

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXIII

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2013



PAIDEÍA
98

EDITORIAL

- ¿Estamos en tiempos posfilosóficos? 263

265

ARTÍCULOS

- Salvajes, bárbaros y civilizados. *Ana María Simón Viñas*. 267
- Líneas de fuga y otros devenires. La fascinación como metamorfosis en el pensamiento de Gilles Deleuze. 277
- Foucault y Rancière como educadores. La expliación como técnica de sí mismo. *Leonardo Colella*. 295
- Pierre Hadot y Michel Foucault: dos visiones diferentes sobre la filosofía como forma de vida. *Luis Roca Jusmet*. 305

315

LIBROS

355

COMUNICACIONES

- Cinco lecciones de Filosofía 2013. 357



PAIDEÍA 98

REVISTA DE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXIII

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2013

PRESIDENTE DE LA SEPFI

Luis María Cifuentes Pérez

SECRETARIA DE LA SEPFI

Elisa Favaro Carbajal

CONSEJO DE REDACCIÓN

Felipe Aguado Hernández

Cruz Antón Jiménez

Julián Arroyo Pomedá (Libros)

Francisca Hernández Borque

Jesús Pichel Martín

Manuel Sanlés Olivares

EDITA: Sociedad Española de Profesores de Filosofía

MAQUETACIÓN: Grupo ADI

EDICIÓN: Grupo ADI

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIÓN:

C/ Martín de los Heros, 66 - 28008 Madrid

Teléfono: 91 542 82 82 - Fax: 91 559 30 60

E-mail: info@auladoc.com / sephi@yahoo.com

De lunes a viernes: de 9,30 a 14,00 y de 16,30 a 20,00. Sábados de 10,00 a 14,00

Suscripción 2013: Personas físicas 34 € (incluidos gastos de envío)

Suscripción 2013: Instituciones/Extranjeros: 40 € (incluidos gastos de envío)

Depósito Legal: M-20432-1981 • ISSN: 0214-7300

C.I.F. G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

BANKIA 2038-1048-44-6000945025

Números sueltos: 15 € • Número doble: 22 €.

Todos los derechos están reservados. Esta publicación no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito del editor.

¿Estamos en tiempos posfilosóficos?

En los últimos años estamos asistiendo en nuestro país, pero también en otros países europeos y americanos, a una disminución progresiva de la presencia de las materias filosóficas en los sistemas educativos. Para la SEPFI, que siempre ha estado atenta a los avatares de la educación filosófica en todo el mundo, este estado de cosas exige una reflexión que debe ir mucho más allá de la coyuntura actual de España en torno a la implantación de la LOMCE y a la amenaza de supresión de las materias filosóficas. Parece cómico tener que reconocer que el régimen de la dictadura estableció una mayor presencia de la filosofía que los gobiernos democráticos posteriores. Estos últimos disminuyeron el peso horario de las materias filosóficas, aunque después se fue ajustando, tanto con los gobiernos socialistas (LOE) como con la Reforma de las humanidades de los Populares, de manera que resultó, finalmente, aceptable. En cambio, en la actualidad (LOMCE) el hachazo podría ser ya mortal y algún día habrá que estudiar las razones y consecuencias de tal proceder.

Desde finales de los 70 en que algunos autores franceses como Jean François Lyotard y J.Baudrillard intentaron explicar al gran público qué era “la posmodernidad” y “lo posmoderno”, se han ido sucediendo diversas propuestas de análisis de la realidad social y cultural occidental en las que siempre aparece el prefijo “post” con la intención de indicar que el sustantivo al que preceden sugiere que esa tendencia o movimiento cultural al que aluden ya está sobrepasado y que es algo obsoleto. Así, se puede leer en numerosos artículos sociológicos y filosóficos que estamos en la época del “poscomunismo”, del “poscristianismo”, del “posnacionalismo”, de la “posmetafísica” etc. A este catálogo terminológico ha añadido en los últimos años el sociólogo Zygmunt Bauman un adjetivo que incide en un nuevo elemento de la definición de la época actual: “la modernidad líquida”. Actualmente ha perdido vigencia la noción de “posmodernidad” y de “lo posmoderno” que parecían indicar el “fin de la modernidad” y sigue, sin embargo, vigente la polémica de si estamos ante el final definitivo de la Ilustración o más bien ante una Neoilustración que trata de recuperar ciertos valores esenciales de aquella, como la igualdad y la libertad para todos los seres humanos.

La pregunta que hacemos ahora desde la SEPFI está vinculada a este clima cultural y social en el que se está perdiendo la noción de los “conceptos sólidos” de la filosofía clásica frente a un “pensamiento débil” e, incluso, frente a la “derrota del pensamiento”, como sugería Alain Finkielkraut hace unos años. Nuestra pregunta sería, como señala el título de este editorial, si estamos ya en el tiempo de la “posfilosofía”; es decir, si estamos ya en la eliminación definitiva de la filosofía, entendida ésta como búsqueda racional y desinteresada de la verdad, del bien, de la belleza, de la libertad y de la justicia. Y eso en un mundo que precisamente ahora más que nunca necesita de explicaciones filosóficas porque está atravesado dialécticamente por varias tendencias aparentemente incompatibles: la universalización de los derechos humanos, el exacerbado

nacionalismo de muchos Estados y un individualismo liberal cifrado casi exclusivamente en el lucro personal. ¿Cómo se puede hacer filosofía en estos tiempos aparentemente posfilosóficos?

Ante esa última pregunta conviene señalar un curioso fenómeno que siempre nos ha llamado la atención en la SEPFI. Nos referimos a la diferencia de imagen y de aceptación social que existe actualmente en la sociedad española entre la “filosofía académica” y la “filosofía mundana”, según la célebre distinción de Kant. En el campo académico sigue habiendo una extraordinaria producción filosófica en España, aunque la mayoría de la gente ignora este tipo de actividad académica y los autores que escriben esos libros son, en su mayor parte, unos perfectos desconocidos para los ciudadanos. En cambio, en los últimos veinte años ha ido surgiendo nuevas formas de “filosofía mundana o popular”, “nuevas prácticas filosóficas”, que han ido ocupando espacios culturales vacíos y han llegado al gran público con cierta facilidad, quizás debido a que los seres humanos siguen necesitando respuestas a las grandes cuestiones existenciales que ningún metarrelato religioso o político les puede ya proporcionar.

La profunda crisis económica, social y cultural en la que Occidente está inmerso desde 2008, ha contribuido a revitalizar un nuevo tipo de “filosofía mundana o popular” junto con un desinterés progresivo hacia la “filosofía académica”. El carácter híbrido de las formulaciones de la filosofía mundana en la que se enhebran discursos sociales, psicológicos, económicos y artísticos ofrece una imagen mucho más viva y atractiva de sus posiciones ante el público. Mientras que buena parte de la filosofía académica universitaria parece cada vez más ensimismada y refugiada en los círculos elitistas y académicos, el éxito de muchos libros de divulgación filosófica que tratan sobre los problemas cotidianos de los ciudadanos es algo innegable en nuestra sociedad.

Para terminar este breve análisis de la situación actual de la Filosofía quizás conviene considerar el menosprecio que los gobernantes parecen tener hacia los estudios filosóficos más bien como una consecuencia del clima cultural, social y económico en que vivimos; es decir, que para los legisladores (senadores y diputados españoles) la Filosofía sería un tipo de conocimiento que carece de utilidad práctica inmediata y que no aporta instrumentos cognitivos válidos para resolver los grandes problemas en los que están inmersos hoy los ciudadanos españoles (paro, desprotección social, falta de vivienda, deterioro de la sanidad y la educación públicas, etc.).

Quizás el gobierno actual piensa que la actividad filosófica académica que se lleva a cabo en la Universidad y en los centros de Secundaria no encaja bien con las prioridades de la reforma educativa que ahora quiere implantarse; sin embargo, para la REF, para la SEPFI y para toda la comunidad filosófica de nuestro país sigue siendo una prioridad que nuestra democracia disponga de una educación con espíritu crítico, participativa y con sensibilidad ante las enormes desigualdades de nuestro país y ante la corrupción instalada en el sistema político. Para lograr una democracia plena, la filosofía sigue siendo una actividad necesaria, con mucho futuro y además debería convertirse en un instrumento de diálogo racional muy útil contra el fanatismo, la intolerancia y contra todo tipo de dogmatismo.



artículos

ANA MARÍA SIMÓN VIÑAS.

Salvajes, bárbaros y civilizados

Este artículo se centra en la teoría general de la sociedad que Deleuze y Guattari desarrollan en *El Anti-Edipo*, al hilo de su reflexión sobre los mecanismos de control que utilizan las distintas formaciones sociales –primitiva, imperial y capitalista– para asegurar su permanencia y continuidad, y que pasan necesariamente por la transformación de los individuos en piezas de su engranaje social.

This article focuses on the general theory of society developed in Deleuze and Guattari's *Anti-Oedipus*, in the context of their reflections on the control mechanisms that use different social formations –primitive, imperial and capitalist– to ensure sustainability and continuity, and that necessarily go through the transformation of individuals into pieces of social machinery.

En el capítulo “Salvajes, bárbaros y civilizados” de *El Anti-Edipo*, el estudio publicado por Guattari y Deleuze en la década de los 70, asistimos a una inflexión en su pensamiento que consiste en desarrollar, a partir de una ontología maquinaica centrada en la noción nuclear de máquina deseante, una teoría general de la sociedad que no se conforma con dar razón de las estructuras de nuestras modernas sociedades industrializadas, sino que profundiza en los mecanismos de control que caracterizan a las sociedades primitivas y a los imperios bárbaros. La razón de este proceder estriba en que, según su opinión, sólo de esta manera es posible comprender las transformaciones reales que afectan a las estructuras de la sociedad. Con este propósito someterán a análisis los métodos que las diversas culturas han empleado para mantener bajo control los flujos del deseo que recorren el cuerpo-sin-órganos de toda Sociedad. El cuerpo-sin-órganos, o plano de composición, califica en *El Anti-Edipo* un plano de materia informal que es posterior a las operaciones de síntesis de las máquinas deseantes, cuyo carácter es a-subjetivo y pre-individual, por más que a partir de ellas se produzcan todos los organismos, individuales y sociales. Hay cuerpo-sin-órganos en todos los organismos formados del plano de organización, de los que

constituyen su condición de posibilidad. El deseo, por su parte, que es sinónimo de lo que Nietzsche llamaba Voluntad de Poder, es el principio rector del proceso que siguen las máquinas deseantes en el plano de consistencia virtual, un flujo que no es una realidad natural u espontánea ni tiene nada que ver con las pulsiones de un sujeto constituido, siendo más bien el producto que arrojan las máquinas deseantes al relacionarse en el plano molecular-virtual y de las relaciones efectivas que mantienen las fuerzas productivas en el plano molar-actual¹.

El deseo es este conjunto de síntesis pasivas que maquinan los objetos parciales, los flujos y los cuerpos, y que funcionan como unidades de producción. De ahí se desprende lo real, es el resultado de las síntesis pasivas del deseo como auto-producción del inconsciente².

Según Deleuze y Guattari, el único criterio que permite juzgar los regímenes políticos es el grado en que permiten o bloquean el flujo del deseo, que es el que constituye en último término el tejido social. Ahora bien, la sociedad sólo emerge a condición de reprimir el deseo, cuya naturaleza multiforme resiste denodadamente cualquier intento de dominación. Para lograr su propósito la Sociedad establece oposiciones entre los elementos que la integran de modo que el espacio quede distribuido en segmentos más o menos rígidos cuya articulación esté perfectamente reglamentada. El objetivo que se persigue con esta operación es garantizar la permanencia y supervivencia de la estructura social, por más que ninguna sociedad consiga evitar las rupturas, las grietas, las líneas de fuga que emergen desde su interior y que finalmente acabarán minándola y haciéndola devenir. Al fin y al cabo todo espacio envuelve una multiplicidad de micro-espacios diferentes capaces, al desenvolverse, de dibujar un espacio distinto, un espacio “otro” cuyos pobladores –según la terminología de Elias Canetti– sean “manadas” y no “masas”, “minorías” que ningún Partido ni grupo de intelectuales puede representar. La única finalidad que persigue el deseo –la Voluntad de Poder es afirmarse a sí misma mediante el establecimiento de nuevas relaciones en el campo social. De ahí su carácter revolucionario y la represión que históricamente ha sufrido por parte de la Sociedad ya que al emerger provoca fisuras, grietas en el tejido social por donde surgirán nuevas posibilidades de vida que inevitablemente chocarán con las existentes³. No hay que concluir, sin embargo, que la naturaleza del deseo sea asocial ya que es él quien construye, a partir de sus conexiones, el terreno social.

Lo que la eclosión del deseo pone en peligro no es la sociedad en sí misma, sino las estructuras rígidas en las que se apoya, siendo ése el motivo de que suponga una amenaza para la sociedad en la medida en que se identifica con ellas. De ahí la importancia decisiva que la represión del deseo reviste para la organización social, operación que culmina con éxito cuando la servidumbre y la explotación no sólo son toleradas, sino deseadas, de modo que *los hombres comiencen a luchar encarnizadamente por su propia servidumbre convencidos de estar haciéndolo por su salvación*⁴. La conclusión a la que llegan Deleuze y Guattari es que la revolución social es inseparable de una revolución

del deseo, lo que implica una crítica en profundidad de las estructuras sociales que lo oprimen y que intentan reducirlo –como hace el psicoanálisis– a un conflicto familiar. Concretamente Edipo es caracterizado por nuestros autores como un constructo teórico que desfigura el deseo ofreciendo de él una imagen desplazada y trucada. El psicoanálisis aparece así como una trampa cuya única finalidad es proporcionar al poder dominante la coartada que le sirve para mantener a raya los flujos del deseo y justificar la represión. Es la represión la que produce el sentimiento de culpa que ahoga a los individuos, la que los persuade de que están efectivamente separados del campo de fuerzas que constituye el terreno social, el elemento que emplea el poder dominante para evitar que la irrupción del deseo dinamite los pilares tranquilizadamente incommovibles sobre los que se asienta la estructura social.

Aunque todas las sociedades inventan mecanismos y trampas para mantener a raya el deseo, los aparatos de represión que emplean para conseguir su propósito son diferentes, lo que permite establecer una clasificación cuyo criterio será –como hemos indicado anteriormente– el mayor o menor grado en que la sociedad permite o bloquea los flujos del deseo. Ahora bien, la represión que la sociedad ejerce sobre el deseo sólo puede tener éxito si previamente se han conseguido distribuir los agentes y fuerzas productivas en el terreno social de modo que todas sus operaciones queden bajo control. De ahí la importancia crucial que reviste, para cada formación social, la investidura de los agentes sociales como piezas de su maquinaria ya que son ellos los que efectúan la extracción y la codificación de los flujos. De lo que se trata es de encadenar el deseo, objetivo al que se destinan los mecanismos de represión. El criterio elegido por nuestros autores permite la distinción entre tres tipos diferenciados de *socius* según sea el medio elegido para codificar los flujos intensivos del deseo: máquina territorial primitiva, máquina despótica imperial y capital, que es la única máquina social que se ha constituido como tal sobre flujos descodificados.

En la máquina territorial primitiva la codificación de los flujos sólo puede realizarse satisfactoriamente a condición de que los órganos capaces de cortarlos y extraerlos estén instituidos como objetos parciales del *socius*. De ahí que en las sociedades salvajes los órganos no pertenezcan a las personas a título individual, sino al cuerpo de la tierra, sirviendo la marca en el cuerpo, el conjuro y el dolor que acompaña a la inscripción para recordar a los individuos su pertenencia a la comunidad. El hombre emerge de este proceso, que Deleuze y Guattari califican como un verdadero “teatro de la crueldad”, como un organismo cuyas funciones quedan definidas por las exigencias de la Sociedad, hasta el punto que el disfrute o privación de ellas está perfectamente delimitado por reglas precisas que relacionan sus órganos y su ejercicio con la colectividad. Todas las demás operaciones que se desarrollan en el ámbito social dependen de ésta, de modo que la circulación o el intercambio de flujos sólo son posibles dentro del espacio territorial sellado por el signo de la alianza. La filiación es por tanto el primer carácter de la inscripción en el *socius* territorial, ya que todos los elementos que se distribuyen en su superficie de regis-

tro revisten aparentemente el carácter de realidades engendradas por él. En las sociedades primitivas el triángulo mágico –la marca, el conjuro y el dolor– equivale a un verdadero acto fundacional, ya que señala el momento en que el hombre queda separado de su existencia biológica para quedar transformado en una pieza de la maquinaria social. A partir de ese momento el tejido social se desarrolla sobre una superficie encantada: la tierra, que es la entidad única e indivisible sobre la que se registra la producción social en su totalidad, agentes y productos, y que aparece como su presupuesto natural y divino. La función primordial de la máquina territorial es codificar los flujos de modo que nada ni nadie escape a su control. Conviene señalar aquí que la máquina territorial no se parece en nada a las máquinas técnicas ya que, a diferencia de ellas que hasta en sus formas más simples incluyen elementos no humanos, sus piezas son los hombres –con sus técnicas incluidas– a los que interioriza en un modelo institucional⁵.

La máquina despótica o *socius* bárbaro sucede a la máquina territorial, señalando su advenimiento una nueva forma de codificación de los flujos deseantes sobre el campo social. Los bárbaros son *los fundadores del Estado* a los que alude Nietzsche en *La Genealogía de la moral*: “Organizadores natos que no saben lo que es la culpa, responsabilidad, consideración; en ellos reina aquel terrible egoísmo del artista de mirada de bronce y que de antemano se sabe justificado en su obra, por toda la eternidad, igual que la madre en su hijo”⁶. La institución de la máquina imperial no implica la destrucción de los códigos primitivos sino su sumisión a un nuevo aparato de represión, de lo que se sigue una profunda transformación de los mecanismos que definían al régimen primitivo. El más significativo de ellos es la sustitución del régimen de filiación-alianza, que constituía la base de la sociedad territorial, por otro en el que el déspota se coloca en relación directa con su dios, de lo que se deriva una nueva alianza y un nuevo orden social. A partir de ahora todos los flujos revertirán sobre el cuerpo-sin-órganos del déspota imperial ya que es él, y no la tierra, el motor inmóvil de la máquina social, la cúspide un Estado que emerge en este proceso como pirámide funcional cuyo órgano de transmisión es el aparato burocrático, constituyendo su base los engranajes de la antigua máquina territorial.

La instauración del nuevo régimen supone el aplastamiento de todas las estructuras de la formación anterior. Los bloques de deuda móviles y finitos que conformaban las relaciones deudor-acreedor en la sociedad primitiva se transforman en una deuda infinita que cada sujeto ha contraído por el mismo hecho de existir –deuda existencial– y que sólo puede saldarse con la muerte, de donde deriva el poder que el soberano tiene sobre la vida de sus súbditos. La relación entre la voz y el grafismo sufre también una profunda transformación ya que a partir de ahora los signos, en vez de grabarse en los cuerpos haciendo visible un aspecto que en ellos se mantenía oculto, cobrarán independencia y remitirán a otros signos, formando una cadena de significaciones que converge en el cuerpo lleno del déspota imperial, instituido como significante absoluto. Lo propio del signo significante es instaurar una cadena en donde cada signo es significante con res-

pecto a otro sin ninguna referencia al exterior, lo que finalmente exige la introducción de una instancia eminente capaz de dotar de significado a todo el sistema. En el régimen imperial la instancia eminente a la que todos los signos remiten es la voluntad del déspota, cuya expresión –la Ley– ningún súbdito puede resistir ni comprender. En el nuevo régimen los signos dejan de grabar la carne y se transforman en escritura que se talla en tablas, en piedras o en pergaminos: es la Ley la que a partir de ahora se encargará de garantizar –por medio de una élite dominante– que ningún flujo, ningún órgano quede fuera de control. La Ley significa y obliga siempre, aunque su contenido sea imposible de conocer ya que la norma no preexiste al veredicto, ni el veredicto a la sanción: de ahí que la sumisión sea la principal virtud de los súbditos y que el régimen del significante equivalga al reinado del terror.

La máquina imperial lo había previsto todo, menos su propia muerte que asciende desde su interior. Por una parte, la arbitrariedad en las designaciones acabará convirtiendo a la dinastía imperial en una abstracción para sus súbditos y por otra, la represión que se ejerce sobre los agentes que integran el tejido social acabará condenando a la pasividad a las fuerzas sociales, lo que tiene como correlato su devenir reactivo y su consiguiente interiorización. Todo aquello a lo que se priva de la capacidad de actuar reacciona, siendo el resentimiento la contra-venganza que los súbditos oponen al poder imperial. Y sin embargo, no fueron estos los principales factores que provocaron la quiebra del Estado imperial sino su incapacidad para controlar los flujos descodificados y desterritorializados que atravesaban de parte a parte la Sociedad: flujos de mercancías, flujos de propiedad, flujos de trabajadores sin tierra liberados del yugo feudal... Es entonces cuando emerge el nuevo *socius*: el capitalismo, como resultado de la conjunción entre flujos desterritorializados heterogéneos que bien pudo no haberse producido nunca y que tuvo lugar en un tiempo concreto y en un determinado lugar. Deleuze y Guattari acuden aquí a los análisis de Braudel, quien establecía como factor determinante de la emergencia del capitalismo en Europa occidental el desplazamiento del límite que las comunidades europeas habían sabido realizar con respecto a la soberanía, siendo éste precisamente el elemento que faltaba en las sociedades asiáticas, que aunque disponían de máquinas técnicas seguían siendo prisioneras del Estado imperial.⁷

El régimen imperial portaba en su interior el germen de su propia muerte pero sólo morirá, esta vez desde fuera, cuando los flujos descodificados –flujos de propiedades que se venden, flujo de dinero convertido en una abstracción, flujo de trabajadores libres y desposeídos de todo salvo de su propia fuerza de trabajo– se encuentren y reaccionen entre sí. “¡Cuántos encuentros para la formación de la cosa, lo innumerable!”⁸. Deleuze recoge los análisis de *El Capital* en los que Carlos Marx alude a la formación del capitalismo como resultado del encuentro de dos elementos principales: de un lado, el trabajador sin tierra que se ha convertido en trabajador libre y desnudo que tiene que vender su fuerza de trabajo para sobrevivir; del otro, el dinero descodificado, convertido en capital y capaz de comprarla. El factor que desempeña un papel determinante en que los flujos

se desterritorialicen de modo general es la conversión de la mercancía y la moneda en cantidades generales y abstractas susceptibles de valer por cualquier clase de flujo, con independencia de sus cualidades concretas. Ese es precisamente el peligro que las formaciones anteriores trataban de conjurar manteniendo el comercio o la moneda dentro de estrictos límites fijados previamente por una organización social que no reconocía ni el trabajo abstracto, ni la moneda como elemento formal. Todo ello quedará trastocado en el sistema capitalista, en donde el capital deja de estar subordinado a los modos específicos de producción y se convierte en una fuerza capaz de asegurar por medio de la plusvalía su reproducción.

La máquina capitalista se instituye como resultado de la articulación del capital financiero y el capital mercantil, siendo éste el factor determinante de la emergencia del capital industrial que, a diferencia de los anteriores, es capaz de incidir directamente sobre la producción. Como sabemos ya, toda sociedad se caracteriza por tener en su base un elemento improductivo –cuerpo sin órganos– en el que se distribuyen los agentes y las fuerzas productivas, de las que se apropia hasta el punto que parecen proceder de él. Pues bien, esta es la operación que realiza el capitalismo: se apropia de los procesos y fuerzas productivas de tal forma que el capital aparece, no como la consecuencia del trabajo o el producto del trabajo asalariado, sino como su condición de posibilidad, su presupuesto natural o divino. La realidad es sin embargo otra: el capital, en las sociedades post-industrializadas es un elemento antiproductivo, la antítesis de la producción, el extractor invisible de la plusvalía, el generador virtual y actual del dinero⁹.

La nueva máquina social sustituye todas las antiguas codificaciones y sobrecodificaciones por una axiomática flexible capaz de organizar todos los flujos ahora descodificados –incluidos los científicos y técnicos– en provecho del capital. Es un hecho bien conocido que la investigación científica, para prosperar, tiene que someterse a la censura del sistema que la impulsará o bloqueará según un criterio de utilidad social impuesto por él. Las oscilaciones que se producen en el juego político de las sociedades modernas obedecen a idéntica consigna: las reterritorializaciones fascistas que en un momento dado cambian de signo y devienen movimientos revolucionarios, las desterritorializaciones revolucionarias que dan lugar a formaciones sociales reaccionarias. El capitalismo, para evitar la absoluta desterritorialización de los flujos, tiene que efectuar continuamente procesos de reterritorialización cuya función es garantizar que todos ellos permanecerán ligados al cuerpo del capital. Esta es la razón de que el capitalismo, al contrario que las formaciones anteriores, carezca de límites exteriores ya que los desplaza permanentemente bloqueando su propio límite de desterritorialización. Ahora bien, hay un límite para la expansión del capitalismo: la esquizofrenia, que en el pensamiento de Guattari-Deleuze no designa una entidad clínica, sino la descodificación absoluta de los flujos siendo ésta precisamente la amenaza que todas las formaciones tratan de conjurar.

En el *socius* capitalista la inscripción de los individuos tiene un carácter distinto al que revestía en las formaciones anteriores: lo que se registra ahora no son los cuerpos,

sino las cantidades abstractas, el capital o la fuerza de trabajo, ya que son ellas las que constituyen los verdaderos órganos de la máquina social. Las personas derivan de estas cantidades abstractas y no al revés, lo que equivale al retiro de catexis de los órganos, que pasan a pertenecer a individuos privados, que son privados en cuanto están efectivamente separados del campo social. En la máquina territorial e incluso despótica la reproducción social nunca era independiente de la reproducción humana: lo registrado en el *socius* por medio de la marca, o de la Ley, era el productor en tanto que miembro de una familia que, a su vez, ostentaba un rango concreto en la comunidad. Todo ello quedará trastocado en el *socius* capitalista ya que lo único que se registra en su superficie de inscripción son las fuerzas y medios de producción en tanto cantidades abstractas que sólo se vuelven efectivamente concretas en su puesta en contacto o conjunción, con independencia de cualquier factor extrínseco a ellas. Las filiaciones y alianzas ya no pasan por la familia, sino por el dinero. El resultado es que la familia deja de ser coextensiva al proceso de reproducción social para devenir simple material humano cuya forma está subordinada al proceso económico de reproducción, que ha devenido autónomo.

La emancipación de los procesos productivos sociales de la forma de reproducción humana convierte a las personas privadas en simulacros de las personas sociales que resultan de la conjunción de las cantidades abstractas que la máquina social formaliza, y que constituyen las imágenes que pueblan el campo de inmanencia del capital. Dichas imágenes, que son resultado de los cortes-flujo realizados por las operaciones de la máquina necesitan sin embargo para su actualización de un material humano sin el cual no podrían ser satisfechas de modo efectivo las necesidades de reproducción social. De ahí que la máquina engendre, allí donde sea preciso y a partir de un material humano al que se ha privado de toda conexión real con el campo en el que operan las verdaderas fuerzas sociales, al capitalista, como función derivada del capital, o al trabajador, como función derivada de la fuerza del trabajo¹⁰.

La familia aparece ahora como el lugar en el que se reúnen y resuenan todas las imágenes sociales, constituyendo sus miembros simulacros de las determinaciones de la sociedad. La familia es planteada en *El Anti-Edipo* como un subconjunto que reproduce todas las tensiones que agitan el tejido social, si bien desfiguradas, siendo precisamente Edipo el instrumento de represión que emplea el *socius* capitalista para establecer un límite – esta vez interior – a la descodificación absoluta de los flujos. Recordemos que el capitalismo nace de los flujos desterritorializados, pero sólo se sostiene a base de desplazar el límite absoluto de la desterritorialización mediante territorializaciones cada vez más amplias. En el caso de la familia, que ya está efectivamente separada del campo social, es preciso establecer también un límite que pueda asegurar dicho corte. Edipo es precisamente ese límite, la íntima territorialidad que garantiza la sujeción de las personas, su subordinación al proceso de producción social ya que todas las relaciones entre los flujos de deseo aparecen recortadas, desfiguradas, en un teatro íntimo: la familia nuclear.

*En una palabra, llega Edipo: nace en el sistema capitalista en la aplicación de las imágenes sociales de primer orden a las imágenes familiares privadas de segundo orden. Es el conjunto de llegada que responde a un conjunto de partida socialmente determinado. Es nuestra formación colonial íntima que responde a la forma de soberanía social.*¹¹

El diagnóstico de Deleuze y Guattari es contundente: es preciso realizar una crítica en profundidad que permita descubrir, bajo las proyecciones familiares, la naturaleza de las catexis sociales del inconsciente, bajo el fantasma individual, la naturaleza de los fantasmas de grupo, bajo los simulacros, las figuras abstractas, los flujos no ligados del deseo. El objetivo es desmontar la ficción capitalista que ha convertido a los individuos en un producto de las relaciones entre cantidades abstractas en la axiomática contable del capital para poder así acceder a un plano que no reconoce más ley que la de la creación.

Notas

- ¹ Deleuze y Guattari distinguen entre dos regiones, molecular y molar, correspondiendo la primera al plano micro-inconsciente en el que las máquinas deseantes efectúan sus operaciones de síntesis y la segunda al dominio en el que se producen, a partir de las fuerzas primarias de la región molecular, organismos molares –individuales o sociales– cuya institución supone la neutralización y represión de la profundidad intensiva en la que tienen su origen. Las máquinas deseantes –los sujetos-larvarios del plano de consistencia virtual– no son independientes de los conjuntos sociales macroscópicos que originan siendo las síntesis de las primeras, en tanto que elementos de un micro-inconsciente, las que determinan todas las formaciones del campo social, económicas, políticas y religiosas. Dado que el plano de composición no preexiste sino que coexiste con el plano de organización, ello supone que las máquinas deseantes no existen independientemente de los conjuntos socio-históricos que se constituyen a partir de ellas, siendo el deseo, que en las síntesis maquinicas actúa como principio rector, el elemento que carga – como libido – el dominio de lo social.
- ² *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia* (1972), trad. cast. a cargo de Francisco Monge, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1995. En adelante, *AE*.
- ³ Deleuze es plenamente consciente de que las estructuras sociales no constituyen el único factor responsable de la represión del deseo. Es un hecho que el deseo puede volverse contra sí mismo produciendo su propia auto-represión, como Reich puso claramente de manifiesto cuando rechazó las explicaciones de un marxismo demasiado bien dispuesto a mantener que las masas habían sido embaucadas y mantuvo que lo que necesitaba una explicación era el hecho de que los hombres promoviesen voluntariamente su propia esclavitud. El proceso por el que el deseo se reprime a si mismo es pensado en *Diálogos*, el ensayo que Deleuze escribe en 1977 en colaboración con Claire Parnet, como el resultado de un cambio de signo en el agenciamiento –la articulación– que éste construye al desplegarse. Conviene aclarar

aquí que Deleuze plantea el agenciamiento como una multiplicidad de fusión, una simbiosis de elementos heterogéneos en la que coexisten líneas de muy diversos signos, lo que hace imposible prever las conexiones y disyunciones a las que puede dar lugar.

- ⁴ Expresión de Spinoza en el *Tratado Teológico-Político* frecuentemente destacada por Deleuze en sus estudios sobre el autor de la *Ética*.
- ⁵ *AE*, 191
- ⁶ Nietzsche, F., *La Genealogía de la Moral*, II, 17. Citado por Deleuze en *AE*, 198.
- ⁷ *AE*, 230
- ⁸ *AE*, 233
- ⁹ *AE*, 19
- ¹⁰ *AE*, 272
- ¹¹ *AE*, 273

Líneas de fuga y otros devenires. La fascinación como metamorfosis en el pensamiento de Gilles Deleuze

El tema del presente artículo es la metamorfosis humana en el pensamiento de G. Deleuze. Cambiar de identidad es posible debido a la estructura de nuestra subjetividad: nuestra mente genera diferentes sistemas de valores que pueden constituir diferentes identidades. En este sentido, devenir otro es posible cuando adoptamos otros sistemas de valores. Devenimos lo que nos fascina dentro de las diferentes experiencias que hemos tenido, tenemos la tendencia a identificarnos con lo que más nos gusta de nosotros mismos. Experiencias como amar o dejar de fumar son buenos ejemplos de líneas de fuga, de metamorfosis. En ambas, no se escapa de..., sino nos dirigimos hacia... para romper con el fascismo y la cristalización. Algo ocurre: yo *ocurro*.

This article is about human metamorphosis in G. Deleuze's thought. It is possible to change our identity, because of our subjectivity's structure: our mind produces different systems of values, which can generate different identities. In this meaning, it is possible to become another one when we assume other value systems. We can become that who can fascinate us within our different experiences, we have the inclination to identify with that which we most like about ourselves. Experiences like to love or to stop smoking are good examples of a vanishing line, of metamorphosis. In both, we don't escape from..., but we are going to... Something happened: *I happened*.

La filosofía de Deleuze nos proporciona los instrumentos para una renovación profunda de la filosofía de la subjetividad. Su visión periférica del sentido, su deconstrucción de la filosofía de la identidad no pueden que poner en crisis la concepción del sujeto como sustancia independiente e irreducible (hasta o más allá de la muerte). La vieja noción de *alma* se cae a trocitos bajo los

golpes de los últimos dos siglos, sobre todo por parte de Hume, Nietzsche, Freud y los existencialistas (entre los que destaca, por su influencia en Deleuze, J. P. Sartre). Nadie ya en filosofía (sí en ámbito teológico) se toma realmente en serio la idea de un centro directivo de todas nuestras acciones rígido y permanente, independiente del contexto y dotado de una esencia que precede la existencia. Según la filosofía de Deleuze, vivir y descubrirse a sí mismos son procesos que proceden en paralelo, no hay un yo como *causa* de nuestras acciones, sino el yo es un *efecto* (o efectos) que nace(n) de nuestras hazañas en el mundo.

En el presente artículo nos gustaría poner en evidencia un aspecto propio de la metamorfosis humana: la posibilidad de cambiar de identidad, de oponerse a los dictámenes de la sociedad, para evolucionar hacia una identidad siempre provisional, siempre más ajustada a algo que intuitivamente podemos llamar *vivir mejor* (el sentimiento de la alegría en Spinoza¹). La metamorfosis ocurre realmente siempre a causa de una fascinación.

Primero, debemos aclarar lo que entiende Deleuze por devenir. Devenir significa liberar las propias pasiones felices, los afectos que suscitan alegría y evitan el resentimiento y la frustración. O, por lo menos, eso es el devenir que augura Deleuze al sujeto. Devenir significa acontecer, ser uno mismo lo que deviene; es decir, dejar que ocurra la metamorfosis.

El acontecimiento más potente es la propia liberación *hacia* nuestro deseo. En cierto sentido, consiste en secundar la propia naturaleza, aunque, desde la mentalidad deleuzeana, estemos desprovistos de una naturaleza única y rigurosa, de una *esencia* a la manera tomista.

Resumiendo mucho, para Deleuze, las cosas (que aquí se inspira a la obra de Nicolás de Cusa) no están eficazmente descritas por su forma *en acto*. Lo mejor para comprender lo que algo es describir su potencialidad. La esencia de un objeto es, entonces, su función, su alcance, lo que puede devenir y el grado de presencia y de influencia que le connota.

¿Qué es un sujeto? *Es lo que puede, es un potencial*. Los estoicos dirían: una semilla de girasol *puede* hacer explotar una pared. El sujeto es potencia y proporción, es decir, organización entre sus partes. Según Deleuze, cada sujeto es una organización entre varias funciones (o máquinas) que se entrelazan entre sí e instauran relaciones con el mundo (con otras máquinas o con otros sujetos)². Así que, dentro del sistema de la vida, la persona es la forma o el equilibrio (entre sus partes) en el que se expresa su potencial (la persona es un *efecto*).

Al mismo tiempo, Deleuze cree que no se puede representar la idea de sujeto de una forma universal, eterna y monolítica. Cualquier idea puede ser sometida a variaciones significativas según el contexto o los postulados que rigen nuestra reflexión. En este sentido, nos ha parecido que Deleuze se inspira a la revolución que Riemann aportó en el campo de la geometría. Según Riemann, cada teoría geométrica, siendo fundada a partir de postulados o axiomas, no es más que una interpretación posible de la realidad de las

formas geométricas. Al variar los postulados que suponemos están en la base de la geometría, construiremos geometrías completamente distintas. Eso nos permite imaginar un mundo de n-dimensiones, cada una de las cuales constituye una *variedad* y expresa una manera diferente de comportarse. De la misma manera, el sujeto en Deleuze puede ser considerado como un *colectivo* es decir, como un conjunto de diferentes potencialidades y formas que el sujeto mismo puede asumir. El individuo es como una idea (la idea de sí), cualquier idea de sí que el sujeto pueda tener. Así que el sujeto es un colectivo de ideas de sí mismo, es una multiplicidad de ideas de sí. Al hablar de *multiplicidad*, no nos referimos a una pluralidad derivada de una unidad, sino a la *composibilidad problemática* de diferentes variedades personales, lo que se puede resumir en la filosofía de Deleuze mediante la fórmula: *monismo-pluralismo*. La multiplicidad es *inmanente*, es una *interconexión* que se sustenta por sí misma, no necesita un origen común.

Por ello, la idea de sí, concebida platónicamente como *ti esti*, como el *qué es* de algo, no puede sujetar el edificio teórico deleuzeano, que necesita, al contrario, de una *idea ideae* que dé cuenta de la multiplicidad, del estatus colectivo y variable de los objetos del mundo. La idea es, de este modo, una *trama*, por lo que lo que más explica el carácter propio de lo que solemos llamar “idea” no es el verbo *es*, propio de la definición, sino la conjunción *y*, símbolo de la cópula y de la colección. La misma estructura de la idea la podemos encontrar en la idea de sí: el sujeto es un individuo *y* otro *y* otro más.

La idea de sí es un espejo que refleja, distorsiona y multiplica al mismo tiempo, haciendo imposible detectar el nómeno de la identidad personal (siempre que haya...). Es la identidad misma que disfraza nuestra realidad más profunda. En el centro del yo no está un punto de identidad, sino un generador (una máquina, un motor) diferencial.

El subconsciente es nuestra subjetividad en su estado más original, nuestro ámbito diferencial, al que no podemos acceder directamente, ya que está disfrazado por nuestra identidad personal. El subconsciente también funciona como una máquina, en él se almacena, se re-elabora, se esconde y se producen los deseos (el aspecto sobre el cual se concentra con más atención el estudio de Deleuze y Guattari). Es una máquina de producir deseos, mediante el proceso flujo-corte-reconocimiento. El sujeto-hombre es, fundamentalmente, sus deseos³.

A partir del pensamiento de Deleuze, hemos imaginado que en el sujeto coexisten diferentes centros, diferentes sistemas de valores y de significación. Devenir, aceptar la propia metamorfosis, significa entonces aceptar lo diferente que subsiste en cada sujeto, su naturaleza fluida.

Cada acontecimiento subjetivo es un viaje empírico antes que teórico. No se *deviene* siguiendo un plan determinado. O, aunque sigamos un plan, el paso de la virtualidad del plan a su actualización, de lo imaginado a lo acontecido, comporta siempre unas variaciones inesperadas. De la virtualidad al acto hay siempre una diferencia constitutiva, del plano del pensamiento a la acción las cosas se nos presentan siempre de forma original. Así que, como en el mejor y más atrevido de los viajes, devenir significa abandonarse en

cierto sentido a la incógnita de lo que somos, de lo que seremos. Un viaje, decíamos, aunque no nos movamos: se trata de abandonar la idea estricta de sí, abandonar la vieja y angosta idea de que tenemos unas potencialidades limitadas a una identidad fija para abrirnos a lo nuevo, hacia una nueva personalidad, una nueva individuación. Se trata de deshacerse de las maletas pesadas que ya no son funcionales en nuestras existencias para llevar algo más adaptado a nuestras pasiones felices.

Se trata de un movimiento imperceptible que, sin embargo, es revolucionario, ya que cambia radicalmente nuestro modo de entender el mundo y nuestras mismas reglas de pensamiento, de acción. No se trata en absoluto de un movimiento nihilista. El nihilismo conduce a las pasiones tristes, es el sentimiento de la inutilidad de la existencia. Así como sugiere Nietzsche, abandonar los valores metafísicos cobra valor solo si se constituyen nuevos valores. En caso contrario, se trata de una dirección obstinadamente destructiva, y esto es lo que Deleuze quiere evitar de cualquier forma en sus numerosas invitaciones a la prudencia cuando explica la necesidad de hacer Cuerpo sin Órganos.

El acontecimiento que acompaña cada devenir real es lo que, siguiendo a G. Simondon, llamamos *transducción*: un abandono que significa, al mismo tiempo, la asunción de una nueva configuración. El sujeto se va actualizando, debido a una necesidad fisiológica y ambiental, transformándose así en otro de sí, siendo poco a poco el otro de sí, entre variaciones de sí, en la variación de sus valores, de la relación con los demás, con el entorno.

Uno de los casos más asombrosos de una *transducción* aplicada a grandes mecanismos vitales es la del gusano que, cristalizado en la máxima inmovilidad de sí, sigue haciéndose, como movido por una necesidad intrínseca, por la propia meta-potencialidad, otro de sí, su otro gran potencial, su esencia aérea contrapuesta a su precedente esencia terrestre, mariposa.

¿Por qué no pensar que una metamorfosis de semejante intensidad no pueda ocurrir en la vida espiritual de un sujeto humano? El problema puede ser entendido bajo el doble concepto de *voluntad* o *resistencia*. La voluntad no es interpretada como una directiva por parte de un sujeto, como una imposición personal. Cada fumador que, a partir del reconocimiento de la fuerza de voluntad propia de su persona quiere dejar de fumar, fracasa. No se puede transducir a partir de sí mismo hacia otro. Para que haya una transducción el sujeto actúa en un plan subconsciente, impersonal. No puede haber un cambio real de sí a partir de sí mismos. La única forma de cambio de la propia personalidad (valores, significaciones, costumbres, hábito de fumar, etc.) sólo puede ocurrir cuando precisamente se abandona el propio ego (entendido como la propia identidad cristalizada). El ego en que se reconoce como fumador se mataría a sí mismo dejando de fumar, ya que, acabando con su costumbre fundamental, se encontraría totalmente extraviado. Es decir, para dejar de fumar realmente hay que renunciar al propio ego, a la propia identidad *en bloque*, y lanzarse en el abismo de lo nuevo. La sensación puede ser angustiada si se trata de un movimiento de pura renuncia. Sin embargo, si el sujeto tiene presentes las dimensiones que quiere alcanzar, la metamorfosis puede ocurrir de forma más leve. La

voluntad debe poder ser interpretada como cierta fe en la metamorfosis; posee voluntad quien acepta el devenir de sí (y no la permanencia de sí, con otras características).

La voluntad de poder de Nietzsche es la base para la comprensión del concepto de devenir de Deleuze. Se puede interpretar la voluntad de poder a partir de dos puntos de vista: 1) la voluntad de poder como un predicado propio de un sujeto preciso; 2) la voluntad de poder como fuerza inmanente *que hace al sujeto*, como un padecer o una afectación propia de cualquier ser vivo. La primera interpretación de la voluntad de poder es lo que solemos llamar fuerza de voluntad, como algo añadido al sujeto (suponiendo que hay sujetos que la tienen en mayor o menor medida, otros que no la tienen). Al contrario, la segunda interpretación interpreta la voluntad de poder como la energía meta-potencial de cualquier sujeto, lo que hace que el sujeto pueda cumplir con una metamorfosis. Así interpretamos su significado en sentido de Deleuze.

Lo que impide comúnmente que “nos dejemos ir” es la resistencia que aplicamos a los cambios, debido a cierto *horror vacui* que condiciona al sujeto. Dejar la propia identidad puede provocar terror, el mismo terror que rodea al gusano con su crisálida, mientras, desde el punto de vista de su ser gusano, se acerca el fin del mundo. Pero, mientras tanto, ya le están naciendo las alas.

En realidad, el gusano está experimentando su línea de fuga, su más interesante apuesta. La línea de fuga, en Deleuze, tiene la misma consistencia de la válvula de escape en una olla a presión. Una olla a presión, de hecho, se comporta como un sujeto humano; aún sin variar su contenido material, la materia en cuestión viene alterada en sus condiciones ambientales.

Huir no significa, ni muchísimo menos, renunciar a la acción, no hay nada más activo que una huida. Huir es lo contrario de lo imaginario. Huir es hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema así como se agujerea un tubo.

Cuando cocinamos algo en una olla a presión, no añadimos ni sustraemos ningún elemento durante la cocción, sino que solo alteramos las condiciones subiendo la temperatura interna. La energía meta-potencial del sujeto queda de repente alterada, lo que expone al sujeto a la necesidad de emplear la sobrecarga de algún modo. La olla a presión puede: 1) explotar, si la válvula de escape no funciona correctamente; 2) liberar la energía transformando, al mismo tiempo, al sujeto en la actualización de sus potencialidades virtuales.

De la misma forma, el sujeto humano acumula energías virtuales que, de alguna forma, pueden desencadenar la metamorfosis del sujeto o, al contrario, hacerlo explotar, originando la neurosis, que es un conflicto irresuelto, según el modelo del *double-bind* de Bateson. La resolución de este conflicto está en la línea de fuga, un movimiento de liberación espontáneo que conduce al sujeto a un cambio de forma imperceptible.

Una línea de fuga nos lleva más allá de nuestros límites o, mejor dicho, de los límites que asociamos a nuestra *persona*. Cada sujeto conlleva algo que no es visible, unas

capacidades subterráneas que coinciden con el movimiento del deseo, con la concomitancia entre diferentes deseos, a veces conflictivos, a veces paralelos. El subconsciente consiste precisamente en esta energía psíquica virtual no empleada, no sometida a prueba, que empuja, de alguna manera, al sujeto para que vaya actualizándose, individualizándose, metamorfoseando.

Una fuga es una especie de delirio. [...] En una fuga hay algo demoníaco o de demónico. La diferencia entre los demonios y los dioses estriba en que éstos tienen atributos, propiedades y funciones fijas, territorios y códigos: tienen que ver con los surcos, las lindes y los catastros. Lo propio de los demonios, al contrario, es saltar los intervalos, y de un intervalo a otro. “¿cuál es el demonio que más ha saltado?, pregunta Edipo. En una línea de fuga siempre hay traición. Nada de trapear como un hombre de orden que prepara su porvenir, sino al contrario, traicionar, traicionar a la manera de un hombre simple que no tiene ni pasado ni futuro. Traicionar las fuerzas estables que quieren retenernos, los poderes establecidos de la tierra. Lo que define el movimiento de traición es el doble alejamiento: el hombre aparta su rostro de Dios, que a su vez aparta su rostro del hombre. Y en este doble alejamiento, en la separación, en la distancia que media entre los rostros, es donde se traza la línea de fuga, es decir, la des-territorialización del hombre.

La metamorfosis real de un sujeto adviene siempre como abandono de una posición privilegiada que es el modelo de persona que nos indica el *socius*, la sociedad (el super yo). Dentro de la sociedad molar (las instituciones), se establecen los límites del ser humano, mediante las leyes y las costumbres tradicionales. Sabemos cómo la sociedad puede hacer de una energía meta-potencial (el hombre) un títere a la merced de las grandes multinacionales o de un partido. Lo molar intenta siempre dibujar a sus miembros, encauzarles en una corriente de pensamiento. Lo molar, es decir, el *socius*, es decir, cualquier sociedad, tiene modas, rituales, festividades, tradiciones que tienden a homologar a sus habitantes, favoreciendo el conformismo en todos los niveles. Dentro del *socius*, hay comunidades virtuales hechas de individuos que se van asemejando en sus valores y en sus prácticas cotidianas: los de derechas, los de izquierdas, los progres, los cristianos, los alternativos, etc. Cada uno de estos grupos se van conformando según modelos propios, estereotipados, adhiriéndose a una idea de ser humano. Aunque difieran mucho entre sí el racista de derechas y el anti-global *new age*, ambos suelen participar de la filosofía de que hay que adoptar una identidad y hacerla manifiesta, hay que identificarse con una idea, hay que vestir un uniforme. Aunque ciertos casos de identificación tienen el mérito de la buena fe, de alguna forma se mantienen al mismo nivel. Alguien que se identifica con el nazismo, así como quien acaba identificándose con Mao, se transforman en monstruos, en puras mascararas, en fascistas.

Siempre estamos prendidos con alfileres en la pared de las significaciones dominantes, hundidos en el agujero de nuestra subjetividad, en el agujero negro de nuestro querido Yo. Pared en la que se inscriben todas las determinaciones objetivas que nos fijan, que nos cuadrículan, que nos identifican y nos obligan a reconocer; agujero en el

que habitamos con nuestra conciencia, nuestros sentimientos, nuestros secretitos demasiado conocidos, nuestro deseo de darlos a conocer .

En efecto, el fascismo es la vinculación del sujeto a una idea, la adscripción a una identidad colectiva, con sus reglas y costumbres. El fascismo italiano surgió como movimiento, como marcha, pero bien pronto el mundo se dio cuenta de que Italia se estaba transformando en un *fascio*, es decir, en un *haz* económico, político y cultural. El haz es el símbolo del fascismo porque representa la unidad en la identificación. Así el sábado era obligatorio llevar la camisa negra, era obligatorio amar al *duce*, era obligatorio utilizar solo palabras italianas. Lo mismo ocurre dentro de Corea del Norte hoy en día: los habitantes de Pyong Yang están obligados el domingo en reunirse en entusiastas demostraciones del pueblo (como las multitudinarias coreografías humanas), no tienen derecho a juzgar a su líder supremo, están obligados en sonreír frente a la desgracia. Cada fascismo es un monstruo, porque impone una máscara.

Fascismo rural y fascismo de ciudad o de barrio, joven fascismo y fascismo de ex-combatiente, fascismo de izquierda y de derecha, de pareja, de familia, de escuela o de despacho: cada fascismo se define por un microagujero negro, que vale por sí mismo y comunica con los otros antes de resonar en un gran agujero negro central generalizado .

Las organizaciones de izquierda no son las últimas en segregarse sus microfascismos. Es muy fácil ser antifascista al nivel molar, sin ver el fascista que uno mismo es, que uno mismo cultiva y alimenta, mima, con moléculas personales y colectivas .

Una línea de fuga debe ser interpretada como el intento de alcanzar la emancipación de los muchos fascismos que nos rodean. No hay línea de fuga sin fascismo, no hay refugio en el devenir sino para escaparse de una situación irrespirable, para poder vivir la *embriaguez de la metamorfosis*, así como ocurre en la homónima novela de Stefan Zweig . El sujeto traiciona su *estatus*, siendo la metamorfosis una forma de emancipación, el abandono de un modelo. La sociedad nos impone un rostro, como un billete de visita inscrito en nuestra mirada, en nuestros movimientos, en nuestra ropa.

¿Cómo deshacer el rostro liberando en nosotros las cabezas exploradoras que trazan líneas de devenir? ¿Cómo atravesar la pared evitando el rebote o ser aplastado? ¿Cómo salir del agujero negro en lugar de dar vueltas en el fondo, qué partículas hacer salir? ¿Cómo romper incluso nuestro amor para devenir por fin capaz de amar?

Nadie es experto en amor. Probablemente los más grandes seductores se prohibían el acceso al amor. Se pueden conocer técnicas de seducción, se puede tener experiencia, se puede aprender a vivir el propio cuerpo con naturalidad y a gozar de forma más intensa. Sin embargo, no existen los maestros de amor, que es una emoción que se escapa a la filosofía racional y también a la estrategia. No se puede amar siguiendo un modelo, no existe una idea, en sentido platónico, de amor que nos pueda guiar como una libreta de instrucciones. El amor es un caso emblemático de línea de fuga, porque requiere abandono, extravió en una dimensión desconocida, que es la de un doblemente otro (el otro

como objeto de amor y el otro de sí al que se abre el sujeto en cuestión), en la que resulta inútil aplicar medidas pasadas o intentar encauzar el sentimiento. Como toda línea de fuga, el amor nos lleva a otra dimensión de sí, nos hace perder en nosotros mismos, saca a la luz nuestras inquietudes, nos empuja como nada a la acción, nos entristece en la distancia, nos hace encaminarnos por senderos en los que se alternan la luz y la oscuridad, la satisfacción máxima o la derrota existencial. Todo es trágico en el amor, porque todo queda puesto en discusión. Nadie vuelve igual de una historia de amor, porque amando se tocan cuerdas sutiles de nuestra vitalidad, los valores se alteran, hay un devenir enamorado en plena regla. Nadie puede repetir una historia de amor, porque lo que nos hacía amar era propiamente un movimiento que nos modificaba y no es posible volver a encontrar el mismo sujeto, el mismo objeto de amor y todas las infinitas características del cosmos que nos rodeaban *hic et nunc*.

En cierto sentido da igual que el amor sea correspondido o no, siempre es un efecto desgarrador, que nos hace sentir de lleno toda la intensidad de la vida. Por supuesto, hay amores nocivos, que ponen en peligro la existencia, que nos arrancan de nuestras seguridades. Hay que huir de ellos como de cualquier pasión triste. Pero, ¿qué es más triste? ¿El arrancarse de sí, el arriesgarse? ¿O evitar lanzarse en la batalla? Amar se dice de muchos modos, aunque amar es vivir. Razonando más allá del bien y del mal, el sufrimiento no quita nada a su potencia desgarradora. El amor es un acontecimiento pleno, insustituible en la existencia humana, nadie se le resiste. A menos que no se transforme en mera sumisión a la ley del otro (alienación en la identidad). De hecho, se plantea la posibilidad de que haya fases de la vida en las que el sujeto se resista a amar, preocupado por extravíar su identidad, asustado por haber sido sometido a la voluntad ajena («En el amor puede suceder que la línea creadora de uno sea el encarcelamiento del otro»). Sin embargo, una línea de fuga es un irresistible agujero negro que aparece en la existencia, tiene una fuerza atractiva que nos quiere liberar de la presión que la vida organizada nos impone. Una línea de fuga es una brecha diferencial en la vida, algo que abre una vía novedosa para el sujeto. Es como un viaje, solamente hecho a la inversa: en vez de llenarse de otros contenidos, se trata de deshacerse de ellos, así como cuando dejamos en tierra la mochila pesada de las imposiciones de la sociedad. El amor es, así, la respuesta más contundente al fascismo.

En el amor, como en cualquier acontecimiento, que es lo mismo que decir línea de fuga o devenir, el sujeto experimenta una fascinación hacia una multiplicidad. Se trata siempre de un viaje iniciático que *nos pone en contacto con otro yo que somos*. ¿Es un abandono al otro? Quizás, más bien, sea un abandono a sí, hacia un sí mismo liberado por la persona amada.

La fascinación consiste en la liberación del deseo. El deseo hacia el otro, de hecho, es la liberación de una propia potencialidad: cuando deseamos algo nuevo, ocurre que queremos satisfacer algún aspecto de nuestra subjetividad, como emplear una energía, poner en acto una serie de capacidades. Por pasión feliz, de hecho, podemos entender

todo lo que nos hace desarrollar según nuestros talentos, según ciertas capacidades que poseemos y no siempre salen a la luz. El adolescente que descubre que sabe escribir, el adulto que descubre que su vida se había anquilosado y quiere irse a vivir a Polinesia, no hacen nada más que descubrir una potencialidad que estaba escondida bajo una serie de estratos que les decían hacia donde mirar. El estrato familiar, cuando dice lo que uno debe ser (“deberás ser ingeniero, deberás casarte como tu hermano, deberás mirar a una buena chica”, etc.). La patria, que nos dice cuales son las buenas cualidades de un italiano, de un español como es debido, de un alemán como Dios manda. El *socius* nos dice siempre, de forma explícita o velada, a quién debemos parecernos, nos presenta un modelo, nos dice los que tenemos que comprar y como debemos vestir y a quien debemos odiar.

El surgimiento de un nuevo deseo, desde un punto de vista deleuzeano, es una fascinación para otro lado del sí, otra potencialidad que sale a la luz (activada por un contexto nuevo, por el otro, por un acontecimiento). Por eso la fascinación viene siempre acompañada por una metamorfosis, por eso decimos que cada devenir es algo que nos abre a una multiplicidad. El sujeto es así una serie de conjunciones: italiano y cosmopolita, y cobarde y valiente, y ligero y pesado. La serie conjuntiva no es fija, sino abierta a otros posibles devenires: el sujeto puede experimentar otras individuaciones, de cualquier tipo que sean. Cada nueva configuración de sí llega como por *contagio*, de una manera difícil de determinar, ahora bien, casi de forma instantánea, otra vez lentamente; ahora de forma inmediatamente profunda; otra vez de forma superficial.

Nuestra *psyque* es una relación de deseos, a veces afines, pero también contradictorios, y a veces nos impedimos metamorfosear por el miedo o la vergüenza o la ignorancia. En realidad, estamos constantemente expuestos a la fascinación: somos animales extremadamente volubles y curiosos, cualquier novedad llama nuestra atención y pone en movimiento nuestra maquinaria psíquica. Lo saben perfectamente los publicitarios y los artistas, aunque con intenciones muy diferentes. El ser humano se deja contagiar, fascinar, incluso llega a fascinarse por los demás animales: Deleuze insistirá mucho sobre este punto, presentando toda una serie de figuras tipo el hombre-lobo o el hombre-enamorado-de-las-ratas, o ciertos personajes de Kafka, hombres-cucarachas y cosas así. Sucede que el sujeto que se deja contagiar por otro descubre una potencialidad propia desconocida hasta entonces, y se dirige hacia esa potencialidad para experimentarla, para ponerla a prueba. Es una cuestión, dice Deleuze, de brujería:

En la brujería, la sangre es de contagio y de alianza. Se dirá que un devenir-animal es un asunto de brujería, 1) porque implica una primera relación de alianza con un demonio; 2) porque ese demonio ejerce la función de borde de una manada animal en la que el hombre entra o deviene, por contagio; 3) porque ese devenir implica una segunda alianza, con otro grupo humano; 4) porque este nuevo borde entre los dos grupos orienta el contagio entre el animal y el hombre en el seno de la manada.

La fascinación no es la imitación. La imitación comporta la adhesión a un modelo, lo que no es lo mismo que un real devenir. La imitación, de hecho, es simplemente una máscara por encima del sujeto, mientras que el devenir implica una evolución más profunda, una fascinación que destaca otro aspecto de sí.

Si hemos imaginado la posición de un Yo fascinado es porque la multiplicidad hacia la que tiende, ruidosamente, es la continuación de otra multiplicidad que actúa sobre él y lo distiende por dentro. Por eso el yo sólo es un umbral, una puerta, un devenir entre dos multiplicidades .

Incluso puede haber fascinación hacia el fascismo, deseo de fascismo, deseo de identificación.

El cine americano ha mostrado a menudo esos núcleos moleculares, fascismo de banda, de gang, de secta, de familia, de pueblo, de barrio, de automóvil, y del que no se libra nadie. Nada mejor que el microfascismo para dar una respuesta a la pregunta global: ¿por qué el deseo desea su propia represión?

Hay deseo de fascismo porque el fascismo satisface la ilusión de máximo control, orden y decoro de la propia existencia, porque el fascismo ilusiona al sujeto de que pueda descansar en la identidad colectiva, en un conformismo que viene elegido según el modelo platónico de la existencia perfecta. Es simplemente más fácil adecuarse a los dictados de un dictador (ya sea a nivel macro o micro-político); lo difícil es resistir a los movimientos de la masa.

Incluso las formas más represivas y más mortíferas de la reproducción social son producidas por el deseo, en la organización que se desprende de él bajo tal o cual condición que debemos analizar. Por ello, el problema fundamental de la filosofía política sigue siendo el que Spinoza supo plantear (y que Reich redescubrió): “¿Por qué combaten los hombres por su servidumbre como si se tratase de su salvación?” Cómo es posible que se llegue a gritar: ¡queremos más impuestos! ¡menos pan! Como dice Reich, lo sorprendente no es que la gente robe, o que haga huelgas; lo sorprendente es que los hambrientos no roben siempre y que los explotados no estén siempre en huelga. ¿Por qué soportan los hombres desde siglos la explotación, la humillación, la esclavitud, hasta el punto de quererlas no sólo para los demás, sino también para sí mismos? Nunca Reich fue mejor pensador que cuando rehusa invocar un desconocimiento o una ilusión de las masas para explicar el fascismo, y cuando pide una explicación a partir del deseo, en términos de deseo: no, las masas no fueron engañadas, ellas desearon el fascismo en determinado momento, en determinadas circunstancias, y esto es lo que precisa explicación, esta perversión del deseo gregario .

El fascismo sabe aprovecharse de lo que Deleuze y Guattari llaman los cuatro grandes peligros que comporta cada línea de fuga: el miedo, la claridad, el poder y el gran disgusto. El miedo se relaciona con la ilusión de seguridad que la organización fascista asegura.

El miedo, no es difícil adivinar en qué consiste. Constantemente tememos perder. La seguridad, la gran organización molar que nos sostiene, las arborescencias a las que

nos aferramos, las máquinas binarias que nos proporcionan un estatuto bien definido, las resonancias en las que entramos, es sistema de sobrecodificación que nos domina, todo eso deseamos .

Queda claro que la seguridad ofrecida por cualquier fascismo no es suficiente para defenderse de los abusos del fascismo mismo. La claridad también tiene su fascinación sobre los sujetos: el fascismo propone siempre un mensaje superior, sólido y claro, la adecuación a un modelo que ayuda a los indecisos y promete eliminar las anomalías que aparecen como pesadas excepciones a la regla. En este modelo más alto, en esta ilusión de claridad, el sujeto fascista se entrega.

Uno se desterritorializa, se hace masa, pero precisamente para ahogar y anular los movimientos de masa y de desterritorialización, para inventar todas las reterritorializaciones marginales todavía peores que las otras .

El poder está en la base de cualquier deseo fascista. El poder es la antítesis de la potencia, el poder es, de alguna forma, lo que permite imponer una forma para arrestar el devenir, para mantener el *status quo*. La fascinación del fascismo, su tercer peligro, es poder acceder a este poder piramidal, que se puede subir simplemente adaptándose a los deseos de quien nos está por encima. Otra forma ilusoria de propagar el conformismo fascista.

Pero toda esta cadena y esta trama de poder están inmersas en un mundo que se les escapa, mundos de flujos mutantes. Y es precisamente su impotencia la que hace que el poder sea tan peligroso .

El cuarto peligro que comporta una línea de fuga, a la que apela el fascismo para imponer su espíritu de identificación, es el disgusto que puede ocurrir al sentir que podemos resbalar hacia el nihilismo, hacia la ausencia de coordenadas seguras, como si hubiéramos extraviado la brújula.

Ese es precisamente el cuarto peligro: que la línea de fuga franquee la pared, salga de los agujeros negros, pero que, en lugar de conectarse con otras líneas y de aumentar sus valencias en cada caso, se convierta en destrucción, abolición pura y simple, pasión de abolición .

Estos cuatro peligros son los que conducen a un deseo de fascismo, como solución a la náusea general a la que la ausencia de orden y claridad puede llevar .

El *ego* no es que la solidificación de un devenir, una identificación cuando el *sujeto*, al contrario, está en perpetuo devenir, se encuentra siempre en un umbral entre dos dimensiones o, mejor, entre dos variaciones riemannianas: un devenir entre dos multiplicidades, entre dos formas de organización, entre dos o más sistemas distintos de sujetos larvarios, entre miles de costumbres relacionadas entre ellas y que constituyen, al fin y al cabo, al individuo . El sujeto es así el protagonista del devenir, siendo el devenir siempre un devenir del sujeto, que ocurre de forma consciente aunque también, quizás en la mayoría de los casos, el subconsciente suele manifestarse de algún modo. De alguna forma

siempre nos apercebimos de una variación personal, del hecho de que estamos yendo a la deriva, de que estamos tomando una línea de fuga. La línea de fuga es algo que atraviesa un umbral, algo que empuja a salir del sistema de valoración y de las costumbres que nos constituyen. Una línea de fuga es un desahogo, una liberación, una metamorfosis. Cada verdadero devenir es como un viaje iniciático .

Devenir no es ciertamente imitar, ni identificarse; tampoco es regresar-progresar; tampoco es corresponder, instaurar relaciones correspondientes; tampoco es producir, producir una filiación, producir por filiación. Devenir es un verbo que tiene toda su consistencia; no se puede reducir, y no nos conduce a “parece”, ni “ser”, ni “equivalar”, ni “producir” .

El devenir personal ocurre hacia otro de sí, propiciado por algún sujeto anómalo que es causa de fascinación. El término *anómalo* no es casual, y Deleuze precisa la importancia de distinguirlo del término (parecido, aunque menos utilizado en el idioma francés) *anormal* . El *anómalo* no es ni el elemento preferido, ni un modelo, ni un ejemplar ideal. El anómalo es lo que nos saca de juicio, es lo que nos hace salir del *nomos*, de la regla y, por ello, trasciende nuestra posibilidad de clasificación, y, por ello también, nos fascina, nos abre a una metamorfosis, nos propone algo que sale de lo común, de lo general, de lo idéntico. El anómalo es lo que nos salva de la mera repetición. El anómalo es el gamberro de la filosofía.

El anómalo, el elemento preferencial de la manada, no tiene nada que ver con el individuo favorito, doméstico y psicoanalítico. Pero el anómalo tampoco es un representante de una especie, aquel que presentaría los caracteres específicos y genéricos en su estado más puro, modelo o ejemplar único, perfección típica encarnada, término eminente de una serie, o soporte de una correspondencia absolutamente armoniosa .

La verdadera fascinación no es el conformismo, es decir, la imitación que no implica una variación en el sujeto, sino que es un sentimiento de extravío que nos lleva a poner en duda el sentido de nuestra existencia, que nos hace tambalear frente a la adquisición constante de los modelos impuestos por la sociedad. Un amor es una línea de fuga, porque vemos en el otro algo que se escapa a las mallas de la identificación, por lo que el amor nos obliga a devenir algo distinto de lo que somos. El mejor amigo del instituto era tal cuando nos hacía probar sentimientos de rebeldía contra lo instituido, lo formalizado; por un lado, en contra del alumno perfecto; por otro lado, en contra de la mera adaptación. El maestro no es el que sigue la burocracia del saber, sino el que crea saber, sin marcar un desarrollo estándar, sino negando todo lo aprendido para que pueda emerger un saber nuevo, un saber otro. Estos tipos de personajes no son realmente unos paradigmas, sino unas excepciones. En un mundo en el que todos parecen seguir unas líneas predeterminadas por el poder, hay quien no puede ser clasificado, hay quien, la mayoría de las veces sin saberlo, rompe la dinámica, hace que la diferencia aparezca. Para ellos es la verdadera fascinación, ellos son los que hacen que el sujeto entre en un proceso de metamorfosis: los anómalos.

La noción de anomalía encuentra mucho parecido con una de las nociones primigenias de Deleuze, la de *simulacro*.

Partíamos de una primera determinación del motivo platónico: distinguir la esencia y la apariencia, lo inteligible y lo sensible, la Idea y la imagen, el original y la copia, el modelo y el simulacro. Pero ya vemos que estas expresiones no son válidas. La distinción se desplaza entre dos tipos de imágenes. Las copias son poseedoras de segunda, pretendientes bien fundados, garantizados por la semejanza; los simulacros están, como los falsos pretendientes, contruidos sobre una disimilitud, y poseen una perversión y una desviación esenciales.

El simulacro es lo que se escapa a la lógica de la identificación platónica, lo que no tiene parecido con nada. Una anomalía, de hecho. El gamberro es lo mismo, alguien incómodo porque no puede realmente ser comprendido, alguien que no puede ser clasificado ni como bueno ni como malo, ni es fiel a sí mismo ni a los códigos comunes. El gamberro es el simulacro y, en cuanto tal, es objeto de fascinación (ni de aprobación ni de real desprecio), así como lo es ese animal extraordinario que es el ornitorrinco, que desconcertó a los naturalistas europeos cuando lo descubrieron en Nuevo Gales del Sur: es mamífero, amamanta a sus hijos, pero pone huevos, es venenoso (cosa rara entre los mamíferos), tiene hocico en forma de pico de pato, tiene cola de castor y patas de nutria. Ya se hizo mucha filosofía sobre este pequeño animal lleno de recursos, y no vamos a insistir. Sólo subrayamos que el gamberro (ornitorrinco o simulacro) no puede ser imitado, sólo queda como una pequeña molestia para quien tiene una idea ordenada del mundo.

No se trata de imitación, sino de devenir, no siempre consciente. De hecho, el devenir propio de la línea de fuga es *imperceptible*. Demasiado rápido o demasiado lento, el devenir del sujeto no se puede comprender adecuadamente porque es un movimiento que se sitúa *entre* formas, es la liberación de una forma hacia una nueva *haecceitas*. Y, por ello, no es la imitación de un modelo, sino de alguna forma un recorrido a ciegas, la liberación de una energía antes desconocida. Es este el momento del *paso*: angustioso, horroroso a veces, ya que el sujeto aquí se encuentra totalmente extraviado, es y no es al mismo tiempo. No es fácil gestionar este tipo de contradicción, tanto que la vida se caracteriza por sus frecuentes idas y venidas (lo sabe perfectamente el fumador que quiere dejar de ser tal). Cuando somos y no somos al mismo tiempo, cuando no hay nada fuerte a lo que agarrarse, lo que ocurre es que estamos deviniendo, no se sabe nunca con precisión en qué nos estamos transformando, se trata de una metamorfosis en estado puro.

Sentir es sentir que se deviene otro, el otro de sí que sigue siendo sí. Es esta la gran fórmula de la filosofía de la diferencia: sólo a partir de la diferencia emerge el acontecimiento, es decir, la chispa de la vitalidad: algo ocurre, yo ocurro.

El devenir consiste en la liberación del deseo, que es una afirmación positiva, un movimiento de todo lo que llamamos sujeto, el ser del sujeto, hacia la adquisición de una forma fascinante para el sujeto mismo.

Devenir es, a partir de las formas que se tiene, del sujeto que se es, de los órganos que se posee o de las funciones que se desempeña, extraer partículas, entre las que se instauran relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud, las más próximas a lo que se está deviniendo, y gracias a las cuales se deviene. En este sentido, el devenir es el proceso del deseo .

Devenir es poner en acto un deseo, un deseo que no se configura como la adquisición de una propiedad (por ejemplo, *tener* una novia o comprar un nuevo DVD), sino es la aceptación de una nueva experiencia vital, una afirmación vital, una metamorfosis hacia lo otro de sí que todo sujeto lleva virtualmente en sí. Devenir implica, entonces, despreocuparse de las pautas que nos impone el *socius*, para lanzarnos a un abismo, a algo cuyo resultado no es dado a entender antes de que los juegos estén hechos. Es la capacidad de apostar por la existencia, es un desafío que cumplimos casi sin darnos cuenta, o dándonos cuenta de aquello pero, por así decir, con el rabillo del ojo, sin tener un modelo preciso al que imitar. Porque el modelo, al fin y al cabo, no es más que otra forma en la que se presenta la alienación.

Notas

- ¹ Es evidente el influjo de Spinoza en el pensamiento de Deleuze, así como de Nietzsche, en todo lo que concierne la exaltación del vitalismo y de la alegría. Por ejemplo, Spinoza: «el deseo, en efecto, de vivir felizmente, o sea, de vivir y obrar bien, etc., es la esencia misma del hombre; es decir, el esfuerzo que cada uno realiza por conservar su ser», Spinoza, B., *Ética demostrada según el orden geométrico*, trad. de Vidal Peña García, Tecnos, Madrid 2009, p. 312.
- ² Cfr. SPINOZA: «El cuerpo humano se compone de muchísimos individuos (de diversa naturaleza), cada uno de los cuales es muy compuesto», *Ética* cit., p. 150.
- ³ Cfr. SPINOZA: «El *deseo* es la esencia misma del hombre en cuanto es concebida como determinada a hacer algo en virtud de una afección cualquiera que se da en ella», *Ética* cit., p. 261.
- ⁴ Cuando hablamos de voluntad, hablamos de deseo. La diferencia entre las dos concepciones de la voluntad arriba explicadas se puede resumir de un punto de vista lógico como: 1) ego+voluntad; 2) ego=voluntad. Es, a nuestro aviso, también la opinión de Zourabichvili, es decir, la voluntad de poder es el *poder de afectar y de ser afectado*: «los conceptos de fuerza y afecto se encuentran en relación lógica, toda vez que la fuerza es aquello mismo que afecta y que es afectado. Todo afecto implica una relación de fuerzas, es el ejercicio de una fuerza sobre otra, y el padecer resultante de ello. La fuerza no es solamente potencia afectante, sino potencia afectada, materia o material sensible sobre el cual una fuerza se ejerce. La potencia está escindida, es de pronto activa y de pronto pasiva. En consecuencia, “poder” ya no tiene el sentido ordinario de posesión o de acción, sino que se relaciona ante todo con la sensibilidad»

(Zourabichvili, *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*, trad. por I. Argoff, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 57).

- ⁵ *Diálogos*, p. 45. (*Dialogos* fr., p. 47).
- ⁶ El *double-bind*, o doble-vínculo, es una situación que Bateson individúa al principio de la neurosis, y se resume en una serie de imposiciones u órdenes conflictivos que se hayan impuestos al sujeto. Típica situación del niño que recibe órdenes discordantes por parte de los padres, sin ninguna aclaración sobre la contradicción. Entonces cualquiera que sea su elección será castigado. Véase G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1999.
- ⁷ *Diálogos*, pp. 49-50. (*Diálogos* fr., pp. 51-2).
- ⁸ *Diálogos* cit., p. 55. (*Diálogos* fr., p. 57). La temática del Muro que hay que romper es común en los años que van del posguerra hasta la caída del muro de Berlín. Sartre publicó en 1939 los cuentos reunidos bajo el título *Le mur*. Allí se hace referencia al muro como símbolo de lo que separa el sujeto de sí. En los años '70 son los Pink Floyd los que retoman con decisión el tema, bajo la dirección de Roger Waters. En el álbum publicado en 1979 denuncian el fascismo serpenteante en la sociedad inglesa, su conformismo, su intento de control del pensamiento radicado en la escuela y en las clases sociales, lo ilusorio y lo vano de la popularidad. El muro cayó de cierto modo en 1989, en Berlín. Cayó una división absurda entre ciudadanos, una división política, económica, cultural impuesta por la fuerza. La caída del muro de Berlín marca el cambio de una época, es un acontecimiento en sentido deleuzeano. Nada volverá a ser como antes, ya que el bloque de reflexión marxista que dominaba la sociedad de la época parece haberse disuelto en la historia. Pero esto no es preocupante. Lo que parece preocupante es el hecho de que hoy en día se acepte bastante comúnmente la imposición del muro del pensamiento único, dirigido a la obtención de beneficios económicos, al menoscabo de las más originales demostraciones de creatividad en todos los campos.
- ⁹ *MM*, p. 219.
- ¹⁰ *MP*, p. 219. (*MP* fr., p. 262).
- ¹¹ ZWEIG, *La embriaguez de la metamorfosis*, trad. de A. Kovacsics, Acantilado, Barcelona 2002.
- ¹² *D*, p. 55. (*D* fr., p. 57).
- ¹³ *MP*, p. 208. (*MP* fr., p. 250).
- ¹⁴ En su ejemplar monográfico sobre Deleuze, Manola Antonoli describe de la misma forma la concepción de la línea de fuga: «La ligne de fuite est l'enjeu de la création des auteurs anglo-américain que Deleuze affectionne: Thomas Hardy, Melville, Stevenson, Virginia Woolf, Thomas Wolfe, Lawrence, Fitzgerald, Miller, Kerouac. Littérature de voyage, écrivains d'un voyage qui ne se réduit pas à l'exotisme des contrées visitées et décrites, écrivains qui ne constituent pas d'école, qui sont parfois de

grands sédentaires, écrivains « voyants », qui ne furent pas dans un monde hors du monde (mystique ou artistique), mais qui poussent à l'extrême leur capacité de regard. Il s'agit de voyages qu'on ne « fait » pas, mais qui « défont » plutôt les certitudes acquises, qui nous ouvrent à d'autres musiques, à d'autres regards, à d'autres langages et à d'autres postures du corps, pour laisser la place à des nouveaux processus de subjectivation, encore inconnus» (ANTONOLI M., *Géophilosophie de Deleuze et Guattari*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 27).

- ¹⁵ Cfr. SPINOZA: «De aquí en adelante, entenderé por *alegría* : una pasión por la que el alma pasa a una mayor perfección», *Ética* cit., p. 213.
- ¹⁶ DELEUZE, GUATTARI, *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia II*, trad. por J. VÁZQUEZ y U. LARRACELETA. Pre- Textos, Valencia, 1997 (MP), p. 252.
- ¹⁷ MP, p. 254.
- ¹⁸ MP, p. 219.
- ¹⁹ DELEUZE, GUATTARI, *El Antiedipo: Capitalismo y Esquizofrenia I*, trad. por F. MONGE, Paidós, Barcelona, 1995 (AOE), p. 36. Cfr. también REICH, W., *Psicología de masas del fascismo*, trad. de R. BEIN, Bruguera, Barcelona, 1980.
- ²⁰ MP, p. 230.
- ²¹ MP, p. 231.
- ²² MP, p. 232.
- ²³ MP, p. 232.
- ²⁴ De alguna forma, la náusea o disgusto al que Deleuze y Guattari se refieren, nos recuerda a la náusea sartreana, la insoportable diferencia en su máxima liberación. «Lo esencial es la contingencia. Quiero decir que, por definición, la existencia no es la necesidad. Existir es *estar ahí*, simplemente; los existentes aparecen, se dejan *encontrar*, pero nunca es posible *deducirlos*. Creo que hay quienes han comprendido esto. Sólo que han intentado superar esta contingencia inventando un ser necesario y causa de sí. Pero ningún ser necesario puede explicar la existencia: la contingencia no es una máscara, una apariencia que puede disiparse; es lo absoluto, en consecuencia, la gratuidad perfecta. Todo es gratuito: ese jardín, esta ciudad, yo mismo. Cuando uno llega a comprenderlo, se le revuelve el estómago y todo empieza a flotar... eso es la Náusea» (SARTRE, J. P., *La nausea*, trad. de A. BERNÁNDEZ, Alianza, Madrid, 1986, p. 169).
- ²⁵ «Los mil hábitos que nos componen -las contracciones, las contemplaciones, las presunciones, las satisfacciones, las fatigas, los presentes variables- forman, pues, el dominio de base de las síntesis pasivas. El Yo pasivo no se define tan sólo por la receptividad, es decir, por la capacidad de experimentar sensaciones, sino por la contemplación contrayente que constituye al organismo mismo antes de constituir sus sensaciones. Tampoco ese yo tiene ningún carácter de simplicidad: no basta siquiera con relativizarlo, con pluralizar el yo, conservando al mismo tiempo de

él una forma simple atenuada. Los yo son sujetos larvarios; el mundo de las síntesis pasivas constituye el sistema del yo, en condiciones a determinar, pero el sistema del yo disuelto», *DR*, p. 150.

- ²⁶ De hecho, DELEUZE cita a menudo en *MP* (*passim*) a ARTAUD y también a CASTAÑEDA, ambos protagonistas de famosos viajes iniciáticos para entrar en algún tipo de unión con el ser y conocer mejor la propia fluidez y luminosidad.
- ²⁷ *MP*, p. 245.
- ²⁸ «Se ha podido señalar que la palabra “anómalo”, adjetivo caído en desuso, tenía un origen muy diferente de “anormal”: a-normal, adjetivo latino sin sustantivo, califica lo que no tiene regla o que contradice la regla, mientras que, “an-omalía”, sustantivo griego que ha perdido su adjetivo, designa lo desigual, lo rugoso, la aspereza, el máximo de desterritorialización» (*MP*, p. 249).
- ²⁹ *MP*, p. 250.
- ³⁰ Deleuze, *Lógica del sentido*, trad. por M. MOREY Paidós, Barcelona, 2005 (*LS*), pp. 295-6.
- ³¹ Cfr. ECO, U., *Kant y el ornitorrinco*, trad. de H. LOZANO MIRALLES, Lumen, Barcelona, 1999.
- ³² «El movimiento mantiene una relación especial con lo imperceptible, es por naturaleza imperceptible. Pues la percepción sólo puede captar el movimiento como la traslación de un móvil o el desarrollo de una forma. Los movimientos, y los devenires, es decir, las puras relaciones de velocidad y de lentitud, los puros afectos, están por debajo o por encima del umbral de percepción. Los umbrales de percepción son sin duda relativos, así pues, siempre habrá uno capaz de captar o que escapa a otro: el ojo del águila... Pero el umbral adecuado, a su vez, sólo podrá proceder en función de una forma perceptible y de un sujeto percibido, apercebido» (*MP*, p. 282).
- ³³ *MP*, p. 275.

LEONARDO COLELLA.
 PROFESOR DE FILOSOFÍA POR
 LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
 GENERAL SARMIENTO (UNGS) -
 CONSEJO NACIONAL DE
 INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
 Y TÉCNICAS (CONICET).
 leonardojcolella@yahoo.com.a

Foucault y Rancière como educadores. La explicación como técnica de sí mismo

La intención de este artículo es indagar sobre la posibilidad de interpretar algunos conceptos foucaultianos como antecedentes del pensamiento de Rancière, en referencia al estudio sobre los modos de subjetivación en la educación. El análisis de la lógica de la verdad en Foucault y su diagnóstico de las sociedades de normalización encuentran cierta continuidad en la crítica rancieriana a la *explicación* y a la sociedad del menosprecio. Ambos hacen foco en las prácticas que intervienen en la constitución subjetiva. Rancière restablece en el eje central del análisis filosófico-educativo lo que, paradójicamente, bajo el nombre de Foucault iba perdiendo vigor: el sujeto.

The aim of this paper is to investigate the possibility of interpreting some Foucaultian concepts as background of Rancière's thinking, referring to the study of modes of subjectivity in education. The analysis of the logic of truth in Foucault and his diagnostic of the standardization societies have some continuity in the Rancière's review about the explanation and the society of contempt. Both are focused on the practices involved in the subjective constitution.

Foucault y Rancière como educadores

Cuando se aborda el tema de la educación desde una perspectiva foucaultiana, generalmente se tiende a emplear ciertos recursos metodológicos y/o a realizar un análisis institucional que incluiría la caracterización de los dispositivos que circundan las cuestiones pedagógicas y del tipo de poder que opera en la sociedad disciplinaria. Ya sea desde un abordaje genealógico o desde el estudio de las técnicas disciplinarias que atraviesan las instituciones educativas,

es posible que se descuide una exploración más rigurosa acerca de la relación de lo educativo y los procesos de subjetivación.

La intención de este artículo es indagar sobre la posibilidad de interpretar algunos conceptos foucaultianos como antecedentes del pensamiento de Rancière sobre el estudio de los modos de subjetivación en la educación, al mismo tiempo que intentar identificar en Rancière una profundización de algunos aspectos nodales de la obra de Foucault. Sostenemos que la crítica y las propuestas filosófico-político-educativas realizadas por Rancière podrían encontrar un sustento analítico en los aportes teóricos de Foucault sobre el sujeto y el poder, superando el mero análisis de las técnicas disciplinarias e incorporándole el estudio de las técnicas de sí mismo.

Verdad y experiencia

El Dr. Walter Kohan, en una conferencia del año 2008 (pronunciada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), realiza una particular reflexión sobre las nociones de *verdad* y *experiencia* presentadas por Foucault (en referencia a sus propias obras) en una entrevista del año 1981, publicada en un compendio de intervenciones bajo el título *El yo minimalista*. Kohan establece un vínculo entre los conceptos foucaultianos de “verdad y experiencia” y las formas de enseñanza y aprendizaje actuales. En efecto, Foucault no se ocupa de analizar puntualmente los conceptos de verdad y experiencia en el ámbito de la educación, pero aquella distinción abre un camino muy fértil para pensar los modos de subjetivación propuestos en el interior de la educación institucionalizada.

Foucault plantea, específicamente, que no escribe libros desde la lógica de la verdad. No se percibe a sí mismo como un individuo poseedor de una verdad, (o como aquel que ha hallado resultados objetivos mediante una investigación rigurosa,) cuya tarea radicaría en comunicarla o transferirla mediante la escritura: “Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo” (Foucault, 2003, p. 9). En cambio, afirma que sus textos constituyen “libros-experiencia”. En ellos se pone en cuestión una verdad, se plantea un problema, y a lo largo de su desarrollo se piensa y se recorre un camino de búsqueda de respuestas que desencadenan nuevas preguntas. Escribir un libro es una experiencia vivida por el autor en la que no se presenta una verdad que se poseía previamente. Mientras la lógica de la verdad sostiene la permanencia de, (y afirma) la identidad del autor, la lógica de la experiencia lo transforma:

“Los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. (...) Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista” (Ibidem).

La lógica de la verdad supone el hecho de que alguien posee o ha adquirido una verdad, y atribuye a la escritura el sentido de la transmisión de aquello que posee. La lógica de la transmisión simplemente legitima lo que ya existe. Al contrario, desde la lógica de la experiencia, (si bien se postulan o se afirman ciertas verdades,) se abandona el

sentido de la transmisión para provocar un cuestionamiento de la relación que se tiene con esas verdades, es decir, para problematizar la verdad en la que se está instalado provisoriamente.

Ahora bien, así como existen escritores impulsados por ambas lógicas, también existen lectores que se vinculan con los textos desde la lógica de la verdad o desde la lógica de la experiencia: aquellos que esperan incorporar una verdad que aún desconocen o aquellos que esperan transformar la relación que poseen con la temática en cuestión.

Estas reflexiones, que tal vez no se encuentran detalladas pero que atraviesan y subyacen gran parte de la obra de Foucault, pueden ser empleadas para el caso de la enseñanza y el aprendizaje. Entonces, podría pensarse a la enseñanza desde la lógica de la verdad o desde la lógica de la experiencia. En el primer caso, existirían docentes considerados poseedores de ciertas verdades (conocimientos que el alumno no tiene), y el sentido primordial del acto educativo consistiría en transmitir esas verdades. Efectivamente, esto supone el despliegue de relaciones de poder que permitan al docente legitimar los saberes que posee y que transmite, y rotular la posición del estudiante como aquel que las recibe y las incorpora. En el segundo caso, en cambio, si bien el docente afirma (e incluso transmite) ciertos conocimientos, el sentido principal de su tarea radica en poner esas verdades al servicio de la transformación de lo que se piensa y de lo que se sabe.

El encuentro pedagógico se tornaría así en una experiencia colectiva que, en vez de buscar la transmisión de conocimientos, intentaría problematizar lo que se piensa y, en consecuencia, lo que se *es*:

“Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes. Lo que intento es (...) experimentar lo que somos hoy, no sólo lo que fuimos, sino también lo que somos actualmente. E invito a otros a compartir esa experiencia” (Ibidem, p. 9-13).

Asimismo, Foucault nos permite ampliar la crítica realizada desde la pedagogía contemporánea a la concepción de “enseñanza-aprendizaje” interpretada como un proceso unificado (que supone que siempre que haya enseñanza habrá aprendizaje, y viceversa); como también sucede para el caso de la escritura y la lectura, se podría pensar que es posible enseñar y aprender desde dos lógicas disímiles: enseñar desde la lógica de la verdad e intentar aprender desde la lógica de la experiencia, y viceversa.

El estado de nuestras instituciones educativas evidencia que prima en ellas la lógica de la verdad: la transmisión unilateral de los conocimientos. Esta lógica presente en las relaciones pedagógicas actuales solidifica un tipo de vínculo entre docentes y alumnos, que propone un modo de subjetivación particular. Rancière ha explorado ese vínculo en *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987). En él emprende una crítica contra la lógica de la *explicación* (que asociaremos con lo que hemos caracterizado bajo el nombre de *lógica de la verdad*, sirviéndonos de las reflexiones de Foucault), y a la vez detecta un tipo de relación que trasciende el ámbito educativo y que gobierna a la sociedad en su conjunto: la lógica de la *desigualdad*.

Implicancias subjetivas de la educación institucionalizada

La constitución subjetiva del desigual, del “incapaz”, de aquel que necesita ser representado (con las derivaciones políticas que esto sugiere), Rancière la identifica en los modos de subjetivación desplegados a través de la estructura pedagógica que delimita un poseedor del saber (el docente), un desposeído de ese mismo saber (el alumno) y que instituye la lógica de la verdad para que el segundo intente igualar los saberes del primero. Al asociarse la inteligencia con la posesión de determinados conocimientos, el acto educativo que parte de la constatación de esa desigualdad intelectual propone al estudiante una forma de dirigir la mirada sobre sí mismo. La sociedad *pedagogizada* operaría a favor de la constitución de una subjetividad no-emancipada.

Los análisis de Rancière convergen en lo que denomina la *sociedad del menosprecio*. La reproducción del menosprecio (la desigualdad jerárquica de orden intelectual) sería viable a raíz de la constitución subjetiva del desigual sustentada en un gesto pedagógico pretendidamente liberador¹: o bien el sujeto se considera un desigual-superior e intenta progresivamente igualar hacia él a los demás-inferiores (lógica de la transmisión de verdad), o bien se considera un desigual-inferior e intenta buscar la mediación ajena para igualar la condición del otro-superior (lógica de la incorporación de verdad). El resultado, para Rancière, es devastador: aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la verdad espera su momento para subordinar a algún otro. En efecto, concluye el autor, estamos sometidos a aquellos que subordinamos, ya que en el gesto mismo del sometimiento se afirma la reproducción de la sociedad del menosprecio que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros.

De este modo, el recurso de la *explicación* supone un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no. Por tanto, el proceso de aprendizaje (en el sentido de la recepción de aquello que se transmite) demanda una subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica. Para Rancière, las instituciones educativas se han constituido como un mecanismo reproductivo de esta desigualdad, por considerarla su propia condición de posibilidad. La función esencial del maestro explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

Lo esencial en el pensamiento de Rancière es haber considerado que la explicación (o la pedagogía de la lógica de la verdad) impone una determinada relación de uno consigo mismo. De este modo, descompensa al triángulo pedagógico desestimando el contenido a transmitir (considerado por otros autores como herramienta de dominio “ideológico”) y hace foco en cómo incide la figura del docente-explicador en la relación que establece el estudiante consigo mismo.

Rancière afirma que, para lograr una comunicación razonable, se precisa hallar cierta ponderación entre la estima de sí y la estima del otro. Cualquier autoridad que se arroge la “última palabra”, estaría inclinando la balanza hacia sí misma (en este caso, hacia el conocimiento objetivo mediado a través de la voz autorizada) en sacrificio de la intervención subjetiva del otro no-autorizado, es decir, de quienes aprenden.

En este escenario, el examen no cumpliría otra tarea más que corroborar el grado de reducción de la distancia “intelectual” preestablecida entre el alumno y el docente; al ser éste quien determina taxativamente cuándo y en qué medida la deuda del aprendizaje se ha saldado; funda el vínculo pedagógico sobre la desconfianza (deficiencia que subraya la necesidad de una inteligencia-superior para dar cuenta de la adecuada cantidad y de la forma de la incorporación). Quien explica algo y luego comprueba el grado de fidelidad de lo “incorporado” es para Rancière un maestro que no emancipa sino que inscribe al otro en un circuito de jerarquías y de disposiciones a vínculos de dependencias².

El siglo XVII, a través del capítulo XIII de la Didáctica Magna (Comenio, 1998), expresa con claridad lo que hoy podría ratificarse veladamente: el fundamento primero de toda pedagogía es el orden. Los niños, asegura Comenio, deben supeditarse a su maestro, deben obedecer a sus superiores. La pedagogía de la *imitación de los modelos* procura sacar al estudiante de su camino para incorporarlo a lo que se pretende como el único camino transitable y así lograr la unidad con el Saber. La pluralidad de modelos, aun en el caso de la diversidad más acentuada entre ellos, conserva un rasgo común: lo pretérito. Si bien el pasado por sí mismo no impide la novedad, cuando la educación asume la forma de un escenario estructurado entre quienes enseñan y quienes aprenden bajo la lógica de la transmisión de verdades (y tras una pretensión ostensiblemente liberadora), afirmaremos que la educación se constituye así en una compleja estructura de repetición y continuidad que opera a través de las técnicas de sí mismo³.

La experiencia de Jacotot

El maestro ignorante se construye a partir de las experiencias pedagógicas de la figura de Joseph Jacotot, que, a comienzos del siglo XIX y por circunstancias azarosas, provocaron en él un cambio de perspectiva con respecto a la enseñanza tradicional. Presentado muy brevemente, Jacotot se vio forzado a abandonar Francia y a dictar clases de literatura francesa en una universidad de los Países Bajos. Él no hablaba holandés y sus estudiantes no comprendían el francés. A través de una edición bilingüe de *Telémaco* de Fenelón, sus alumnos, poco a poco, comparando página por página, renglón por renglón, palabra por palabra, no sólo terminaron por comprender el texto completo, sino que realizaron ensayos críticos que contenían valiosas opiniones personales sobre la obra, expresados en el nuevo idioma. A ésta, se sumaron muchas otras experiencias en las que Jacotot lograba exitosamente que sus alumnos aprendieran temáticas que él no sabía. El replanteo pedagógico elaborado por Rancière-Jacotot consideraba la posibilidad de aprender sin las explicaciones de un maestro (lo que no significaba prescindir de la figura del maestro, sino renunciar a su función de transmisor de verdades).

A través de la experiencia de Jacotot⁴, Rancière sugiere que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por el recurso de la explicación. El maestro emancipador no es quien transmite su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteli-

gencia. El conocimiento pierde la única dirección, antes desplegada desde el maestro hacia el alumno, para configurar nuevos y múltiples sentidos. Los saberes no constituyen un universo diferenciador (entre aquél que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumen la forma de interrogantes compartidos que sostienen el vínculo entre el maestro y el alumno, en el que se verifica la igualdad de las inteligencias.

El conocimiento, entendido como la palabra del pasado, no se impone como un saber momificado, sino que se dispone para que sea el alumno quien lo encuentre, lo asimile como parte de su *experiencia* y entre en lucha con él para que jamás ambos vuelvan a ser lo que eran antes⁵: el aprendizaje requiere un cambio subjetivo.

La propuesta de Rancière, lejos de apuntar a la constatación de una desigualdad (comprobar que unos saben y otros no), e intentar progresivamente a futuro disuadirla mediante la transferencia de contenidos, postula la igualdad como punto de partida para extraer de ella toda la potencia de sus consecuencias. En efecto, no se trata de corroborar la carencia de ciertos conocimientos, sino de instar al descrédito de la inferioridad de las inteligencias. Desde una perspectiva rancieriana, la inteligencia no es interpretada como la posesión de ciertos saberes o como el ejercicio de ciertas facultades intelectivas complejas, sino más bien como la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes. Esta variante de carácter gnoseológico le permite afirmar que la igualdad de las inteligencias, en vez de ser un objetivo a conquistar mediante la educación, debe ser un postulado filosófico-político inicial para toda propuesta que se pretenda emancipadora. Las políticas progresistas que convierten la igualdad en un programa social no hacen otra cosa que postergarla a un horizonte siempre inalcanzable.

En “Ecole, production, égalité” (Rancière, 1988), un texto publicado posteriormente a *El maestro ignorante*, el autor intenta describir el escenario en el que el nuevo vínculo “igualitario” es posible. Para ello realiza un análisis histórico de la Francia postrevolucionaria que le permite identificar y abstraer la *forma-escuela* y sustraerla de varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas. La forma-escuela no es definida por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una forma simbólica que justamente establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar “exclusivo” para el aprendizaje, sino que es definida principalmente por el *ocio*. La *scholé* separa dos usos del tiempo: el que por obligación se utiliza para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo.

Así, la forma-escuela se aparta de las necesidades del universo laboral, desatiende la transmisión de contenidos que proveerán herramientas útiles para la vida adulta y, con ella, abandona la lógica de la explicación. Por tanto, constituye un posible escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La forma-escuela no es un medio para conquistar un objetivo igualitario, ya que no iguala a través de la transferencia de ciertos saberes, sino que ella misma cons-

tituye, por su forma, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden “aprender por aprender”.

El nuevo vínculo entre maestro y alumno, iniciado a partir de la experiencia Jacotot, no se erige con la finalidad de reducir aquello que el aprendiz ignora mediante la transmisión de contenidos, sino que lo hace construyendo un nuevo mundo a partir de la observación, el pensamiento y la acción de ambos, lo que podría desplegar un proceso educativo de subjetivación que se sostenga en una experiencia de pensamiento colectivo y no en la constatación de la desigualdad de las inteligencias que instituye la lógica de la transmisión de “verdades”.

El coraje de no explicar

La lógica de la verdad evidencia un tipo de relación entre los individuos, ya que supone tres instancias específicas: la posesión de una verdad, el proceso unilateral de transmisión y la eventual incorporación de aquélla. Por lo que la lógica de la verdad asume una tarea diferenciadora y jerarquizante entre el poseedor y el desposeído. Posee las características propias del poder en sentido *relacional* ya que precisa cierta connivencia aun de la parte subordinada (deseo de ser instruido, de ser guiado, de ser representado, etc.).

Las formas particulares en que los seres humanos construyen narrativamente sus vidas están mediadas por tramas de poder. Las prácticas discursivas empleadas en la auto-narración se hallan implicadas por una historia política y por los lugares institucionales y sociales de su producción y su reproducción.

La lógica de la verdad atraviesa la sociedad en su conjunto y puede identificarse en el ámbito educativo bajo la máscara de la explicación. En *El coraje de la verdad* (2010), Foucault proyecta a través de Sócrates una crítica hacia la figura del maestro *explicador*. En este sentido, afirma que Sócrates presenta un nuevo modo de *enunciar verdad* que el desarrollado en la *polis*: “Finalmente, con respecto a la palabra del enseñante, Sócrates establece una diferencia por reinversión. Allí donde el profesor dice ‘Yo sé y escúchame’, Sócrates va a decir: ‘Yo no sé nada y si me ocupo de ti, no es para transmitirme el saber que te falta, sino para que, comprendiendo que no sabes nada, aprendas por ello a ocuparte de ti mismo’” (Foucault, 2010).

Las consecuencias de estas interpretaciones son evidentes: Sócrates abandona la lógica de la verdad y con ello la política tradicional⁶. Sin tener proyecciones concretamente políticas realiza prácticas que tienen consecuencias políticas. El vínculo que establece con los demás individuos produce efectos de un orden cuestionador del pensamiento y del modo en que cada uno vive. Foucault subraya en Sócrates una propuesta de invención de otra política y de otra educación, deslizando el núcleo problemático desde las verdades a transmitir hacia una relación que proponga a los interlocutores cuestionar lo que se piensa y lo que se *es*. La invitación consistiría en tornar la educación en una *experiencia* transformadora de carácter desubjetivante.

El análisis de la lógica de la verdad en Foucault y su diagnóstico de las sociedades de normalización encuentran cierta continuidad en la crítica rancieriana a la *explicación* y a la sociedad del menosprecio. Ambos hacen foco en las prácticas que intervienen en la constitución subjetiva. Rancière restablece en el eje central del análisis filosófico-educativo lo que, paradójicamente, bajo el nombre de Foucault iba perdiendo vigor: el sujeto. Asimismo, introduce un tema esencial para el cruce entre educación y política emancipatoria: la igualdad. Se trata de pensar si la igualdad será una instancia a conquistar en el futuro mediante la transferencia de conocimientos, o si la igualdad debe postularse como punto de partida, en la consideración de la educación como la construcción de un sujeto colectivo que aborde un problema en conjunto, para vivir la *experiencia* de transformar la relación que se tenía con el propio saber, y a la vez, para transformarse a sí mismo.

Referencias bibliográficas

- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*. SXXI Editores, Madrid 1974.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., *La Reproducción*. Fontamara, México 1995.
- CASTRO, E., *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Siglo XXI, Buenos Aires 2011.
- COMENIO, J. A., “El fundamento de la reforma de las escuelas es procurar el orden en todo” en *Didáctica Magna*. Porrúa, México 1998.
- FOUCAULT, M., *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2010.
- FOUCAULT, M., *El yo minimalista y otras conversaciones*. La marca, Buenos Aires 2003.
- FOUCAULT, M., *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona 1998.
- KOHAN, W., “Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía”. *Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia - UPTC*. http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/viewFile/867/804 visualizado: 16/01/2012
- KOHAN, W., *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del zorzal, Buenos Aires 2008.
- RANCIÈRE, J., “Ecole, production, égalité”, en *L'école de la démocratie*. Fondation Diderot, Edilig 1988.
- RANCIÈRE, J., *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard, París 1987.

Notas

- ² Aquí Rancière emprende una crítica contra la consideración liberadora de la educación gestada a partir de la Revolución Francesa, pero además contra las políticas educativas progresistas de la Francia de Mitterrand que atendieron los análisis de la

sociología educativa reproductivista, cuyos exponentes principales son Bourdieu y Passeron (1995) y Baudelot y Establet (1974).

- ³ El concepto de emancipación en Rancière refiere primariamente a una emancipación “intelectual”, al margen (o previamente) de lo que suceda en el orden social.
- ⁴ Las técnicas disciplinarias no se extinguen plenamente sino que se subsumen en las técnicas de sí mismo; éstas demandan cierta expresión de elección propia, en vez de presentarse como un poder externo impuesto sobre el sujeto.
- ⁵ Como señala Edgardo Castro (2011), Foucault utiliza la noción de “experiencia” para interpretarla ya no desde una perspectiva fenomenológica como aquella que funda al sujeto, sino como una forma de desubjetivación: “la fenomenología trata de captar la significación de la experiencia cotidiana para encontrar cómo el sujeto que yo soy es efectivamente fundador, por medio de sus funciones transcendentales, de esta experiencia y de sus significaciones. Por el contrario, la experiencia en Nietzsche, Blanchot, Bataille tiene por función arrancar el sujeto de sí mismo, hacer de modo que no sea más él mismo o que sea llevado a su aniquilación o a su disolución. Es una empresa de desubjetivación”.
- ⁶ La figura de la relación combativa y contra-natural entre los instintos humanos y el conocimiento remite a la descripción realizada por Foucault (1998) en la primera conferencia de *La verdad y las formas jurídicas*, en la que alude a la metáfora nietzscheana del conocimiento como una centella producto del choque de dos espadas, constituyendo uno de los polos de lo que el autor denomina la doble ruptura con la gnoseología moderna.
- ⁷ La interpretación que aquí realiza Foucault sobre Sócrates difiere de la efectuada por Rancière. Para explorar este aspecto paradójico de la figura de Sócrates a partir de ambos autores, puede verse KOHAN, W., *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del zorzal, Buenos Aires 2008.

LUIS ROCA JUSMET.
 CATEDRÁTICO DEL INSTITUTO
 LA SEDETA (BARCELONA).
 PROFESOR ASOCIADO DEL
 DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
 DE LA UAB

Pierre Hadot y Michel Foucault: dos visiones diferentes sobre la filosofía como forma de vida

En este texto vamos a contrastar las concepciones de Pierre Hadot y Michel Foucault sobre la filosofía como forma de vida inspirada en los textos de los filósofos clásicos griegos y romanos. Dos filósofos con trayectorias totalmente divergentes acaban coincidiendo tardíamente en sus intereses y, hasta cierto punto, en sus planteamientos. La muerte prematura de Foucault malogra un debate que se vuelve filosóficamente posible y que hubiera sido, sin lugar a dudas, apasionante. Pierre Hadot plantea respetuosamente cuales son sus coincidencias y sus diferencias con Foucault, una vez fallecido éste último. Vamos a seguir este recorrido y apuntar algunas reflexiones finales que sostienen el planteamiento de Foucault como una propuesta coherente. No se trata de saber quién tiene razón sino de ver cómo dos lecturas diferentes hacen fecunda la filosofía antigua a los ojos de las problemáticas contemporáneas.

In this text we are going to contrast Pierre Hadot and Michel Foucault's conceptions of philosophy as a way of life as inspired by the classical Greek and Roman philosophers. Two philosophers with completely differing ways end up coinciding, even though late, in their interests and, to a certain extent, in their approaches. Foucault's early death spoils a debate philosophically possible and that could have been, doubtlessly, passionate. Pierre Hadot respectfully poses his differences and similarities with Foucault after Foucault is dead.. We will follow this route and we will highlight some of the final thoughts that support Foucault's approach as a coherent proposal. We are not discussing who is right but we are trying to see how two different points of view make classical philosophy fruitful when applied to current issues.

1. Introducción: dos biografías paralelas

La filosófica práctica tiene una dimensión fundamental en la ética, entendida aquí en el sentido antiguo, como un arte de vivir, como una forma de vida noble. Desde perspectivas y trayectorias diferentes dos filósofos franceses, Pierre Hadot y Michel Foucault han intentado extraer lo que podemos aprender de las escuelas filosóficas grecorromanas. Nacidos con pocos años de diferencia (Hadot en 1922, Foucault en 1926) hasta muy tardíamente no coincidieron en sus intereses.

Michel Foucault nace en una familia burguesa y conservadora de la ciudad de Poitiers. Tuvo una infancia típicamente burguesa y una educación católica. El año 1943 aprueba el bachillerato y se traslada a París para entrar en la ENS, examen que no aprueba pero por influencia de sus padres entra en el Liceo del barrio Latino. A través de Jean Hyppolite tiene una formación filosófica básicamente hegeliana. En 1946 entra en la ENS, donde es un estudiante insociable y conflictivo, con una homosexualidad mal llevada por la intolerancia del entrono. Estudia las corrientes de moda en Francia, que son la fenomenología y el existencialismo. Se hace amigo y se forma con el historiador de la ciencia Georges Canhilheim, muy crítico con la psicología, que tenía un gran interés por Foucault. Políticamente entra en el PCF por influencias del filósofo marxista Louis Althusser, pero no se compromete prácticamente en una militancia activa. Se interesa por la psiquiatría y la lectura. Conoce y traba amistad con Paul Veyne, un historiador muy lúcido del mundo antiguo grecolatino y con Georges Dumézil, uno de los iniciadores del estructuralismo con el estudio de los mitos y las religiones indoeuropeas. Presenta una tesis sobre Kant, de quien recogerá el término de arqueología, que será la noción que orientará su primera etapa de trabajo filosófico original. Publica con influencia durante los años 60 los libros sobre *arqueología del saber*. Pero en la formación de Foucault hay básicamente una doble línea de influencias: por una parte Maurice Blanchot y Georges Bataille (a través de los cuales accederá a Nietzsche) y por otra el estructuralismo de Levi-Strauss y de Georges Dumézil. El año 1966 consigue una plaza como en Túnez y en 1967 volvió a París pero se mantuvo al margen de las revueltas de mayo del 68. Consiguió una plaza en la Universidad de Nanterre como profesor de Psicología pero poco después prefiere dar Filosofía en la Universidad de Vincennes y apoya a los estudiantes radicales y entra en contacto con los maoistas de Gauche Prolétarienne. En 1970 consigue una cátedra en el College de France que dejó vacante su amigo Jean Hyppolite. En los años 70, bajo inspiración nietzscheana, empieza su *genealogía del poder*. Empieza el compromiso político de Foucault en los GIP (Grupo de información de las prisiones) y participando en luchas concretas, como la defensa de los luchadores antifranquistas condenados a muerte. El año 1975 viaja a California, paraíso gay de la tolerancia, y el 1968 a Tokio, donde experimenta la meditación zen. 1976 empieza un proyecto continuamente revisado: *La historia de la sexualidad*. En los años 80 Foucault reorienta su proyecto de *Historia de la sexualidad* y dedica los volúmenes 2 y 3 a las tecnologías del yo al servicio de la vida

como obra de arte. Su material los textos griegos y latinos en su defensa de la filosofía como arte de vida. En 1982 dará un seminario en el College de France en esta línea que titulará *La hermenéutica del sujeto*. Morirá de SIDA el año 1984 (Eribon, 2004).

Pierre Hadot nace en 1922 en París en una familia pequeñoburguesa de madre muy católica y padre escéptico. Poco después su familia vuelve a Reims, donde vivirá hasta 1954. Tuvo una educación muy religiosa y una infancia de salud delicada. En la adolescencia tuvo experiencias místicas y se acercó a la filosofía entendiéndola como a una experiencia transformadora. A los 15 años entra en el Gran Seminario y el año 1939 aprueba el bachillerato. Realiza lecturas de místicos (como San Juan de la Cruz y Teresa de Ávila) En 1944 se ordena sacerdote y se forma filosóficamente en una línea tomista. Se interesa igualmente por la poesía de Rilke y por la filosofía de Bergson, de Heidegger y de Nietzsche. También influye sobre él el existencialismo y busca una conciliación entre éste y el tomismo y toma como ejemplo a Jacques Maritain. El año 1949 entra en el CNRS y se empieza a separarse del mundo eclesiástico: se independiza económicamente de la Iglesia y se distancia de ella porque condena, bajo la influencia de Pio XI, lo que más le interesa, que es la filosofía de Teilhard de Chardin. Más tarde, el año 1953, dejará los hábitos y se casará por primera vez, matrimonio poco afortunado que acabará en una separación once años. En 1953 empieza a estudiar en profundidad historia y la filología, para así poder estudiar mejor los textos antiguos. En los años 1958-60 forma parte del grupo *Esprit* dirigido por Paul Ricoeur, descubre a Wittgenstein y entra en contacto de la mano de su amigo el islamista Henri Corbin con el grupo Eranos. En este tiempo se dedica básicamente al estudio de Plotino (al que dedicará veinte años de su vida, traduciendo y elaborando su tesis doctoral) y en general a los textos de la filosofía antigua. Define ya la filosofía como forma de vida y como un ejercicio espiritual para la transformación interior. Su tesis es que los ejercicios espirituales cristianos provienen de las antiguas prácticas grecolatinas. El año 1964 es director de l'Ecole Pratique de Hautes Etudes, sección Ciencias Religiosas. Conoce a una alemana, experta en filosofía antigua, que se llamaba Ilsetrud Marten, con la que se casará dos años después y que será muy importante en la evolución de su pensamiento. Con ella formará también una familia estable que le acompañará hasta el final de sus días. El año 1982 entra como profesor en el College de France, precisamente a instancias de Michel Foucault, y el año 1991 se jubila. El año 2002, poco después de cumplir los 80, recibe el doctorado *honoris causa* de Laval (Quebec). Murió el año 2009, a los 87 años. (Hadot, 2009; Bosch-Veciana, 2010).

2. Un debate posible que se torna imposible

La muerte prematura de Foucault malogró un debate que podía haber sido muy fructífero. Mientras las referencias de Foucault a Hadot son puntuales y académicas, Pierre Hadot formula tras la muerte del anterior una crítica respetuosa pero clara a su plan-

teamiento. Sin duda hay un debate de fondo muy interesante sobre la manera como ambos defienden la filosofía como forma de vida y en como interpretan a los antiguos según sus diferentes perspectivas. El debate que filosóficamente sería posible y fecundo se vuelve imposible. Es curioso comparar cómo trayectorias tan diferentes pueden converger en la madurez, a partir del interés mutuo que manifiestan a partir de 1980 (Pierre Hadot tiene 58 años y Michel Foucault 54). Foucault apoyará en este momento la candidatura de Pierre Hadot para la cátedra del College de France, que por cierto conseguirá.

Las vidas de Pierre Hadot y de Michel Foucault, a pesar de ser de la misma generación y de un origen social relativamente similar (familias conservadoras de la pequeña o mediana burguesía) radicalmente diferentes. Hadot tiene un carácter estable y una vida relativamente convencional mientras que Foucault tiene una personalidad difícil y tortuosa y una vida bastante inestable, moviéndose siempre en los límites de la transgresión. Pero en la madurez Foucault parece buscar la serenidad que Hadot, por su parte, ya parecía haber encontrado.

Pero una comparación superficial podría hacernos creer que estamos en la oposición entre un filósofo académico que sería Hadot, frente a otro antiacadémico que sería Foucault. Pero esta dicotomía es falsa porque ambos son a la vez académicos y antiacadémicos. Los dos se dedican profesionalmente en instituciones académicas y se implican en ellas, pero también tienen una concepción de la filosofía más allá de lo académico. Para los dos, aunque de diferente manera (Hadot lo dice explícitamente y Foucault de manera más oblicua) la filosofía es una forma de vida y una experiencia interna. Sí es cierto que la concepción de la filosofía de Hadot es mucho más convencional que la que defiende Foucault.

Su formación filosófica es, por otra parte, radicalmente diferente. Casi podríamos decir que Hadot se forma en las tradiciones que Foucault odia (la escolástica primero, la fenomenología y el existencialismo después). A Foucault tampoco le interesa inicialmente la filosofía antigua, que desde siempre apasiona a Hadot. La filosofía de Hadot tiene una continuidad y en ella encuentra su coherencia, mientras que Foucault es buscada trabajosamente la coherencia desde la discontinuidad las crisis y las rupturas.

3. Ejercicios espirituales (Hadot) y “el cuidado de sí” (Foucault).

Para Hadot los ejercicios espirituales (Hadot, 2006) consisten básicamente en aprender a vivir, a prender a dialogar, aprender a morir y aprender a leer. Aprender a vivir significa volvernos mejores a partir de una terapia de las pasiones. Es importante la atención en lo que hacemos, saber memorizar y meditar sobre reglas vitales básicas que interiorizamos haciendo nuestras. Hay que complementarlo con el examen en profundidad de nuestras acciones. Aprender a dialogar significa no preocuparse de lo que hablamos sino de quién habla. Es un ejercicio espiritual practicado en común y que invita a los contemporáneos a escuchar al otro y a conocerse a uno mismo y ser capaz de cambiar el

punto de vista. No basta con mostrar la verdad, hay que demostrarla, someterse al Logos, a la Verdad, Aprender a morir quiere decir correr el riesgo de perder la vida por la virtud (como le pasó a Sócrates). La filosofía es, como decía Platón, una preparación para la muerte. Hay que ser conscientes de la finitud de la vida. Como los estoicos y los epicúreos descubrimos la libertad al perder el miedo a la muerte. La Física es un ejercicio espiritual de la contemplación del Todo, disolviendo nuestra individualidad y las limitaciones del espacio y del tiempo. También hay que aprender a leer, que quiere decir detenernos, liberarnos de nuestras preocupaciones, replegarnos sobre nosotros mismos, dejando que los textos nos hablen.

Michel Foucault plantea lo que él llama “el cuidado de sí”, que también denomina una estética de la existencia. Se trata de un trabajo interno que nos transforma para permitirnos acceder a una manera de ser serena, a un autodomínio que nos permite una búsqueda singular del placer. Este trabajo consiste en una serie de ejercicios: la accesión, el examen de conciencia, la veracidad, la escritura de sí y la lectura. La accesión es un entrenamiento personal, basada en la meditación pero también en ejercicios físicos: no es una renuncia sino una transformación del yo. El examen de conciencia, que comprende el examen vespertino, comparando lo que hemos hecho con lo que deberíamos haber hecho. Pero tiene un carácter judicial, no de penitencia ni de culpabilización, como en el cristianismo). Hay técnicas para controlar los contenidos mentales. La veracidad es fundamental, que se corresponde con el griego *parresia*, que es una lucha contra el autoengaño, contra la vanidad. Es un juego de verdad basado en el conocimiento de uno mismo. La escritura de sí es fundamental, comporta la construcción de una ética propia. Escribir es un acto vital. La lectura también es importante como búsqueda de la verdad.

Cada una de estas actividades se transforma en un experimento de uno mismo. Se trata de desarrollar el propio poder para ser libre, para no estar esclavizado ni a uno mismo ni a los otros. Cómo hacían los antiguos, dice Foucault, hay que ser ecléctico y utilizar en cada momento lo que nos interesa más de cada escuela (Foucault, 1987b; Foucault, 1990; Foucault, 1999; Schmid, 2002; Foucault, 2003; Foucault, 2008).

En todo caso podríamos afirmar que hay unas similitudes claras entre ambos autores:

1. Entender la filosofía como una forma de vida, una práctica con una función terapéutica que requiere un trabajo interior sobre uno mismo.
2. No hay ruptura entre la filosofía clásica de Atenas y el helenismo. La supuesta pérdida del elemento teórico y político para pasar a una preocupación ética es, para ellos, más que cuestionable. En los dos momentos la filosofía es una forma de vida, en la que la misma lógica y la física se entienden como un ejercicio práctico.
3. Los ejercicios espirituales del cristianismo se basan en la filosofía antigua, sobre todo en el epicureísmo y el estoicismo. Los dos siguen la línea abierta por los estudios de Paul Rabinow.

4. El interés que despierta en el hombre contemporáneo la filosofía antigua no es sólo histórico, también interesa como una referencia ética basada en un determinado trabajo interior. Pero no tienen nada que ver con la psicología de la autoayuda actual.

4. La crítica de Hadot a Foucault

El método filosófico de Hadot y Foucault es muy diferente. El de Pierre Hadot es un método filológico riguroso, de ir a las fuentes, de mantener la fidelidad al autor para entender lo que quiso decir a través del texto. Critica el que se quiera interpretar libremente a los textos, como si fueran independientes del autor, y también que se sea poco riguroso (Hadot 1990; Hadot 2004; Bosh-Veciana, 2010). Foucault defiende la lectura del texto que Hadot criticaba y él mismo reconoce sus limitaciones filológicas (1987a). Sin embargo Hadot siempre respetó a Foucault, seguramente porque entrevió en él una genialidad que permitía considerarle una excepción.

Hadot considera que Foucault se equivoca en varias cosas cuando recoge lo que dicen los antiguos. Considera, por decirlo con más precisión, que lo hace para eliminar algo que era fundamental para ellos, pero que los modernos en cambio queremos negar. Se trata de adquirir una perspectiva universal, tanto desde el punto de vista de identificarse con el Cosmos como del de hacerlo con el conjunto de la Humanidad. Pero para ello hay que olvidarse de uno mismo, para ir más allá del propio yo. En caso contrario caemos, como considera que Foucault, en una especie de dandismo que no deja de ser un culto narcisista a la propia imagen (Hadot, 1990; Hadot, 2004).

Hadot critica también a Foucault (Hadot, 1990) su interpretación de la historia de la filosofía. Para Foucault hay una ruptura con Descartes, que desplaza la filosofía del sujeto ético al sujeto epistémico, que concluye en Kant. Para Hadot la ruptura es cuando la filosofía como forma de vida pasa a ser un discurso, cuestión que se inicia en la filosofía romana tardía, continua en la escolástica medieval y concluye en la filosofía académica de la modernidad. Pero algunos filósofos modernos recuperan la filosofía como forma de vida y entre ellos está Descartes, ya que sus meditaciones son un claro ejercicio espiritual.

5. Unos apuntes finales

Foucault piensa que es la influencia del cristianismo la que considera que la preocupación por el propio yo es algo egoísta y que da a esta palabra un sentido absolutamente negativo. Desde este punto de vista la crítica de Hadot sería para Foucault la expresión de un prejuicio que vendría dado por su formación cristiana. Lo mismo ocurre con su rechazo del placer como objetivo.

Se plantean aquí varias cuestiones pero me parece que la fundamental es que detrás de cada planteamiento hay una perspectiva antropológica radicalmente diferente. Hadot es un espiritualista y Foucault es un materialista y, como dice Wilhelm Schmidt, la felici-

dad va ligada al sentido (Schmid, 2010). Pero el que habla de felicidad es Hadot, no Foucault, que habla del placer. La felicidad dice Hadot sólo la encontramos en el presente pero es un presente que nos trasciende, es un estremecimiento sagrado, Hadot habla de sentimientos religiosos, en el sentido de estar ligado con un Todo y es a él al que aspira la filosofía como forma de vida Hadot y la propia lectura que hace de Nietzsche es mística. El trabajo interno es entonces un ejercicio espiritual para transformarse saliendo del propio yo. Incluso la perspectiva universal que defiende a otro nivel, que sería la identificación con la comunidad humana, es una planteamiento humanista de base cristiana.

Foucault es un materialista y lo es en la línea abierta por Marx, Freud y Nietzsche (Foucault, 1970). Lo único que hay es un mundo físico, material del que los humanos formamos parte de una manera extraña. Para Marx es la capacidad de transformar esta realidad material de manera creativa la que nos hace humanos (Marx, 2005). Para Freud los humanos nos separamos de la naturaleza al incorporarnos al mundo de la cultura, de la civilización y esto nos convierte en animales permanente insatisfechos y es la creatividad de la sublimación la que nos da la mejor salida (Freud, 2010). Para Nietzsche es la apuesta trágica por la vida de unos animales no acabados lo que nos singulariza y la única salida afirmativa es la creación de los propios valores (Nietzsche, 2002). El polémico y sugerente filósofo esloveno Slavoj Žižek nos dice que la diferencia entre idealismo religioso y materialismo es que en el primero la verdad está ligada al sentido y la segundo caso no (Žižek 2006). Foucault busca la relación entre el sujeto y la verdad pero sabiendo que ambos son producciones sociales y que ninguna tiene sentido. Hadot busca en cambio la verdad en el sentido del ser. En el tema del arte de vivir podemos decir lo mismo, la diferencia entre el espiritualismo y el materialismo pasa por el vínculo entre el vivir humano y el sentido. Para el espiritualista Hadot hay un sentido y la felicidad pasa por descubrirlo a través de esta renuncia a lo individual, al yo. Para el materialista Foucault no hay sentido no porque todo sea material sino porque lo espiritual es una producción de lo material. La espiritualidad es entonces esta autocreación de la propia vida que solo puede nacer de la propia singularidad. Es un ejercicio espiritual porque nos transforma internamente en alguien diferente de aquel que el Otro, que los otros han producido. Porque nos permite ser lo que somos, como diría Kierkegaard, desarrollando lo más propio, lo más singular. Pero no el sentido de buscarnos a nosotros mismos, nuestra autenticidad. No hay nada que buscar, lo que hay que hacer es crear, inventar, construir. Foucault reivindica aquí el aforismo aparecido en *La gaya ciencia* de Nietzsche en el que dice que uno debería crear su vida dándole un estilo a través de una práctica constante y el trabajo cotidiano (Nietzsche, 2003). Foucault, por otra parte, siempre ha criticado el humanismo y la propia idea de felicidad (Caruso, 1969).

Hay tres elementos importantes en este “cuidado de sí” que significa el arte de vivir. En primer lugar se trata de trabajar para hacer salir esta singularidad, para encontrar una libertad interna. Pero Foucault no ocupa el lugar del Otro que da consejos de cómo actuar, cada cual debe elaborar su ética a partir de los materiales biográficos y bibliográ-

ficos de que dispone. A estos ejercicios no los llama espirituales pero utiliza un término poco atractivo, que es curiosamente el que Nietzsche rechaza más (aunque con ciertas paradojas): ascetismo. Otra cosa es que cuando Foucault habla de este “cuidado de sí” de los antiguos sea necesario un otro, un amigo que nos diga la verdad. En este sentido no habría aquí el peligro narcisista que parece advertir Hadot. El segundo aspecto importante del arte de vivir es el autogobierno, el dominio de sí a través del dominio de las pasiones. Finalmente hay un tercer aspecto que es la búsqueda del placer, término que marca una diferencia clara entre los materialistas que lo reivindican y los espiritualistas que, como Hadot, lo rechazan. Para Foucault hay que olvidarse de nuestra obsesión por el deseo para volver a centrarse, como los antiguos, en una buena manera de entender el placer.

Lo que propone Foucault es hacer de nuestra vida una obra de arte pero esto no hay que entenderlo en un sentido esteticista, narcisista. Pienso que es una propuesta este trabajo de hacer de la propia vida esta construcción singular a través de la cual regulamos nuestra manera de vivir de manera placentera y de esta manera le damos un valor que no va ligado a un sentido que no existe. La escritura sería aquí la manera como cada cual se explica así mismo toda esta construcción de la propia vida, esta manera de gobernarse a sí mismo. Hay por lo tanto una dimensión práctica y una dimensión narrativa (Foucault, 1987b; Foucault, 1990; Foucault, 1999); Foucault, 2002; Foucault, 2005; Schmidt, 2002). Es el mensaje algo desesperado de Foucault que recoge la propuesta de Nietzsche de creación de los propios valores, es decir, de la propia vida. Sin los presupuestos espiritualistas de Hadot no hay otra salida al nihilismo que este trabajo de autocreación. Otra cuestión es que esta dimensión ética necesite de un complemento político si no queremos caer en una propuesta individualista narcisista que puede ser capitalizada muy bien por el neoliberalismo. El ideal emancipatorio de Foucault plantea que no puede ser nunca un ejercicio de dominación sobre el otro y por el cuidado de los demás (Foucault, 2003).

Bibliografía

- ALOUCH, Jean, *El psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual?* Buenos Aires: Epel, 2007.
- BOSCH-VECIANA, Antoni “Pierre Hadot, lector de l’antiguitat clàssica: la contemporaneïtat de la vida filosòfica” en *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia XXI*. Barcelona 2010.
- CARUSO, Paolo, *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan* Barcelona: Anagrama, 1969
- ERIBOR, Didier, *Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama, 2004.
- FOUCAULT, Michel, *Nietzsche, Marx, Freud*. Barcelona: Anagrama, 1970.
- FOUCAULT, Michel, *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1980.
- FOUCAULT, Michel, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1987a.

- FOUCAULT, Michel, *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI, 1987b.
- FOUCAULT, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós ibérica, 1990.
- FOUCAULT, Michel, *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999
- FOUCAULT, Michel, *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca, 2003.
- FOUCAULT, Michel, *La hermenéutica del sujeto*. Akal, Madrid, 2005.
- HADOT, Pierre, "Reflexiones sobre la noción de uno mismo" en *Michel Foucault, filósofo*. Madrid: Cátedra, 1990.
- FREUD, Simund *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza, 2010
- HADOT, Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE, 1998.
- HADOT, Pierre, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela, 2006.
- HADOT, Pierre, *La filosofía como forma de vida*. Barcelona: Alpha Decay, 2009.
- MARX, Karl, *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich, *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich, *La gaya ciencia*. Palma de Mallorca: El Barquero, 2003.
- SCHMID, Wilhelm, *En busca de un nuevo arte de vivir. La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética de Foucault*. Valencia: Pretextos, 2002.
- SCHMID, Wilhelm, *La felicidad. Todo lo que debe saber al respecto y por qué no es lo más importante en la vida* Valencia: Pretextos, 2010.
- ŽIŽEK, Slavoj, *Visión de paralaje*. México: F.C.E., 2006.

HERES



ATIENZA, M., *Curso de argumentación jurídica*. Madrid: Trotta, 2013.



Tanto el tema del Derecho como el de la argumentación me parecen dos temas fundamentales para la vida de cualquier ciudadano. No son específicos del filósofo ni del jurista. Seguramente el marxismo dogmático y el anarquismo crearon un escepticismo respecto al Derecho. Las leyes entendidas como un instrumento de las clases dominantes, del poder establecido, como formas de dominación. Ha sido necesario un cuestionamiento crítico del Derecho como el que hizo por ejemplo, Foucault, para poner las cosas en su lugar. Esto significa que hay que volver a entender el Derecho como algo fundamental para la emancipación humana y no como un obstáculo para ella. La libertad no se opone a las leyes: éstas son su garantía. La argumentación es, por otra parte, algo necesario para vivir con un mínimo de racionalidad. Esto quiere decir que, aunque el libro sea bastante específico y re-

quiera un cierto esfuerzo para leerlo, contiene muchos conceptos y explicaciones que pueden interesar a alguien que no sea un experto en la materia, pero que tenga, eso sí, un cierto bagaje conceptual en temas de Filosofía del Derecho y de Lógica. Este es mi caso y puede ser el de muchos lectores potenciales. El libro es muy riguroso, pero intenta ser claro.

Hay diez capítulos que tratan de las temáticas teóricas y una serie de materiales complementarios para cada uno de ellos. Como aconseja el autor, vale la pena leer la parte teórica y luego ir profundizando en cada una de ellas.

Argumentación. Se consideran tres tipos: formal, material y pragmática. Atienza apunta a algo que creo que hay que radicalizar más: el cuestionamiento entre la argumentación formal y la material, entre la manera de razonar y lo que razonamos. La lógica formal es la deductiva. Sirve para muy poco, tanto en la vida ordinaria como en la judicial. La deducción implica que la conclusión ya está contenida en las premisas. El razonamiento formal puede servir para las consecuencias lógicas de una hipótesis científica y hay que ver cómo y cuándo. Pero en los casos que hablamos lo que importan son, en primer lugar, las premisas y, en segundo, cómo sacamos una conclusión a partir de ellas sin poder aplicar unas reglas, que casi nunca podemos. Las premisas son los enunciados que deben ser verdaderos o falsos. ¿Cómo lo sabemos? Esta es la primera cuestión. Y la segunda: cómo relacionamos las premisas, que ya hemos comprobado que son verdad, para llegar a

una conclusión. Tampoco vale la inducción, que sería pasar de casos particulares a una generalización. En la mayoría de casos es la coherencia entre las premisas la que nos lleva a una conclusión ¿segura? No, probable. Pero es con un margen de incerteza que siempre concluimos. Lo dijo Hume, como también dijo que por necesidad psicológica consideramos nuestras probables conclusiones como seguras. Hay, por ejemplo, una definición muy discutible, que no cuestiona Atienza, al diferenciar una argumentación válida de una consistente. ¿Cómo llamar válida a una argumentación que parte de premisas falsas y llega, por tanto, a conclusiones falsas, aunque el esquema lógico sea correcto? Me parece muy confuso decir que esta argumentación es válida pero no consistente. La pragmática es más que discutible desde el punto de vista de la verdad. Porque son argumentaciones para persuadir, para convencer, al margen de su verdad. Precisamente Michel Foucault reivindica en sus últimos trabajos la noción de *parresía*. Es el coraje de decir la verdad con el que nace la filosofía, en contra de las técnicas de persuasión de los sofistas. Esta pragmática sirve para manipular, pero no para argumentar. La argumentación, dice el mismo Atienza, nace con la democracia deliberativa en Grecia. Aquí hay que precisar que la dialéctica y la retórica no son solo formas argumentativas diferentes. Porque en la retórica hay poca argumentación y en la dialéctica sí.

Las argumentaciones pueden ser teóricas o prácticas. Las teóricas se mueven en el registro del conocer, de la des-

cripción o la explicación. Las prácticas en el de la acción. Aquí se plantea la relación entre argumentar y decidir. Se puede argumentar sin decidir, como acabamos de decir, pero también decidir sin argumentar. Saber argumentar es dar buenas razones sobre el mundo y sobre nuestras acciones en el mundo. Hay una referencia de Atienza a las falacias que merece más profundización. El tema de las falacias es muy interesante. Las falacias presentadas habitualmente como tales, es decir, como un mal argumento que se presenta engañosamente como bueno, merece muchos matices. Aunque Atienza habla del razonamiento probatorio, me parece que merecería, en un libro tan extenso, un desarrollo más profundo. Razonamiento por pruebas que, como dice el autor, es diferente del científico, por ejemplo. Entre otras cosas porque hay un protocolo jurídico que da validez solo a un determinado tipo de pruebas (escuchas telefónicas, interrogatorios...).

El otro tema, también apasionante, es de la Filosofía del Derecho. Aquí Atienza explica, de manera didáctica, las diferentes concepciones actuales. Las básicas son el iusnaturalismo y el positivismo jurídico. El iusnaturalismo es una teoría influyente en el siglo XVIII entre los pensadores ilustrados. Considera que hay un Derecho Natural en el que deben basarse las leyes positivas, que pueden no ser aceptadas ni seguidas si no se remite al anterior. Para el positivismo jurídico, en cambio, la única referencia son las leyes positivas. La versión más cuestionable es el formalismo jurídico, que considera que el Estado de Derecho,

sean cual sean sus leyes, debe aplicarse en los casos concretos de manera deductiva. Evidentemente, el problema que plantea es que las leyes no pueden ser cuestionadas. Implica una separación radical de la moral. Las leyes son buenas en la medida que son lo que son. El positivismo normativista (representado por Kelsen, uno de los teóricos más reconocidos) se plantea la base del sistema, que él sitúa en un decisionismo basado en un emotivismo radical. Son los sentimientos morales, siguiendo a Hume, los que están en la base de las leyes. Aquí hay poca argumentación en la justificación de las leyes. Alguna más hay en la de otro filósofo del derecho importante, Hart, que acepta una cierta racionalidad. Tenemos también el realismo jurídico, que considera que el Derecho es una actividad social que se justifica por el contexto, siempre en transformación. Es un instrumento con una finalidad social. También aquí hay una separación entre Derecho y Moral. Se reconocen los juicios de valor como hilo conductor, con lo que no hay demasiada argumentación. Hay un indeterminismo formal: la decisión está condicionada por muchos factores. Entre el iusnaturalismo y el positivismo o realismo jurídico está el constitucionalismo. Es, quizás, el más argumentativo, porque considera que las leyes deben basarse en unos principios universales, pero históricamente determinados. Es decir, que es desde nuestro presente que formulamos los principios que consideramos más adecuados para la convivencia humana. Es la única posición que permite tomar como referencia

un instrumento discutible, aunque valioso, que es “la Declaración Universal de Derechos Humanos” sin caer en la ficción de los Derechos

En todo caso, la argumentación jurídica es la que utiliza un juez al dictaminar una sentencia. No es lo mismo que la judicial, que intenta probar los hechos, ni que la legal, que justifica las leyes.

Un libro, en definitiva, imprescindible para los que quieren profundizar en la teoría de la argumentación o en la Filosofía del Derecho, pero que puede tener un público mucho más amplio.

Los materiales complementarios son variados e interesantes.

Luis Roca Jusmet

BEAUDOIN, N., *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Traducción: Pablo Manzano Bernárdez. Narcea, Madrid 2013, 158 páginas.

El proceso educativo tiene distintas claves para alcanzar la calidad de la educación. Este libro propone una de ellas, la *relación interpersonal*. La edición original inglesa se publicó en 2008, cuando aún vivía su autor, mientras que la edición en español se hace pocos meses después de su muerte en Ontario (Canadá).

En el prefacio Beaudoin confiesa que la reflexión sobre cómo debe organizarse la escuela le sobrecoge y le inspira, a la vez. Como casi todo, también la escuela se encuentra en crisis, pero la solución no es uniformar la enseñanza, sino

atender al rendimiento de cada alumno. Por eso hay que organizar de tal manera la escuela que permita que cada uno de los estudiantes maximice su rendimiento. Con sólo este planteamiento general uno puede darse cuenta de lo alejados que nos encontramos nosotros, por ejemplo, de lograr este tipo de calidad educativa.

Este trabajo se organiza en seis capítulos, más una introducción. Afirma Beaudoin con firmeza que “sabemos con certeza lo que funciona en las escuelas” (página 15), aunque yo no estoy tan seguro de ello. Según él, lo que importa es el establecimiento de relaciones afectuosas, de expectativas elevadas y las oportunidades de participar y construir. De esto va a tratar en el libro, ilustrando con anécdotas y textos lo que el autor ha vivido como profesor y director de la *Kennebunk High School* y con un lenguaje de gran sencillez, que hace que pueda ser bien entendido por cualquier lector interesado en estos asuntos.

El capítulo primero se dedica al estudio de las *relaciones afectuosas* con el significativo título de “trabajamos para nuestros alumnos” (página 21). Atender a los estudiantes es lo fundamental, sólo después vienen los contenidos. Ayudar a los alumnos y seguirles en el proceso de aprendizaje es imprescindible para conseguir después resultados, una vez que logremos que se impliquen en su educación. Para esto hay que escucharles, dejarles que tengan voz, porque ellos son lo primero. A ello contribuye el cultivo de las relaciones interpersonales, que se encuentran más allá del currículo.

No es posible enseñar sin el correspondiente aprendizaje. No tiene ningún sentido que alguien enseñe mucho y se dedique con coraje a su trabajo y que luego no obtenga resultados. Algo tiene que fallar en este caso, porque lo que no se crea, probablemente, es una auténtica comunidad de aprendizaje, contando con la totalidad de los componentes educativos. Si el profesor conoce a sus alumnos, espera de ellos y se ocupa de su trabajo el éxito tiene que alcanzarse.

En la clase es necesario “gestionar la conducta de los estudiantes” (página 104), mediante la dirección y el control de la misma. La disciplina, los castigos y el decir que no es necesario, pero su finalidad tiene que ponerse en el objetivo del crecimiento y no en lo negativo que implican, generalmente.

El capítulo quinto trata del profesor excelente. Entre sus rasgos están su capacidad resolutive, la reflexión sobre el trabajo que hace, al rigor en las tareas, el respeto, responder a las necesidades, la eficacia, los buenos ejemplos, la responsabilidad, las expectativas del profesor y el trabajo en equipo.

Concluye el autor pidiendo que la educación se contemple “desde una perspectiva más amplia” (página 135), sin tener miedo al cambio, ni deprimirse, buscando el camino con actitudes positivas.

Todo lo anterior no es algo teórico, sino que el autor lo ha ido experimentando y poniendo en práctica en los distintos institutos que ha dirigido a lo largo de su dedicación a la enseñanza, mediante su contrastación y verificación adecuada, superando las diferentes presio-

nes sociales y políticas, que siempre se presentan, porque las cosas no son nunca fáciles ni cómodas y es comprensible que uno caiga en la tentación de las recompensas exteriores. Sin embargo, escribe el autor, “los buenos centros escolares tienen que resistir la tentación, e incluso ir en contra, de las presiones para marginar a los alumnos “del montón”, fijándose sólo las puntuaciones elevadas, o prodigar atenciones a “los que hacen ruido”” (página 137).

En estos tiempos de crisis general, en los que cada año aumentan un poco más los estúpidos recortes, que parecen castigar el buen espíritu del profesor, conduciéndole a la más profunda depresión en el corazón de su trabajo, reconforta leer cosas como las que aquí se dicen. Claro que es posible otra educación, claro que el profesorado puede mantenerse en el orgullo de su profesión, claro que es posible una nueva enseñanza de calidad, tanto en las escuelas públicas como las privadas.

Las distintas administraciones educativas tienen la gravísima responsabilidad de atender a las estructuras educativas institucionales, sin permitir que languidezcan. No tiene sentido meter a los estudiantes en espacios cada vez más vetustos y rígidos y pedir a los profesores que se las arreglen por su cuenta.

Hay que dotar a los centros de recursos y de ayudas al profesorado, estimulando sus expectativas, que sólo podrán redundar en la dedicación de sus energías personales a la educación de sus alumnos desde su desarrollo profesional. Los ideales educativos no pueden

desfallecer. “El primer deber de una escuela es defenderla y conservarla”, recoge Beaudoin en una cita de Arthur Bestor (página 135). Esta es una gran oportunidad.

Julián Arroyo Pomedá

DE WAAL, F., *La edad de la empatía*. Traducción: A. García Real. Tusquets (Colección Fábula), Barcelona 2013, 358 páginas.

Estamos ante un libro, que producirá, sin duda, admiración ante las lecciones que nos ofrece la naturaleza y también por los mitos que pulveriza con abundante aparato técnico, del primatólogo mundial y biólogo, que es De Waal. Actualmente trabaja en la Universidad de Emory (Atlanta) como profesor de psicología social de los primates.

En este libro se ocupa de la empatía, que “es el gran tema de nuestro tiempo” (página 13), cuyo estudio desarrolla en siete capítulos. En el primero se pregunta “si la biología puede arrojar alguna luz sobre la sociedad humana” (página 19) y para contestar se centra en “el papel de la empatía y la conectividad social” (página 19). Hay que revisar la naturaleza humana, que, frente a la opinión tradicional con la imagen de guerra y lucha lobezna, es descrita por múltiples experiencias como cooperadora, pacífica y con ganas de compartir. Estamos hechos “para la vida social” (página 25).

Hay que acabar con tantos mitos que abundan sobre nuestro origen. Tanto los animales como los humanos lo prian

mero que buscamos es la seguridad. El segundo mito a destruir es la creación de la sociedad como fruto de un convenio, suscrito por seres autónomos y libres. Tampoco es cierto que nos hayamos estado haciendo la guerra desde el principio, aunque ésta siga siendo una posibilidad, pero no somos agresivos genéticamente, sino que nos encontramos en el mundo inteligentemente. Buscamos la equidad y rechazamos la injusticia.

El ‘darwinismo social’ no tiene nada que ver con el ‘darwinismo real’. La libertad económica y el espíritu evolutivo, la competencia y otras expresiones similares no se derivan de la naturaleza. Con evidente malhumor De Waal zanja la cuestión así: “como biólogo, estoy cansado de que se saque a pasear la teoría de la evolución como prescripción social por parte de gente que no tiene un interés auténtico en la teoría misma ni en todo aquello que tiene que ofrecernos” (página 50). Lo del gen egoísta es un engaño: “Estamos programados para tender la mano” (página 66), como muestran documentalmente los comportamientos de muchos animales. Concluye De Waal expresivamente que el ‘darwinismo social’ hay que echarlo a la papelera. “Uno sólo puede estremecerse ante el pensamiento de que la humanidad de nuestras sociedades tenga que depender de las veleidades de la política, la cultura o la religión.

Las ideologías vienen y van, pero la naturaleza humana permanece” (página 69).

El capítulo tercero analiza la cuestión de la risa, el ataque de risa, su con-

tagio. Su significado es que “cuando varias personas rompen a reír al mismo tiempo, están emitiendo un mensaje de solidaridad y comunión” (página 72). De la panza viene la danza, como canta muchas veces el cocinero vasco Arguiñano y ya los filósofos griegos habían enseñado que los impulsos más nobles suceden después de satisfacer las necesidades básicas. De Waal rechaza, igualmente, la visión grandilocuente de la condición humana, porque desde la biología “todo se reduce a la búsqueda de seguridad, vinculaciones sociales y un estómago lleno” (página 98).

“La empatía nos conecta con la situación ajena”, escribe al final del capítulo cuatro (página 156), que titula “En la piel del otro” (página 117). Y esto no parece que suceda únicamente en el mundo humano. Puede que los primates “también se sientan bien haciendo el bien” (página 156).

Este universo de la empatía se da no sólo entre los primates, también en ratas y mamíferos acuáticos como los delfines, de los que señala “el alto nivel de altruismo que se observa entre” (página 168) ellos, según analiza en el capítulo cinco.

Con la empatía cierra, finalmente, el capítulo siete y afirma de ella su profundo arraigo. “La antigüedad evolutiva de la empatía hace que me sienta extremadamente optimista, ya que la convierte en un rasgo robusto que se desarrollará prácticamente en todos los seres humanos, siempre que la sociedad cuente con él y se esfuerce en comentarlo y desarrollarlo. Es un universal humano”

(página 267). Concluye desde estudios interculturales que “las mujeres son más simpáticas que los varones” (página 273) y que se trata de una “capacidad innata” (página 266), que impulsa la dignidad humana.

Esta visión optimista de la condición humana no es simplista ni frívola. De Waal cree que “somos simios bipolares” (página 259). De este modo somos felices, sin olvidar ser, igualmente, productivos, pero la competitividad sola no basta. Sin embargo, aún no tenemos explicación completa de la totalidad de los comportamientos animales humanos, de aquí que la ciencia se resista a aceptar algunos hechos, como el de la empatía, que, según De Waal existe en todos los mamíferos. Sólo el lenguaje, como capacidad de símbolos abstractos, es exclusivamente humano.

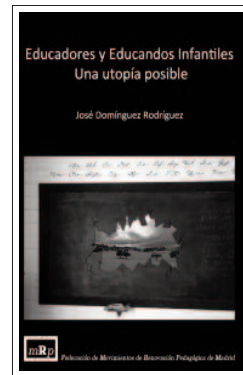
Hay que leer los trabajos de este autor y concretamente este libro, que nos hará cuestionarnos muchas de las ideas adquiridas entre las que nos movemos con excesiva comodidad.

Julián Arroyo Pineda.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J., *Educadores y Educandos Infantiles. Una utopía posible*. Madrid, Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 2012, 362 páginas.

José Domínguez es un veterano gran luchador por una educación universal y de calidad. Ha publicado un precioso e importante libro, *Educadores y Educandos Infantiles. Una utopía posible*,

que forma parte de una investigación más amplia, ya en curso, sobre todas las etapas educativas, que se concretará en futuras y esperadas obras.



Nuestro autor ha sido enseñante, filósofo para más señas, durante muchos años y ha participado desde finales del franquismo y la transición, primero, en los grupos, actividades y proyectos de renovación pedagógica y de escuelas nuevas, después, en las escuelas de verano y el movimiento de renovación pedagógica. Hoy todos esos movimientos y proyectos han bajado mucho de tono, pero siguen “resistiendo” y, a juicio de nuestro autor, siguen vivos los dos grandes objetivos que persiguieron y persiguen: 1) Una educación básica unitaria, holística y universal, planteada como “un ciclo educativo único”, desde el nacimiento hasta los dieciocho años y concebida como un proceso continuo de autoeducación; 2) Un cuerpo único de educadores competentes para diseñar y realizar el proyecto anterior. Para crear ese cuerpo único hay que diseñar una

formación inicial y permanente del profesorado.

El diseño de una “buena” educación, a juicio de J. Domínguez, debe articularse en el marco de esos dos objetivos. Su libro es precisamente un estudio amplio, profundo y atrevido sobre los fundamentos, los requisitos, las exigencias, los problemas y las perspectivas de ese diseño.

El proyecto lo presenta como una utopía proactiva. Nos agrada profundamente la formulación que hace de la utopía, no como algo irrealizable por naturaleza o como un sueño adolescente, sino como el deseo humano que puede hacerse realidad, que históricamente se ha hecho parcialmente realidad, con la condición de que se trabaje por él. Así el libro se articula en dos grandes momentos:

1. La educación básica como utopía, desglosable en cinco planos: a) Garantizar el derecho a una educación básica de calidad a todos los seres humanos (pp. 197 y ss.). b) Garantizar a todos los seres humanos el pleno desarrollo de su personalidad (pp.213-217). c) Educar en el respeto a los principios democráticos de convivencia para que los educandos/as sean ciudadanos del mundo (pp. 301-302). d) Educar en el respeto a los derechos y libertades fundamentales para que los educandos/as puedan ejercerlos y disfrutarlos, así como comprometerse con estos derechos para todos (pp. 209-212). e) Reconocer la libertad de enseñanza., rechazando todas las censuras, inquisiciones y condenas.

2. Un cuerpo único de educadores/as como utopía.

A juicio de nuestro autor, la creación de un cuerpo único de educadores/as es una utopía posible. Implicaría un profundo cambio de la mentalidad consumista, competitiva y jerarquizada que nos domina. Habría que elegir a los candidatos idóneos a profesor/a con justicia; habría que construir con ellos una formación ética, científica, pedagógica y tecnológica; habría que dotarles de condiciones laborables y salarias justas; habría que formular un proyecto de carrera docente, vinculada exclusivamente a las competencias educativa, investigadora y organizadora de los espacios educativos (pp. 313-348).

La obra que presentamos pretende ser un primer escalón en este gran proyecto, dedicado a las exigencias y funciones de la educación infantil, la gran olvidada de casi todas las leyes y proyectos educativos, pero la más importante, a juicio de J. Domínguez, y de nosotros con él, por su carácter básico y fundante de todas las posteriores tareas educativas.

El trabajo de J. Domínguez es de una enorme calidad pedagógica y filosófica. Está cargado de más de 50 años de experiencia docente, de luchas por la educación y de reflexión crítica y creativa. Y vuelca en ella caudales de estudios y análisis desde la historia de la educación, la filosofía, la pedagogía científica, la psicología,...

Este sustrato intelectual es importante en su trabajo, pero el propio autor nos dice que en él recoge las reflexiones

y prácticas de muchos profesores y grupos que han planteado una educación de calidad a lo largo de las últimas décadas. Éste es sin duda uno de los rasgos más significativos de su trabajo: no es producto de despacho, de mera consulta bibliográfica, a lo que estamos tan acostumbrados, sino que en él late la vida de las escuelas, el trabajo de los profesores, los proyectos y luchas de tanta gente por una educación mejor. En este sentido es la obra de un auténtico intelectual público, de lo que tanto carecemos y tanto necesitamos.

Felipe Aguado Hernández

FRASSINETI, M. y JOSÉ E. T., *Preguntas clave para la enseñanza filosófica. Algunas respuestas. A-Z* Editora. Buenos Aires 2012, 352 páginas.

Este libro, que coordinan las profesoras argentinas Martha Frassinetti y Elena Teresa José, es, ante todo, un texto que recoge una rica tradición que comenzó en Buenos Aires con dos profesores tristemente desaparecidos: Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi. Ellos fueron quienes pusieron en pie el Proyecto UBACyT hace unas décadas y ahora estas dos profesoras junto con Alejandro Cerletti, Ana Claudia Couló y muchos otros, están dando brillante continuidad a ese proyecto de didáctica de la Filosofía en Argentina. Desde la SEPM hemos colaborado siempre con el grupo del profesorado argentino que ha dedicado enormes esfuerzos intelectuales a la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía;

por eso es especialmente emotivo para mí comentar este libro coordinado por las dos profesoras argentinas.

El índice ya nos indica que las tesis en él defendidas no son algo definitivo ni constituyen una verdad cerrada. Es muy significativo que todos los capítulos comiencen con interrogantes que van perfilando el sentido cuestionador de todo el texto. Desde la pregunta del capítulo inicial, que se desdobra en dos: ¿Qué significa enseñar filosofía? y ¿Qué significa enseñar filosóficamente?, las autoras y coordinadoras plantean uno de los tópicos más debatidos en este ámbito. Me refiero a la relación entre la psicopedagogía y la filosofía que, al menos en España u quizás también en otros países, no termina de mantener un buen nivel de mutuo entendimiento entre los profesores universitarios de ambas disciplinas. La cuestión que se plantea en ese tema de debate es si la filosofía tiene en su propia raíz y en su tradición académica específica su singular pedagogía (v. gr., los comentarios de Kant y de Hegel, entre otros, al respecto), o bien si la filosofía debe contar con las aportaciones conceptuales y metodológicas de la pedagogía y de la psicología para construir una buena didáctica de la filosofía. Y en ese sentido, creo en las bases psicológicas de la enseñanza de la Filosofía, tal y como las explican

Martha Frassinetti y Ana Claudia Couló señalan la dirección correcta. Es decir, lo que hacen las autoras de este capítulo es analizar las principales aportaciones que la psicopedagogía actual ha ido incorporando a las reformas de los

sistemas educativos en diversos países europeos y latinoamericanos. Así, se analiza el significado general del modelo constructivista de “enseñanza-aprendizaje” que se implantó en España y en Argentina y, en concreto, las teorías y modelos de Ausubel, Novak y Gowin en cuanto al aprendizaje significativo y el uso de los mapas conceptuales. Creo que como señalan acertadamente las autoras, la simple traslación de los modelos constructivistas y de los mapas conceptuales a la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía no está exenta de riesgos, pues, por ejemplo, la definición que hace esos psicólogos de “proposición” y de “concepto” no se corresponden con las nociones filosóficas de esos términos. Los modelos didácticos basados en el constructivismo y en el aprendizaje significativo tuvieron su origen y su prueba empírica en la enseñanza de las Ciencias naturales o experimentales y por ello no se pueden extrapolar miméticamente a la didáctica de la Filosofía.

Otro capítulo que me ha resultado especialmente interesante es el que se dedica a la cognición compleja y la enseñanza de la Filosofía. Se trata del capítulo 6º en el que Martha Frassinetti entabla con un interesante diálogo con psicólogos como D. Perkins y N. Entwistle sobre el significado de la cognición compleja y la posibilidad de que la enseñanza de la Filosofía logre en el alumnado ese tipo de cognición. La tesis que comparto con la autora es que lo importante es asegurarnos en nuestra práctica docente que el alumno aprenda realmente y no sólo que el profesor enseñe

(p. 69). Para ello, la idea de cognición compleja, como señala Martha Frassinetti, nos puede proporcionar elementos de reflexión suficientes para saber si el alumnado de filosofía supera los obstáculos que se le presentan cuando intenta aprender filosofía en el aula de Secundaria. Si la cognición compleja es un conocimiento activo, dinámico, reflexivo que permite vincular ideas con explicaciones de fenómenos y elaborar estrategias para seguir aprendiendo, entonces la enseñanza de la Filosofía debería plantearse de qué modo hay que enseñar nuestras materias para que el alumnado realmente logre una cognición de ese tipo. La profesora Martha Frassinetti plantea para ello una metodología muy precisa en la que de modo articulado y coherente se sitúe la planificación del curso, las estrategias didácticas múltiples y variadas y todo ello en conexión con la evaluación que, a su vez, tendrá que contener múltiples modos y variantes (test, cuestiones, ensayos, comentarios de textos etc.).

Los restantes capítulos del libro (del III hasta el IX) constituyen un apretado e interesante repertorio de todas las cuestiones que preocupan de mayor o menor grado a los docentes de Filosofía en torno a su práctica docente: ¿A quién enseñar Filosofía? ¿Qué enseñar en Filosofía? ¿Cómo enseñarla? Estos son, a mi juicio, los capítulos centrales de la reflexión que las autoras hacen sobre la práctica docente y de hecho la cuestión del método y del cómo se enseña-aprende Filosofía ocupa el apartado más extenso del libro.

Merece la pena analizar en detalle el problema del cómo, de los modos de enseñar filosofía, porque más allá del currículum y por encima de las cuestiones metafilosóficas en torno a lo que cada cual entiende por filosofía, donde se juega la verdadera batalla del aprendizaje de la Filosofía en las Aulas de Secundaria es en el asunto del método didáctico. Uno puede ser un buen investigador o investigadora en filosofía, un gran conocedor de autores y escuelas filosóficas y, sin embargo, encontrar graves problemas al enfrentarse en el aula a treinta o cuarenta adolescentes que están desmotivados ante el estudio, que no tienen interés por la filosofía y que incluso se aburren con los textos o ejercicios filosóficos que se le presentan en clase. Sin conseguir la motivación del alumnado todos los esfuerzos del docente de Filosofía pueden resultar vanos y la frustración puede acabar desanimando hasta al docente mejor preparado.

En el capítulo V las profesoras Martha Frassinetti, Ana Claudia Couló, Elena T. José y Roxana E. Ortín dedican densas reflexiones a una serie de temas: diagnóstico y planificación de las clases, técnicas de conducción de clase, alcances y limitaciones del diálogo filosófico en la enseñanza secundaria, motivación y recursos en la enseñanza filosófica, la poesía en la enseñanza de la Filosofía e instrumentos y criterios de evaluación en la enseñanza de la Filosofía. Todos ellos son elementos importantes que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar filosofía, pero la experiencia muestra que si no se logra “seducir” al alumnado e inte-

resarlo por la filosofía, todos los demás procesos metodológicos resultarán quizás inútiles. Un grupo de clase es un grupo humano en el que el docente tiene que ejercer un tipo de liderazgo cognitivo e incluso moral que logre dar cierta cohesión y significado al trabajo del grupo y lo motive para crear una cierta comunidad de investigación filosófica.

Dice Frassinetti que muchos adolescentes y con ellos sus familias desean “divertirse” en clase, como si asistir a una lección de Filosofía fuese un ingrediente más de la cultura del espectáculo. Y acierta plenamente la profesora al criticar duramente el clima de entretenimiento en el que se pretenden en muchas ocasiones situar la acción docente. En España solemos decir que un profesor no es un animador sociocultural y, menos aún, un showman que tiene que entretener y divertir a los adolescentes durante varias horas al día. La motivación quiere decir “impulso”, “movilización de estímulos” para que el alumnado desee aprender, se interese por un problema filosófico o por un juego lógico. Pero los adolescentes de hoy, acostumbrados a los espectáculos televisivos o a los juegos de Internet, no son un público bien predispuesto para la lección de Filosofía. Por eso los recursos que se utilicen en clase tienen que ser tradicionales y actuales, textuales y visuales, filosóficos y extrafilosóficos. Así lo señala Marta Frassinetti en el texto y sobre si la enseñanza es seria o divertida señala la autora con gran acierto: *la seriedad o la trivialidad de lo que se enseña no depende de los recursos sino del enfoque*

de los contenidos y la metodología que tiene el profesor (p. 231).

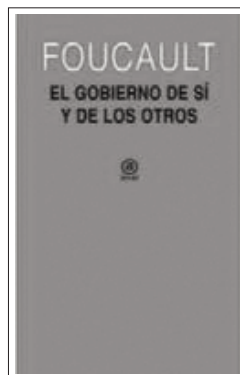
En resumen, y como final de esa reseña, se trata de un libro que se inscribe en lo que yo llamo el “realismo pedagógico”; con esta expresión quiero decir que se trata de un texto nacido de la reflexión sobre la práctica docente en Secundaria y en la formación de docente de Filosofía en la Universidad. Las autoras lo dicen en numerosas ocasiones y, además, ponen ejemplos de situaciones de enseñanza-aprendizaje que confirman sus tesis didácticas. Hay que agradecer a las autoras, en especial a Martha Frassinetti que siga el proyecto didáctico, filosófico y metafilosófico, de G. Obiols y E. Rabossi. Nosotros desde la SEPFI seguiremos apoyando y difundiendo una tesis y una práctica docente de la Filosofía como la que nos muestran con tanta pasión y rigor estas colegas de Argentina.

Luis María Cifuentes Pérez

FOUCAULT, M., *El gobierno de sí y de los otros*. Edición de François Ewald y Alessandra Fontana. Traducción de Horacio Pons. Madrid: Akal, 2011, 368 páginas.

Nos encontramos frente a la publicación de uno de los últimos y más interesantes seminarios de uno de los más importantes filósofos del siglo XX. Se trata de una transcripción rigurosa y contrastada del seminario que dio Foucault el curso 1982-3 en el Collège de France. Es el penúltimo que dio antes de su

muerte y hay que entenderlo como un complemento del anterior, más referido al gobierno de sí (*La hermenéutica del sujeto*).



Éste (a pesar del título) tiene más relación con el gobierno de los otros. El último seminario *El gobierno de sí y de los otros: el valor de la verdad* fue una continuación del que nos ocupa. El tema central: *la parrhesia*, que es un término griego que es la noción nuclear de estos dos últimos seminarios. *Parrhesia* es, curiosamente, un concepto de la filosofía política griega a la que, hasta ahora, no se le había prestado demasiada importancia. Puede traducirse como *el coraje de decir la verdad*, entendido básicamente en el contexto de la política. Es la capacidad y la necesidad de interpelar al poder con la verdad, asumiendo el riesgo que ello implica. No hay que olvidar, tampoco, el marco global de la teoría foucaultiana en que se inscribe el seminario: la relación entre la subjetividad y la verdad. Esta problemática se considera la tercera y última abordada por Foucault, después de la arqueología del saber y de la genealogía del poder.

Foucault mantiene, de todas maneras, que la relación entre la subjetividad y la verdad ha sido el hilo conductor de toda su obra. Con Moreno Pestaña podemos suponer que, a veces, la honestidad de Foucault con respecto a su obra es algo discutible, ya que tiende a reinterpretar el conjunto de sus escritos de la manera que más le conviene. Quizás quiere, de esta manera, mantener una coherencia, un hilo conductor en toda su trayectoria que en realidad no ha existido de una manera tan clara. En todo caso, la forma en que trata el sujeto en su tercer período es como la construcción del sujeto en las relaciones consigo mismo y con los otros.

El material que trabaja Foucault es, básicamente, el de los textos clásicos grecorromanos. Pero en este seminario, sorprendentemente, Foucault empieza con Kant. O quizás no tan sorprendente, porque sobre Kant ya había escrito anteriormente sobre el mismo texto que le ocupa aquí. Se trata del breve, pero sustancioso, escrito titulado *¿Qué es la ilustración?* En realidad, le sirve de introducción para formular las dos maneras posibles de entender la filosofía desde la modernidad. Una, como una analítica de la verdad. Otra, como una ontología del presente (o de la actualidad). Los grandes textos críticos de Kant estarían en el primer grupo y los llamados menores (entre los cuales el referido a la Ilustración) en los segundos. Se trata de hacer un diagnóstico de lo que somos.

La *parrhesia* puede ir dirigida a los ciudadanos, como hace Sócrates. Incluso antes podemos comprobarlo en la trage-

dias de Eurípides y en el discurso de Pericles contado por Tucídides. Tiene en este caso un carácter democrático, busca convencer a los ciudadanos moviéndose en un espacio público. La expresión de esta postura la encuentra finalmente en Diógenes y en los cínicos. Pero también puede dirigirse al príncipe, con la finalidad de formarle, para que gobierne bien. Entonces es autocrática y el ejemplo paradigmático es Platón.

Hay que diferenciar entre *Parrhesia e Isegoría*. En el segundo caso es el derecho de cualquiera a hablar, en el primero hay una selección por la veracidad. En cierta manera son los veraces los únicos que pueden y deben hablar. Es como una garantía para la sociedad democrática. La veracidad es necesaria porque la democracia se puede degradar con una *mala parrhesia* en la que se habla para repetir lo dicho por otro, por propio interés, por vanidad o simplemente para adular al poderoso.

Foucault trata, a partir de esta reflexión, el tema de lo que es la filosofía. No es ni un discurso retórico, ni tampoco un discurso normativo. La retórica es, como ya planteó Sócrates en su combate con los sofistas, la antifilosofía por excelencia. Porque su objetivo es hablar bien, ser persuasivo. A la filosofía, en cambio, lo único que le importa es la veracidad. Tampoco la filosofía dice lo que hay que hacer, no habla de política sino del sujeto político. La filosofía es la actividad libre donde se ejerce la palabra veraz, donde se problematiza el modo de ser de los sujetos para posibilitar su transformación. De Sócrates a la Escuela

de Frankfurt, pasando por Hegel, Nietzsche y Max Webber, esta ha sido su función. En la misma en la que el propio Foucault se ubica, por supuesto. Lo ha hecho analizando diversos focos o matrices de experiencia (la locura, la criminalidad, la sexualidad...). Son tres ejes sobre la manera de constitución de sujetos (el loco, el criminal), de tecnologías del saber y de la verdad, de la normatividad. Es decir, de relaciones de poder.

El trabajo de Foucault es renovador y es interesante. Plantea un elemento radical para entender la democracia, el de *parrhesia*. Hay igualmente una reivindicación de la filosofía muy sugerente, aunque quizás no acabe de quedar claro lo que quiere decir tratar del sujeto político y no de la política. O en hacer un ejercicio crítico que no sea, de alguna manera, normativa. La crítica es, de todas maneras, la de haber olvidado el sentido griego de la democracia como igualdad política, en el sentido que apuntan Rancière o Castoriadis. Foucault parece haberse quedado en el tópico de la democracia ateniense como una forma de jerarquía en la que los ciudadanos no dejan de ser, en el sentido amplio, las clases dominantes. Parece olvidarse de los consistentes estudios que apuntan la democracia como un gobierno real de los trabajadores libres pobres en contra de las oligarquías económicas y sociales dominantes. Una vez dicho esto se plantea de otra manera la cuestión de la democracia. ¿Hay que entender por democracia esencialmente el derecho a hablar de cualquiera o el derecho de interpelar al poder con la verdad? ¿Hay que consi-

derar a Sócrates como un facilitador o como un enemigo de la democracia?

En todo caso, un libro que vale la pena leer, porque es realmente una relectura muy sugerente de los clásicos, que nos permite entender mejor el presente. Como elemento de discusión, por supuesto, no como base para el adoctrinamiento. El Foucault que interesa es el que ha sobrevivido a su propia moda, es decir al daño que la han hecho tanto sus seguidores incondicionales como sus críticos viscerales.

Luis Roca Jusmet

GALÁN, I., *Orígenes de la filosofía en español. Actualidad del pensamiento hebreo de Santob*, Dykinson, Madrid, 2013, 338 pp.



¿Se puede retrotraer los orígenes de la filosofía en español al siglo XIV, casi dos siglos antes de que lo hicieran otras lenguas vernáculas europeas, como el francés, habiendo sido el artífice un pensador hispano-hebreo, que hasta ahora pasaba para el gran público por práctica-

mente un desconocido? ¿Se puede asignar la función arquitectónica de articular el conjunto de los saberes a un conjunto de *proverbios morales* escritos en tono irónico, aunque ello requiera relativizar la validez de otros principios aún más básicos? ¿Se pueden ampliar los ámbitos de autonomía en la regulación del *mundo de la vida social* retrotrayendo la aparición de las *éticas de la autenticidad* al siglo XIV, otorgándoles incluso un sentido manifiestamente postmoderno, como ahora se atribuye a Santob de Carrión de los Condes (¿1290?-¿1369?), a pesar de que todo ello conlleva renunciar al logro de un punto medio aristotélico virtuoso a partir de una *tópica* meramente convencional, como solía ser habitual en los intérpretes medievales de la ética prudencial del estagirita?

Para dar una respuesta positiva a estos tres interrogantes Ilia Galán, profesor de la Universidad Carlos III, reedita la obra que ya publicó en 2003 en la editorial Endymion, con algunos cambios. 1) El título de entonces pasa ahora a ser el subtítulo, anteponiéndole una nueva titulación, que ofrece sin duda una nueva perspectiva más perturbadora de la compleja personalidad del biografiado. 2) Se sustituye la denominación hebrea desarticulada de Sem Tob, por el unificado castellanizado Santob, por opinar que así se expresa mejor el sentido originario del uso de este prefijo denominativo doble o trípemente honorífico, “rabí don santo”, “don santo” o simplemente el “santo”, ejerciendo ya la función de nombre singular, sin que haya en ello ninguna pretensión despectiva o irónica.

3) Además de la obligada actualización de la bibliografía, ahora se recupera el lugar tan singular de este autor hispano-hebreo poco conocido en la génesis de la filosofía española. Se trata en todo caso de un posible judío converso, protegido de Pedro I el Cruel y una generación mayor que su paisano el poeta Jorge Manrique. 4) se muestra a Santob como un primer precedente de las posteriores *éticas* formales *de la autenticidad*, ya sean de tipo racionalista, empirista, kantianas o simplemente postmodernas, sin necesidad de esperar a la llegada de Montaigne, Gracián, o el propio Descartes, como ahora se muestra recurriendo a las traducciones de González Llubera, García Calvo, Díaz-Mas y Mota, los estudios de Américo Castro y Sánchez de Albornoz, así como las interpretaciones de Perry, Shepard o Sturn. Finalmente, 5) se incluyen sendos prólogos muy elogiosos de dos hispanistas muy renombrados, ambos catedráticos eméritos, como son Francisco Márquez de Villanueva y José Luis Abellán, de la Universidad de Harvard y Complutense de Madrid, respectivamente.

La monografía se divide en dos partes. La primera se titula: *Introducción histórica y cultural*, y se defienden cuatro tesis: 1) Se reconstruyen las raíces multiculturales de su pensamiento, a través de la *Historia universal* de su contemporáneo islamista Ibn Jaldun (1332-1406), así como a través de la huella específicamente hebrea dejada por *La Guía de perplejos* de Maimónides y la *Fons vitae* de Gabirol, también llamado Avicebrón. 2) Se dibuja la géne-

sis intelectual de un espíritu mendicante, volcado en la ayuda a los más pobres, con propensiones más al escepticismo místico de la cabala que al racionalismo averroista entonces incipiente, aunque sin desdeñar tampoco el recurso a una filosofía fuertemente hermética que no está no reñida por la versificación poética, para dar así más fuerza a la transmisión de su mensaje. 3) Se resaltan también los fuertes conflictos generados entonces entre los cristianos y judíos, preanuncio de las numerosas matanzas que después habría en los diversos reinos cristianos, dando lugar a diversas actitudes ante el claro declive experimentado por la aljama judía: desde los más fundamentalistas que propugnaban una estricta separación con los cristianos, hasta los más colaboracionistas que no tenían inconveniente con medrar mediante su peculiar sistema de prestamos en la corte real. Entre estos últimos se encuentra Santob que no tiene inconveniente en dedicar su libro a Pedro I El Cruel, para ganarse así el favor de su pueblo, al modo como José hizo con el faraón egipcio. 4) Se describe la larga guerra civil que sostuvieron Pedro I el Cruel y Enrique II de Trastámara por cuestiones dinásticas, en un contexto de profunda degradación moral y de infidelidad endémica, donde las comunidades judías y musulmanas también se verían obligadas a tomar partido, con la intervención final decisiva de Beltrán de Duguesclín, sin que precisamente Santob estuviera en el bando ganador.

En cualquier caso se trata de mostrar el contexto social tan conflictivo,

pero a la vez tan multicultural, donde se elaboró el libro de los *Proverbios* de Santob, la primera obra filosófica o de pensamiento escrita íntegramente en español.

La segunda parte, *Diálogos con Santob: reflexiones sobre política, sociología, antropología, psicología, ética, estética, metafísica y teodicea*. En efecto, a través de sus *proverbios morales* Santob consiguió hacer presentes diversas máximas de talante escéptico, estoico, epicúreo, neoplatónico o simplemente post-aristotélico, así como diversas propuestas de mediación entre la interpretación racionalista y cabalística o simplemente fideísta de la Biblia. Por su parte Galán muestra a través de sus comentarios cómo Santob se adelanta en numerosas ocasiones a las propuestas epistemológicas o estéticas de Kant, Rousseau, Novalis, Ionesco o Becket, tratando de defender cuatro tesis fundamentales: 1) La *relatividad* del mundo de la vida profana ante la muerte, la vanagloria, la religión, la fortuna, las resoluciones de la conciencia, el dolor, el triunfo, genera numerosas contradicciones y paradojas que sólo se pueden superar mediante una adecuada *autorregulación*, sin que tampoco Dios haya establecido unas reglas precisas capaces de localizar el punto medio virtuoso en cada circunstancia concreta (Prólogo). 2) La *autorregulación* del mundo social requiere el trabajo y la colaboración de todos, es decir, un *alma grande*, un *carácter* y un *corazón magnánimo*, propio del sabio que confía en Dios, el único verdaderamente capaz de otorgar un sentido unitario al conjunto

de circunstancias tan cambiantes y relativas vigentes en el *mundo de la vida*. En efecto, los logros del mundo profano siempre serán parciales y efímeros, y el sabio nunca debe pretender dominarlos, a diferencia de lo que ocurre en el villano cuando persigue el logro del máximo lucro (I-V). 3) Los *libros* y la *lectura* son el medio idóneo para que el sabio logre una *autorregulación* del mundo profano, así como un posible entendimiento mutuo entre los hombres para hacer el bien de forma mancomunada, a diferencia de lo que ocurre al villano y al necio. Los libros nos dan la oportunidad de expresar la *verdad* paradójica del mundo entorno y de encontrar una solución compartida, basada a su vez en la práctica de las virtudes cívicas; es decir, en la honradez, la buena fama, la pobreza, la lealtad hacia el rey, el respeto a las leyes y a los demás ciudadanos. Sólo así será posible no dejarse llevar por la codicia, la envidia, o por cualquier otra forma de rebajamiento moral, en donde se anteponen las apariencias al uso responsable de la capacidad de nombrar, de escribir o de leer lo que otros han escrito, con un rechazo explícito de los auténticos placeres del espíritu (VI-X). 4) La *amistad* es la mejor expresión del logro de una concordia mutua en la autorregulación de las tareas profanas, pero requiere la posesión de un carácter, un corazón magnánimo y leal, capaz de hacer efectivo aquel entendimiento mutuo. Sólo así será posible compartir en compañía del amigo las posibles adversidades de la vida, ya sea entablado conversación o en silencio. Desde la amistad se logra comprender el dolor aje-

no, cosa imposible para un villano, que por naturaleza es codicioso, envidioso y necio, con un hablar que más separa que une, sin poder hacer el bien (XI-XXII).

Para concluir, una reflexión crítica. Iñia Galán ya había mostrado con anterioridad el influjo tan decisivo que los proverbios morales de Santob habían tenido en la literatura, en la espiritualidad, o en el refranero del Siglo de Oro, sin por ello negar la pertinencia de otro tipo de comparaciones con el pensamiento moderno que con anterioridad también se hicieron. Sin embargo, ahora se da un paso más defendiendo el peso específico de la escritura de Santob por ser el primer intelectual que escribe en español. Y en este sentido cabría plantear, ¿realmente fue una casualidad que la primera manifestación de filosofía propiamente española tenga un carácter específicamente moral, o si se quiere político-moral, más que metafísico o estrictamente epistemológico? ¿Fue una casualidad que el primer intelectual propiamente hispano fuera un castellano de origen hebreo, o eso indica más bien el carácter multicultural de todo lo español? ¿Se puede atribuir a Santob una anticipación de numerosas propuestas modernas o incluso postmodernas, sin reconocer la existencia en la Castilla del siglo XIV de un auténtico renacimiento cultural o Ilustración temprana, a pesar de las situaciones de extrema violencia fomentadas por el régimen feudal? Se trata de reflexiones que la lectura del libro de Galán me ha sugerido, y que reflejan la seriedad de la propuesta que ahora se formula.

Carlos Ortiz de Landázuri

GARCÍA LEAL, A., *El azar creador. La evolución de la vida compleja y la inteligencia*. Tusquets, Barcelona 2013, 274 páginas.

Este libro comienza con un título bien elegido, en mi opinión, que se pone, precisamente, frente a los autores más prestigiosos en el tema de la evolución, que la han presentado como un camino errático y azaroso. Por supuesto, va igualmente contra el creacionismo, una pura ideología, que el autor no quiere ni siquiera nombrar por no merecer ninguna consideración científica. El azar es, pues, creador, qué paradoja. En ocho capítulos y un prólogo se va desarrollando su contenido.

El título hace recordar a Monod, cuya teoría refuta el biólogo García Leal, lo mismo que la de Gold y la de Margulis. No se trata de simple contingencia, sino que lo que más inquieta en la teoría de la evolución es la impredecibilidad e incertidumbres del entorno, junto con la irreversibilidad. La cuestión es “cómo hacer frente a un entorno impredecible” en “una evolución cuyo punto omega es la vida inteligente” (página 24).

Una tesis de García Real es que “la realidad de la evolución está más allá de toda duda razonable” (página 25). La evolución es un hecho que la teoría trata de explicar. Tres son los pilares de la teoría de Darwin: la selección natural, el gradualismo y el individualismo. Las críticas de los anti-darwinistas no están justificadas científicamente.

El capítulo dos analiza el primer pilar, el *adaptacionismo*. Y comienza con una afirmación rotunda: “Hoy por hoy, la única teoría digna de ese nombre para comprender la diversidad de formas de vida existentes y la funcionalidad de sus diseños es la selección natural darwiniana” (página 42). Explica lo que es la adaptación y describe el precio del orden, concluyendo que “es la supervivencia y la reproducción exitosa de los organismos lo que determina su evolución” (página 60). Para explicar la adaptación no hay otro mecanismo que la selección natural, responsable de toda novedad evolutiva.

Se han señalado las aceleraciones y deceleraciones en el proceso y la lentitud de los cambios como crítica a Darwin, pero esto ya había sido considerado por él, que nunca creyó en la constancia del cambio. Los cambios pueden ser lentos o rápidos, lo que no invalida la teoría de ninguna manera. Los saltos no son el problema, puesto que “la plasticidad fenotípica y la evolución ecosistémica contribuyen a la estabilidad de las especies” (página 130).

En cuanto al *individualismo* “sobre el que se ejerce la selección natural” (página 131), también resiste a las críticas, si se sabe explicar bien, ya que “la selección a niveles por encima del individuo-organismo se interpreta como la emergencia evolutiva de una individualidad superior” (página 142).

Las células independientes produjeron la simbiogénesis, que es “el verdadero origen de las especies” (página 154), los genomas se integran y no van segre-

gados, ni por libre. Hay que tener en cuenta las sinergias cooperativas y el altruismo genético. Los propios organismos regulan el cosmos, dándose así una cooperación universal.

El capítulo séptimo es particularmente importante porque trata del ataque más feroz a la teoría de la evolución, que lidera S. J. Gold: “cuestiona la validez de la teoría entera” (página 161). La macroevolución no es más que la extensión de la microevolución, pero Darwin no explica la extinción de las especies, que implica el fracaso adaptativo. Se trata de una especie de lotería, en la que unas especies aparecen y otras se extinguen. “¿Juega la evolución a los dados?”, se pregunta García Leal en el título del capítulo séptimo. Porque si juega, entonces no hay tanto evolución cuanto catástrofe. El ejemplo más popular es la extinción de los dinosaurios. Que se extinguieron todos de golpe, como consecuencia de un meteorito, constituye un mito para García Leal y una fantasía. En todo caso, “la lotería (contingencia) y el interruptor (saltacionismo) no pueden explicar la historia de la vida” (página 202).

Una vez realizada la primera tarea necesaria, en el capítulo octavo y final García Leal aclara al principio que ahora llega su objetivo a escalar, “la evolución de la vida inteligente” (página 203). Ello explica la tendencia al “incremento de complejidad” (página 206) desde hace tres mil millones de años. ¿Cómo es posible llegar de las bacterias a los humanos? No es que la evolución se haya emborrachado, sino que la complejidad se

ha impuesto “a todas las escalas” (página 215). La inteligencia ha evolucionado, incluso en muchos animales, pero, unida al lenguaje humano, “ha permitido un desarrollo sin precedentes de la plasticidad fenotípica y el aprendizaje” (página 220). Ahora contesta al interrogante que anteriormente se planteó: “sí juega a los dados, pero lo hace con dados trucados” (página 235). Es lo que le lleva a concluir que la evolución darwiniana tiene un alcance universal y ha llegado a producir una nueva forma de vida, la inteligente.

Es en este momento cuando García Leal puede coronar su magnífico trabajo con la idea inicial de Monod, que le inspiró. Superado ya el término “milagro” del autor francés, en su obra *El azar y la necesidad*, asume gozosamente los dos términos del título: “existe un proceso determinista, la selección natural, que produce la necesidad de los cambios en el transcurso de vastos periodos de tiempo. La convergencia evolutiva es producto de la alta probabilidad de mutaciones equivalentes y de la similitud de las presiones selectivas. En resumidas cuentas, del azar y la necesidad” (página 228). La evolución presenta un carácter ascendente a causa de la complejidad. Añade García Leal, además, a la individualidad de Darwin la cooperación, que puede ser, igualmente, impulsada por la selección natural.

Es este un trabajo excelente que clarificará muchas ideas y que nos estaba resultando muy necesario.

Julián Arroyo Pomedá

GAVILÁN, E., *Entre la historia y el mito. El tiempo en Wagner*, Tres Cantos, Akal, 2013, 272 páginas.

Hay una famosa novela de Henry James llamada *The turn of the screw* (*La vuelta de tuerca*) (1898), que trata de la delgada línea entre lo real y lo imaginario, la vigilia y lo onírico, lo acogedor y lo siniestro. Tan sencillo como dar una vuelta de tuerca, en uno u otro sentido, es el tránsito a un lado u otro de esa leve frontera.



En su último libro, Enrique Gavilán sitúa la estética de Wagner en el intersticio de mito e historia. El compositor sajón buscó, en el mito, eternidad, universalidad, ceremonia, regeneración, y, en la historia, humanidad, particularidad, ruptura, revolución. Wagner situó su obra en la grieta que comunica el tiempo fluyente, en curso, operante, lineal y resolutivo y el tiempo espacializado, detenido, ritualizado, circular y en suspendida irresolución. La apuesta más fuerte por la primera opción se halla en el *Ring des Nibelungen* (*El Anillo del Nibelun-*

go) WWV 78 y la de la segunda en *Parsifal. Bühnenweihfestspiel in drei Aufzügen* (*Parsifal. Festival de Consagración escénica en tres actos*) WWV 111. Si bien en todas las obras de Wagner la tuerca va en un sentido y en el otro, no se puede negar que en el *Ring* hay una presencia más fuerte de la parte revolucionaria de la biografía del músico: Bakunin, la revolución en Dresde y el ateísmo humanista de Feuerbach. No en balde, todo acaba con la quema del Walhall, el crepúsculo de los dioses, y el gobierno del mundo por los hombres que a su vez son gobernados sólo por el amor. Igualmente es indudable que en *Parsifal* la suspensión del tiempo queda de manifiesto en la famosa frase de Gurnemanz “Zum Raum wird hier die Zeit” (“Aquí el tiempo se vuelve espacio”) y en la extraña consigna final del coro que convierte un final pretendidamente teleológico en una potencialmente inagotable vuelta a empezar “Erlösung der Erlöser” (“Redención al Redentor”).

En el libro que comentamos confluye el camino andado por su autor hasta 2007. *Escúchame con atención. Liturgia del relato en Wagner* con el recorrido hasta 2008 *Otra historia del tiempo*, dedicado al tratamiento que los románticos hacían del tiempo musical.

Gavilán lleva ya muchos años apasionadamente dedicado al estudio de Wagner. Tanto que ha impartido lecciones acerca del *Dichter-Komponist* nada más y nada menos que en Bayreuth, centro emblemático del wagnerismo. Su condición de historiador no debe ocultar que nos hallamos ante un libro de pensa-

miento y de filosofía. Gavilán se sirve en la articulación de su discurso de una granada nómina de filósofos, Schopenhauer, Nietzsche, Adorno y Žižek, así como de otros autores cuyo pensamiento es de una relevancia innegable en la discusión wagneriana: Max Weber, Thomas Mann, James Frazer, Mircea Eliade, T.S. Eliot. Todo ello sin olvidarse de la gente del teatro que han permitido la conexión de la tradición wagneriana con el presente mediante una actualizada relectura: Heiner Müller, Klaus Marthaler, Anna Viebrock, etc.

Las interpretaciones que hace Gavilán del *Opus* wagneriano resultan sumamente interesantes. No se puede decir, en ningún caso, que en los capítulos del libro (uno dedicado a lo griego, otro a Nietzsche, otro al problema de la rendición, uno a *Tannhäuser*, uno al *Holandés*, uno al *Ring*, uno a *Meistersinger*, tres a *Tristan* y cinco a *Parsifal*) no se aporte o se intente aportar algo nuevo.

Está muy bien documentada la exposición que realiza Gavilán del modelo griego en Wagner. Afrontarlo no suponía reconstruir la forma concreta de la tragedia (tal y como proponía Mendelssohn en la *Antígona* musicalizada que se representó en Potsdam en 1841), sino recuperar su impulso originario. Eso derivó en que la orquesta desempeñara para Wagner el antiguo papel que le correspondiera al coro en la tragedia ática. Precisamente ahí estriban, según Gavilán (y ésta es una tesis innovadora), las diferencias entre Wagner y Nietzsche. Éste último creía en un renacimiento de la tragedia, mientras que Wagner quería

que el impulso ático diera lugar a un teatro muy diferente al que se estaba haciendo en el siglo XIX. Esas diferencias existieron desde un principio, pero se mantuvieron soterradas en el fuero interno de ambos. Esta ceguera mutua estuvo motivada por la admiración que Nietzsche sentía por Wagner y lo estimulante que le resultaba a éste que un prestigioso y joven académico diera cobertura teórica a su música. Lo que vino después es una historia ya conocida.

Excelentes son el análisis de la *Balada de Senta*, entendida como transformación de la leyenda en realidad temporal, y la ubicación de *Tannhäuser* como drama endógeno frente a las otras dos óperas románticas del autor (*El Holandés* y *Lohengrin*).

Es muy penetrante la tesis de que *Lohengrin* fuera la ópera que refleja el momento de mayor desconfianza de sí mismo de su autor en su planteamiento estético.

Valoramos como muy brillante la comparación entre las venganzas de Hamlet y de Hagen (ésta en el *Crepúsculo de los dioses*). Resulta también muy sugerente la reflexión sobre la *obra de arte total* al hilo del paralelismo entre una vivencia de catarsis colectiva en Ginebra de la que fue testigo Rousseau y la pelea nocturna del segundo acto de *Los maestros cantores*.

Esta sucesión de reinterpretaciones proporciona al lector un recorrido muy placentero.

El aspecto más personal, pero también más discutible del libro es la constante remisión de Gavilán a la oposición

entre las diversas escuelas del budismo (*theravada* en *Tristán*, *mahayana* en *Parsifal*) para explicar los diversos modos de redención en Wagner.

Con todo, nos encontramos ante un excelente libro de más que recomendable lectura.

Miguel Salmerón

HADOT, P., *La ciudadela interior*. Prólogo de Arnold I. Davinson. Traducción de María Cucurella Miquel. Barcelona: Alpha Decay, 2013, 520 páginas.

En el imaginario cinematográfico de mi generación, Marco Aurelio era el gran actor inglés Alec Guinness, uno de los protagonistas de *La caída del Imperio Romano*. En el imaginario de nuestros jóvenes es otro gran actor, igualmente inglés, Richard Harris, en *Gladiator*. Siempre la misma imagen, la del emperador-sabio que sucumbe frente al hijo perverso. Marco Aurelio es, para Erasmo de Rotterdam en su *Elogio de la locura*, el ejemplo del desastre al que conduce el filósofo-rey de Platón. No sabemos si hay que entender irónicamente o literalmente el elogio a la sinrazón de uno de los precursores de la racionalidad moderna y cómo hay que interpretar este juicio sobre Marco Aurelio. El lúcido y amargo Cioran, finalmente, nos dice en uno de sus aforismos que prefiere el escepticismo de un Emperador (Marco Aurelio) que las propuestas de un soñador (Nietzsche). Muchos han sido los análisis del que quizás fue el único Emperador-filósofo: Marco Aurelio. Nos llega

con este libro un estudio sobre sus meditaciones, en el contexto de la época y del escritor, que serán difícilmente no ya superadas sino tan siquiera igualadas. El autor, uno de los grandes filósofos franceses del último tercio del siglo XX: Pierre Hadot.

Pierre Hadot nació en 1922 y murió en 1992. Es un estudioso excepcional de la filosofía antigua que ha defendido que hay que entenderla no como un discurso sino como una forma de vida. La teoría se justifica por una práctica. Hay que saber pensar para poder pensar bien. Hay que saber actuar para poder actuar bien. La palabra que Hadot consideraba más adecuada para esta comprensión de la filosofía era la de ejercicio espiritual. Sin connotaciones religiosas, ni tan solo espiritualistas, la filosofía se entiende así como una transformación interna profunda y global, no solo como un ejercicio intelectual. En este sentido hubo una proximidad en su última etapa con Michel Foucault, cuya prematura muerte impidió un debate que sin lugar a dudas hubiera sido apasionante y fecundo.

Lo primero que hay que saber para entender un texto es cual es la intención y a partir de aquí ver cómo podemos actualizarlo. Para Hadot está claro: las meditaciones pertenecen al género de lo que los antiguos llamaban *hyponnemata*, que quiere decir escribirse o hablarse a uno mismo. Nos podemos preguntar para que escriba uno para sí mismo. Los diarios pueden servir como un ejercicio estilístico o como una forma de autocoñocimiento. Pero no es éste el sentido del que hablamos. De lo que se trataba

es de escribir unos dogmas, los propios de la escuela estoica, para recordarlos de manera permanente, para tenerlos siempre presentes. Como una especie de guía práctica que Marco Aurelio escribía para sí mismo, pero siempre desde la escuela a la que pertenecía, el estoicismo. No se trata de ser original (no hay que crear conceptos, como decía Deleuze) sino de vincularse a una tradición. Esta tradición tiene unos fundadores, que son Zenón y Crisipo, el siglo III a. C. en Atenas. Su lema: vivir de acuerdo con uno mismo, de una manera coherente. Pero este *uno mismo* no es el yo singular, sino la Razón Universal. Hay unas reglas establecidas, unos dogmas que hay que aceptar, que son los de la escuela a la que se pertenece: el estoicismo. Lo que cambia de un filósofo a otro es el estilo personal, la manera de enseñar o la presentación de la doctrina. El estoicismo nace como fusión de la ética socrática, la física heraclitiana y la argumentación aristotélica. Parte de la Unidad de todas las cosas marcadas por una Lógica ordenadora. El filósofo aspira a la perfección moral, a la sabiduría. Quiere hacer siempre lo más verosímil y lo más correcto. El discurso teórico sirve para orientar la acción porque su finalidad es práctica.

El auténtico maestro de Marco Aurelio es Epicteto. Paradójicamente, un esclavo es reconocido como maestro por un emperador. Epicteto habla de crear un margen de libertad con respecto a nuestro entorno. Ser libre significa crear un espacio interno en el que aceptamos lo que no depende de nosotros y actuamos

de la mejor manera cuando sí depende de nosotros. Ser libre es entender y asumir los propios límites. El alma recibe imágenes, forma un juicio a partir de ellas y de este juicio se genera un deseo. A partir de Epicteto, Marco Aurelio defiende la triple disciplina del deseo, del juicio y de la acción. La disciplina del deseo nace de la física. Porque la física es la contemplación de la Unidad de todas las cosas y de su necesidad. Nos enseña que no hay que querer lo no tenemos y nos gusta, ni evitar lo que tenemos y nos disgusta. Hay que buscar el bien y apartarnos del mal, el resto debe ser indiferencia. Luego tenemos la disciplina del juicio, que se basa en la lógica, en la objetividad. Ver las cosas tal como son, no distorsionadas por la subjetividad de nuestras emociones. Hay que huir igualmente de la fantasía. Finalmente tenemos la disciplina de la acción a través de la ética. Hay que entregarse al acto correcto, no quedarse a medias, no dispersarse. La atención debe ser plena. Hay que hacer lo correcto, pero con una cláusula de reserva, que es aceptar que puede haber circunstancias externas que impidan la acción. Pero hay que intentar invertir el obstáculo y transformarlo en una oportunidad para una buena acción, siempre que sea posible. Hay que saber prever las dificultades para plantear la acción de una manera realista. Lo que importa es la pureza de la intención. En este sentido es una moral de la intención, de los principios, como más tarde formulará Kant, y no de las consecuencias, como plantearán los utilitaristas o los pragmatistas.

Es necesario un trabajo interior, una transformación interna para conseguir esta autodisciplina serena. Pero hay que vivir siempre en el presente, no de la nostalgia del pasado ni de la esperanza del futuro. Es el *carpe diem* de Horacio y en este sentido hay un planteamiento similar entre los estoicos y los epicúreos. Pero lo que sí les diferencia de los epicúreos es la prioridad que dan los estoicos, en su mayoría, a la política. Hay que ser justo y ser justo significa dar a cada cual lo que merece. Quizás podríamos definir su propuesta política como una opción aristocrática con elementos democráticos, lo cual les diferenciaría en este último aspecto de Platón. Hay una especie de voluntad de moralizar la política con una idea de *piedad* como humanidad, no como compasión.

Políticamente podemos considerar el estoicismo romano (en el caso de Marco Aurelio y de su maestro Epicteto) como diferente de la teoría platónica, porque no se da en los primeros una jerarquía del alma como en Platón. La razón no es la facultad superior que determina el buen camino, como en el caso de Platón. Por el contrario, para el estoicismo, la razón puede ser buena o mala en función del juicio que formula, igual que el deseo o la acción, que en sí mismos no pueden juzgarse: los hacemos por su contenido concreto.

Hadot tiene la virtud de añadir a la opción estoica del deber la idea de gozo, de alegría. En este sentido podemos considerar a los estoicos como antecedentes de Spinoza: la Unidad de Todo con la lógica interna de la necesidad, la libertad

como transformación de la necesidad, la aceptación alegre de lo que hay. Hace una relación que, aunque arriesgada, no deja de ser sugerente, con Nietzsche. La afirmación del presente puede leerse en el *amor fati* del filósofo alemán.

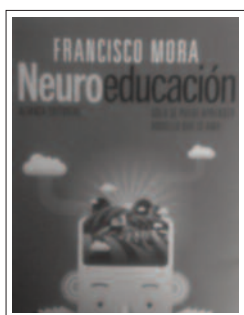
Hay un último punto que me llama la atención. Es alguna referencia puntual que hace Hadot entre el estoicismo y la filosofía china. Hadot apunta a la filosofía china como experiencia universal. En este sentido sería partidario de Jean François Billeter en su interesante polémica contra François Jullien. Para el primero hay un elemento común entre el pensamiento grecorromano y el chino, mientras para el segundo serían dos caminos inconmensurables. Como dato curioso diré que frente al dualismo occidental los chinos han tenido una concepción más unitaria en la que dentro de la globalidad podemos diferenciar tres elementos diferentes. Aparte de los que tradicionalmente podemos identificar como la parte más espiritual y la más material hay un tercer factor, que es el *chi* o *qi*, que normalmente traducimos por energía. Pero cuando se ha querido buscar un término similar en occidente siempre se ha recurrido al *pneuma* de los estoicos. También veo una clara similitud con algunos textos neoconfucionistas.

Estamos, en definitiva, frente a un libro excepcional. No solo para los interesados en la filosofía antigua, ni siquiera en la filosofía en general. Cualquiera interesado en el arte de vivir debe leer y pensar sobre lo que dice este libro. Es decir en lo que dijo Marco Aurelio y más tarde Pierre Hadot sobre el anterior. Una

doble lección que merece nuestro tiempo. Y que hay que leer con alegría, como hace Pierre Hadot.

Luis Roca Jusmet

Mora, F., *Neuroeducación. (Solo se puede aprender aquello que se ama)*, Madrid: Alianza Editorial, 2013.



El término *neuro* está de moda desde que se anunciara que el siglo XXI va a ser el siglo del cerebro, el siglo en que por fin seremos capaces de encontrar los mecanismos neurológicos que subyacen en el funcionamiento de esta maravilla biológica que es el cerebro humano. Gracias a los nuevos conocimientos sobre el cerebro se abren multitud de campos y aplicaciones hasta ahora insospechadas.

Con el término neuroeducación, el neurocientífico Francisco Mora quiere darnos a conocer la importancia de las investigaciones de la neurociencia cognitiva en el aprendizaje y la enseñanza.

El interés entre la neurociencia y la educación ha ido creciendo en los últimos años. Numerosas publicaciones y revistas educativas atestiguan este in-

terés. En el año 2010, en la ciudad de Lima, tuvo lugar el I Congreso Mundial de Neuroeducación, en el cual se expusieron las bases y líneas de investigación para esta nueva disciplina.

Puede parecer este debate entre neurociencia y educación como una más de las modas a las que los medios de comunicación nos tienen acostumbrados con la no declarada intención de vender revistas, pero la realidad es que en el campo de la educación se está forjando una revolución silenciosa en la forma de enseñar y aprender que implica grandes modificaciones en los sistemas de enseñanza para un futuro próximo.

Las investigaciones neurológicas están aportando nueva información de cómo funciona el cerebro y las posibilidades que este conocimiento tiene para la educación. No es esta una cuestión farmacológica como muchos pretenden convertirla para vender píldoras maravillosas que logran el milagro del aprendizaje instantáneo y sin esfuerzo. Por el contrario, lo que estas investigaciones están ofreciendo es otra perspectiva o manera de abordar el sistema aprendizaje-enseñanza. Es lo que los filósofos de la ciencia llaman un nuevo paradigma. Mora nos hace notar la inconsistencia de los sistemas y centros educativos actuales que se diseñaron para una sociedad industrial en la que se necesitaban buenos profesionales: obreros u operarios de las máquinas y sistemas de producción y distribución de mercancías. El saber académico se dividió y separó de acuerdo a estas necesidades. Así se forman técnicos, ingenieros y operarios especia-

lizados en campos muy concretos. La sociedad que se está formando ya no es igual a esa sociedad industrial de finales del siglo XIX y XX, es una nueva sociedad del conocimiento y la información. Los nuevos hombres para la sociedad que se está formando ya no responden a conocimientos específicos en los que uno se especializa, pues el mundo del conocimiento ha acelerado todo el proceso de producción y consumo, haciendo obsoleto lo que unos pocos años antes era la novedad más actual. El resultado es que vivimos en una sociedad estresada y los niños actuales lo sufren de manera especial, produciendo desajustes emocionales que la escuela debe atender. Es el «apagón emocional» que ocurre en muchos niños a lo largo de su escolarización. En este sentido, la propuesta es una atención especial al mundo afectivo en la escuela, aspecto que tradicionalmente ha quedado relegado en los sistemas educativos. Todo aquello que conduce a la adquisición de conocimiento como la atención, la memoria, la curiosidad y la toma de decisiones requiere el control de nuestros estados de ánimo, de nuestras emociones, afectos y sentimientos.

La curiosidad es el motor del aprendizaje porque enciende la emoción. Es lo diferente lo que sobresale de lo normal lo que dispara la atención y con ella el proceso de adquisición de conocimiento. Lo curioso es que los centros que disparan la emoción y el placer son compartidos, por lo tanto la búsqueda del conocimiento es biológicamente placentera. Las estrategias que provocan y estimu-

lan la curiosidad son esenciales para captar la atención del alumno y reforzar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Aquellas estrategias serán la que sean capaces de estimular las áreas cerebrales del placer como la corteza prefrontal, la amígdala, el hipocampo, o el hipotálamo.

El componente emocional es uno de los ingredientes esenciales del buen profesor. Por mucho interés, entrenamiento y conocimientos que tengamos en enseñar nuestra asignatura no servirá de nada, si no somos capaces, siguiendo a Cicerón, de «emocionar, enseñar y convencer».

En la teoría pedagógica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje fue primero el conocimiento el eje básico del proceso, para después pasar al profesor, y, a partir de los años 60-70, con los sistemas comprensivos, al alumno. Actualmente, no es ni el alumno, ni el profesor, ni siquiera el mismo conocimiento, sino que el elemento esencial es el aprendizaje mismo. El objetivo principal del profesor es crear un ambiente que favorezca el aprendizaje, y para ello todas estas investigaciones neurológicas pueden aportar una base teórica para desarrollar formas efectivas para aprender bien.

El filósofo Immanuel Kant hablaba de producir en la forma de ver las cosas un «giro copernicano». Quizás, sea algo así como un giro copernicano lo que necesitan las escuelas actuales, si no quieren quedarse atrás en esta «revolución silenciosa» y empezar a cambiar las cosas para adaptarse a la nueva sociedad

del conocimiento y la información que se está formando. ¿Y por qué no empezar por dar más importancia al gusto por conocer que al conocimiento en sí? No se trataría de racionalizar tiempos y espacios para secuenciar un conjunto de conocimientos que se consideran esenciales o comunes para poder ascender en la escala social. Se trataría más bien de crear comunidades de aprendizaje, en las que se fomentara el gusto por conocer, el pensamiento creativo, las herramientas y estrategias para acceder al conocimiento, a la vez que se trabaja en la colaboración, la solidaridad y la preocupación por el otro. No se trata de cambiar el cerebro, sino de conocer cómo funciona, cómo procesa la información sensorial y ejecuta los actos motores, pasando por la función cognitiva, emoción, atención y los mecanismos neuronales del aprendizaje. E incluso ayudar en la formación de la personalidad individual de cada uno. Además de conocer los trastornos del desarrollo que afectan a la educación, que posibilite a los educadores detectarlos en el colegio y diseñar estrategias que permitan una intervención terapéutica durante ese desarrollo.

Francisco Javier Méndez Pérez.

PÉREZ-BORBUJO, F. (ED.), *Ironía y destino. La filosofía secreta de Søren Kierkegaard*. Barcelona 2013, 271 páginas.

Dado que Kierkegaard es una figura poliédrica y tiene todavía aspectos sin estudiar, Herder ha seleccionado cinco

temas para que puedan ser tratados por expertos conocedores de este autor. Con ellos ha compuesto el presente volumen, que ha sido coordinado por Pérez-Borbujó, cuyo último trabajo de investigación es “la génesis de la angustia contemporánea”, a través de Schelling y Kierkegaard.

En la introducción, Pérez-Borbujó desentraña el misterioso secreto que es la filosofía de Kierkegaard. Descubrió la angustia y se aproximó así al existencialismo, dejando atrás a Hegel y el idealismo alemán. Es en la década de los 90 cuando se revisa la imagen de Kierkegaard, que se convierte ya en “nuestro contemporáneo”. Se caracteriza como “un filósofo de la crisis” (página 39), que hará aflorar el nuevo fundamento.

Para conocer el pensamiento de Kierkegaard hay que investigar sus fuentes. Aquí nos encontramos con la relación de Kierkegaard con Hegel y anteriormente con Descartes. Esto es lo que ofrece Ion Stewart, de la Universidad de Copenhague, que concluye así su estudio: “si no somos capaces de volver *ad fontes* con el fin de reconstruir aquello frente a lo que Kierkegaard estaba reaccionando, seremos incapaces de volver a Kierkegaard mismo” (página 71).

Jacobo Zabalo, de la Universidad de Pompeu Farra, estudia el tema de lo “estético” en Kierkegaard, como el primero de sus estadios, que resulta un espejismo en su forma más inmediata de ver la existencia y “falsea una realidad trascendente al ofrecer la pseudo posesión de la eternidad a través del instante inevitablemente fugaz” (página 129).

De la esfera ética o del reino de la libertad se ocupa Binetti, de la Universidad de Navarra. Kierkegaard mantiene la necesidad de superar la pura subjetividad romántica para crear el yo: “la acción ética kierkegaardiana recorre todos los estadios y formas de la existencia hasta restituir la inmediatez originaria del yo, repetida en última instancia de manera absoluta y trascendente” (hacia 189).

El artículo de Torralba, de la Universidad Ramón Llull trata de la existencia de Dios en Kierkegaard. Su camino de búsqueda prescinde de la ciencia para introducirse en el reino de la interioridad. La prueba racional le parece algo ridículo a Kierkegaard, quedándose solamente con el argumento ontológico. No tenemos experiencia directa, sino “dialéctica, vacilante y rodeada siempre de sombras y claroscuros” (página 237). Dios no se presenta en la creación, sino en la interioridad. La idea de Dios “sólo cobra realidad, sólo está presente en la existencia fáctica a partir de un acto de fe en la conciencia del ser humano” (página 243).

Finalmente, Luis Guerrero, director del Departamento de filosofía de la Universidad Iberoamericana, analiza la crítica social e histórica en Kierkegaard, que “hace una radiografía crítica de su época”... y “desarrolla su defensa de la auténtica individualidad” (página 247). Kierkegaard es un crítico del orden establecido. Según Kierkegaard, la época presente descansa en la indolencia, sin pasión, lo que la convierte en algo vacío. La razón se somete a los datos

inmediatos y el individuo es pura objetividad y simple elemento estadístico. Por eso Kierkegaard, según Guerrero, es “un profundo y agudo crítico social” (página 267).

Todos estos nuevos aspectos del pensamiento de Kierkegaard le acercan, sin duda, mucho más a una concepción profunda de la condición humana. Siempre es tiempo para reflexionar otra vez sobre el pensador danés, cuya ocasión proporciona este estudio.

Julían Arroyo

REZOLA, R. (ed.), *Otra educación es posible* (prólogo de Victoria Camps). Barcelona, Laertes 2013, 298 páginas.



Es este un libro algo especial pues parece una recopilación al uso de artículos, pero no lo es y se construye bajo el aliento de la Filosofía para Niños, pero no habla de niños. Realmente *Otra educación es posible* es un intento de llevar la reflexión filosófica a las múltiples esferas en las que nuestro complejo mundo se construye y decir algo de ellas y del presente que nos merecemos, esto es,

pensar filosóficamente el mundo que nos ha tocado vivir y recapitar sobre sus asumidos y las esperanzas que presenta. Es un libro de filosofía práctica preocupado por establecer con precisión una filosofía *para* la vida. Y el “para” es fundamental y creo que es el que da el primer rasgo distintivo de este libro que en buena medida se puede ver como el intento de dar razón de para qué puede ser interesante el esfuerzo del pensamiento hoy y en qué medida ello puede deparar una vida mejor a los que vienen detrás de nosotros. Pero trataré de presentar este libro de una manera algo más clara.

Para empezar lo que el lector advierte es que *Otra educación es posible* es una recopilación de diferentes conversaciones sobre diferentes temas. Dije que no eran artículos al uso y ello es importante pues el libro se estructura como recopilación de charlas, de diálogos entre dos o tres personas sin más ánimo que plantear problemas, exponer sus experiencias y lanzar esperanzas e ideas de trabajo. De este modo no verá el lector citas a pie de página y sí, por el contrario, una recopilación de lecturas al final de cada conversación por si le interesara profundizar en los temas planteados; pero tampoco se verá llevado por el género fácil de la charla de café pues la aparición de ideas y experiencias a lo largo de la conversación está dirigida con cierto método. Posiblemente sea el ideal de la investigación científica que sostuvieron los padres del Pragmatismo (que en no pocas ocasiones en este libro se toman como referencia) el que hace

que estas conversaciones resulten un esfuerzo cooperativo desde el que toman forma y fuerza las ideas que aparecen siempre de un modo tentativo.

Y si las conversaciones son “metódicas” y bien organizadas —y dicen cosas, y las defienden, y las proponen con tantos argumentos como pasión— ocurre lo mismo con el libro al completo, pues, con toda su apariencia de lugar en el que aparecen ideas de un modo algo casual y en el que bullen desordenadamente propuestas, lo cierto es que las diferentes conversaciones del libro cubren un propósito y no son distintos capítulos o artículos dirigidos más por los intereses particulares de sus autores que desde una concepción global que dé unidad completa al libro (tal y como suele suceder en aquellos libros que *recopilan* diferentes colaboraciones). La sensación es que el editor, Rodolfo Rezola, diseñó un libro y después encargó cada una de las partes a diferentes conversaciones entre distintos participantes (hay que decir que él sólo interviene en una de las conversaciones). Es por ello que los varios capítulos cubren bien un horizonte que es el que da lugar a un libro que, de este modo, se hace en un esfuerzo de colaboración perfectamente agrupado (y no es una compilación de variadas partes e intervenciones). ¿Cuál es ese horizonte que da coherencia a las partes? A fuer de ser honesto he de decir que el título del libro no está bien elegido y quizás ello se debe a que el editor y la mayor parte de los colaboradores llevan muchos años trabajando sobre un concepto de educación que no es el que se suele manejar

habitualmente. Si no he entendido mal la intención del libro es la de reflexionar sobre nuestra realidad desde el ámbito que la filosofía forma, que es un ámbito educativo y de vida. Los tres términos, filosofía, educación y vida, forman una unidad de la que no es sencillo separar ninguno de sus componentes. La filosofía lo es en tanto plantea una reflexión sobre nuestro mundo que tiene un interés por hacer la vida más vivible y humana, por comprender el lugar en el que estamos para poder adaptarnos a él y vivir de la mejor manera posible; como se ve es una reflexión que cobra su sentido cuando se plantea como vida, como lugar que vamos a formar para desarrollar nuestra existencia. Pero, al igual que la vida, la filosofía no puede dar con un definitivo planteamiento donde pudiéramos detenernos, no puede ser la última palabra, y debe ser capaz de volver a reflexionar sobre lo pensado para adaptarlo, criticarlo y crear nuevos planteamientos. Es este un esfuerzo por no dejar nunca de aprender y en este sentido la filosofía se vuelve hacia la educación. Una educación que no se entiende como una enseñanza en la que hemos de transmitir a los demás lo que nosotros sabemos; eso también puede ser parte de nuestro cometido, pero lo interesante de la experiencia filosófica, como se nos dice, por ejemplo, en el capítulo “Para qué nos sirve la experiencia filosófica en la educación”, es su *deseo* de aprender, de no parar nunca de hacer preguntas, de imaginar nuevas realidades y de reconceptualizar la que tenemos.

La filosofía aparece, en este libro, como una filosofía para vivir que se explicita en un proceso de aprendizaje para el cual utilizamos la reflexión desde la que creamos nueva vida –o saludamos la que tenemos, ilusionados unas veces, críticos otras–. Lo que aquí se entiende por educación en último término es un esfuerzo por poner a nuestro alcance la “mayoría de edad”, sabiendo que esta no es alcanzar una infancia nueva en la que podamos tener un discurso –paterno– claro que nos diga qué hacer y qué no, sino que ser mayor de edad es saber que estamos en el mundo con nuestras propias y humanas herramientas y con ellas debemos de ser capaces de movernos de la mejor manera. La experiencia nos ha enseñado que ello supone parar y reflexionar críticamente sobre nuestra vida, esbozar de un modo creativo propuestas y medios para dar cuenta de ella y estar abiertos a su contrastación, a observar y reconocer cómo nuestras alternativas se mueven en el mundo, cómo afectan a nuestra vida.

No, no se llega a la mayoría de edad sólo con el estudio de la Enciclopedia de turno, sino sabiendo que tal Enciclopedia es fruto de un esfuerzo siempre renovado por comprender el lugar cambiante en el que vivimos. Aquí se explica a mi modo de entender el título de este libro (y por qué creo que está mal puesto): la educación no tiene que ver con los métodos de enseñanza, sino con el hecho de que la reflexión filosófica es una disposición a aprender. Debemos enseñar, por supuesto, sin Enciclopedia, sería inimaginable poder echar a andar de un

modo mínimamente moderno (esto es lo que F. Savater argumenta con claridad en la conversación en la cual participa), pero es esencial reconocer que la Enciclopedia va de la mano el convencimiento de que la reflexión no debe parar ni siquiera cuando parece bien establecida, pues la vida del mayor de edad se hace precisamente en la continua elaboración de nuestra Wikipedia. En el aprendizaje continuo. Puesto que cuando se habla de vida, se habla de vida humana, y puesto que somos inimaginables sin estar con los demás, resulta que el aprendizaje es un replanteamiento continuo del mundo en el que queremos vivir, junto con la puesta en común de tal replanteamiento y el intento de conseguir llegar a mejores aprendizajes precisamente en esa vida con los demás, en el diálogo que con ellos formamos cuando discutimos y cuando obramos a veces hasta sin darnos cuenta de que están ahí al lado, con nosotros. Esto es lo que aparece con claridad en el libro aquí reseñado: ser mayor de edad supone aprender a verme con esos otros, a escucharme en esos otros y a exigirles, también, que me escuchen en mí. Es a esto a lo que en este libro se llama democracia.

Al igual que la filosofía, la democracia aparece como un esfuerzo que lejos de ser tan sólo un compendio de leyes e instituciones (y siéndolo también siempre) es un modo de vida que impregna nuestra reflexión y nuestra relación con los demás. Un modo educativo de vida, creo, que cabe ahora decir.

Que las distintas partes de este libro –y no los distintos capítulos y menos los

distintos artículos– sean conversaciones creo que se debe ver ahora como algo lógico: nuestros intereses, nuestras reflexiones son nuestras, por supuesto, pero cobran vida –consistencia filosófica– cuando entran en diálogo con los demás. Diálogo no es la palabra que cabe con exactitud en este libro y mejor sería hablar de “comunidad de investigación”. Un concepto este del que aquí a veces se hace uso sin parar mientes en que, al igual que sucedía con la “educación” del título, quizás pueda chocar a algunos oídos. Aunque bien mirado no hay mejor definición de lo que aquí se entiende como comunidad de investigación que los distintos diálogos con los que se edifica este libro donde los temas, intereses y objetivos aparecen siempre a lomos de una conversación y en ella se redefinen y replantean.

Otra educación es posible es decir que otra vida sea posible, que la reflexión filosófica posible es la que aparece en primer lugar en la conversación con los demás y ahí se fertiliza y cobra fuerzas para crecer como una filosofía de la vida (de la vida propia y de la vida con los demás). La verdad es que, sociales como somos, nada humano puede haber si no se define en la conversación y charla con los demás. Y así sucede en este libro. No creo que sea este el lugar para dar una relación de todas las conversaciones con las que aquí se plantea la vida contemporánea dentro de la mayoría de edad, de la democracia, quede dicho que desde la presencia del feminismo, el planteamiento desde la (dis)capacidad, la economía, la voz de los in-

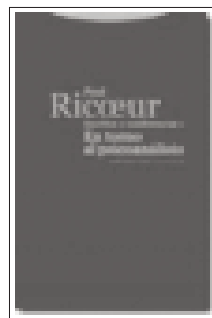
dignados y otras muchas perspectivas podemos escuchar planteamientos que no siempre están de acuerdo, que no llegan a establecer una firme conclusión final, pero a través de los que surgen temas, propuestas, experiencias de vida que se plantean no con la autoridad romántica de haber sido vividas, sino con el deseo de que quieren seguir siendo vividas de mejor manera. En esos intercambios de esperanzas, de darse cuenta de las propias equivocaciones o de las dificultades que hay en compaginar perspectivas, es donde el lector inevitablemente se ve como parte de esa conversación de esos aciertos y errores e, inesperadamente, aprende. Quizás sea el acuerdo por hacer filosofía así, discutiendo y conversando con ánimo de reconocer que nada hay si no se plantea en la conversación, lo que da el verdadero vínculo de unión a este libro. Es así como aquí se entiende la palabra educación.

Julio Seoane Pinilla

RICOEUR, P., *Escritos y conferencias 1. En torno al psicoanálisis*. Presentación de Jean-Louis Schlegel. Artículo de Vinicio Busacchi. (Traducción de Agustín Niera Calvo). Madrid: Trotta, 2013.

Aunque Paul Ricoeur no sea un pensador mediático ni de culto, como lo fueron otros filósofos franceses de su generación, nos encontramos con uno de los filósofos más consistentes e interesantes del siglo XX. Nació en 1913 (este año es el centenario, por tanto, de

su nacimiento) y murió en el 2005. Ricoeur fue creyente durante toda su vida, pero tuvo la capacidad de diferenciar sus trabajos hermenéuticos de tipo bíblico del trabajo filosófico, abierto y riguroso, que le caracterizó. Formado inicialmente en la fenomenología y con simpatías hacia el personalismo cristiano de Mounier, desarrollará una línea de pensamiento propio que podemos situar en la línea de la hermenéutica, aunque sin despreciar otras corrientes de la época como la de la filosofía analítica, de la que extrajo algunos de los aspectos más aprovechables. Ricoeur inventó el término *Maestros de la sospecha* para referirse a Marx, Nietzsche y Freud; idea muy renovadora en su momento aunque después perdió su fuerza al convertirse en un tópico. Buen conocedor del psicoanálisis escribió un libro muy sugerente sobre la interpretación de la cultura de Freud.



El libro que nos ocupa es una interesante sistematización de los diversos artículos que escribió a lo largo de su vida sobre psicoanálisis. Son una excelente aportación de Ricoeur a la relación entre filosofía y psicoanálisis, encuentro

difícil, siempre algo fallido, pero que no por ello deja de ser fecundo. Freud desconfió de la filosofía académica, aunque admiraba a los clásicos, tanto de la filosofía (Platón) como de la literatura (Sófocles, Shakespeare). El primero que estableció el lazo entre filosofía y psicoanálisis fue Jacques Lacan. Los filósofos más importantes, junto a Ricoeur, que han trabajado esta interacción han estado influenciados por él: Cornelius Castoriadis o Slavoj Žižek. Ricoeur era contemporáneo de Lacan y asistió a casi todos sus seminarios, aunque prácticamente no lo cita, como comprobamos en estos artículos.

La presentación de Jean-Louis Schlegel es una buena iniciación a la lectura de unos textos que tienen un mismo hilo conductor, aunque traten de temáticas diferentes. Algunos de ellos complementan bien el libro central de Ricoeur sobre psicoanálisis (*Freud, una interpretación de la cultura*, escrito en 1962). Estos artículos están referidos al arte (“Una última escucha de Freud”, 1962; “Psicoanálisis y arte”, 1976) o la moral (“Psicoanálisis y valores morales”, 1974). Igualmente hay otro, “El ateísmo del psicoanálisis freudiano”, escrito en 1996, que presenta un indudable interés. El artículo final del italiano Vinicio Bucacchi, a modo de epílogo, también resulta muy clarificador para acabar de encuadrar el conjunto de lo leído.

Hay dos elaboraciones temáticas en las que quiero centrarme. Una es la epistemología del psicoanálisis. Me parece muy relevante porque el psicoanálisis ha sido justificado por los que se han ad-

critado a él o simplemente rechazado por los que se sitúan en posiciones muy científicas. Ricoeur realiza en dos de los artículos del libro (“La cuestión de la prueba en psicoanálisis”, 1977;

“Psicoanálisis y hermenéutica”, (1978) un paciente trabajo analítico para ver cual es su justificación y como hemos de valorarla desde un punto de vista amplio, no restrictivo, de ciencia. Entendemos aquí por ciencia lo que se fundamenta en algún tipo de contrastación. Ricoeur marca aquí varias cuestiones imprescindibles para este abordaje. La primera es que es una ciencia hermenéutica, es decir, basada en la interpretación y no en la descripción. La segunda que la realidad de la que trata no es un hecho, es decir una realidad física. La verdad del psicoanálisis no puede ser así una adecuación a los hechos. Porque de lo que habla es de una realidad muy peculiar, que es la realidad psíquica. Esta realidad psíquica es, de alguna manera, una construcción narrativa del sujeto. La verdad será, por tanto, el acceso a esta fantasía que estructura el relato de cada cual. Para ello habrá que hacer una lucha contra las resistencias a aceptarla. Aquí vemos la conexión que se da en el psicoanálisis entre los conceptos teóricos, el procedimiento de investigación y el método terapéutico, porque es a través de este método terapéutico cómo podemos acceder a la verdad psíquica de cada cual. Es decir, que solo es posible en el marco del propio análisis y de la comunicación intersubjetiva entre el psicoanalista y el paciente. La fantasía se articula a través del deseo porque éste es semán-

tico, es significativo. El deseo es, de esta forma, específicamente humano. Se trata de buscar no las causas sino las motivaciones. Interpretando los sueños, los lapsus, los síntomas y las palabras. Siempre a través de la mediación simbólica del lenguaje, que le da una dimensión social y no únicamente privada.

Pero estos dos artículos y la reflexión que derivan de ellos se completa con un tercero, que me parece excepcional, “Imagen y lenguaje en psicoanálisis” (1979). Excepcional por la brillantez de este denso y pequeño ensayo sobre el imaginario lingüístico, Es decir, sobre un intento de superar tanto el dualismo lacaniano (que establece entre el imaginario y lo simbólico) como el monismo de Castoriadis, que reduce lo simbólico (el lenguaje) a un imaginario radical.

El segundo tema que he citado como fundamental es el del yo narrativo. Esta me parece una de las grandes aportaciones de Ricoeur al tema de la identidad personal. Es, de alguna forma, una tercera vía que permite salir de la identidad sustantiva (de la escolástica o de Descartes) y su opuesto, la identidad como ficción (como plantea Hume o Nietzsche). Incluso el gran pseudocientífico Antonio Damasio ha incorporado esta noción de *yo narrativo* en sus investigaciones sobre las funciones del cerebro humano. Para esta elaboración Ricoeur recurre a los clásicos: La “poética” de Aristóteles y el esquematismo de Kant. La vida es la configuración de una trama tejida por la manera como nos explicamos nuestra vida a nosotros mismos. Se trata de encontrar las estructuras

fundamentales y el hilo conductor que expliquen lo que somos. En realidad, aunque no somos los autores ni los guionistas de nuestra vida, sí podemos ser los narradores de nuestra historia. Quizás sea esta, dice Ricoeur, la función del tratamiento analítico: posibilitarnos hacer de nuestras experiencias, incluidos los traumas, un relato coherente. Incluso podríamos definir, dice, la psicopatología como la imposibilidad de escribir la propia historia. La narración, de todas maneras, es siempre incompleta. Porque ni podemos escribir el principio (concepción, nacimiento) ni tampoco el final. En todo caso se traza un camino, un horizonte de espera, un proyecto: “La vida, un relato en busca de narrador” (1994) y un texto anterior, “El relato: su lugar en el psicoanálisis” son los dos artículos que nos transmiten todas estas sugerentes reflexiones.

Me gustaría citar finalmente un artículo que no podemos olvidar (“El self según el psicoanálisis y según la filosofía fenomenológica”, 1986, porque nos explica, a partir de la analogía con una corriente psicoanalítica (la representada por Heinz Kohut), los tres caminos del reconocimiento humano por parte del otro: la de la lucha a muerte (Hegel), la del maestro que reconoce al discípulo (Husserl) y la del otro como semejante (Levinás).

Un libro, en definitiva, muy interesante. ¿Para quién? Para todos los interesados por la filosofía y el psicoanálisis. ¿Críticas? Quizás dos. Una es que Ricoeur no acaba de sacar suficiente partido de elementos introducidos por La-

can: *lo real* como lo insoportable, la diferencia entre goce y placer, la pulsión como negación del instinto y, por tanto, de lo natural en el hombre. Otro que, como decía Žižek, esta narración siempre choca con la roca del inconsciente. Es decir, que el margen que tenemos para ser veraces en nuestra narración y no explicarnos cuentos sobre nosotros mismos es muy estrecho.

Luis Roca Jusmet

VEGA REÑÓN, L., *La fauna de las falacias*. Trotta, Madrid 2013, 368 páginas.



El tema de las falacias no es una cuestión baladí. No lo es, porque toca el núcleo de lo que es una buena y una mala argumentación. Y el problema es cuando esta última puede utilizarse para engañar y manipular a los ciudadanos. Si las malas argumentaciones fueran evidentes no habría problemas. Solo los muy incautos caerían en ellas. Pero como no es el caso, se ha elaborado, desde tiempos aristotélicos, diversas hipótesis sobre las trampas en la argumentación. La cuestión es, por tanto, sutil y

compleja. Podemos considerar entonces una falacia como una argumentación que pareciendo válida no lo es.

Hay una clasificación de manual de lo que son las falacias que, como señala el autor, es más que discutible. Simplemente no es operativa. Empezando por la diferencia entre falacias formales y no formales. ¿Por qué no considerar las falacias formales como errores lógicos? La diferencia entre la parte formal y material de un argumento ya es difícil de diferenciar en un razonamiento ordinario y mucho más en las falacias. Las falacias no formales, además, están planteadas fuera de contexto. Por ejemplo, *la falacia por autoridad* significaría impugnar toda nuestra confianza en los científicos. O *la falacia ad hominem* nos impediría tener una duda razonable delante de alguien que reiteradamente nos ha engañado. En todo caso, sí hay falacias, pero es muy difícil reglamentarlas. Existe, por supuesto, una lógica formal, que es útil para determinados razonamientos. Básicamente para los de las ciencias físico-naturales. Pero no lo es demasiado para la vida ordinaria, ni tan solo para la filosofía.

No hay que olvidar que no pensamos según las reglas formales de la lógica. Por el contrario, que hemos establecido en la práctica una buena manera de pensar y a partir de ella hemos formulado las normas formales. Igual que primero elaboramos un lenguaje efectivo y después analizamos su funcionamiento, no al revés.

Me parece que, en última instancia, lo que funciona es la intuición. Podemos

aceptar que el pensar intuitivo es muchas veces una condensación de prejuicios, como nos ha mostrado Daniel Kahneman en su interesante libro *Pensar rápido, pensar despacio*.

Pero es en el pensar intuitivo donde finalmente determinamos la lógica o no lógica de un razonamiento. Quiero decir que es siguiendo intuitivamente el proceso como lo validamos o no. Incluso el razonamiento, el pensar lento, se encadena lógicamente a partir de la intuición.

En el libro encontramos un recorrido muy riguroso de cómo se ha construido la idea de falacia. Lo hace a través de un seguimiento histórico y de una selección de textos clásicos sobre las falacias muy valiosa. Pero lo que hay de interés es, sobre todo, la formulación de cuales son los problemas y las perspectivas del estudio actual de las falacias. Luis Vega Reñón nos introduce inicialmente en el los cuatro tipos de argumentación que hoy se aceptan. El primero es, por supuesto, el lógico.

De lo que trata es de cómo construimos los argumentos, de su consistencia, especialmente. Pero también hay que considerar el aspecto dialéctico, que trata de cómo contrastamos nuestros argumentos con los otros. La retórica trata, en tercer lugar, de cómo convencemos al otro con la argumentación. Este terreno es el más espinoso, porque convencer quiere decir seducir al auditorio, y, por tanto, es una técnica que enseña a manipular a los oyentes. Finalmente, hay también el nivel socioinstitucional, que trataría de los argumentos deliberativos sobre problemas públicos. Este elemento

es muy importante porque expresa la dimensión política de la cuestión. Cada uno de los tipos de argumentación se complementa con los otros y no hay una fórmula para diferenciar, a ningún nivel, entre un argumento válido y otro que no lo sea. Porque lo que hay, en definitiva, es una serie de proposiciones que relacionamos de una determinada manera para llegar a una conclusión.

Estas proposiciones las extraemos de los procesos reales o bien son una conclusión de otras argumentaciones, que finalmente nos llevarían a lo mismo. Considerar que un argumento es válido en función de cómo relacionamos las proposiciones con la conclusión significa dar prioridad absoluta al elemento lógico, es decir a la cuestión formal.

De lo que se trata es que un argumento es válido cuando nos da una conclusión verdadera. El elemento lógico es un componente. No tiene sentido que llamemos válido a un argumento que nos da una conclusión falsa, aunque sea formalmente impecable. Esta cuestión no la plantea Vega Reñón con firmeza a mi modo de ver.

Falacia es cuando partimos de proposiciones falsas y llegamos lógicamente a una conclusión falsa.

¿Cómo llamar a esta argumentación válida? No podemos diferenciar ni la forma del contenido del razonamiento, ni tampoco del contexto.

Está bien señalar, como hace el título, que las falacias constituyen hoy una fauna para intentar clarificarlas. Está igualmente bien el querer actualizarlas para saber cómo nos pueden servir hoy.

La falacia debe ser hoy un instrumento que nos permita, entre otros, una función crítica sobre las argumentaciones. Pero falta para mí en el libro una conclusión clara de cómo hacerlo, aunque nos da muchos materiales para formularla.

Parece que el autor no se quiere arriesgar demasiado y la segunda parte del libro se dedica a desarrollar una perspectiva histórica y textos clásicos. Queda todo un poco en el aire y me habría gustado más acabar con una conclusión más práctica y un desarrollo menos académico.

En todo caso, un libro imprescindible para cualquier estudio de las falacias y muy útil para cualquier interesado en una teoría de la argumentación.

Luis Roca Jusmet

Recibidos

DEL POZO FLORES, J. A., *Competencias profesionales*. Narcea, Madrid 2013, 139 páginas.

Las competencias profesionales requieren conocimientos y habilidades, que se adquieren mediante recursos, técnicas e instrumentos. Este libro comienza definiendo la competencia y ofrece recursos para su desarrollo, como el portafolios con sus distintas variantes, la matriz de valoración y las pruebas situacionales. Además, ofrece un caso práctico con actividades en la naturaleza. Concluye con un glosario y bibliografía. Resultará muy útil para alumnos y profesores.



COMUNICACIONES

Cinco lecciones de Filosofía 2013

Immanuel Kant nos decía que la pregunta fundamental de la filosofía era, ¿qué es el hombre? Pero para poder responder a esta pregunta primero había que responder necesariamente a las siguientes: ¿Qué podemos conocer? ¿Qué debemos hacer? y ¿Qué podemos esperar? Preguntas que se dirigían fundamentalmente a establecer una teoría del hombre o antropología que incluyera la posibilidad del conocimiento, la ética, la política y la religión.

La Sociedad española de Profesores de Filosofía (SEPM) y el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (CDL) han organizado como ya viene siendo costumbre desde hace muchos años un ciclo de conferencias en torno a la historia de la filosofía como problema, que tuvo lugar los días 20, 21, 22, 27 y 29 de mayo de 2013 en el salón de actos del CDL. Cinco conferencias que fueron auténticas lecciones de filosofía: *Solo sé que no sé si sé. Reflexiones en torno al conocimiento*, por el profesor Juan de Dios; *El problema de Dios. Del ser necesario del cristianismo a los ateísmos contemporáneos*, por Esperanza Rodríguez; *El problema filosófico de la moral en Platón y Kant*, por Manuel Sanlés; *El hombre en busca de sí mismo*, por Michele Botto; y *Sociedad y política en Aristóteles, Locke y Marx*, por Felipe Aguado.

La originalidad y oportunidad de las lecciones de este curso ha consistido precisamente, como dijo en su presentación Francisca Hernández Borque, coordinadora de las mismas, en hacer ver que la filosofía y su historia no es una colección de meras opiniones individuales sino un intento de dar respuesta a las cuestiones fundamentales del ser humano de las que hablaba Kant: el problema del conocimiento, de Dios, de la libertad, de la política y del hombre.

Los problemas filosóficos se presentan como un diálogo entre filósofos, en el que cada uno deja su manera de ver las cosas. Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Marx y Nietzsche han aparecido durante estos cinco días haciendo realidad esa inmortalidad aristotélica: el diálogo de la humanidad. Lo meritorio es que dichos autores no se nos presentan de forma aislada sino en el contexto del problema que tratan, como un problema histórico.

El hombre es historia, decía Ortega y Gasset, porque se hace históricamente. Por ello mismo, si, como decíamos al principio, la pregunta fundamental de la filosofía es la pregunta por el hombre, entonces la filosofía es historia también, historia de los problemas que la han constituido como una actividad esencial de las sociedades humanas. Ni a

Platón, ni a Aristóteles se les entiende fuera del contexto de la polis, como ni a Agustín ni a Tomás de Aquino fuera de la sociedad feudal de Medievo, o a Marx fuera de las sociedades industriales del siglo XIX. Hombre y sociedad son dos caras de una misma realidad que intenta dar forma a un mundo estrictamente humano: el mundo de los valores, de la búsqueda de la verdad, del bien y la belleza; del sentido de toda acción humana.

Si es verdad que la filosofía está en crisis, no lo pareció tanto durante estas lecciones que contaron con una gran afluencia, especialmente de muchos jóvenes —estudiantes de bachillerato— que con su atención y preguntas en los debates posteriores hicieron realidad esa idea clásica de que la filosofía está viva en el diálogo de unos con otros. Porque entre los objetivos de estas conferencias, además de divulgar el pensamiento filosófico en relación a los estudios de bachillerato, está el fomento e impulso de la filosofía como actividad entre el alumnado y futuros universitarios. La filosofía no debería ser una actividad elitista, sólo para unos pocos, sino todo lo contrario, una actividad a la que todo ciudadano ilustrado, como decía I. Kant, debería necesariamente dedicar parte de su tiempo, como una forma de interpretar la realidad, y como un arma de cambio de esa misma realidad si no nos gusta como es. Es por ello que debemos ser capaces de transmitir a nuestros futuros ciudadanos la importancia de la presencia de la filosofía como contenido básico y esencia de todo bachiller y preuniversitario.

Dentro de estas conferencias y con el objetivo de premiar esta actividad filosófica la SEPTI había convocado el XVI Concurso de Redacción Filosófica bajo el tema «La importancia de la filosofía en mi educación y formación personal». Al igual que en ediciones anteriores, esta actividad no ha generado el mismo entusiasmo y respuesta que las conferencias, pero los trabajos presentados siguen manteniendo un alto nivel de calidad y reflexión filosófica. Como final de la actividad se concedieron los tres premios del concurso y se cerró con la lectura del primer premio «Filosofía para la vida» por parte de la profesora de la alumna ganadora que no pudo estar presente.

PRIMER PREMIO: *“Filosofía para la vida”*. Trabajo presentado por **Alejandra Atienza García-Cuadrado**, alumna de bachillerato del IES “Ramiro de Maéztu” de Madrid.

La época más trascendental en la vida de cualquier adolescente es la de su educación (por encontrarse en un estado propicio a la receptividad), en la que comienza a otear un entorno de personas que van formando su condición humana, sus pulsiones, sentimientos, vínculos y su personalidad. Todos han pensado alguna vez: quiero cambiar el mundo. Y muchos lo intentan. Pero personalmente me inclino por creer que es mejor cambiar algo de nosotros mismos a través de la reflexión porque, en cierta medida, somos el cosmos. Esto divulgaba Ortega, que hay que tratar de conquistar el mundo entero asediando filosóficamente el tema investigado, siendo éste uno de los dilemas a circunnavegar que engarzan con la filosofía entera y que ha troquelado mi formación como persona, porque es ese amor a la sabiduría lo que obliga a mi mente a esbozar y replantearse continuamente ciertas aporías y, consecuentemente, a cambiar.

Utilizando una explicación algo alegórica: para mi persona, la filosofía sería el humus que fertiliza el suelo que constituye mi sesera. Y gracias a ella podrán crecer uno o varios árboles en ese suelo tan ubérrimo.

La filosofía ha fomentado en mí la capacidad de razonar de forma satisfactoria y de abandonar relativismos, abrazando posiciones intermedias como el perspectivismo orteguiano. La filosofía subjetiva de Proust me ha ayudado, por ejemplo, a hallar las falacias del amor, y a descubrir que el auténtico amor de mi vida no puede personificarse ya que carece de nombre y apellidos por estar dentro de uno mismo: es la pasión, los sueños, las esperanzas, aquello que tira de mí en este mundo. Aquello tan nietzscheano de amar la vida y vivirla con intensidad o, si no, no vivirla; porque, si el tesón por vivir se extingue, no sólo la vida carecería de sentido sino que sería una auténtica canallada.

Más ¿qué se conoce de las pasiones? Su reflejo en el alma de las personas que aman. Y, como ocurre en la caverna de Platón, los prisioneros no ven los objetos reales sino sus sombras, es decir, el apasionado ve la sombra a la cual el fulgor de la auténtica pasión reviste de contornos más o menos definidos. Y, como el cautivo, tiene que escalar amorosamente, sudar para conseguir amar, activar el motor de la vida.

Aquellos que me instruyeron pusieron herramientas en mis manos, pero quienes me educaron implantaron patrones y máximas en los que creían, que no eran los míos. Hay muy poca gente que sepa acotar sus inclinaciones personales, pero mi profesora de Filosofía es sin duda una de esas personas que introducen un soplo de aire fresco en el raciocinio, porque no inculcan una determinada forma de pensar sino de vivir, de aprender a razonar por ti mismo con los instrumentos que te proporcionan, porque su manera de animarnos a hacer filosofía por nuestra cuenta es una forma de hacernos personas. Antes yo poseía ese ansia, con ecos renacentistas, de saber más acerca de todo; pero es sin duda este tipo de personas las que infunden otra cosa distinta, más profunda y arraigada cuan secuoya milenaria en esa urdimbre y a la vez madeja de neuronas que erigen el pensamiento: la necesidad de prepararse para la vida y disfrutarla, de readueñarse de uno mismo y procurarse criterios propios y personalidad. La vida, dijo Jaspers, es una polémica con el mundo, es adaptarse a él y hacerse con él. ¿Y cómo se puede llevar a cabo esta difícil odisea sino con la filosofía? En mi formación como persona he intentado librarme de los tópicos que sustentan mi pensar. Sin embargo tampoco tiene uno que librarse de todas las influencias recibidas, porque al fin y al cabo hemos llegado hasta este punto siendo como somos gracias al resultado de esas conexiones y del trato con los demás, que nos fueron moldeando. Añado esto porque deseo reiterar que, sin una educación, una instrucción y una relación con el nuestro entorno, los humanos estaríamos incompletos e ignorantes; y, al ser quizá los seres del planeta con mayor ductilidad, estamos necesitados de esas influencias ajenas. Citando de nuevo a Ortega: no hay un yo sin entorno, ni un entorno sin yo. Pero hay que protegerse de asimilar aquellas influencias que no nos corresponden porque, una vez estamos constituidos, es azaroso despojarse de ellas. Hay

que procurarse las propias perspectivas y abandonar la idea de una única verdad universal, y para ello la filosofía tiene un papel fundamental.

En los últimos dos años de Bachillerato he comprendido que no es precisamente sencillo ni confortable salirse del marco en el que nos hemos –o nos han– hecho encajar. Pero quedarse ahí parados, posando con una mueca estereotipada para que nos contemplen los demás, sería una gran equivocación, porque no viviríamos la vida amándola y examinándola de forma genuina, como Sócrates nos sugirió. No nos haríamos constantemente preguntas que son fundamentales para ser personas, para dejar de ser diminutos, dejar de ser “hombres erizo” escondidos entre sus púas, y para romper los esquemas, desnudando al filósofo dormido que llevamos dentro en posición fetal y al que urge despertar para ser quien realmente podemos ser con un sistema particular e inmanente de entender la vida y todo lo relativo a ella. En definitiva, urge volver a pensar por nuestra cuenta. Por ello hay que acuciarnos en conseguir ese diploma que más cuesta lograr en la vida, que es el de ser persona. E instarnos a hacer lo que queramos, a ponernos en la coyuntura de ejercer nuestro libre albedrío como seres humanos que somos (ya que la libertad nos da la posibilidad de hacernos a nosotros mismos), sin que importe que alguien considere nuestros deseos como si se nos hubiese ocurrido una quimera absurda semejante a la de Sancho Panza cuando quiso adquirir la ínsula Barataria. Pues, al fin y al cabo, aunque el logro de su anhelo fuese un escarnio para burlarse de él, consiguió lo que deseaba sin ser relevantes los medios ni los porqués mediante los cuales se dispuso toda esa paradoja. O sea, que hay que alcanzar el aliento suficiente para encontrar los proyectos de vida que queremos realizar, y perseguirlos valiéndonos previamente de la reflexión filosófica, de lo que la gente suele designar “quebraderos de cabeza”.

Quien logre la consecución de este conjunto de tareas que acabo de hilvanar se hallará, tanto en sí mismo como en sus aptitudes, alcanzando una cierta plenitud, fortaleza y madurez como persona. Así, con mi novato bagaje de experiencias al hombro, me dispongo a vivir y a disfrutar de la vida al máximo, usando, como fibra conductora, la mente, y, como aguja, lo que he aprendido a confeccionar: una filosofía para la vida.

Holden Caulfield

SEGUNDO PREMIO: “*Sabiduría más allá de la razón*”. Trabajo presentado por **Yolanda Sánchez Poveda**, alumna de bachillerato del Colegio “Jesús Nazareno” de Getafe, Madrid.

La filosofía, el estudio de la ciencia, no solamente trata problemas sobre realidades más allá de lo posible (metafísicas) sino que nos plantea muchos problemas de la vida cotidiana, por ejemplo cuestiones de política o de ética bien presentes en nuestro día a día, y a las que responde no dando argumentos cerrados (como cualquier ciencia), sino, por el contrario, dando distintas respuestas en forma de pregunta que, más que responder, clarifican a ésta.

Asimismo, podríamos –y de hecho “debemos”– pensar que en nuestra sociedad la filosofía tiene uno de los mayores pesos –si no el que más– en la formación personal de las nuevas generaciones. Y ello porque no sólo contribuye a que la sociedad conozca y estudie a cada uno de los filósofos que desde la Antigüedad han hecho posibles muchos de los pensamientos que tenemos ahora, –(es decir, a que sepamos qué personas importantes han existido que fueron capaces de mirar más allá de lo que en su época era la realidad, y gracias a las cuales nuestra sociedad es hoy como es)–, sino porque da la posibilidad de crear un mundo escéptico en el que no se acepten sin más los hechos “demostrados científicamente”; pues, gracias a la filosofía, hemos sido capaces de aprender que esa expresión no implica necesariamente que sean totalmente ciertos; un mundo que podamos mirar con otros ojos y en el que podamos diferenciar aquello que viene dado por cada una de las culturas que hoy en día conviven, de aquello que viene dado por la naturaleza del ser humano; y, por lo tanto, un mundo en el cual no haya lugar para la naturalización de los comportamientos sociales. Es decir, no haya lugar para la creencia de que un determinado pensamiento o hecho humano viene dado por la naturaleza, por la esencia del ser humano, cuando en realidad viene dado por obra de las distintas culturas que la sociedad ha ido aceptando y adquiriendo hasta convertirlo en algo “normal”. Y teniendo esto en cuenta es como pueden solventarse los problemas y las diferencias de cualquier tipo que se han ido dando a lo largo de la historia entre personas de distintos sexos. Un ejemplo sería el machismo: pensar que todas las características o funciones femeninas y masculinas dependen de la “distinta naturaleza” de hombres y mujeres cuando las únicas diferencias biológicas que existen entre ambos sexos son las funciones reproductivas, y éstas no son diferencias que hubieran de imponer tales desigualdades en las relaciones de poder y en las ocupaciones sociales de ambos sexos.

Por otro lado, la naturalización de la cultura es la mejor estrategia dominadora, pues justifica la dominación consiguiendo la complicidad del subordinado y esto da lugar a tres formas de entender la diversidad cultural: etnocentrismo, relativismo cultural y universalismo. Gracias precisamente a la filosofía podemos llegar a elegir la forma de “diversidad” más “justa” para cada uno, porque ¿dónde está el límite que separa lo justo de lo injusto?

Otro de los motivos por el cual la filosofía es una rama importante en la educación de las personas es porque nos enseña a vivir en sociedad, condición sin la cual no podríamos llegar a tener una misma cultura.

Por lo tanto, y como conclusión, si no existiera la filosofía en la educación, seríamos personas que nunca reflexionaríamos sobre lo que significan nuestros conceptos ni sobre el porqué de nuestras creencias, que nos vendrían impuestas a gusto de los más poderosos. Seríamos personas limitadas en la comprensión del mundo que nunca nos interesaríamos por una vida mejor, por descubrir otras posibilidades de vida. Ni siquiera podríamos tener un conjunto de creencias y/o pensamientos racionales, ya que no nos pa-

rariamos a pensar en las incoherencias que aquéllas pueden tener y nunca veríamos más allá de la realidad que tradicionalmente nos hayan hecho aceptar.

Dhana

TERCER PREMIO: “*Si no filosofas mueres*”. Trabajo presentado por **Grace Rebecca Gne-nabo**, alumna de bachillerato del Colegio “Jesús Nazareno” de Getafe, Madrid.

El individuo del siglo XXV se hará las mismas preguntas que nosotros y que nuestros antepasados; variará el tiempo, el contexto histórico-cultural, pero se plantearán los mismos temas: moral, política, justicia... El elemento diferencial será el modo de plantearlo.

Como *individuo*, la filosofía me aporta una actitud crítica hacia valores preestablecidos –religión, justicia, política-, que, si no fueran cuestionados por ella, podrían convertirse en verdades absolutas con la intención de mantener un orden establecido. Este planteamiento se observa en el mito de la caverna cuando el sabio es asesinado al regresar con una nueva visión de la realidad, ya que los cautivos no querían plantearse cuestiones incómodas, no querían vivir pensando que habían vivido una mentira. El individuo eligió no elegir.

A la sociedad la filosofía le aporta el respeto a la individualidad del individuo dentro de una sociedad en armonía y la búsqueda de un bien común. Los filósofos estaban implicados en el gobierno de las polis; no sólo filosofaban sobre si la tierra era redonda o si el alma pesaba o no pesaba, sino que también les interesaban las cuestiones prácticas como era el participar de forma directa o indirecta en la política activa, colaborando en el gobierno con unos valores éticos, según vemos en Sócrates o Aristóteles por ejemplo. El motor de la filosofía siempre consistirá en activar la interrogación obteniendo distintas respuestas según el período histórico que le toque vivir: presocráticos, humanistas...

La filosofía se presenta como un método para plantearnos *dudas*, pero es uno quien elige sobre qué dudar y sobre qué no. A veces el ser conocedor de una realidad no implica llevarla a cabo, pero no plantearse implica, de manera segura y firme, que nunca nos aproximemos a la verdad porque no queramos dudar; la duda se nos muestra entonces como algo inherente, que está dormido en cada uno pero que puede ser potenciado o acallado. En algunas ocasiones no nos interesa dudar, o simplemente tenemos miedo de hacerlo porque eso nos ocasionaría un resquemor en la conciencia, un dolor, y la única manera de mantener dormida la duda es teniéndola que adormecer para no arañar el alma.

No obstante, el ámbito de la filosofía se ha visto reducido tras la aparición de la ciencia y de la tecnología. Todo suceso explicado por la ciencia experimental, por ejemplo, como ocurre con la experimentación con las células- madre, queda fuera del ámbito de la filosofía, y ésta se reduce al ámbito moral y ético, tratando los aspectos éticos derivados de los logros científicos obtenidos.

Esto conlleva que en algunas ocasiones se produzca un choque entre la ciencia -con su visión “absoluta” sobre lo que significa el avance de sus verdades demostradas- y la duda de la filosofía sobre si eso está bien o mal, coincidiendo o discrepando según el fin buscado.

Para finalizar diré que, para mí, la filosofía simboliza la ciencia de la argumentación y la dialéctica razonada en estos tiempos modernos donde parece que solo tienen cabida las ciencias experimentales con un fin absoluto mientras la filosofía ha pasado a ser un saber de segunda o tercera categoría porque no proporciona resultados tangibles, objetivos ni rentables económicamente. A mi entender, no hay una relación directa entre filosofía y la obtención de un resultado inmediato, no hay el propósito de obtener un beneficio. Y no obstante, lo que proporciona la filosofía es una riqueza interior que te posibilita y facilita la comprensión de ti mismo, de los otros, de la sociedad y de lo que te rodea; te da la llave para ver los problemas desde diferentes perspectivas de modo que tú decidas luego si elegir o no.

La filosofía reside en esa capacidad de poder elegir y no tanto en lo que se elige, y por ello nos hace estar más próximos a la verdad.

Zelda

I Olimpiada Filosófica de España

Este año arranca la I Olimpiada Filosófica de España (O.F.E.), que nace como propuesta para intercambiar las experiencias que diversas comunidades autónomas llevan ya tiempo trabajando a través de sus propias olimpiadas y a las que se suman otras comunidades que comienzan ahora su andadura olímpica. Así, Galicia, Asturias, Cantabria, La Rioja, País Vasco, Cataluña, Navarra, Aragón, Valencia, Murcia, Andalucía, Extremadura, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Canarias y Madrid nos hemos unido en el desarrollo de este nuevo proyecto.

De esta forma nos sumamos a aquellos países que, como Argentina, México, Colombia, Portugal, Austria, y otros, tienen sus propias olimpiadas. Aún estamos cerrando las bases y perfilando todo lo que supone poner en marcha una iniciativa tan ambiciosa como ésta, aunque esperamos activar la *web* este próximo mes de octubre.

Son muchos los obstáculos a los que nos enfrentamos los profesionales de la educación, especialmente en tiempos donde prima la austeridad hasta en lo más básico, pero además, quienes elegimos ejercer nuestra labor desde esta materia topamos, en estos momentos, con la amenaza de la L.O.M.C.E. Por esto, creemos que es importante compartir con los alumnos actos donde la filosofía cobre vida, y también crear un espacio en el que poder intercambiar experiencias con profesores de otras comunidades autónomas. Nos sumamos así a la iniciativa de la UNESCO que en un informe de 2007¹ reseña la importancia de la filosofía como “ejercicio de libertad gracias a la reflexión” y la necesidad de crear espacios más allá de las aulas donde la experiencia filosófica sea compartida promoviendo el diálogo.

Los participantes en la O.F.E. serán los alumnos premiados en las distintas Olimpiadas autonómicas, y serán éstas las que seleccionen a sus candidatos entre los alumnos que participen en ellas. Por otra parte, cada Comunidad Autónoma tiene sus propias bases en las que se recogen tanto los criterios de participación y selección como las temáticas de las pruebas.

Las modalidades de participación que propone la O.F.E. son: *disertación*, *dilemas* y *fotografía filosófica*, aunque será cada comunidad autónoma la que decida en cuántas de estas pruebas participa.

Los temas elegidos para esta I Olimpiada Filosófica son dos: el apartado de disertación se desarrollará en relación con la pregunta *¿Para qué sirve la filosofía?*; en el caso de las secciones de dilemas y fotografía filosófica el tema será *“La libertad de expresión”*.

Este año la I Olimpiada Filosófica de España se celebrará los días 25 y 26 de abril de 2014 en la Universidad de Salamanca. Aunque la propuesta es que cada año, una comunidad distinta sea la anfitriona del evento.

Esperamos que esta iniciativa os ilusione y os impulse a participar en las diversas Olimpiadas Autonómicas. En aquellas Comunidades que no tienen aún su propia olimpiada os invitamos a que os suméis a esta iniciativa y ponemos a vuestra disposición toda la información que necesitéis para el desarrollo de la misma en vuestro ámbito autonómico.

C.A. Comisión de la Olimpiada

¹ *La Filosofía. Una escuela de libertad*. 2011, UNESCO (2007, original en francés).

IV Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid

Cuando iniciamos este proyecto hace ya cuatro años nos movía, sobre todo, el interés porque nuestro alumnado participase de la experiencia de hacer de la filosofía un lugar de reflexión y diálogo crítico en el marco de una Olimpiada filosófica, y también, disponer de un *lugar* para el encuentro entre alumnado y profesorado de toda la Comunidad de Madrid. Este proyecto se ha ido consolidando y, durante este curso escolar, celebraremos ya la IV Olimpiada de Filosofía.

Poco a poco la Olimpiada ha ido creciendo, tanto en las propuestas de participación, (ahora existen tres modalidades: disertación, dilemas y fotografía filosófica), como en número de participantes, pues la edición pasada sumamos más de cincuenta centros.

Todo esto no hubiese sido posible sin la complicidad y el trabajo de todo el profesorado que ha embarcado a sus alumnas y alumnos en esta aventura, y a quienes desde la Comisión Organizadora estamos profundamente agradecidos. A aquellos que no conocéis la iniciativa, o no habéis participado en ella, os invitamos a conocer la propuesta entrando en el blog de la Olimpiada¹, aunque basta con que introduzcáis en cualquier buscador de internet: “*Olimpiada Filosófica de la Comunidad de Madrid*”.

En estos difíciles momentos que vive la materia, creemos que la celebración del despertar del pensamiento crítico de los más jóvenes es una hermosa recompensa al esfuerzo que realizamos desde nuestra disciplina. Inmersos en un cambiante y complejo siglo XXI, apostamos por la reflexión y el pensamiento dialógico que conforman uno de los ejes centrales del quehacer filosófico y que se nos antojan, en este momento, más necesarios que nunca.

Dos son los temas que hemos elegido para esta Olimpiada Filosófica. En primer lugar, en la modalidad de disertación, dirigida al alumnado de bachillerato, el tema es: “*¿Para qué sirve la filosofía?*”

Desde el comienzo hemos querido que los temas de las Olimpiadas tuviesen una relación directa con el currículo y, en este caso, está inserto en el bloque dedicado al saber filosófico.

La pregunta tiene especial relevancia en el momento actual. Así Manuel Cruz en su último libro² define al filósofo como “alguien a quien todo el tiempo le andan formulando la misma pregunta ‘¿para qué sirve la filosofía?’” y se pregunta también por qué esa misma cuestión no se les formula al historiador, al músico, al novelista, e incluso también cabría hacérsela al economista, al bróker o al tecnócrata.

Este mismo mes de septiembre, un grupo de personalidades de diferentes ámbitos, entre ellos el ex director general de la Unesco Federico Mayor Zaragoza, el músico Santiago Auserón, el director de cine Alex de la Iglesia, la catedrática de ética Adela Cortina o el astrofísico Vicent J. Martínez han protagonizado un vídeo, cuya iniciativa partió de la Red Española de Filosofía (REF)³, donde exponen sus ideas sobre la necesidad de la presencia de la filosofía en nuestra sociedad, en tanto que supone un camino de libertad hacia el pensamiento crítico y un instrumento necesario para alcanzar la autonomía mediante la toma de decisiones suficientemente justificadas y orientadas al bien común. La conclusión del referido vídeo es que no puede haber democracia sin filosofía. ¿Cuál será la conclusión de nuestros alumnos?, ¿qué puede aportar la filosofía al mundo globalizado y “líquido” (en términos de Zygmunt Bauman) que ahora es nuestro “hogar”?, ¿qué puede aportar a la política, a la ciencia, a la convivencia?, ¿qué puede aportar personalmente a cada individuo que se adentra en ella?, ¿puede la filosofía hacernos salir de la caverna?, ¿puede la filosofía enseñar la salida a la mosca de la botella?

En segundo lugar, para las otras dos modalidades (dilemas y fotografía filosófica) el tema que hemos seleccionado es: *“La libertad de expresión”*, siempre de actualidad, tanto en las sociedades democráticas como en el resto de sociedades y que, además, es uno de los temas favoritos del alumnado tanto de cuarto de ESO como de Bachillerato.

Dentro del currículo de Educación Ético-Cívica de 4º de E.S.O. y entre sus objetivos, se sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática en una línea acorde a la que establecen los distintos organismos internacionales. La libertad de expresión es un derecho fundamental o derecho humano, recogido en el artículo 19 de la DUDH de 1948 y, por tanto, está presente en todas las constituciones democráticas que asumen el articulado de dicha declaración. En concreto, en la Constitución Española lo encontramos en el *Título I, capítulo segundo, sección 1ª, artículo 20*. El derecho a la libertad de expresión está en el origen de los estados modernos, así la libertad de expresión entendida como libertad para la libre difusión de ideas, fue concebida durante la Ilustración. Sin ella hubiesen sido imposibles tanto la auténtica participación política como los avances en las ciencias y en las artes. Sin embargo, muchos siglos son los vividos desde entonces y muchos, los cambios que se han producido en nuestras sociedades. El debate sobre los límites de la libertad de expresión es un debate siempre abierto y que genera controversia, desde las letras de algunas canciones, a las caricaturas de Mahoma, o al uso de las redes sociales. Es muy frecuente que el derecho a la libertad de expresión entre en colisión con otros derechos, en especial con el derecho al honor, a la intimidad o a la propia imagen.

Estamos seguros de que el alumnado encontrará estimulantes las propuestas que les hacemos, ya sea a través de la disertación, el razonamiento de los dilemas o en la creativa propuesta de fotografía filosófica.

Desde la Comisión Organizadora de esta Olimpiada, de la cual forma parte la SEPEFI desde sus inicios, queremos de nuevo reiterar nuestro agradecimiento a todos y a to-

Estimados compañeros lectores de “Paideía”:

Repasando algunos de los temas filosóficos que más interés están generando en la actualidad, uno de los más destacados es la vigencia o muerte del marxismo. Tras unos lustros de rechazo y ostracismo del marxismo por la “academia” y la sociedad en general, la actual crisis y todos los movimientos sociales que están surgiendo a su rebufo parece que están avivando una cierta recuperación del marxismo. Por ello hemos pensado que sería oportuno elaborar un número monográfico de la revista sobre él. Provisionalmente podríamos titularlo VIGENCIA (O NO) DEL MARXISMO, con la intención de abrir el debate en las dos direcciones. Estaremos pendientes de vuestra opinión, que podéis enviarla al correo de la revista, y, sobre todo, de la recepción de trabajos con la calidad que acostumbráis.

La redacción.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PROFESORES DE FILOSOFÍA

ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA

CONVOCATORIA

De conformidad con el artículo 22 de los Estatutos de la Sociedad, se convoca Asamblea General Ordinaria de los socios para el *día 21 de enero, martes, a las 17 horas en primera convocatoria, y a las 17,30 h., en segunda convocatoria en el IES San Isidro (Madrid)*, con el siguiente Orden del día:

1. Lectura y aprobación, si procede, del Acta anterior.
2. Información de la Presidencia sobre Plan de actividades para 2014.
3. Aprobación, si procede, del ejercicio económico anterior (2013).
3. Presentación y aprobación, si procede, del presupuesto de ingresos y gastos del ejercicio económico de 2014.
4. Renovación de cargos de la Junta Directiva estatal.
5. Ruegos y preguntas.

Madrid, a 31 de octubre de 2013

El presidente
Fdo. Luis María Cifuentes

MODELO DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

PARA ENTREGAR EL SOCIO Y SUScriptor EN SU BANCO O CAJA

D.(a): _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número: _____

sucursal número _____ de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Lugar:

Fecha:

Firma

✂.....

PARA ENVIAR A LA SEDE DE LA S.E.P.F.I.

C/ Martín de los Heros, 66 - 28008 Madrid

BANKIA: 2038-1048-44-6000945025

- Deseo suscribirme a PAIDEÍA por el período de un año (tres entregas) y renovación automática hasta nuevo aviso.

Suscripción 2013: Personas físicas 34 € (incluidos gastos de envío)

Suscripción 2013: Instituciones/Extranjeros: 40 € (incluidos gastos de envío)

Números sueltos: 15 €

- Deseo recibir el número _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número _____

del Banco _____ o Caja _____

Sucursal número _____, de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Nombre y apellidos: _____

Domicilio: _____

Población: _____ C. P. _____

Provincia: _____

✂

COLABORACIONES EN PAIDEÍA

PAIDEÍA acepta trabajos no solicitados –artículos, entrevistas, experiencias didácticas, comunicaciones, reseñas de libros y revistas, etc.– sobre cualquier tema de filosofía, siempre que sean inéditos. Su publicación podrá demorarse en función del material disponible, por lo que pedimos que se remitan con tiempo.

La extensión de los trabajos se intentará adaptar a las siguientes normas: Artículos/Entrevistas/Aulas Abiertas: 15-20 páginas, (sin contar gráficos o ilustraciones). Comunicaciones: 4-6 páginas. Libros: 2-4 páginas. Deben acompañar a los artículos un resumen de unas 100 palabras en inglés y en español. También se aceptan ilustraciones siempre que el fichero tenga una buena resolución.

Se pueden enviar por correo postal a la dirección de nuestra Administración y a nombre de nuestra revista:

PAIDEÍA • C/ Martín de los Heros, 66 • 28008 Madrid

También se pueden enviar por correo electrónico a las direcciones siguientes:

Artículos, Entrevistas, Aulas Abiertas y Comunicaciones:

Jesús Pichel: jesuspichel@yahoo.es

Libros:

Julián Arroyo: julianarroyo@yahoo.es

O a través de nuestra página: www.sepfi.es

Los libros, notas o referencias bibliográficas se ajustarán al siguiente modelo:

MARINA, J. A., *Elogio y refutación del ingenio*. Anagrama, Barcelona 1992.

Los artículos de revistas quedarán así:

MONTERO, U.: «Educación permanente», en EDUCAR, 7 (1985), 37-55.

Los encargados de las Secciones, comunicarán la recepción de los trabajos, pero es el Consejo de Redacción el encargado de su análisis, valoración y selección (una vez informados por persona ajena al C. de R.). Esto se hace en las reuniones trimestrales de programación.

Indicar el título académico, lugar de trabajo y correo electrónico si se quiere que aparezcan.

Cuando se programen números monográficos, serán anunciados previamente, dando, en este caso, prioridad al material remitido sobre el tema propuesto.

COLABORAN EN ESTE NÚMERO: Ana María Simón Viñas, Leonardo Colella, Luis Roca Jusmet.

TAMBIÉN HAN COLABORADO: Luis Roca Jusmet, Luis María Cifuentes Pérez, Carlos Ortiz de Landázuri, Miguel Salmerón, Francisco J. Méndez Pérez, Julián Arroyo Pomedá, Julio Seoane Pinilla.