Escritos menores* (Bredlow, L. Trad.). Pepitas de Calabaza.
- Stirner, M. (2014). *El único y su propiedad* (González, P. Trad.). Sexto Piso.
- Onfray, M. (2018). *Les radicalités existentielles*. Le livre de Poche.