

Infancia. Entre
Educación y
Filosofía

LAERTES

Colección: Psicopedagogía

Walter Omar Kohan

Infancia. Entre Educación y Filosofía

LAERTES

Índice

Dedicatoria	9
Prefacio a la Edición en Castellano	13
Prólogo. Apuntes para crear una tradición diferente	17
Palabras liminares	23

Parte I

I. Filosofías clásicas de la infancia	31
Capítulo 1. El mito pedagógico de los griegos (Platón)	37
Los trazos de un problema	39
La infancia como pura posibilidad	46
La infancia como inferioridad	54
La infancia como otro despreciado	61
La infancia como material de la política	68
Capítulo 2. La infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault)	73
La invención de una infancia	75
La invención de una disciplina	81
La invención de una institución formadora	88
La invención de un docente pastor	94
La invención de una pedagogía	103
Capítulo 3. ¿La filosofía educa a la infancia?	109
El locus de la filosofía: la escuela infantilizada	111
Los límites de un preguntar	116
La imagen de un pensar	119
La infancia educada	123

Parte II

II. La infancia educa a la filosofía	129
--	-----

Capítulo 4. La infancia de un tiempo (Heráclito)	135
La infancia de una oscuridad	139
La infancia de un ser	144
La infancia de un lógos	150
La infancia de unas palabras	157
La infancia de una espera	164
Capítulo 5. La infancia de un filósofo (Sócrates)	169
La infancia de un enigma	170
La infancia de un preguntarse	179
La infancia de un filosofar	185
La infancia de un politizar	193
La infancia de un cuidar (de sí y de los otros)	198
Capítulo 6. La infancia de un enseñar y aprender (J. Rancière)	203
¿Qué significa enseñar?	206
Crítica de la razón explicadora	210
Acerca de Sócrates	215
La igualdad como principio	220
¿Qué significa aprender?	223
Capítulo 7. La infancia de un pensar (G. Deleuze)	231
¿Qué significa pensar?	237
La imagen dogmática del pensamiento	243
¿Pensar sin límites o ultrapasar los límites del pensar?	249
La nueva imagen: filosofía	254
¿Es posible enseñar a pensar?	258

Parte III

Epílogo. De la mayoría a la minoridad: educación, filosofía y afirmación de la infancia	265
Infancia, experiencia, historia, lenguaje	268
Educación, filosofía y política de la infancia	275
Referencias Bibliográficas	285

A Adriana, que siempre apuesta por el amor y por la vida. A nuestros años en Brasilia, a nuestras amigas y amigos, que ayudaron a hacerla menos árida, más humana, sorprendentemente acogedora.

Pero, ¿qué es la filosofía hoy en día –quiero decir la actividad filosófica–, si no es el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Si no consiste, en lugar de legitimar lo que ya se sabe, en intentar saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo? Hay siempre algo ridículo en el discurso filosófico cuando quiere, del exterior, dar la ley a los otros, decirles dónde está su verdad, y cómo encontrarla...

M. Foucault, “Usage des plaisirs et techniques de soi”.

In: *Dits Écrits*, Paris: Gallimard, 1994, IV, p. 543.

Abajo está el niño, sí. Sabiéndolo mirar podremos asomarnos al mañana y entonces podremos optar, escoger, elegir nuestro lugar.

Sub-comandante Insurgente Marcos, “Mensaje en la UNAM, 21 de marzo de 2001”.
In: *La marcha del color de la tierra*. México, DF: Rizoma, 2001, p. 339.

Prefacio a la Edición en Castellano

Este libro tiene como base una tesis presentada y defendida en un concurso para el cargo de profesor titular de Filosofía de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, en mayo de 2002. Agradezco a los miembros del jurado de ese concurso, Maria Célia M. de Moraes, Antônio Joaquim Severino, Dermeval Saviani, Miguel Arroyo y, en particular, a su presidenta, Lílían do Valle, por el cuidado y por la seriedad en la lectura y en la discusión de esa tesis: sus observaciones me permitieron ampliar las perspectivas allí afirmadas.

Escribí la tesis en Brasilia, durante el verano (mejor, los meses de lluvia) de 2002, época linda en la ciudad, toda verde, clima muy agradable, particularmente en esa Isla de la Fantasía que es la Colina de la Universidad de Brasilia. Como todo Brasil, la belleza y tranquilidad del lugar no esconde contrastes aunque, como toda buena isla, la Colina aísla a sus habitantes y pasa la falsa impresión de que todo está en orden en el Planalto Central.

Tenía entonces la melancólica sensación de que, si la escrita fuese afortunada, ese sería –como acabó siendo– mi último verano en Brasilia. Y así como algunos años antes no conseguía explicar porqué estaba yendo a vivir a Brasilia, ahora tampoco conseguía explicar porqué estaba saliendo. Como muchas decisiones importantes, conseguimos entenderlas sólo algún tiempo después de haberlas tomado, si es que de hecho llegamos a entenderlas algún día.

Escribo este prefacio con más de un año de Río de Janeiro, pero todavía con Brasilia a flor da piel. Ante Brasilia, como ante casi todas las cosas interesantes de este mundo, no se permanece indiferente: o se la ama o se la odia. Yo aprendí a amarla intensamente. Con los contrastes, los dolores y las lágrimas que todo amor intenso supone. Pero con la inagotable energía que entregan la vida y la muerte que sólo puede ofrecer una tierra muy fértil.

Conseguí escribir la tesis con la ayuda y generosidad de la Universidad Pública Brasileira y de muchos colegas y amigos. Era un verano de reposición de clases por causa de una larga huelga de profesores de Universidades Públicas hacia fines del 2001, y la comprensión de mis colegas del Departamento de Teoría y Fundamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia fue fundamental al eximirme de algunas tareas administrativas y de gestión. También mis alumnos de la Maestría en Educación y de la I Especialización sobre Enseñanza de la Filosofía fueron muy comprensivos al no recibir toda la atención merecida. Colegas y amigos del área “Filosofía na Escola”, como Álvaro Teixeira, Bernardina Leal y Wanderson Flor do Nascimento me ayudaron en la elaboración y redacción del trabajo, para que, inicialmente, el portugués no sufriese exagerados malos tratos. En casa, Adriana dio otra prueba de su paciencia y amor casi infinitos.

Antes y después del concurso, amigos de Argentina, como Lila José, Luis Ángel Castello, Laura Agratti,

Vera Waksman y Alejandro Cerletti, parecían estar escribiendo conmigo. A Adriana Arpini debo una nota, la que se refiere a las metáforas infantiles para hablar de América latina en el Capítulo 2. En el Brasil, son tantas personas que prefiero no mencionarlas para no olvidar a alguien. Recibí muchísimas observaciones importantes, sobre todo en algunos encuentros y seminarios donde tuve oportunidad de presentar partes de este trabajo. Eduardo Suárez, de Laertes, dio su acogida entusiasta y Jorge Larrosa me alegró y honró al escribir las primeras palabras de este libro. Después de leerlo tanto, resulta que ahora lo estaba leyendo en mi escritura. Cosas de la amistad.

Es una sensación extraña esa de traducirse a la lengua de uno, sobre todo cuando ella empieza a mostrar señales de invasión de la otra lengua. En mi caso ha sido también desafiador por todo lo que se juega en la relación que tenemos con nuestras lenguas, las que hablamos desde tanto y no tanto tiempo. De cualquier forma, espero que los lectores sepan comprender algún que otro portuguesismo que seguro se habrá escapado en el texto.

Para terminar una presentación tan formal, un deseo infantil. Siento, una vez más, en la relectura de este texto, una sensación familiar: el deseo de dejar para atrás lo escrito y partir para una nueva escritura, otra, distinta. Que la lectura de este libro inspire nuevas, otras, distintas, escrituras. Y, porqué no, quizás, otras lenguas.

Walter Omar Kohan
Río de Janeiro, abril de 2004

Prólogo

Apuntes para crear una tradición diferente

Un día se encuentra en el museo ante el legendario cuadro que representa el infanticidio de Belén: un niño, en la nieve, extiende sus brazos hacia su madre, que tiene un pie vuelto hacia atrás, un pañuelo en la cabeza y un delantal. El esbirro, cuyo índice se arquea, se dispone a agarrarlo. Y, como si todo ello estuviera sucediendo en ese instante, el observador piensa literalmente: “¡esto no puede ser!”, con el firme propósito, por su parte, de crear una tradición diferente.

Peter Handke

Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia. Suspendiendo primero todo lo que, en relación a ella, depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad. Señalándola en tanto que desconocida. Decla-

rando, en relación a ella, nuestra impotencia. Declinando incluso nuestras mejores intenciones. Para poder comenzar de nuevo. Para poder comenzar, tal vez, otra cosa. Para poder comenzarnos en una relación inédita a eso otro cuyo modo de existencia es, precisamente, el comenzar. Para que el encuentro con la infancia pueda ser una experiencia o, lo que es lo mismo, algo que implique la formación y la transformación de lo que ya sabemos, de lo que ya podemos, de lo que ya queremos, de lo que ya somos.

Y eso porque las distintas figuras de la infancia o, más precisamente, las distintas imágenes que hemos construido de ese enigma que llamamos “infancia”, son un espejo de nosotros mismos: un producto de nuestros miedos y de nuestras esperanzas, de nuestro coraje y de nuestra cobardía, de lo que creemos que somos y de lo que sentimos que nos falta, de lo que nos gustaría ser y de lo que sabemos que nunca seremos, de nuestras utopías y de nuestras decepciones, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas, de nuestros logros y de nuestros fracasos, de nuestra manera de habitar el tiempo, la memoria y el olvido, la repetición y la diferencia, la continuidad y la discontinuidad, el nacimiento y la muerte.

Nuestra imagen de la infancia es una proyección de lo mejor y de lo peor de lo que somos. Por eso, repensar radicalmente la infancia es, también, repensarnos a nosotros mismos.

Pero repensar la infancia no es fácil. No es fácil, desde luego, en el campo pedagógico, articulado como está por la razón tecno-científica o por la razón práctica. Abarrotado de expertos y de moralistas. Atravesado por los lenguajes de las ciencias, de la política y de la economía. Implacable dispositivo biopolítico teñido de esa idealización burguesa y coloreada de lo infantil en la que se ha convertido la herencia de Rousseau.

Y tampoco es fácil en un mundo en el que funcionan gigantescos dispositivos de infantilización de masas, en un mundo configurado según concepciones comple-

tamente banales y banalizadas de lo infantil, en un mundo convertido enteramente, al menos la parte de él que nosotros habitamos, en una escuela con gigantescos patios de recreo. Si no se sostiene el suficiente vigor y la suficiente precisión, cualquier pensamiento de la infancia consiente con demasiada facilidad con ese mundo Disney en el que todos tenemos derecho a reencontrar al niño que llevamos dentro, sobre todo para consumirlo y para que consuma. O con ese mundo ONG en el que nos disponemos a salvar de la exclusión a los niños del mundo.

Walter Kohan sabe muy bien que la pedagogía está estructurada por la *“imagen dogmática del pensamiento”*. Sabe que *“nada es menos infantil que el infantilismo tan en voga en nuestras sociedades”*. Y sabe que su problema no es el de *“los derechos del niño y otros instrumentos jurídicos con los que nuestras sociedades muestran su preocupación por los niños y tranquilizan las conciencias”*. Aquí de lo que se trata es de disentir.

Y a eso es a lo que apunta este libro. A pensar de nuevo la infancia. Radicalmente. A disentir de todas las figuras ya inhabitables de lo infantil. Vigorosamente. A cuestionarnos a nosotros mismos: también nuestra pedagogía, nuestras ideas de lo social, nuestras visiones de la justicia. A criticar el presente y a tratar de abrir alguna brecha que haga posible lo por venir. Porque el infanticidio de Belén está sucediendo *“en este instante”* y *“esto no puede ser”* y es urgente *“crear una tradición diferente”*.

Para ello, para crear una tradición diferente, necesitamos la memoria. Y este es un libro que hace memoria. En primer lugar, de aquellas concepciones de la infancia en las que, desde Platón a Lipman, se despliega el orden monótono de lo mismo. Las que configuran las distintas caras de nuestro sentido común. Por eso la primera parte del libro se enmarca vigorosamente en lo que Foucault llamaba *“una historia crítica del presente”*, una historia de lo que somos y de lo que, tal vez, ya no queremos ser.

Pero, además de una historia crítica, crear una tradición diferente significa también buscar señales en el pasado. Señales de otra cosa. Señales que nos digan que las cosas podían haber sido de otro modo. Y a eso apuntan los soberbios capítulos sobre Heráclito y sobre Sócrates.

Además, para crear una tradición diferente necesitamos también a los amigos. Amigos que piensen con nosotros, que lean con nosotros, que escriban con nosotros. Amigos en relación a los cuales pensamos, leemos, escribimos. Amigos que nos hagan compañía, que nos den la sensación de que no estamos solos. Y este es un libro lleno de amigos en esa tarea de repensar la infancia, en esa tarea de comenzar y de disentir, en esa tarea de ponernos en cuestión. Están principalmente Deleuze y Foucault, Rancière, Agamben. Utilizados a la contra: Deleuze contra un cierto Platón, Deleuze y Foucault contra un cierto Lipman, Rancière contra un cierto Sócrates. Utilizados también a favor: a favor de una nueva imagen del pensamiento, de una nueva imagen del lenguaje, de una nueva imagen de la libertad, de una nueva imagen de la infancia. Está Agamben y la diferencia entre lo lingüístico y lo humano, entre la naturaleza y la cultura, entre lo dado y lo aprendido, entre lo ya dicho y lo aún por decir, entre la lengua y el habla, entre lo que tenemos y lo que no tenemos.

Y está también Arendt y, en su estela, muchos de los que estamos tratando de hacer sonar la palabra infancia junto a palabras como nacimiento, comienzo, fecundidad, alteridad, novedad, revolución, creación, acontecimiento, interrupción, porvenir, quizá, promesa, desafío, milagro... etc.

No sé si éste es un libro de educación. Lo que sí que sé es que es un libro en el que, en relación con la infancia, se desplaza todo ese conjunto de ideales, saberes y prácticas que constituyen lo que llamamos educación.

Tampoco sé si éste es un libro de filosofía. No lo es si por filosofía entendemos una disciplina más o menos organizada. Pero sí que lo es si por filosofía entendemos la actividad misma del pensamiento como forma de indisciplina. Y éste es un libro en el que, en relación con la infancia, es la filosofía misma la que se indisciplina, la que se convierte en otra cosa, la que recupera su propia infancia, la infancia del pensamiento, aquella que, quizá sin que lo sepamos, ha acompañado la historia entera del pensar.

En este libro es la infancia la que educa a la educación y es la también la que educa a la filosofía. Pero para eso es necesario que esa infancia no sea ni la de la educación ni la de la filosofía.

Agustín García Calvo decía en una ocasión que *“lo peor de un niño cualquiera es que sea mío”*. Y tal vez se trate de eso. Tal vez se trate de abandonar de una vez por todas la pretensión de que los niños son nuestros. La pretensión de que el tiempo de los niños es el que nosotros creemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro tiempo. O la pretensión de que el mundo de los niños es el que nosotros sabemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro mundo. O la pretensión de que la vida de los niños es la que nosotros queremos que sea, o la que nosotros les damos, o el camino hacia nuestra vida. O la pretensión de que el pensamiento de los niños es el que nosotros pensamos que es, o el que nosotros les damos, o el principio de nuestro pensamiento. O la pretensión de que las palabras de los niños son las que nosotros decimos que son, o las que nosotros les damos, o el camino hacia nuestras palabras.

Esas son las pretensiones de Herodes. Y eso no puede ser. Y es preciso crear una tradición diferente.

Jorge Larrosa
Febrero de 2004

Palabras liminares

Yo jamás pienso exactamente lo mismo por la razón de que mis libros son para mí experiencias, y deseo que lo sean en un sentido lo más pleno posible. Una experiencia es algo de lo cual uno mismo sale transformado. Si debiera escribir un libro para comunicar lo que ya pienso, antes de haber comenzado a escribir, no tendría jamás el coraje de emprenderlo.¹

Este proyecto nos lleva a reflexionar, repensar sobre nuestra vida, nuestras ideas, conceptos, “cierto”, “errado”, provocando dudas, cuestionamientos sobre nosotros mismos, nuestra postura delante de la vida, nuestra práctica en el salón de clase y en la educación como un todo. Y queda... la imposibilidad de continuar siendo lo que se era.²

Escribir este libro ha sido una experiencia. Acaso debería decir que está siéndolo, pero la inminencia del final amerita el pasado perfecto. Como toda introducción es-

¹ M. Foucault. “Entretien avec Michel Foucault”. Entretien avec D. Tromabadori. In: *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994/1978, p. 41.

² Luisa, maestra de la escuela “Classe 304 Norte” en Brasilia, DF, Brasil, participante del Proyecto “Filosofía na Escola”. Testimonio tomado del libro *Filosofia na Escola Pública*, organizado por W. Kohan, B. Leal y A. Teixeira, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 180.

toy escribiéndola por último. De modo que puedo permitirme ese tiempo que tiene ecos en el presente. He salido transformado de esta escritura. No soy el mismo que al comenzar a escribir. En el inicio, no sabía exactamente qué escribir, cómo hacerlo. Tenía algunas intuiciones, ciertas escrituras previas y una profunda inquietud respecto del tema que iría a abordar. La inquietud, después de la experiencia de escritura, se ha multiplicado, agudizado, expandido. Así suele pasar con la experiencia.

En el inicio tenía también una cierta experiencia intensa de la infancia. Además de mi cuádruple experiencia de la paternidad que, aunque no esté aún en condiciones de entender ni esté explícitamente aludida en este trabajo, tiene en él una incidencia que sería ingenuo soslayar, en los últimos años he concentrado mis inquietudes en torno de las posibilidades educativas de la filosofía con niños y de formas posibles de pensar y practicar esas posibilidades. He buscado hacerlo desde un registro filosófico, en el sentido de aquel amplio espacio compartido por filósofos de distintas épocas y tradiciones.

Estas inquietudes encontraron su marco institucional en un proyecto de extensión, enseñanza e investigación, “Filosofía na Escola”, desarrollado entre 1997 y 2001, bajo mi coordinación, en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia.³

También este proyecto ha sido una experiencia, en los términos descriptos por Foucault en el primer epígrafe: algo de lo cual uno mismo sale transformado. Cuando la experiencia es colectiva, como en este caso, todos los que la atraviesan –algunos más, otros menos, algunos en una dirección, otros en otra– salen transformados, tanto como las relaciones entre ellos y de cada uno consigo mismo. Lo que se transforma es múltiple: lo que pensamos, la relación que tenemos con lo que pensamos, lo que sa-

³ Una descripción más detallada de este proyecto se encuentra en W. Kohan, B. Leal, A. Teixeira (orgs.), *Filosofía na Escola Pública*, 2000.

bemos, la relación que tenemos con lo que sabemos, lo que somos, la relación que tenemos con lo que somos. Como muy bien lo testimonia, en el segundo epígrafe, la maestra Luisa de la escuela “Classe 304 Norte”, participante del proyecto, la única cosa segura que queda es la imposibilidad de continuar siendo lo que se era.

“Filosofia na Escola” ha sido también una experiencia en el sentido de que antes de iniciar este proyecto no teníamos un método establecido y consolidado, ni siquiera objetivos muy precisos, más allá de nuestra intención de trabajar con base en algunos principios bastante vagos, como la defensa de la educación pública, el compromiso con la interrogación filosófica, la necesidad de abrir caminos de transformación entre la escuela y la universidad. No sólo no teníamos método, sino que no podíamos tenerlo. Tal como lo pensábamos, su presencia hubiera significado un obstáculo para la intensidad de la experiencia, algo que no podíamos arriesgar.

Cada inicio de año en que renovábamos el proyecto, teníamos la misma sensación: estar comenzando de nuevo. En verdad, esta situación era casi permanente, como si cada momento, cada reunión de trabajo, cada encuentro de “formación”, fuera un nuevo inicio. No se pueden negar las molestias y obstáculos prácticos de esa relación. Pero así es con la experiencia. Así es también con la filosofía, la educación y la infancia, cuando se dejan atravesar por la experiencia. De eso también tratábamos en el proyecto: perforar prácticas y saberes fosilizados, cristalizados, estigmatizados.

El caso es que la experiencia en este proyecto transformó radicalmente, entre otras cosas, mi relación con la filosofía, con la educación y con la infancia, temas principales de este libro. También transformó lo que pienso sobre la relación entre esos tres conceptos. La transformación, entonces, está en el inicio y en el fin de esta escritura: pude comenzar a escribir porque ya no era el mismo que alguna vez fui en relación con la filosofía, la educación y la infan-

cia; y también lo hice para que, al término de la escritura, ya no pudiera seguir siendo el mismo que aquel que la había iniciado, para que una nueva posibilidad surgiera en mi relación con la filosofía, la educación, la infancia. La transformación está también en el “durante”, en los vaivenes, en las reelaboraciones, en los cambios de ritmo y de rumbo, en la imposibilidad de mantener un cierto índice inicial.⁴

Que una escritura sea una experiencia exige hablar también de la difícil relación con la verdad y de las relaciones entre experiencia y verdad. Dice Foucault:

Entonces [*la historia de la locura*] es un libro que funciona como una experiencia, para aquel que lo escribe y para aquel que lo lee, mucho más que como la constatación de una verdad histórica. Para que se pueda hacer esta experiencia a través de este libro, es necesario que lo que se dice sea verdadero, en términos de verdad académica, históricamente verificable. No puede ser tal como una novela. Sin embargo, lo esencial no se encuentra en la serie de constataciones de una verdad histórica, sino en la experiencia que este libro permite hacer. Ahora bien, esta experiencia no es ni verdadera ni falsa. Una experiencia es siempre una ficción; es algo que no se fabrica a sí mismo, que no existe antes y que encontrará el existir después. Esta es la difícil relación con la verdad, la manera en la cual esta última se encuentra comprometida en una experiencia que no está atada a ella y que, hasta cierto punto, la destruye.⁵

La experiencia y la verdad habitan espacios diferentes y tienen una compleja relación. Una experiencia

⁴ Esta introducción es un testimonio de esa experiencia de escritura. Conocí el texto de Foucault que la inspira en la última fase de redacción de la tesis. Me lo acercaron Maximiliano López y Fabiana Olarieta, alumnos del curso de Especialización sobre Enseñanza de la Filosofía. Niveles Fundamental y Medio, desprendimiento del Proyecto de Extensión “Filosofía na Escola” en la Universidad de Brasilia.

⁵ M. Foucault, *op. cit.*, 1994/1978, p. 45.

intensa, importante, deseable, supone un compromiso con una cierta verdad académica, histórica, que la antecede. La experiencia de escribir este libro presupone esa forma de la verdad. Más aún, la necesita. No estamos dispuestos a despreciar o a renunciar a una tal verdad. Sin embargo, la experiencia de escritura la trasciende, la esquivo, la evita y, en su sentido más importante, la pone en cuestión, la amenaza, modifica nuestra relación con esa verdad y, de esa forma, transforma aquello que somos. Este es el valor principal de una experiencia de escritura: no contribuir a constatar una presunta verdad sino transformar la relación que tenemos con nosotros mismos, al transformar la relación que mantenemos con una verdad en la cual estábamos cómodamente instalados antes de escribir.

El tema principal de este libro es la infancia, y su sentido principal es transformar nuestra relación con la infancia, a través de la filosofía y la educación: la relación de quien escribe una experiencia, y la relación de quienes leen esa experiencia. Su preocupación primordial es una práctica colectiva y un modo habitual de pensar las interfaces entre infancia, filosofía y educación, particularmente en el campo temático que llamamos de filosofía de la educación.

Dividimos este trabajo en tres partes. En dos partes, “Filosofías de la Infancia”, estudiaremos cómo se ha constituido históricamente un cierto mito en torno de la infancia. En un primer capítulo, iremos a buscar las raíces de un modo dominante de pensar la infancia en algunos *Diálogos* de Platón. Analizaremos allí las marcas principales de lo que constituye una idea de la infancia que ha sido fundante en nuestra tradición. En un segundo capítulo, veremos cómo esta idea se consolidó, cristalizó y sofisticó con la emergencia de algunas instituciones en las sociedades modernas europeas. En un tercer capítulo, analizaremos en qué medida participa de este mito una de las propuestas más significativas en la historia de la filosofía por hacer de ésta un instrumento de la educación de los niños: el programa “filosofía para niños” de Matthew Lipman.

En una segunda parte, “La infancia educa a la filosofía”, afirmaremos otra idea de infancia: la infancia ya no como edad cronológica sino como una posibilidad afirmativa del pensar, como una metáfora de un nuevo pensar. Desplegaremos esta imagen a partir de dos momentos: la filosofía griega clásica y la filosofía francesa contemporánea. Serán cuatro formas “infantiles” de pensar cuatro expresiones de la filosofía.

De la filosofía griega elegimos a Heráclito y Sócrates. En el primero, privilegiaremos motivos de una lógica del pensar que no se somete dócilmente a los cánones establecidos por la lógica tradicional, un tiempo infantil no lineal, y una actitud inquietante e inquietadora de espera. En Sócrates, nuestros motivos se concentran en el sentido del preguntar, en una forma específica de pensar y afirmar las relaciones entre filosofía y política y, por fin, en un modo no totalitario ni totalizador de pensar la educación.

Entre los contemporáneos, Jacques Rancière y Gilles Deleuze. El primero es motivo para pensar, otra vez, de nuevo, el enseñar y aprender y para pensar un principio político de un enseñar y de un aprender filosóficos. Con Deleuze, destacaremos las líneas de una imagen del pensamiento que impide pensar y la relación entre lo no pensado y lo pensado en el pensamiento.

Finalmente, en el Epílogo, presentaremos aquella imagen de la infancia que hemos practicado en la segunda parte de este libro. Estaremos trazando allí un cierto concepto de la infancia que recree la forma dominante de pensarla: será una infancia de la infancia. Estudiaremos allí, con Giorgio Agamben, conexiones entre los conceptos de infancia, lenguaje, historia y experiencia. Propondremos una política de la infancia, que permita pensar una filosofía y una educación abiertas y no totalitarias. En esta parte del texto, abriremos la infancia a un porvenir en la filosofía y en la educación o, quién sabe, entre ellas.

Parte I

I. Filosofías clásicas de la infancia

Sabemos, desde Platón, que una política pensable es una política justa. La dificultad es la siguiente: la injusticia es clara, la justicia es oscura. Quien sufre injusticia es testimonio irrecusable de ella. Pero, ¿quién testimoniará la justicia?

A. Badiou¹

Esta primera parte estudia una primera forma de relación entre filosofía e infancia. Se trata de una tarea “clásica” de la filosofía de la educación: pensar un concepto (la infancia) que se encuentra en la base de muchos discursos pedagógicos. De modo más específico, esta parte de nuestro trabajo se inscribe en el marco de lo que podríamos denominar una «historia de las ideas filosóficas sobre la infancia», la cual podría ser caracterizada como una historia de los discursos que tomaron a la infancia como objeto, a partir de este registro específico de pensa-

¹ A. Badiou, “O que é pensar filosoficamente a política?”. In: *Alain Badiou no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 89.

mientos al cual damos el nombre de “filosofía”. La inserción de este estudio se especifica en tres momentos también “clásicos” de la historia de la filosofía occidental: los griegos, la modernidad, los contemporáneos.

En el primer capítulo, nos proponemos analizar la concepción de infancia que atraviesa algunos *Diálogos* de Platón, en particular *Alcibíades I*, *Gorgias*, *La República* y *Las Leyes*. Después de situar la infancia en la problemática más amplia del pensamiento de Platón, la caracterizamos, con base en estos textos, por medio de cuatro trazos principales: posibilidad, inferioridad, otro despreciado, material de la política.

Sabemos, con todo, que se trata de un análisis limitado. Vale aclarar que la cuestión que nos ocupa no es «cómo se pensó la infancia en la Antigüedad Clásica», sino «cómo la infancia fue pensada en algunos *Diálogos* de Platón». La diferencia no carece de significación. Por un lado, no tenemos la pretensión de dar cuenta, de forma acabada, de la concepción platónica de la infancia. Por otro lado, estamos distantes de querer agotar las diversas representaciones sociales sobre la infancia entre los griegos del período clásico. La forma como una época retrata un pensamiento –en las artes, en la literatura y en las más diversas formas de su producción social y cultural– es siempre mucho más compleja que los pensamientos presentes en algunos textos de ciertos filósofos.²

Estos ambiciosos proyectos requerirían una atención que no estamos aquí en condiciones de ofrecer, a partir de la temática elegida. Ellos nos desviarían exageradamente de nuestros propósitos. Tampoco pretendemos llevar a Platón a ningún tribunal. Buscamos sólo delimitar un problema y una forma específica de enfrentarlo. Platón está aquí por la belleza y por la fuerza de su pen-

² Para un trabajo con estas características puede consultarse, con provecho, M. Golden, *Children and Childhood in Classical Athens*, 1990.

samiento sobre la infancia, con la perspectiva de considerar su productividad en el presente, esto es, con la posibilidad de estudiar en qué medida, al menos, trazos de esa forma aún hoy están presentes en el modo contemporáneo de pensar la educación de la infancia. Nos interesa problematizar, más específicamente, la manera dominante de pensar y realizar las posibilidades educativas de la filosofía con niños en el mundo contemporáneo.³ En el tercer capítulo de esta primera parte, haremos este análisis.

Antes, en el segundo capítulo, nos ocuparemos, en primer lugar, de la invención de la infancia en la modernidad o, para decirlo de forma más moderada, de una importancia y de una atención inéditas otorgadas a la infancia en la historia de la cultura occidental. A seguir, veremos cómo esa “atención” inusitada a la infancia está acompañada de una serie de dispositivos sociales que se ocupan de ella: la disciplina, la escuela, el docente, la pedagogía.

Así, estaremos dando un salto gigantesco en el tiempo y en el registro discursivo en análisis. Pasamos del SIGLO IV a.C. hacia décadas recientes: los años 1960, 1970 y principios de los 80, en los cuales se desarrollan los trabajos de Ph. Ariès y M. Foucault, que allí estudiamos. También pasamos del campo disciplinar de la Filosofía de la Educación (¿cómo llamar, de otra manera, a los

³ Entendemos por pensar, según Foucault, «lo que instaura, en diversas formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso y que, por consiguiente, constituye el ser humano como sujeto del conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico; lo que instaura la relación consigo mismo y con los otros y constituye el ser humano como sujeto ético». [«Preface to the History of Sexuality». *DE*, IV, 1994/1984, p. 579]. Esta concepción implica aceptar que no sólo en las prácticas discursivas se encuentra el pensamiento, sino en «todas las formas del decir, del hacer y del conducirse donde el individuo se manifiesta y actúa como sujeto del conocimiento, sujeto ético, sujeto consciente de sí y de los otros» (*ibid.*, p. 580).

análisis de *La República* y de *Las Leyes*?) al campo de la historia de las mentalidades y de las relaciones entre saber, poder y verdad que habitan Ariès y Foucault.

Ciertamente, podríamos haber elegido mantenernos en el campo disciplinar clásico de la Filosofía de la Educación. Al final, ¿por qué no estudiar la infancia en la modernidad a partir de autores como Montaigne, Rousseau o Kant? Habría sido igualmente interesante. Nuestra decisión se basa, además de gustos y preferencias personales, en el intento de mostrar que el campo de la historia de las ideas filosóficas sobre la infancia atraviesa diversos espacios disciplinares y tiene diversas posibilidades metodológicas, historiográficas, filosóficas. En este campo todavía incipiente, fuera de provincianismos disciplinares que no queremos refrendar, Ariès y Foucault tienen un espacio singular reservado.

El resultado de este examen es multifacético y genera algunas tensiones que no es necesario ocultar o disimular. En algún sentido, la propia estructura conceptual y argumentativa de esta parte constituye una amenaza para algunas de las tesis y metodologías aquí mismo presentadas. Por ejemplo, puede pensarse que el tratamiento de la infancia por parte de Platón constituye una muestra de la falsedad de la tesis de Ariès que afirma la invención moderna del sentimiento de infancia. Podría también notarse que la génesis, en el pensamiento platónico, de una idea de infancia presente en propuestas contemporáneas para educar a los niños a través de la filosofía, constituiría una continuidad que negaría el carácter discontinuo de la historia, enfatizado tanto por Ph. Ariès cuanto por M. Foucault.

Con relación a lo primero, es necesario enfatizar otra vez que los campos y perspectivas de análisis son diferentes. Ariès sitúa la invención de la infancia en una “historia de las mentalidades” que excede ampliamente un registro discursivo como el de los *Diálogos* de Platón.

Podría aún argumentarse que esa diferencia disminuye la tensión, pero no la supera. Por eso, moderamos la tesis central de Ariès. Estamos de acuerdo en que el sentimiento de infancia moderno, no existía como tal antes de ese momento histórico. Sin embargo, nuestro primer capítulo permite también poner en cuestión que no existiera ningún sentimiento de infancia antes de la modernidad. Lo que se inventa, diremos con Ariès, no es el sentimiento de infancia, sino un sentimiento de infancia; no se inventa la infancia, sino una infancia, la moderna.

En cuanto a lo segundo, no adherimos a una visión exclusivamente continuista ni discontinuista de la historia. Consideramos que la historia de las ideas, de los pensamientos y de las mentalidades está llena de continuidades y discontinuidades. Entre las primeras, los *Diálogos* de Platón tal vez sean sólo una marca intermediaria de un recorrido mucho más extenso de un mismo concepto de infancia. Entre las segundas, un nuevo sentimiento de infancia y nuevos conceptos de disciplina y de docente pastor irrumpen con fuerza inédita en la Modernidad. Con todo, como veremos en este mismo capítulo, el concepto de infancia retratado por Platón sigue un movimiento también lleno de discontinuidades y una notable continuidad premoderna alcanza los mitos modernos de la infancia, de la disciplina y del docente-pastor.

Este juego multifacético de continuidades y discontinuidades podrá ser notado en el análisis de una tentativa de hacer de la filosofía una herramienta educacional de la infancia, en el tercer capítulo de esta primera parte. También allí, se encuentra una cierta imagen de la infancia y de su relación con la educación y la filosofía que nos interesa estudiar.

A seguir, entonces, materiales que constituyen pensamientos filosóficos sobre la infancia. Nuestros interlocutores: por un lado, Platón, filósofo de la educación en la Antigüedad; por otro lado, Ph. Ariès y M. Foucault, his-

toriadores contemporáneos de la Modernidad. Entre unos y otros, formas de delinear una idea cuya productividad nos interesa analizar en las prácticas y discursos pedagógicos de nuestro tiempo.

Capítulo 1

El mito pedagógico de los griegos (Platón)

Levantar acta del final de una edad de los poetas, convocar como vector de la ontología las formas contemporáneas del matema, pensar el amor en su función de verdad, inscribir las vías de un comienzo de la política: estos cuatro rasgos son platónicos.¹

Los filósofos griegos del período clásico dieron, de forma casi unánime, importancia singular a la educación. Sabemos, por ejemplo, que los sofistas fueron educadores profesionales y teorizaron sobre el sentido y el valor de educar, aunque sus principales escritos no hayan llegado hasta nosotros.² Entre ellos, Antifonte dice, en un fragmento conservado que la educación es lo principal para los seres humanos y que cuando se siembra en un cuer-

¹ A. Badiou, *Manifiesto por la filosofía*. Madrid: Cátedra, 1990/1989, p. 75.

² Véase Platón, *Hipias Mayor* 282b-c. Entre los historiadores de la educación griega, H.-I. Marrou (*Historia de la educación*. Trad. Cast.

po joven una noble educación, ésta florece para siempre, con lluvia o sin lluvia.³

Sócrates, aunque declara no haber sido maestro de nadie, reconoce haber formado jóvenes que continuarán su tarea y ése es justamente uno de los motivos de su condena a muerte.⁴ El propio Platón ha estado preocupado del principio al fin de sus *Diálogos* por cuestiones educacionales, tal vez porque consideraba que el alma, cuando parte hacia el Hades, no tiene otra cosa que su educación y su modo de vida.⁵ En su última obra, *Las Leyes*, afirma que es imposible no hablar de la educación de los niños⁶ y que, a diferencia de las otras cuestiones tratadas para la *pólis*, lo hará para instruir y para sugerir, no para legislar:⁷ acerca de la educación, dice allí ‘El Ateniense’, es una *aporía* legislar y al mismo tiempo resulta imposible permanecer en silencio.⁸

Este capítulo trata sobre cómo ese discurso educacional singular de algunos *Diálogos* de Platón –en los que

México: FCE, 1998/1981, p. 83-5) sostiene que el único rasgo en común de los sofistas era su carácter de pedagogos. Con los sofistas enfrentamos un enigma en alguna medida similar al de Sócrates (cf. *infra* Cap. 5), pero acentuado: los principales testimonios que conservamos vienen de un rival: Platón, con el agravante de que no tenemos apologías de sus discípulos, como en el caso de Sócrates. ¿Podríamos imaginar la suerte de Sócrates en la historia de la filosofía si sólo conservásemos el testimonio de Aristófanes?

³ DK 87 B 60.

⁴ Véase, Platón, *Apología de Sócrates* 33a-c; 39c-d, e *infra*, Cap. 5.

⁵ Platón, *Fedón* 107d.

⁶ M. Golden, a quien debemos muchas de las referencias de este capítulo, hace notar que sólo en contadísimas ocasiones los griegos distinguen entre varones y niñas en los testimonios referidos a los niños. Su preocupación principal, al hablar de ellos, es caracterizar la niñez frente a la adultez. En lo que sigue, como Golden, cuando nos referimos a niños, incluimos varones hasta la edad de ser admitidos como ciudadanos (17-18 años) y niñas hasta su casamiento. Véase, M. Golden, *Children and Childhood in Classical Athens*, 1990, p. 3-4.

⁷ *Las Leyes* VII 788a.

⁸ *Ibid.* 788b-c.

habitan trazos de lo que hoy llamaríamos filosofía de la educación— ha ido demarcando un cierto concepto de infancia, prolíficamente reproducido y muy poco problematizado en el posterior desarrollo de la filosofía de la educación occidental. A su manera, de forma explícita o implícita, por medio de un discurso aporético e imposible de silenciar, a través de alusiones directas o metafóricas, Platón dio forma a un retrato específico de la infancia. En este capítulo nos ocuparemos de delinear ese retrato de la infancia.

Los trazos de un problema

Diógenes Laercio ha suscitado objeciones contra el filósofo que ha sido llamado el Divino, y que posee, según la opinión general, la máxima claridad y transparencia en su lenguaje, Platón, a quien desde antiguo (aunque sin razón en opinión de Nietzsche) se ha considerado como el mayor artista del lenguaje entre los filósofos.⁹

G. Deleuze afirma que entender a un filósofo comporta comprender el o los problemas que ese filósofo ha trazado y los conceptos que ha creado para intentar resolver tales problemas.¹⁰ Nuestra tesis es que la infancia era parte indisoluble de algo que constituyó un problema fundamental para Platón y que en sus *Diálogos* puede reconstruirse una solución conceptual a este problema.

El problema de Platón es un problema concreto y situado: entender, enfrentar y revertir la degradación de la Atenas de su tiempo. Así planteado, el problema no remite necesariamente a la infancia. Sin embargo, en la vi-

⁹ Th. Adorno, *Terminología filosófica*. Vol. 1, Madrid: Taurus, 1976/1973, p. 38.

¹⁰ G. Deleuze, F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?* 1993/1991, p. 33.

sión de Platón, hay una conexión directa entre las cualidades de una *pólis* y las de los individuos que la componen, cualidades que no están dadas de una vez y para siempre, sino que dependen fuertemente del contexto donde se desarrollan. Esta visión se apoya en una percepción particular de la historia política que lo precedió, durante la cual naturalezas juveniles excelsas, como las de sus compañeros de clase Alcibiades y Critias, se convirtieron en políticos inescrupulosos e insanos. Las consecuencias para Atenas de esta forma de corrupción de los jóvenes fueron desastrosas y podría leerse buena parte de la filosofía de Platón como un intento por sentar las bases que permitan construir un orden social diferente.

¿Cómo enfrentar el problema de la degradación de los jóvenes? ¿Qué hacer para canalizar las mejores naturalezas para el mejor proyecto político? Así como la clave de interpretación de Platón para explicar el problema es educativa (estos jóvenes se han corrompido porque no han recibido la atención y el cuidado que merecen quienes se dedicarán a gobernar el conjunto), su apuesta también lo es: resulta necesario, entonces, pensar otro cuidado, otra crianza, otra educación, una experiencia infantil de la verdad y la justicia que preserve lo que en esas naturalezas hay de mejor y lo ponga al servicio del bien común.

La visión platónica de la infancia se encuadra, entonces, en un análisis educativo con intencionalidades políticas. Platón no hace de la infancia un objeto de estudio en sí mismo relevante. La infancia no es, en cuanto infancia, un problema filosófico relevante para Platón. La infancia es un problema filosóficamente relevante en tanto habrá que educarla de una manera específica para posibilitar que la *pólis* que habitamos se acerque lo más posible a la *pólis* normada.¹¹ De esta manera, Platón inventa

¹¹ En este capítulo no nos referimos a un concepto psicológico

una política (en el sentido más próximo de su etimología) de la infancia, sitúa a la infancia en una problemática política y la inscribe en el juego político que dará lugar, en su escritura, a una *pólis* más justa, más bella, mejor.

Antes de analizar la forma en que Platón pensó la infancia, nos interesa plantear algunas cuestiones venidas de la lengua. Las relaciones entre la historia de las palabras y la historia de los pensamientos es compleja pero, en todo caso, no queremos dejar pasar algunas aclaraciones, pistas o sugerencias.

Platón se refiere a los niños, básicamente, a través de dos palabras: *país* y *néos*.¹² *País* remite a una raíz indoeuropea que toma la forma *pa/po* en griego y *pa/pu* en latín (la palabra latina equivalente es *puer*), cuyo significado básico es ‘alimentar’ o ‘alimentarse’. De la misma raíz temática son, por ejemplo, los términos *patéomai* (‘comer’); *ápastos* (‘sin comer’, ‘ayuno’, en latín *impastus*); *patér* (‘padre’, ‘el que alimenta’, en latín *pater*); *paízo* (‘jugar como un niño’, ‘divertirse’, ‘niñar’); *póa* (‘pasto’, en latín *pasto*); *poimén* (‘pastor’, ‘el que lleva a comer’, en latín *pastor*); *paidíon* (‘juego’, ‘diversión’); *paidiá* (‘juego’, ‘pasatiempo’); *paideía* (‘cultura’, ‘educación’); *paideúo*

sino filosófico de la infancia. B. Charlot (L’idée d’enfance dans la philosophie de Platon, 1977, p. 232 ss.) afirma que la teoría platónica de la educación descansa más sobre un fundamento metafísico que sobre un análisis de la infancia: sostiene que es una teoría del devenir del alma. Estamos de acuerdo en situar el fundamento de la teoría platónica de la educación en una metafísica y no en una psicología, pero no estamos tan seguros de disociar esta metafísica de una idea de infancia que se desprende de los *Diálogos* de Platón y que encuentra y da sentido a sus propuestas educacionales, aunque no haya sido presentada con ese carácter.

¹² Hay, por lo menos, una tercera palabra para referirse al niño en griego, *téknon*, ligada al verbo *tíkto* (‘dar a luz’), que marca más acentuadamente la filiación, y en los trágicos se encuentra usada para reforzar el vínculo afectivo, generalmente, a propósito de la madre.

(‘formar’ ‘educar’), *paidagogós* (‘el que conduce al niño’, ‘pedagogo’).¹³

En griego clásico, *paîs* tiene una denotación muy amplia, se refiere a niños y jóvenes de diversas edades, en el caso de los varones, hasta acceder a la ciudadanía y, en el caso de las mujeres, que es menos frecuente, hasta antes del matrimonio.¹⁴ En verdad, se usa más como hijo o hija (natural o adoptado)¹⁵ y, por extensión, como esclavo o esclava (jóvenes, de diversas edades hasta límites semejantes a los de *paîs*).¹⁶ Esta misma asociación está presente en el término latino *puer*. Aunque resulte llamativo, esta ampliación puede tener como base un tipo de vínculo afectivo que relacionaba al esclavo con su señor no del todo desemejante del que vinculaba al padre con su hijo.¹⁷

¹³ Debo esta etimología a A. Castello y C. Márcico, “Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente”, 1998, en el que están inspiradas y fundadas las líneas que siguen. Para la etimología de *país*, cf. p. 19-21. Usualmente, se liga *paîs* a una raíz que significa ‘pequeño’. Véase P. Chantraine *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. 1975, p. 850 e M. Golden, *op. cit.*, 1985, p. 92-3.

¹⁴ M. Golden, *op. cit.*, 1990, p. 15.

¹⁵ En este sentido su uso es extremadamente amplio (designa por ejemplo el miembro subordinado de una pareja de varones homosexuales, no importa su edad) y no implica una relación emocional intensa entre los miembros de una familia o del mismo grupo social. Véase M. Golden, 1985, p. 94-7.

¹⁶ Esta extensión del significado de *paîs* es antigua. Ya hay ejemplos en Esquilo y Aristófanes (H. G. Liddell, R. Scott, *A Greek English Lexicon*, 1966, p. 1289.

¹⁷ A. Castello y C. Márcico (1998, p. 20) defienden este vínculo afectivo entre amos y esclavos a partir de un tipo de relación en la antigüedad que dista mucho del trato inhumano de un imperio esclavista europeo del siglo XVII o XVIII. Por su parte, hay quienes apoyan la extensión semántica de “niño” a “esclavo” en la creencia de que los esclavos y niños cumplían papeles semejantes en la estructura social ateniense (M. Golden, *op. cit.*, 1985, p. 99-104). Según esta lectura, la asociación entre niños y esclavos sería un caso específico de una tendencia más general a enfatizar similitudes más que diferencias entre grupos sociales subordinados: la diferencia realmente significativa en Atenas sería entre los varones adultos ciudadanos y todos los otros

La otra palabra más usada por Platón para designar al niño es *néos*, literalmente, ‘joven’, ‘reciente’, ‘que causa un cambio’, ‘nuevo’. Es una palabra más joven ligada a una raíz de significado temporal *nu* de donde, por ejemplo, *nun*, ‘ahora’.¹⁸ En usos antiguos se aplica no sólo a las personas sino a los objetos, y más raramente, a animales y plantas. Sólo posteriormente se fue especializando en una referencia exclusivamente antropológica, pero conservando su polivalencia, que le permite aplicarse a pequeños y jóvenes. Algunas palabras ligadas son: *neótes* (‘juventud’); *neoterízo* (‘tomar nuevas medidas’, ‘hacer una revolución’); *neoterismós* (‘innovación’, ‘revolución’). En las lenguas vernáculas, ha dado lugar a muchos compuestos a partir del primer término *neo*.

Hay, como fondo común, una asociación muy fuerte entre los campos semánticos del alimento y de la educación en el mundo greco-romano. Alimentar y educar no constituyen en ese mundo dominios disociados. Dos ejemplos ilustran claramente esta asociación. En griego, *tréphein* significa en su origen ‘espesar’, y de allí ‘coagular’, ‘cuajar’. Con este sentido subsiste en la época clásica bajo el concepto genérico de ‘criar’, ‘nutrir’, desarrollado a partir de ‘engordar’, ‘alimentar’. Por graduales traslaciones de sentido llega a significar ‘educar’, si bien no es

grupos sociales. Golden ilustra su interpretación con una costumbre significativa: cuando un nuevo esclavo entraba por primera vez a una casa, igual que cuando llegaba un recién nacido, los atenienses hacían una ceremonia: se les daba frutas secas y dulces y probablemente se pensaría que el esclavo, como el niño, empezaba una nueva vida (p. 99, n. 25). La interpretación de Golden, seductora, tiene algunos problemas. Principalmente, debe tenerse en cuenta que *país*, aplicado a “esclavo”, no anula a *doûlos* ni a *andrápodon*, las palabras más usuales para referirse a un esclavo, sino que se aplica a un esclavo joven, de la edad, precisamente, de *país*. O sea, la oposición hombre libre/esclavo se neutralizaría en la edad, que primaría antes bien que el estatus social, determinante en la oposición *anér-doûlos*. Por otro lado, la costumbre a la que alude parece reforzar la interpretación de Castello y Márcico.

¹⁸ P. Chantraine, *op. cit.*, 1974, p. 746.

el término típico para referirse a lo que hoy entendemos por educar y está más ligado al ámbito de crianza de niños. Platón sitúa la *trophé* (crianza) como un período intermedio entre la *génesis* (nacimiento) y la *paidéia* (educación).¹⁹ En latín, tanto *al.umnus* ('el que recibe el alimento', 'criatura' y como segunda acepción 'discípulo', 'el que aprende') como *ad.ol.escens* ('el que comienza a ser alimentado', 'el que recibe los primeros alimentos', y, en consecuencia, "crece") y *ad.ul.tus* tienen que ver con el verbo *al.o*, "alimentarse" y el sustantivo *al.imentum*, "alimento".

En griego clásico hay otras palabras –algunas derivadas de aquéllas– para referirse a los niños, pero no hay ninguna específica y exclusiva para alguna etapa o edad en particular.²⁰ Curiosa y significativamente, tampoco hay en el mundo grecorromano un sustantivo abstracto derivado de esta raíz temática que signifique 'infancia'. En griego, la lógica de la lengua indicaría *paidía* o *paidéia*, pero de aquel término sólo se encuentra algún raro ejemplo²¹ y éste tiene otra connotación, ligada también al alimento ('cultura', 'educación'). En latín existe *infantia*, pero es bastante tardío y designa literalmente la ausencia de habla.²²

¿Cómo explicar esta ausencia? No es fácil decirlo. Aunque la infancia era una etapa de la vida legal y políticamente irrelevante, hay muchos testimonios de varios

¹⁹ Cf., por ejemplo, *La República* V 450c, *Alcibíades* I 122b, *Critón* 50e-51c.

²⁰ M. Golden (*op. cit.*, 1990, p. 14-16) da varios ejemplos y llega a esta conclusión.

²¹ P. Chantraine cita sólo un ejemplo (*Hp. Prorrh.* 20,2) de *paidía* con el sentido de infancia (1974, p. 849).

²² *Infans* está formado por un prefijo privativo *in* y *fari*, 'hablar', de allí su sentido de 'que no habla', 'incapaz de hablar'. Tan fuerte es su sentido originario que Lucrecio emplea todavía el sustantivo derivado *infantia* con el sentido de 'incapacidad de hablar'. Pero pronto *infans* –sustantivado– e *infantia* son empleados en el sentido de 'infante', 'niño' e 'infancia', 'niñez', respectivamente. De este sentido surgen, en la época imperial, varios derivados y compuestos como *infantilis*, 'infantil' e *infanticidium*, 'infanticidio'. Quintiliano (I, 1, 18) fija la edad en que el niño es considerado como incapaz de hablar alrededor de los siete años

campos intelectuales que distinguen diversas etapas en la infancia, lo que permite suponer que estas distinciones tenían alguna relevancia social.²³ De todos modos, tal vez la ausencia de una palabra para marcar una etapa pueda sugerir la percepción de la vida humana, al menos en la literatura dominante por la que la conocemos, como una totalidad indisociable o, por lo menos, una unidad que privilegia lo común y el todo por encima de sus fragmentos o partes diferenciadas.

En todo caso, registramos dos marcas llamativas en la etimología. Por un lado, la asociación entre 'niño' y 'esclavo'. Por otro lado, la ausencia de una palabra específica para referirse a la abstracción 'infancia'. Confiamos en que el sentido de esta asociación y de esta ausencia puedan ser enriquecidos en el transcurrir de este capítulo.

Tal vez no sea un detalle que Platón, quien se ha valido de palabras rarísimas e incluso ha inventado muchas palabras para dar cuenta de conceptos aún no pensados en la cultura de su tiempo, no tenga necesidad de hacer lo mismo con la infancia. Sin embargo, como veremos enseguida, no parece justificado afirmar que la ausencia de una palabra específica signifique que Platón no haya pensado la infancia. Al contrario, de diversas formas compone un cierto concepto complejo, difuso, variado, de la infancia. Para un mejor análisis, dividiremos este tratamiento en diversos planos que se entrecruzan:

y por eso *infans* puede designar al niño en el sentido ordinariamente reservado a *puer*. En verdad, hay usos de *infans* refiriéndose a personas de hasta, por lo menos, quince años, con lo cual debemos entender que *infans* no remite específicamente al niño pequeño que no ha adquirido aún la capacidad de hablar, sino que más bien se refiere a los que por su minoría de edad no están todavía habilitados para testimoniar en los tribunales: *infans* sería así 'el que no puede valerse de su palabra para dar testimonio'. La palabra *infantes* también pasa a designar a muchas otras clases de marginales que no participan de la cosa pública como los enfermos mentales.

²³ M. Golden, *op. cit.*, 1990, p. 22.

a) la primera marca que distinguimos en el concepto platónico de infancia es la posibilidad casi total, y en cuanto tal, la ausencia de una marca específica; la infancia lo puede ser casi todo; esta es la marca sin marca, la presencia de una ausencia; b) la segunda de sus marcas es la inferioridad, frente al varón adulto, ciudadano, y su consecuente equiparación con otros grupos sociales, como las mujeres, los borrachos, los ancianos, los animales; esta es la marca del ser menos, del ser devaluado, jerárquicamente inferior;²⁴ c) en una tercera marca, ligada a la anterior, la infancia es la marca de lo no importante, lo accesorio, lo superfluo y lo prescindente, por lo tanto, lo que merece ser excluido de la *pólis*, lo que no tiene en ella lugar, lo otro despreciado; d) finalmente, la marca instaurada por el poder: la infancia es el material de sueños políticos; sobre la infancia recae un discurso de la necesidad y el sentido de una política que necesita de la infancia para erigirse en perspectiva de un futuro mejor. A seguir, vamos a referirnos a cada una de estas marcas.

La infancia como pura posibilidad

*El vino, con niños y sin niños, es verdadero.*²⁵

Platón no es ajeno al sentido más primario de la infancia que la asocia a una etapa primera de la vida humana. Como tal, la valora en función de sus efectos en la vida

²⁴ En este capítulo, cuando nos referirnos a adultos o adultez, en Platón, debe entenderse el varón adulto, ciudadano, ni esclavo ni meteco. No vamos a tratar aquí, por la complejidad de la cuestión, el problema de estas y otras figuras de la ausencia y la exclusión, como las mujeres o los ancianos. Para la exclusión de las mujeres, puede verse con provecho A. Cavarero, *Nonostante Platone: Figure femminili nella filosofia antica*. Roma: Riuniti, 1990.

²⁵ Platón, *Banquete* 217e.

adulta.²⁶ Haciéndose eco de un dictado popular, ‘Critias’ afirma en el *Timeo* que es admirable cómo permanecen en la memoria los conocimientos aprendidos entre los niños.²⁷ En la *Apología*, ‘Sócrates’ dice temer mucho más a aquellos acusadores que fueron convencidos, cuando eran niños, de que él era un sabio que se preocupaba de las cosas celestes y subterráneas y que hacía más fuerte el argumento más débil, que a aquellos que sólo fueron convencidos de estas acusaciones en edad adulta.²⁸

No se trata de que para Platón la naturaleza humana se consolide y se torne inmodificable a partir de cierta edad. ‘Diotima’, por ejemplo, alerta en el *Banquete* de que aunque decimos que las personas son las mismas desde que nacen hasta que mueren, en verdad se genera una nueva persona (o un niño) a cada momento.²⁹ ‘El Ateniense’ en *Las Leyes* dice que los jóvenes sufren muchos cambios, todo el tiempo, durante su vida.³⁰

Sin embargo, algunos momentos de la vida son vistos como teniendo más incidencia que otros, en el curso que aquélla toma. También en *Las Leyes*, ese mismo personaje recoge un refrán popular griego que dice “el comienzo es la mitad de toda obra”³¹ y afirma que un buen

²⁶ Una excepción a la infancia como primera etapa de la vida es presentada en el mito del *Político*, según el cual el mundo alterna cíclicamente dos momentos: cuando el dios guía el universo, éste sigue el movimiento circular que le es inherente, es el reinado de Zeus; en el otro, durante el reinado de Cronos, el universo es abandonado por el dios y marcha por sí mismo en sentido retrógrado. En este período los mortales dejan de envejecer y evolucionan “en sentido contrario” hacia una mayor juventud hasta tornarse niños, recién nacidos y desaparecer chupados por la tierra. En este ciclo, los nacimientos son de los muertos que emergen de bajo tierra. En esta etapa la infancia es la “última” etapa de la vida humana, al menos en la tierra. Cf. Platón, *El Político* 268e ss.

²⁷ Platón, *Timeo* 26b.

²⁸ Platón, *Apología de Sócrates* 18b-c.

²⁹ *néos aei gignómenos*. Platón, *Banquete* 207d-e.

³⁰ *Las Leyes* XI 929c.

³¹ *Ibid.*, VI 753e.

primer crecimiento es lo más importante para una buena naturaleza, tanto entre las plantas, como entre los animales y entre los humanos.³² En una obra anterior, 'Sócrates' dice a un joven 'Alcibíades' que está en edad de ocuparse de sí mismo, pero que le sería muy difícil hacerlo a los cincuenta años.³³ En otro *diálogo*, 'Sócrates' se muestra preocupado por el joven Clinias, temeroso de que, a causa de su edad, alguien se le adelante y dirija el alma de éste hacia otros menesteres.³⁴ En suma, aunque Platón piensa que la educación es importante en toda la vida de un ser humano, también considera que lo es mucho más en los momentos en que se forja su carácter. Para explorar esta afirmación vamos a introducirnos en *La República*.

Platón escribió *La República* en varios momentos. Hay cierto consenso entre los platonistas acerca de que el libro I constituye una parte primera e independiente, más propia de un período juvenil, dado su marcado contraste con el resto del texto, su parecido estilístico y estilométrico con otros diálogos de juventud, y también por el cambio de foco abrupto al inicio del libro II.³⁵ Este *diálogo* habría recibido el nombre de *Trasímaco* y sólo en diversos períodos posteriores Platón habría llegado a la composición final con que actualmente conocemos el texto completo.³⁶

³² *Ibid.*, 765e.

³³ Alcibíades tiene alrededor de 20 años en la fecha dramática del *Alcibíades I*. Véase 127e.

³⁴ Platón, *Eutidemo* 275b.

³⁵ Véase J. Annas, *An Introduction to Plato's Republic*, 1981, p. 16-17.

³⁶ Al libro I habrían seguido los libros II-IV, luego los libros VIII-IX y, finalmente, los libros V-VII y X. J. Annas da un interesante argumento sobre la prioridad e independencia del libro I: en un pasaje del *Clitofonte*, 'Clitofonte' se queja a 'Sócrates' de que mientras Trasímaco tiene valiosas ideas sobre la justicia Sócrates es meramente crítico y no afirmativo al respecto. Más allá del carácter apócrifo de esta reacción sólo tiene sentido si el libro I era un texto independiente, y no hace el menor sentido respecto de *La República* como un todo (cf. J. Annas, *op. cit.*, 1981, p. 17).

En el libro I, 'Sócrates' traba una de sus clásicas discusiones con varios interlocutores (Céfalo, Polemarco, Trasímaco) quienes son sucesivamente refutados en su pretensión por definir qué es lo justo. El final del libro I es aporético: 'Sócrates' dice a Trasímaco que nada sabe tras examinar, sucesivamente, si lo justo es un mal y una ignorancia o una sabiduría y una excelencia, y si la injusticia es más ventajosa que la justicia.³⁷

Al comienzo del libro II, 'Glaucón', hermano de Platón, convence a 'Sócrates' a retomar la discusión y defender la superioridad de la justicia sobre la injusticia.³⁸ Después de que él y 'Adimanto', también hermano de Platón, presentan los argumentos corrientes de quienes defenderían que la injusticia es preferible a la justicia, 'Sócrates' traslada el campo de análisis del individuo a la *pólis*, para facilitar la percepción de la justicia en un espacio mayor.³⁹

La investigación lleva a 'Sócrates' a analizar los orígenes de la *pólis*: los individuos no son autárquicos y se necesitan unos a otros.⁴⁰ Comienza, entonces, el diseño de la primera *pólis*.⁴¹ Los trazos iniciales de 'Sócrates' relativos a las necesidades apenas básicas de una *pólis* reciben una objeción de 'Glaucón': se trata de una *pólis* de cerdos, ya que no hay en ella placeres ni comodidades.⁴² Sin rodeos, 'Sócrates' recoge la objeción, pasa a ampliar la *pólis* a una *pólis* de placer, pero advierte que mientras aquella es sana y verdadera, ésta es lujosa y enferma.⁴³ Entre otras cosas, la nueva *pólis* generará guerras con los vecinos y necesitará de guerreros-guardia-

³⁷ Platón, *La República* I 354b-c

³⁸ *Ibid.* II 357a – 358e.

³⁹ *Ibid.* II, p. 368d-e.

⁴⁰ *Ibid.* 369b-c.

⁴¹ *Ibid.* 369d-372e.

⁴² *Ibid.* 372e.

⁴³ *Ibid.* 372e-373a. Mucho se ha discutido sobre el valor de esta advertencia. Cf. J. Annas, *op. cit.*, 1981, p. 76 ss.

nes, inexistentes en la anterior.⁴⁴ A partir de una analogía con los perros de raza, 'Sócrates' describe las disposiciones naturales que deben tener tales guardianes: deben ser, en cuanto al cuerpo, agudos de percepción, rápidos, fuertes; en cuanto al alma, irascibles, suaves, amantes del saber y del aprender.⁴⁵

Habrà, entonces, que criar y educar de alguna manera a los guardianes, dice 'Sócrates'.⁴⁶ Estamos ante una cuestión clave. La educación no es un problema menor, porque el examen de la cuestión educacional podrá determinar la génesis, el punto de partida, la causa, de la justicia y la injusticia en la *pólis*.⁴⁷ 'Sócrates' propone que la educación que se dé a los guardianes sea la misma que aquella con la que se educa desde hace mucho tiempo a los griegos: la gimnasia para el cuerpo, la música para el alma.⁴⁸

Los niños son educados, en primer lugar, en la música, luego en la gimnasia. Entre las actividades inspiradas por las Musas, se incluyen las fábulas y relatos que los niños escuchan desde la más tierna edad. Habrá que tener mucho cuidado con esos relatos, dice 'Sócrates', para que contengan las opiniones que los hacedores de la *pólis* juzgan convenientes para formar a los niños.⁴⁹

No se permitirá que los niños escuchen cualquier relato. Se prohibirá que se les narre, por ejemplo, las principales fábulas en las que han sido educados todos los griegos, los poemas de Homero y Hesíodo, en la medida en que afirman valores contrarios a aquellos que se pretende dominen en la nueva *pólis*. Estos relatos están llenos de mentiras, no representan a los dioses y héroes tal como son y están plagados de personajes que afirman

⁴⁴ *Ibid.* 373d-374e.

⁴⁵ *Ibid.* 374e-376c.

⁴⁶ *Ibid.* 376c. 'Sócrates' se ocupará de la educación de los guardianes hasta III, 412b.

⁴⁷ *Ibid.* 376c-d. La importancia de la educación para la *pólis* es reafirmada en IV 423e-424c.

⁴⁸ "Parece difícil encontrar una mejor", dice 'Sócrates', *ibid.* 376e.

⁴⁹ *Ibid.* 377b-c.

valores contrarios a aquellos en los que se quiere educar a los guardianes.⁵⁰

De modo que si se quiere extirpar la injusticia de la *pólis*, dice 'Sócrates', habrá que cambiar los textos con los que se ha educado siempre en Atenas. Antes de discutir qué relatos serán incluidos para sustituir a los tradicionales, 'Sócrates' afirma que habrán de ser extremadamente cuidadosos en la elección de los textos con los que los niños entrarán en contacto en primer lugar. Da la siguiente razón:

Y bien, sabes que el principio de toda obra es lo principal, especialmente en los más pequeños y tiernos; porque es entonces cuando se forma e imprime el tipo que alguien quiere diseminar en cada persona.⁵¹

Los primeros momentos son los más importantes en la vida, dice 'Sócrates'. Por eso no se permitirá que los niños escuchen relatos que contengan mentiras, opiniones y valores contrarios a los que se espera de ellos en el futuro. Porque si se piensa la vida como una secuencia en desarrollo, como un devenir progresivo, como un fruto que será resultado de las semillas plantadas, todo lo que venga después dependerá de esos primeros pasos. Las marcas que se reciben en la temprana edad son "inmodificables e imborrables".⁵² Por eso habrá que cuidar especialmente esos primeros trazos, por su importancia extraordinaria para conducir a alguien hacia la excelencia.⁵³

En estos trazos platónicos está retratada una imagen de la infancia que todavía acompaña el pensamiento educacional. Es fundamental, viene a decirnos Platón, que nos ocupemos de los niños y de su educación, no tanto

⁵⁰ 'Sócrates' da un extenso argumento con múltiples ejemplos sobre la inconveniencia de estos poemas desde II 377c hasta III 392c.

⁵¹ *Ibid.* II 377a-b.

⁵² *duséknipatá te kai ametástata*, *ibid.* 378e.

⁵³ *pros aretèn*, *ibidem.*

por lo que los pequeños son, sino por lo que ellos irán a devenir, por lo que se generará en un tiempo posterior:

[Suficiente] es la educación y la crianza, respondí; pues, si bien educados, surgirán varones medidos que distinguirán claramente todas estas cosas y otras...⁵⁴

En este registro, la infancia es un peldaño fundante de la vida humana, la base sobre la cual se construirá el resto. Como veremos, la educación de la infancia tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente. Ese primer peldaño no tiene características propias muy precisas, está asociado a la posibilidad. Es cierto que hay naturalezas más dispuestas que otras hacia ciertas excelencias. Pero también es cierto que una buena educación puede corregir una mala naturaleza y que una educación inadecuada hace estragos con las mejores naturalezas.

En tanto primer peldaño de la vida humana, la infancia representa también su forma incompleta, su falta de acabamiento. Pero también es verdad que, para Platón, el género humano como un todo está marcado por la incompletitud. La naturaleza de los seres humanos no está dada de una vez y para siempre sino que se va constituyendo en función de cierta educación que la transforma de generación en generación. La *pólis* que empieza bien, dice Platón, avanza igual que un círculo. Una crianza y una educación valiosas producen buenas naturalezas y éstas, valiéndose de tal educación, se tornan mejores que las anteriores, y así sucesivamente.⁵⁵

⁵⁴ *Ibid.* IV 423e.

⁵⁵ *La República*, IV 424a-b. B. Charlot ha fundamentado de qué manera la concepción platónica se diferencia de la concepción moderna de la naturaleza, así como ha mostrado la complementariedad entre educación y eugenesia aludida en este pasaje. Véase B. Charlot, *op. cit.*, 1977, p. 240-2.

En principio, esta visión de la infancia parece extraordinariamente positiva, poderosa: de ella puede devenir casi cualquier cosa; ella casi todo lo puede ser. Sin embargo, esa potencialidad, ese ser potencial, esconde, como contracara, una negatividad en acto, una visión no afirmativa de la infancia. Poder ser cualquier cosa en el futuro cobija un no ser nada en el presente. No se trata de que los niños ya son, en estado de latencia o virtualidad, lo que irán a devenir; en verdad, ellos no tienen forma alguna, son completamente sin forma, maleables y, en cuanto tales, podemos hacer de ellos lo que queramos.

En un pasaje de *Las Leyes*, la última obra de Platón, diferente en diversos aspectos de *La República*, pero con temáticas afines, ‘El Ateniese’ cuenta a ‘Clinias’ una historia de dientes sembrados y guerreros nacidos de ellos y comenta sobre ella lo siguiente:

... es de cierto un gran ejemplo para el legislador que uno puede persuadir las almas de los jóvenes de aquello que se proponga; de modo que lo único que tiene que descubrir en su investigación es de qué cosa ha de persuadirlos para producir el mayor bien de la *pólis*.⁵⁶

Podemos persuadir a los jovencitos de lo que se nos ocurra. El único problema es descubrir el “mayor bien” para la *pólis*, para después convencerlos de que actúen según él. Los jovencitos no harán sino seguir lo que les digamos. En este pasaje se condensan los principales motivos que destacamos en este capítulo: tenemos que pensar en los jóvenes en función del bien de la *pólis*, porque de ellos puede devenir otra *pólis* que la presente, porque ellos son el material de un sueño que podemos forjar a nuestro antojo y que ellos nos ayudarán, mansamente, a realizar. A continuación, vamos a analizar otra marca de la infancia: la inferioridad.

⁵⁶ Platón, *Las Leyes* II 663e-664a.

La infancia como inferioridad

*Llamamos “complejo de Platón” al dispositivo que metamorfosea a los actores en prisioneros permanentes. El cerebro sumiso a la publicidad mentirosa que elogia la excelencia de la morada, sea cual sea, no sale de una mazmorra sino para entrar en otra, igualmente sofocante. No se dan cuenta, ya que el mito precede a la ablación previa de su sentido crítico. Más exactamente, el mito supone su existencia. Naturalmente, el relato de Platón carecería de las insignias del ilusionismo filosófico si no asegurase la educación de los extrogloditas, a quienes se inculca, dosis tras dosis, la capacidad de distinguir y de juzgar.*⁵⁷

Junto a esta visión de la infancia como lo que puede ser casi todo, en los textos de Platón hay otra visión de ella como aquella fase de la vida inferior a la adultez masculina, tanto en lo físico cuanto en lo espiritual.⁵⁸ La obra en que este retrato aparece más nítido y también más descarnado es su último texto, recién referido, *Las Leyes*. Allí se afirma que los niños son seres fogosos, incapaces de quedarse quietos con el cuerpo y con la voz, siempre saltando y gritando en desorden, sin el ritmo y la armonía

⁵⁷ A. Glucksmann, *El undécimo mandamiento*. Barcelona: Península, 1993/1991, p. 199.

⁵⁸ M. Golden afirma que esta concepción era dominante entre los griegos en general. Dice, literalmente, que los niños eran vistos como “físicamente débiles, moralmente incompetentes y mentalmente incapaces” (*op. cit.*, 1990, p. 5). Cita, entre muchos otros, un pasaje en que Isócrates haciendo un discurso sobre el rey de Chipre, Evágoras, lo elogia por poseer, desde niño, belleza, fuerza física y prudencia, pero afirma que cuando creció, estas virtudes se desarrollaron mucho más aún, y aparecieron otras –valor, sabiduría, justicia–, como si éstas no pudieran aparecer en edad temprana (Isócrates, *Evágoras* IX, 22-3).

propias del varón adulto,⁵⁹ y de temperamento arrebatado.⁶⁰ Los niños sin sus preceptores son como los esclavos sin sus dueños: un rebaño que no puede subsistir sin sus pastores.⁶¹ Por eso deben ser siempre conducidos por un preceptor.⁶² No deben ser dejados libres hasta que sea cultivado “lo que ellos tienen de mejor”.⁶³

También allí se afirma que el niño es la fiera más difícil de manejar, porque debido a su potencial inteligencia aún no canalizada, es astuto, áspero e insolente.⁶⁴ En este pasaje, además de la inferioridad, aparece otra vez la idea de potencialidad asociada al niño, tal como vimos en *La República*. En esto el niño se diferencia del esclavo. Sin embargo, esa potencialidad no lo torna mejor en tanto proyecta lo que para Platón hay de inferior en el ser humano y en el orden social que lo cobija: el desorden, la falta de armonía, la desproporción.

‘El Ateniese’ estipula que un niño, en tanto hombre libre que va a ser (en el futuro) debe aprender diversos saberes, y en tanto esclavo que es (en el presente) puede y debe ser castigado por cualquier hombre libre que se encuentre con él.⁶⁵ Así descripta la naturaleza infantil, su crianza y educación buscará calmar esa agitación y desarrollar sus potenciales en orden y armonía. La tarea principal de los encargados de la crianza de los niños es “dirigir en línea recta sus naturalezas, siempre en dirección hacia el bien según las leyes.”⁶⁶

En un proceso judicial, los niños, como los esclavos, sólo podrán dar testimonio en casos de asesinato, y sólo si un adulto responde por eventuales juicios en su

⁵⁹ *Las Leyes* II 664e-665a.

⁶⁰ *Ibid.* II 666a.

⁶¹ *Ibid.* VII 808d.

⁶² *Ibid.* VII 808e.

⁶³ *Ibid.* IX, 590e-591a.

⁶⁴ *Ibid.* VII 808d.

⁶⁵ *Ibid.* VII 808e.

⁶⁶ *Ibid.* VII 809a.

contra por falso testimonio.⁶⁷ Cuando se trata de legislar sus derechos, Platón dice que si un niño quiere ser apartado de la familia por su padre, tendrá derecho a voz en un juicio con todos sus parientes. Si la mayoría de la familia está de acuerdo en expulsarlo, y ningún otro ciudadano quiere adoptarlo, deberá entonces emigrar a las colonias. Sostiene también que si algún anciano es considerado demente, se le despojará de todas sus pertenencias y pasará el resto de su vida como si fuese un niño.⁶⁸

La infancia también aparece asociada a otros estados inferiores, como cuando sirve de analogía de la embriaguez. En efecto, dice Platón que, cuando alguien se embriaga, desaparecen enteramente sus sensaciones, sus recuerdos, sus opiniones y sus pensamientos, “la misma disposición del alma de cuando era un niño pequeño”.⁶⁹ Aquí aparece otra vez, nítidamente, la imagen de la infancia como ausencia, vacío. En estado de embriaguez, un adulto, como un niño, carece de actividad sensorial e intelectual: es menos dueño de sí mismo que nunca, el más pobrecito de todos los hombres. El embriagado es un niño por segunda vez, como el anciano.⁷⁰ Al legislar para quienes despojan a los dioses, traicionan a la *pólis* o corrompen sus leyes, se refiere a quienes podrían hacer estas acciones como locos o enfermos; se trata de alguien demasiado viejo, o “tomado por la infantilidad, lo que en nada se diferencia de los estados anteriores”.⁷¹

Esta visión de la infancia, de forma más atenuada, está presente en un *diálogo* temprano como el *Alcibíades* I, un texto que muchos filósofos de la antigüedad consideraron una excelente introducción a la filosofía en ge-

⁶⁷ *Ibid.* XI 937b.

⁶⁸ *Ibid.* XI 929a-e.

⁶⁹ *Las Leyes* I 645e.

⁷⁰ *Las Leyes* I 646a. ‘El Ateniese’ parece estar recogiendo un dicho popular, que asemejaba los ancianos a los niños. Véase M. Golden, *op. cit.* p. 6.

⁷¹ Platón, *Las Leyes* IX 864d.

neral y a la filosofía platónica en particular.⁷² El *Alcibíades* I puede dividirse en tres grandes secciones: en la primera, ‘Sócrates’ y ‘Alcibíades’ discuten sobre la inserción de este último en la vida política de Atenas y respecto de su saber sobre los asuntos de la política;⁷³ en la segunda, se analizan las diferentes formas de relacionarse con el conocimiento y las implicaciones políticas de cada relación analizada;⁷⁴ en la tercera, se propone un análisis filosófico del *conócete a ti mismo* délfico.⁷⁵

Al inicio, ‘Sócrates’ cuestiona a Alcibíades que, desde niño, no dudara sobre lo justo y lo injusto, sino que hablara de estos asuntos con seguridad y presunción. “Creías saber, a pesar de ser niño, sobre lo justo y lo injusto”, lo hostiga. “¿Cómo podrías saberlo –‘Sócrates’ le reprocha a ‘Alcibíades’–, si no habías tenido tiempo de aprenderlo o descubrirlo?”⁷⁶ En la infancia no es posible saber sobre lo justo y lo injusto; es el tiempo de la incapacidad, de las limitaciones en cuanto al saber y, también, en cuanto al tiempo, de la falta de experiencia; es la imagen de la ausencia del saber, del tiempo y de la vida.

En la parte intermedia del *diálogo*, ‘Sócrates’ examina cómo la crianza y educación de los persas y espartanos, rivales políticos, se diferencia de la de los atenienses. El final de este examen marcará la necesidad de que Alcibíades se conozca a sí mismo –algo que no ha hecho aún–

⁷² Por ejemplo, Albino, Jámblico, Proclo y Olimpiodoro así lo consideraron. Con argumentos poco consistentes, algunos platonistas contemporáneos dudaron de la autenticidad de este texto que analiza, filosóficamente, la importancia del *conócete a ti mismo*. Cf. la noticia introductoria de M. Croiset en *Platon. Auvres Complètes*. Paris: Les Belles Lettres, vol. I, 1970, p. 49 ss.

⁷³ *Alcibíades* I, 103a-113c.

⁷⁴ *Ibid.* 113d-127e.

⁷⁵ *Ibid.* 128a-135e.

⁷⁶ *Ibid.* 110a-110c. Alcibíades responde que lo aprendió del pueblo, a lo que ‘Sócrates’ responde con un argumento sobre la incompetencia del pueblo para enseñar lo que, según él, no sabe.

en cuanto a sus potencialidades y límites.⁷⁷ ‘Sócrates’ argumenta a ‘Alcibíades’ que si quiere tener algún suceso en la política debe antes ocuparse de sí mismo.⁷⁸

‘Sócrates’ toma como ejemplo a los persas. La primera diferencia está al nacer: cuando nace un hijo del rey persa, toda Asia lo festeja. Los atenienses –‘Sócrates’ se queja– no conmemoran los nacimientos, no les dan importancia, no les dan la menor atención. Cuando nace un ateniense, ni los vecinos se enteran.⁷⁹ Tampoco valoran la crianza (*trophé*) de los pequeños. Mientras los persas colocan a los mejores eunucos y a los siete años ponen al pequeño en contacto con caballos y lo llevan de caza, los Atenienses ponen a una nodriza de poco valor para cuidar del recién nacido;⁸⁰ a los catorce, los persas lo confían a los cuatro mejores hombres: el más sabio, el más

⁷⁷ Como veremos, una vez que ‘Sócrates’ ha mostrado la pobreza relativa de la crianza y educación de Alcibíades, la sentencia delfica “conócete a ti mismo” parece tener allí el valor de un “ubícate” y reconoce tus límites. Véase *Alcibíades* I 124b ss.

⁷⁸ De este texto ha comentado Foucault: “el cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser un buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se haya constituido en sujeto que se ocupa de sí.” (“L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”, *DE*, IV, p. 721-2).

⁷⁹ *Ibid.* 121c-d. La queja de Sócrates no puede ser tomada literalmente. M. Golden señala que había, entre los atenienses, al menos un rito ceremonial para la aceptación social del recién nacido. Se celebraba entre cinco y siete días después del nacimiento e incluía, por lo menos, un sacrificio, regalos de familiares y decoración en la puerta de la casa (corona de olivo para el varón; lana para la mujer). Las familias más pobres daban el nombre al recién nacido en esta misma ceremonia. Las familias de las clases más altas ofrecían, al décimo día del nacimiento, una segunda ceremonia más festiva y abierta a más invitados para darle el nombre al pequeño (cf. M. Golden, *op. cit.*, p. 23-4). ¿Cómo interpretar la queja de Sócrates? Tal vez por el peso relativo que estas ceremonias tenían en una y otra sociedad o, simplemente, por el carácter que las mismas habían adquirido en Atenas, carácter que probablemente desagradaba a Sócrates por atender a lo lujoso, superficial y accesorio y desatender a lo principal.

⁸⁰ *Ibid.* 121d.

justo, el más prudente y el más valeroso.⁸¹ En cambio, el pedagogo de Alcibíades fue Zopiro, el más inútil entre los sirvientes de Pericles.⁸² En resumidas cuentas, entre los atenienses a nadie le importa el nacimiento, la crianza y la educación, salvo a un amante.⁸³

En este pasaje, la figura de la infancia es, como la vergüenza, una metáfora de la inferioridad. La juventud de Alcibíades es una de las razones por las que la madre del rey persa se sorprendería si intentase rivalizar con Artajerjes.⁸⁴ Del mismo modo que Alcibíades sentiría vergüenza frente a la opulencia de los persas, se sentiría un niño frente a la prudencia, modestia, destreza, benevolencia, magnanimidad, disciplina, valor, constancia, laboriosidad, emulación y honor de los espartanos.⁸⁵

En muchos otros *diálogos*, la infancia ocupa un espacio semejante de inferioridad. En *La República*, se dice que los niños, al nacer, participan sobre todo del deseo; que algunos nunca participan de la razón y muchos sólo bastante más tarde;⁸⁶ en los niños, igual que en las mujeres y esclavos, domina lo inferior: las pasiones, placeres y dolores;⁸⁷ niños y mujeres admiran lo abigarrado y lo artificioso.⁸⁸ En el *Teeteto* los niños son alineados junto con las mujeres y las bestias como ejemplos de que individuos de una misma clase difieren entre sí en su relación con la salud.⁸⁹ En varios lugares y de diversas formas, Platón dice que los niños no tienen razón, comprensión o juicio.⁹⁰ Por ejemplo, para referirse a un argumento ob-

⁸¹ *Ibid.* 121e. Son estas las cuatro excelencias de los guardianes de *La República*. Cf. IV 441c-445b.

⁸² *Ibid.* 122b.

⁸³ *Ibidem.*

⁸⁴ *Ibid.* 123c-e.

⁸⁵ *Ibid.* 122c.

⁸⁶ *La República* IV 441a.

⁸⁷ *Ibid.* IV 431c.

⁸⁸ *Ibid.* VIII 557c.

⁸⁹ *Teeteto* 171e.

⁹⁰ *Gorgias* 464d-e.

vio, simple o sin importancia, a menudo se afirma que es propio de un niño; en esos casos, el adjetivo “infantil” es sinónimo de pueril, ingenuo, débil.⁹¹ En el *Lisis* ‘Ctesipo’ se ríe de ‘Hipotales’ porque no es capaz de decir a su amante nada que un niño no pueda decir.⁹² En el *Filebo*, los placeres, como niños, tienen poca inteligencia.⁹³ De ‘Cármides’ se dice que era un caso excepcional, por no ser feo de niño⁹⁴.

En otras ocasiones, ‘Sócrates’ asocia los niños al engaño, a ser contradictorios (decir una cosa y su negación) o a ser inconsistentes (decir una cosa y hacer otra). Por ejemplo, sostiene que un pintor puede engañar a los niños como a los necios haciendo pasar la apariencia por verdad.⁹⁵ Otra vez, después de mostrar a ‘Critón’ que escapar de la prisión supondría una tremenda inconsistencia frente a lo que ha dicho toda su vida, le pregunta si deberían ignorar esa inconsistencia y así “en nada se diferenciarían de niños”.⁹⁶ En el *Gorgias* reprocha a ‘Calicles’ que lo trate como un niño por decir cosas en sentidos contrarios⁹⁷ y afirma que los oradores que tratan de agradar a los ciudadanos sin atender el interés público los tratan como a niños.⁹⁸ En otro *diálogo*, ‘Sócrates’ afirma que en la infancia no tenemos conocimiento⁹⁹, que no sabemos nada sobre la *pólis* ni sobre el pasado,¹⁰⁰ y le

⁹¹ Véase, por ejemplo, Platón, *Critón* 46d; *Gorgias* 470c, 471d; *Banquete* 204b. En el *Eutidemo*, ‘Sócrates’ dice de algo que le parece obvio que “hasta un niño lo entendería”, y explica el asombro de Clinias ante ese saber por ser alguien “joven e ingenuo”, *néos te kai euéthes* (*Eutidemo* 279e). Véase también *Eutidemo* 301c.

⁹² *Lisis* 295c.

⁹³ *Filebo* 65d; ver 14d.

⁹⁴ *Cármides* 154b.

⁹⁵ *La República* X 598c.

⁹⁶ *Critón* 49a-b.

⁹⁷ *Gorgias* 499b-c.

⁹⁸ *Gorgias* 502e.

⁹⁹ *Teeteto* 197e;

¹⁰⁰ *Timeo* 23b

parece increíble que ‘Eutidemo’ y ‘Dionisodoro’ tengan conocimientos desde niños.¹⁰¹ En otros casos, usa al niño como un símil de alguien temeroso ante el dolor¹⁰² y ante la muerte.¹⁰³ También se afirma en los *Diálogos* que la percepción de los niños es limitada: sólo perciben superficies y noprofundidades.¹⁰⁴

En suma, en los diferentes sentidos que constituyen a una persona, en sus diversas capacidades físicas e intelectuales, Platón considera al niño inferior respecto del varón adulto, ciudadano de Atenas. No se trata de acusar a Platón de insensible, adultocéntrico o de violentar los derechos de los niños. Ese no nos parece un plano de análisis interesante. Las realidades históricas son demasiado complejas para permitir juicios tan superficiales. Simplemente, estamos queriendo delinear el modo en que Platón pensó una idea de infancia, para después analizar la productividad de este pensamiento en la historia de los pensamientos filosóficos sobre la infancia. Ese modo tiene como parámetro de medida un modelo antropológico de varón adulto, racional, fuerte, valeroso, equilibrado, justo, bello, prudente, cualidades cuya ausencia en estado embrionario, incipiente, torna a los niños, y a los otros grupos sociales que, en su perspectiva, comparten esa ausencia, inferiores.

La infancia como otro despreciado

El trabajo de Platón –la “invención” de la Metafísica– habría consistido más bien en arrojar definitivamente al exterior de la

¹⁰¹ *Eutidemo* 294e.

¹⁰² *Gorgias* 479a.

¹⁰³ *Fedón* 77e.

¹⁰⁴ *La República* IX 577a.

*representación a todas aquellas copias que no se conforman a su modelo inteligible, que degradan y amenazan la integridad de la idea.*¹⁰⁵

‘Sócrates’ conversa con jóvenes en muchos de los *diálogos* primeros de Platón y afirma en la *Apología* que le da igual conversar con personas de diversas edades.¹⁰⁶ Con todo, Platón no asignó ningún lugar especial para el diálogo filosófico con jóvenes en los proyectos educativos de *La República* y *Las Leyes*. Antes bien, en *La República* propone impedir que los jóvenes entren en contacto con la dialéctica.¹⁰⁷ Afirma que a los guardianes, desde la infancia, debe enseñárseles geometría, cálculo y toda la educación propedéutica. Esta primera educación del alma debe ser lúdica, esparcida entre sus juegos y no forzada, ya que ningún saber permanece allí por la fuerza. Recién a los treinta años, se elegirá a algunos de entre los más aptos para ponerlos en contacto con la dialéctica; antes se lo evitará por sus peligros: los jóvenes en Atenas suelen tomarla como un juego, livianamente, apenas para contradecir, sin creer en nada, desacreditándose a sí mismos y a la filosofía.¹⁰⁸

Este descrédito de la filosofía está presente en otros *diálogos* de Platón. En el *Fedón*, ‘Cebes’ afirma que en Tebas, su *pólis*, todos estarían de acuerdo en que los filósofos merecen la muerte.¹⁰⁹ En el *Teeteto*, ‘Sócrates’ admite, refiriéndose probablemente a sí mismo, que los que

¹⁰⁵ J. L. Pardo, *La metafísica*. Barcelona: Montesinos, 1989, p. 26.

¹⁰⁶ Platón, *Apología de Sócrates* 33a.

¹⁰⁷ *Ibid.*, VII, 536e-537a. Por lo demás, el concepto de filosofía ha variado sustancialmente en *La República* respecto del concepto socrático de filosofía, y ha pasado a designar un conocimiento a ser aprendido por los guardianes que gobernarán la *pólis*.

¹⁰⁸ *Ibid.* VII 537e-539b. Cf. *Filebo* 14d.

¹⁰⁹ *Fedón* 64b-c.

se dedican mucho tiempo a la filosofía parecen oradores ridículos, en los tribunales, comparados con quienes frecuentan habitualmente esos espacios. Para hablar de los filósofos recuerda una anécdota sobre Tales que suscitó la risa de una jovencita esclava (*therapainis*), al caer en un pozo mientras contemplaba las estrellas. Desde entonces, esta burla acompaña a los que se dedican a la filosofía.¹¹⁰ En *La República* la mala fama se diversifica y agrava: 'Adimanto' argumenta a 'Sócrates' que quienes no abandonan la filosofía después de abrazarla para completar su educación en la juventud son en su mayoría gente extraña (*allokótuous*) o perversa; sólo los más razonables entre ellos son inútiles en la *pólis*, y este es el mal menor que los filósofos provocan.¹¹¹

De todos, quien presenta el argumento más contundente contra la filosofía es 'Calicles' en el *Gorgias*, reafirmando esta asociación entre filosofía e infancia argumentada por 'Adimanto'.¹¹² 'Calicles' entra en la conversación enfurecido por el trato que 'Sócrates' ha dado a 'Gorgias' y a 'Polo', sus dos interlocutores anteriores. Le pregunta si habla en serio o bromea. 'Sócrates' le responde que ambos comparten un mismo afecto pero difieren en el objeto de ese afecto: mientras él ama a Alcibíades y la filosofía, 'Calicles' ama a Demos y al pueblo ateniense (o sea, a la filodemía, la retórica, la política).¹¹³ 'Calicles' responde con la clásica contraposición entre naturaleza (*phýsis*) y ley (*nómos*).¹¹⁴ Argumenta que 'Sócrates' ha refutado a sus anteriores interlocutores preguntándoles en un plano diferente al que ellos respondían. Según 'Calicles', 'Polo' argumentaba, por ejemplo, que es más feo

¹¹⁰ *Teeteto* 174a-b.

¹¹¹ *La República* VI 487c-d.

¹¹² Un argumento semejante ofrece Isócrates. Cf. *Antídosis* 266 ss. y *Panatenaico* 26 ss.

¹¹³ *Ibid.*, 481c-d.

¹¹⁴ *phýsis* y *nómos*, *Ibid.*, 482e.

sufrir injusticia que cometerla en el plano de la naturaleza y 'Sócrates' lo llevaba al plano de la ley donde es lo contrario. A seguir, 'Calicles' hace una apología de la naturaleza (donde "el fuerte domina al débil") y una ácida crítica de la ley ("obra de los débiles y la multitud"). Después de su apología de la naturaleza, dice:

Pues así es la verdad, y lo reconocerás si, abandonando ya la filosofía, trasladas tu atención a cosas de mayor importancia. La filosofía es ciertamente, amigo Sócrates, una ocupación grata, si uno se dedica a ella con mesura en los años juveniles; pero cuando se atiende a ella más tiempo del debido, es la corrupción de los hombres. Porque aunque se esté bien dotado intelectualmente, si se hace filosofía hasta edad avanzada, necesariamente seremos inexpertos en todo aquello que debemos conocer bien, para ser alguien reputado y bien considerado.¹¹⁵

La proximidad "natural" entre filosofía e infancia se explica en este pasaje por la inadecuación social de ambas: cuando somos jóvenes podemos permitirnos esa diversión y dedicarnos a cosas sin importancia, pero si nos dedicamos toda la vida a la filosofía, seremos inexpertos (*ápeiron*) para manejarnos en los asuntos más importantes, que son los asuntos de la vida pública de la *pólis*; desconoceremos las leyes, no sabremos tratar a los otros ciudadanos en público ni en privado, no seremos, en ese caso, esclarecidos ni bien considerados (*émpeiron*), como le sucede a Sócrates. La filosofía, como la infancia, está ligada a la falta de experiencia. El filósofo es tan ridículo e infantil en los asuntos públicos como los políticos lo son en las conversaciones filosóficas.¹¹⁶ Calicles avanza algo más en la comparación:

¹¹⁵ Platón, *Gorgias* 484c-d.

¹¹⁶ *Ibid.* 484d-e.

Está muy bien ocuparse de la filosofía en la medida en que sirve para la educación, y no es feo filosofar mientras se es joven; pero, si cuando uno es ya hombre de edad aún filosofa, el hecho resulta vergonzoso, Sócrates, y yo experimento la misma impresión ante los que filosofan que ante los que pronuncian mal y jueguean. En efecto, cuando veo jugar y balbucear a un niño que por su edad debe aún hablar así, me causa alegría y me parece gracioso, propio de un ser libre y adecuado a su edad. Al contrario, cuando oigo a un niño pronunciar con claridad me parece algo desagradable, me irrita el oído y lo juzgo propio de un esclavo. En cambio, cuando se oye a un hombre pronunciar mal o se le ve jugueteando, resulta ridículo, degradado y digno de azotes. Esta misma impresión experimento también respecto a los que filosofan. Ciertamente, viendo la filosofía en un joven me complazco, me parece adecuado y considero que este hombre es un ser libre; por el contrario, el que no filosofa me parece servil e incapaz de estimarse jamás digno de algo bello y generoso. Pero, en cambio, cuando veo a un hombre de edad que aún filosofa y que no renuncia a ello, creo, Sócrates, que este hombre debe ser azotado.¹¹⁷

Por un lado, la filosofía, la educación, el pronunciar mal, el balbucear, el jugar; del otro lado, el varón adulto, la política, el hablar bien, el pronunciar con claridad. Por naturaleza, la filosofía y la educación van juntas y son propias de una edad temprana, como el pronunciar mal, el balbucear, el jugar. Para Calicles el problema no está en la filosofía ni en la infancia, en términos absolutos. Al contrario, cuando se dan juntas en una etapa de la vida son provechosas: “está muy bien

¹¹⁷ *Ibid.* 485a-d.

ocuparse de la filosofía en la medida que sirve para la educación (*paideías*)”, afirma ‘Calicles’. La filosofía vale como entretenimiento y formación de algunas disposiciones. El problema, en su opinión, es cuando las cosas no responden a sus tiempos naturales. La libertad o la esclavitud, la complacencia o los azotes, las risas o la furia de ‘Calicles’ vendrán de la manutención o del quiebre de esta línea divisoria, de seguir la naturaleza o violentarla. De modo que para ‘Calicles’, la infancia y la filosofía pueden ir juntas porque ambas son, por naturaleza, cosas sin importancia.

Platón responderá una y otra vez estos argumentos con una estrategia semejante: en el plano de lo que es, la filosofía es inútil, porque la *pólis* está sin rumbo, perdida, desordenada, con los valores invertidos. En el plano de lo que debe ser, los filósofos se ocupan de lo más importante: el gobierno de la *pólis*.

En el *Teeteto*, ‘Sócrates’ considera que aunque los filósofos parezcan inútiles, ellos han sido criados como hombres libres y los hábiles retóricos, en cambio, como esclavos: de almas pequeñas y no rectas, son siervos del tiempo y de sus discursos.¹¹⁸ En el citado pasaje de *La República*, ‘Sócrates’ responde a las objeciones de ‘Adimanto’ con la “alegoría de la nave”: en el relato, quienes manejan una embarcación no tienen ningún conocimiento del oficio, comen y beben hasta el hartazgo, se rigen por el placer y no por el saber: consideran inútil al “verdadero” piloto, quien juzga necesario tener en cuenta las estaciones, el estado del tiempo, el movimiento de los astros y otras cosas tales para conducir adecuadamente la embarcación.¹¹⁹ En una nave como esa, afirma ‘Sócrates’, los filósofos son ciertamente inútiles, pero no son responsables por ello, ya que lo natural sería que los que

¹¹⁸ *Teeteto* 172c-173b.

¹¹⁹ *La República* VI 488a-489a.

tienen necesidad de gobierno vayan en busca de quien tiene capacidad para hacerlo.¹²⁰

En el *Gorgias*, ‘Sócrates’ responde diciendo que él, el filósofo, es uno de los pocos, si no el único ateniense que se dedica al “verdadero” arte de la política.¹²¹ Lo que se hace en la *pólis* es sofística y retórica, no política. Igual que el “verdadero” piloto de la nave en *La República*, el verdadero político se preocupa por el bien y no por el placer.¹²² ‘Sócrates’ considera una hipotética acusación y un eventual juicio en su contra en la *pólis* a través de la siguiente imagen:

Se me ocurre lo mismo que le decía a Polo, que seré juzgado como lo sería, ante un tribunal de niños, un médico a quien acusara un cocinero. Piensa, en efecto, de qué modo podría defenderse el médico puesto en tal situación: “Niños, este hombre os ha causado muchos males a vosotros; a los más pequeños de vosotros los destroza cortando y quemando sus miembros, y os hace sufrir enflaqueciéndoos y sofocándoos; os da las bebidas más amargas y os obliga a pasar hambre y sed; no como yo, que os hartaba con toda clase de manjares agradables”. ¿Qué crees que podría decir el médico puesto en ese peligro? O bien, si dijera la verdad: “Yo hacía todo eso, niños, por vuestra salud”, ¿cuánto crees que protestarían tales jueces? ¿No gritarían con todas sus fuerzas?¹²³

En este caso, ‘Sócrates’ compara a los políticos con niños que juzgan al médico verdadero. Lo acusan de causarles muchos males. No perciben que el médico de ver-

¹²⁰ *Ibid.* 489b-c.

¹²¹ *Gorgias* 521d. Analizaremos con más detalle desdoblamientos de este pasaje en el cap. 6.

¹²² *Ibidem.*

¹²³ *Gorgias* 521e-522a.

dad cuida de la salud de sus pacientes, y no de su placer. Como tampoco perciben los políticos de Atenas que el verdadero político busca el bien y no el placer. En esta imagen del juicio, los niños ocupan el mismo lugar que ocupaban los borrachos y golosos que tomaban el control de la embarcación en la “alegoría de la nave”. Son los que no tienen dominio ni control sobre sí.

Así, ‘Sócrates’ responde a ‘Calicles’ con su misma moneda: “los niños son ustedes”. Los niños son siempre los otros. En esto es tal vez en lo único que ‘Sócrates’ y ‘Calicles’ coinciden. Disienten sobre casi todo: sobre la filosofía, la política, la retórica, el bien, el placer. Pero en una única cosa coinciden: “los niños son ustedes, los otros”. Los niños son la figura de lo no deseado, de quien no acepta la propia verdad, del rival descalificado, de quien no comparte una forma de entender la filosofía, la política, la educación y a quien por eso hay que vencer. Los niños son, para ‘Sócrates’ y para ‘Calicles’, y por lo tanto para Platón, una figura del despreciado, de lo excluido, de lo que no merece entrar en aquello más valioso que Platón le disputa, teóricamente, a los sofistas: a quién corresponde el gobierno de los asuntos de la *pólis*, *tà politikà*.

La infancia como material de la política

*Por ser nuestra función de fundadores, dije yo, forzaremos las mejores naturalezas a alcanzar ese conocimiento que antes afirmamos que es el mayor de todos.*¹²⁴

Tanto en el *Alcibíades I* como en el *Gorgias*, *La República* y *Las Leyes*, las discusiones que alcanzan a la infancia y a

¹²⁴ Platón, *La República* VII 519c.

la educación adquieren sentido en función de su significación política. En el *Alcibiades I* el análisis comparativo de la educación de Alcibiades frente a los rivales persas y espartanos permite evaluar las posibilidades de sus ambiciones políticas. En el *Gorgias*, después de dejar mal parados a 'Gorgias', 'Polo' y 'Calicles', 'Sócrates' acaba el diálogo con un mito que reafirma que la cuestión inicial, "cómo se debe vivir", debe ser respondida en clave política, en términos de precaverse de cometer injusticia más que de padecerla, y que el mejor modo de vida consiste en practicar y exhortar a los otros a practicar la justicia y todas las otras excelencias.¹²⁵ En *La República* tantos cuidados en la crianza y educación de esas pequeñas criaturas se justifican porque ellos serán los futuros guardianes de la *pólis*, sus gobernantes. En eso hay que pensar al diseñar su educación. En *Las Leyes*, los legisladores se ocupan de educación en el medio de un pormenorizado análisis que busca agotar hasta los más mínimos detalles de la vida en la comunidad de la *pólis*.

Volvamos a *La República*. Como sabemos, estos niños de cuya educación se ocupa Platón serán, en el futuro, reyes que filosofen, filósofos que gobiernen, de modo justo, la *pólis*.¹²⁶ El legislador se preocupa, sobre todo, de su crianza (*trophé*), la etapa inmediatamente posterior al nacimiento, por ser la más laboriosa de todas, y también de su educación.¹²⁷ El principio para organizar la vida entre los guardianes es proverbial: "comunes las cosas de los amigos".¹²⁸ Entre ellos, varones y mujeres, no habrá posesiones individuales de ninguna orden: ni materiales ni espirituales. Los bienes, las parejas y los hijos serán comunes,¹²⁹ si se quiere fomentar la mayor unidad

¹²⁵ *Gorgias* 527a-e.

¹²⁶ Véase *La República* V 473c-e.

¹²⁷ *Ibid.* V, 450c.

¹²⁸ *koiná tà tōn philōn* IV 423e ss.; V, 450c ss.

¹²⁹ *Ibid.* IV 421c ss; V 457d.

posible (que digan “es mío” y “no es mío” respecto de lo mismo), cultivar el interés de cada uno por el todo (lo común, la comunidad) por encima de sus partes (una hipotética familia o propiedades individuales) y al mismo tiempo producir gobernantes “de lo más excelsos”.¹³⁰

La procreación entre los guardianes y la crianza de sus niños está rodeada de una serie de intrigas y misterios justificados por el legislador para mantener y mejorar la “calidad humana” de la *pólis*.¹³¹ Mentiras y engaños diversos, sorteos espúreos, fiestas digitadas, son planeados con la intención de permitir más procreaciones entre los guardianes que entre las clases inferiores sin que éstas lo sepan. Una vez nacidos los pequeños, varones y mujeres especialmente designados para eso, se ocuparán de ellos en una casa especial, en un barrio específico de la *pólis*, previo ocultamiento secreto de los que nacen con alguna deformidad.¹³²

Allí, en los primeros años, los niños serán indistintamente alimentados por las madres en período de amantamiento, sin que éstas reconozcan a sus hijos. Los juegos infantiles serán reglamentados rigurosamente para que los niños aprendan desde pequeños la estima y el apego a las leyes. La música y la gimnasia serán impartidas según criterios igualmente estrictos, cuidando que no se introduzca innovación alguna frente al orden establecido por los fundadores de la *pólis*.¹³³

Encontramos en este esquema los dos elementos básicos que definen una clásica pedagogía formadora.¹³⁴ Por un lado, se educa para desarrollar ciertas disposiciones que, se considera, existen en bruto, en potencia, en el sujeto a educar; por otro lado, se educa para con-formar,

¹³⁰ *Ibid.* V 459e.

¹³¹ *Ibid.* V 459c ss.

¹³² *Ibid.* V 460c.

¹³³ *Ibid.* IV 424b-e; V 460c-d.

¹³⁴ J. Larrosa, *La experiencia de la lectura*, 1996, p. 21.

para dar forma, en ese sujeto, a un modelo prescriptivo, que ha sido establecido previamente. La educación es entendida así como una tarea moral, normativa, como el ajustar lo que es a un deber ser.¹³⁵ En la medida en que la normativa que orienta la educación de *La República* es un modelo de *pólis* justa, se trata también, o sobre todo, de una normativa y una tarea políticas.

Según este modelo, es “alguien” externo, un otro, el educador, el filósofo, el político, el legislador, el fundador de la *pólis*, quien piensa y plasma para los individuos educables lo que quiere que estos sean. Es la idea de la educación como modelar a otro. Modelarlo. Formarlo. Darle forma. ¿Cuál forma? En el caso de Platón es, en última instancia, la forma de las Formas; son las Ideas, los *a priori*, los modelos, los paradigmas, los en sí trascendentes, entidades que son siempre del mismo modo, indivisibles, perfectas, que indicarán la normativa de la formación. Así formados, con la forma de las Formas, con el conocimiento de esas realidades inteligibles, los niños llegarán a ser los filósofos que gobiernen adecuadamente la *pólis* y, de esta manera, nos permitirán conformar la *pólis* que deseamos producir.

En este registro, los niños no interesan por lo que son –niños– sino porque serán los adultos que gobernarán la *pólis* en el futuro. Nosotros, los adultos del presente, los fundadores de la *pólis*, los que sabemos la ausencia de certezas y los riesgos de ese llegar a ser, queremos lo mejor para ellos que es, al mismo tiempo, lo que nosotros consideramos mejor, lo mejor para nosotros, lo que no hemos podido ser pero queremos hacer que ellos sean. Intentaremos, incluso, acompañarlos, ayudarlos, en ese camino. Para eso los educaremos, desde la más tierna edad. Lo haremos con nuestras mejores intenciones. En este acompañar a los nuevos (*hoi néoi*) encuentra senti-

¹³⁵ *Ibid.* 1996, p. 423-5.

do la educación formadora: en el pasaje de un mundo viejo que ya no queremos a un mundo nuevo –nuevo para nosotros, claro, viejo para los nuevos–, que los otros traerán con nuestra ayuda; o nosotros traeremos con su ayuda.

Así, la educación de *La República* –como toda educación formadora en sentido clásico– no resiste la tentación de apropiarse de la novedad de los nuevos, la tentación de hacer de la educación una tarea eminentemente política y de la política el sentido final de una educación, desde una lógica de la política determinada con independencia de la voluntad de los nuevos. Se educa para politizar a los nuevos, para hacerlos partícipes de una *pólis* que se define, previamente, para ellos. Las relaciones entre política y educación son carnales: se educa al servicio de una política al mismo tiempo que la acción política persigue, ella misma, fines educativos. Por eso, la educación es tan decisiva para Platón, porque es su mejor herramienta para alcanzar la *pólis* soñada.

Posibilidad, inferioridad, otro rechazado, material de la política. Marcas de una filosofía de la educación. Marcas sobre la infancia dejadas por un pensamiento. Marcas que sitúan a la infancia en una encrucijada entre la educación y la política. Primeras marcas de la infancia en la filosofía de la educación. Antiguas marcas de la infancia. ¿Primeras? ¿Antiguas?

Capítulo 2

La infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault)

Si Foucault es un gran filósofo, lo es porque se valió de la historia en provecho de otra cosa; como decía Nietzsche, obrar contra el tiempo y así sobre el tiempo a favor de un tiempo futuro. Pues lo que se manifiesta como lo actual o lo nuevo, según Foucault, es lo que Nietzsche llamaba lo intempestivo, lo inactual, ese acontecer que se bifurca con la historia, ese diagnóstico que toma el relevo del análisis por otros caminos. No se trata de predecir sino de estar atento a lo desconocido que llama a nuestra puerta.¹

En el capítulo anterior trazamos una concepción de infancia que atraviesa algunos *Diálogos* de Platón. Después

¹ G. Deleuze, “¿Qué es un dispositivo?”. In: E. Balbier, G. Deleuze y otros. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 160.

de situar la infancia en la problemática más amplia de la filosofía de Platón, la caracterizamos a través de cuatro rasgos principales: la ausencia, la inferioridad, el otro despreciado, el material de la política. Así es pensada la infancia en los textos analizados. Esas son las marcas que constituyen un pensamiento platónico sobre la infancia.

Haremos, en este segundo capítulo, un cambio de época y un cambio de registro de análisis. Saldremos momentáneamente de los griegos, abandonaremos por un instante a los filósofos de la educación, pero sólo en un sentido técnico o estrecho de la expresión. Vamos a desplazarlos a la modernidad y al campo de la historia de las sensibilidades, de las mentalidades y del pensamiento. Lo haremos con la ayuda de dos maestros en una aproximación filosófica de la historia: Ph. Ariès y M. Foucault.

Nuestra intención y perspectiva se mantienen: estamos a la búsqueda de pensamientos que sirvan de material histórico para pensar el presente. Nos interesa problematizar dos registros: uno, más amplio, el de un modo de pensar dominante acerca de la infancia, en la filosofía de la educación de nuestro tiempo; otro, más específico, el de las posibilidades educacionales de la filosofía con niños. Creemos importante para este análisis incluir la genealogía moderna de algunas ideas que atraviesan ciertos modos de pensar esas posibilidades en el presente.

¿Por qué Ariès y Foucault? Porque sus trabajos son complementarios y porque generan, desde diferente perspectiva, marcos teóricos para problematizar aquel modo dominante de pensar la infancia. Hay un foco epocal de estudio coincidente, el período que abarca, *grosso modo*, los siglos XVI a XVIII, aunque ambos, en particular Ariès, se interesaron también sobremanera por los siglos anteriores y sus estudios llegan aun al siglo XIX. El énfasis en su análisis es parcialmente diferente: en tanto que Ariès ajusta el foco en los sentimientos y mentalidades dominantes en la vida privada, en alguna medida menos inte-

resado en sus alcances bajo la órbita del Estado moderno, Foucault se interesó por estudiar todos los ámbitos donde se ejerce el poder. Y aunque por todas partes buscó “reflexionar filosóficamente sobre la historia de los saberes como material histórico”², o para decirlo en otras palabras suyas, “la historia de las relaciones que el pensamiento mantiene con la verdad”,³ en este capítulo atenderemos, en particular, a su análisis que se concentra en el tipo de interferencia del Estado en la vida privada. A seguir, entonces, la infancia como sentimiento y como saber, en el juego de relaciones entre el pensamiento y la verdad, será, en uno y otro caso, asunto privilegiado de nuestra atención.

La invención de una infancia

Mi problema es saber cómo se puede hacer que la cuestión infantil sea tan problemática, que podía y debía ser pensada y hablada, e incluso funcionar como un discurso con función y estatuto de verdad [sc. Foucault], hasta volverse una “experiencia fundamental”—al lado de las experiencias de la criminalidad, de la enfermedad, de la locura, de la sexualidad— de los sujetos de la sociedad occidental moderna (...).⁴

El trabajo ya clásico de Ph. Ariès sobre la infancia dividió las aguas entre los historiadores de la psicología social.⁵

² M. Foucault. “Le style de l’histoire”. In: *DE*, IV, p. 652.

³ M. Foucault. “Le souci de la vérité”. In: *DE*, IV, p. 669.

⁴ S. Corazza, *História da infância sem fim*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 2000, p. 31.

⁵ En este análisis nos valdremos de la segunda edición de *L’Enfant et la vie familiale sous l’ancien régime*, de 1973, que incluye un nuevo prólogo del autor a la primera edición de 1960. La citaremos por su versión en portugués, 1981/1960.

Las tesis centrales de Ariès son dos: la primera es que, en las sociedades europeas durante la época medieval, no había sentimiento o conciencia de “infancia”. En esas sociedades, lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a ese período relativamente corto, más frágil de la vida, en que una persona aún no puede satisfacer por sí misma sus necesidades básicas.

Según esta tesis, en un largo período que va hasta un momento difuso entre los siglos XVII y XVIII, los pequeños *eran* adultos más pequeños o en menor escala. Esta afirmación se ve corroborada por los productos culturales epocales. Hasta el siglo XIII el arte medieval desconocía la infancia.⁶ Gradualmente las obras artísticas incluyen cada vez más a quienes hoy llamaríamos niños retratados como pequeños adultos, adultos de un tamaño menor, adultos “en miniatura”.

Los niños, tal como los comprendemos actualmente, eran mantenidos muy poco tiempo en el ámbito de la familia. Tan pronto como un pequeño podía autoabastecerse físicamente, habitaba el mismo mundo que los adultos, confundándose con ellos. En ese mundo adulto, a quienes hoy llamamos niños se educaba sin que existieran instituciones especiales para ellos. Tampoco existía en esa época la adolescencia o la juventud: los pequeños pasaban directamente de bebés a hombres (o mujeres) jóvenes. No había en aquellos tiempos ninguna idea o percepción de una particular o específica naturaleza de la infancia diferente de la adultez.⁷

Este registro se confirmaría en la lengua. En efecto, en el francés de la época, sólo había tres palabras para referirse a las edades: infancia, juventud y vejez (*enfance*, *jeunesse* y *vieillesse*). La palabra infancia no tenía el sentido restringido que tiene hoy, sino que dejaba mucho más indeterminada la edad de la persona aludida. En testi-

⁶ *Ibid.*, p. 50 s.

⁷ Ph. Ariès, *op. cit.*, 1981/1960, p. 10-11.

monios de los siglos XIV, XV e XVI se denomina ‘niño’ a personas de trece, quince, dieciocho y veinticuatro años. Sólo en el siglo XVII ‘infancia’ pasa a tener el sentido que le damos actualmente.⁸ La juventud significaba “fuerza de edad”, “edad media”. No había lugar para la adolescencia en el lenguaje ni en el pensamiento.⁹

Una serie de prácticas sociales como juegos, ocupaciones, trabajos, profesiones y uso de armas no estaban determinadas para edad alguna.¹⁰ Los niños eran vestidos igual que los hombres y mujeres de su condición tan pronto como podía ser abandonada la faja de tela que era enroscada en su cuerpo cuando eran pequeños.¹¹ No existía el actual pudor frente a los niños con respecto a asuntos sexuales.¹²

Hasta el siglo XVII, predomina lo que Ariès llama “infanticidio tolerado” junto a un sentimiento de indiferencia, “con relación a una infancia demasiado frágil, en que la posibilidad de pérdida es muy grande”.¹³ Aunque el infanticidio estuviera legalmente prohibido y castigado, era una práctica corriente, bajo la forma de un accidente. La vida de los niños tenía un valor semejante al que tienen hoy los fetos en nuestras sociedades occidentales, sobre todo en aquellas en las que se prohíbe legalmente el aborto, pero se admite tener un buen número de espacios clandestinos para practicarlo. En el siglo XVIII

⁸ *Ibid.*, p. 41-2.

⁹ Véase la siguiente conclusión de Ph. Ariès del Capítulo “Las edades de la vida”: “Se tiene la impresión, por lo tanto, de que a cada época correspondería una edad privilegiada y una periodización particular de la vida humana: la “juventud” es la edad privilegiada del siglo XVII, la “infancia”, del siglo XIX, y la “adolescencia”, del siglo XX”. (Ph. Ariès, *op. cit.*, 1981/1960, p. 48)

¹⁰ *Ibid.*, p. 55-56.

¹¹ *Ibid.*, p. 69.

¹² Entre otros, ciertos temas se repetían en la sociedad tradicional: se bromeaba con el sexo de los pequeños; en la literatura hay abundantes escenas de pequeños haciendo pipí; con frecuencia aparece la circuncisión en la iconografía religiosa; *Ibid.*, p. 125 s.

¹³ *Ibid.*, p. 57.

hay cambios demográficos sustantivos: se pasa de una alta fertilidad y una alta mortalidad infantil a una baja fertilidad y una baja mortalidad infantil. Esto, sugiere Ariès, no puede ser explicado simplemente por los progresos de la medicina y de la higiene.¹⁴ Para entender este proceso, Ariès introduce su segunda tesis.

La segunda tesis, complementaria de la primera, es que a partir de un largo período, y de un modo definitivo a partir del siglo XVII, se produce un cambio considerable: se va desarrollando un sentimiento nuevo respecto de la infancia. El niño empieza a ser el centro de atenciones dentro de la institución familiar. La familia gradualmente va organizándose alrededor del niño, a darle una importancia desconocida hasta entonces: ya no se los puede perder y reemplazar sin gran dolor, ya no se los puede tener tan seguido, hay que limitar su número para atenderlos mejor.¹⁵

El niño se vuelve una fuente de distracción y relajamiento para el adulto, que comienza a expresar y a tornar cada vez más ostensivos tales sentimientos.¹⁶ El arte también ofrece este reflejo con los nuevos retratos de niños solos y otros en los que los niños se vuelven el centro de la composición.¹⁷ El Estado muestra un interés cada vez mayor en formar el carácter de los niños. Surgen así una serie de instituciones con el objetivo de separar y aislar al niño del mundo adulto, entre ellas, la escuela.¹⁸ El niño adquiere un nuevo espacio dentro y fuera de la institución familiar.¹⁹

¹⁴ *Ibid.*, p. 17-18.

¹⁵ *Ibid.*, p. 11-12.

¹⁶ *Ibid.*, p. 158.

¹⁷ *Ibid.*, p. 65.

¹⁸ *Ibid.*, p. 11.

¹⁹ Ph. Ariès ha centrado las consecuencias sociales de este proceso en: a) la polarización de la vida social alrededor de la familia y la profesión y b) la desaparición, salvo alguna excepción, de la antigua sociabilidad (*ibid.*, p. 12).

El trabajo de Ariès ha dado lugar a una intensa polémica, en particular, en los años setenta y ochenta.²⁰ Las principales críticas hechas a Ariès son tres: a) se cuestiona la tesis de que la infancia es una invención moderna, que ella no existiese en la Edad Media y en el Renacimiento; b) se critica su romanticismo, su mirar nostálgico del pasado; c) se objeta su metodología de trabajo, en particular, su tratamiento de los testimonios utilizados como base empírica. Con relación a la cuestión que nos ocupa, la invención de la infancia, diversos estudios ofrecen testimonios de que, por lo menos desde el siglo XII, se reconoce socialmente la adolescencia, algo negado por Ariès.²¹

Pensamos que la singular polémica surgida a propósito del trabajo de Ariès lleva a moderar sus tesis, pero de forma alguna a ignorarlas. Consideramos su trabajo pionero y aún no superado en por lo menos dos dimensiones: a) la idea de que la percepción, periodización y organización de la vida humana es una variante cultural y que la forma en que una sociedad organiza "las etapas de la vida" debe ser siempre objeto de investigación histórica; b) en la modernidad europea, si no la invención, sucede por lo menos una fuertísima intensificación de sentimientos, prácticas e ideas en torno de la infancia, como en ningún otro período anterior de la historia humana.

El trabajo de Ariès abrió espacio e inspiró un número de trabajos que, desde diversas áreas y referencias teóricas, se propusieron estudiar la productividad social de este sentimiento moderno de la infancia. Por ejemplo, A. Nandy estudió su extensión mucho más allá de la vida privada, e incluso de la vida pública en un Es-

²⁰ Para un resumen de la polémica en los años setenta e inicio de los ochenta, véase R. Vann. "The Youth of Centuries of Childhood". 1982.

²¹ Para los diversos trabajos, véase Vann, *op. cit.*, 1982, p. 288-9.

tado y postuló que un sentimiento análogo se encontraba en la base del colonialismo europeo moderno.²² Así como en el contexto de la institución familiar el niño debía ser conducido e iluminado por el modelo del “padre”, en el marco de las relaciones entre Estados, algunas naciones debían ser sometidas al “cuidado y protección” de otras, las más “desarrolladas”, para su crecimiento adecuado.²³ En el siglo XVII, la lectura de los relatos de Cristóbal Colón divierte casi tanto como la dulzura de una niña.²⁴

Con todo, en donde tal vez más fuerza tomó el sentimiento de infancia, fue en una institución nueva, con complejos dispositivos de poder en un marco de confinamiento y reclusión: la escuela. Para entender la productividad social de las escuelas, estudiaremos, a seguir, la concepción foucaultiana del poder, así como una forma específica de ejercerlo en esa institución: el poder disciplinar.

²² A. Nandy, “Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood”, 1987.

²³ El marco de referencia de Nandy (*ibid.*, p. 57-9) es el colonialismo británico en la India, pero sus conclusiones exceden ampliamente ese marco. América, en particular América latina, está llena de asociaciones a metáforas infantiles, dentro de cierta ideología anti-americanista y de cierta concepción ontologista y/o psicologista que considera a América y lo americano, no desde su historicidad, sino desde “el ser”. En esta perspectiva, diversos autores, inspirados en la filosofía de la historia hegeliana (“El fundamento geográfico de la historia universal”. In: *Lecciones de Filosofía de la historia universal*. Madrid: Revista de Occidente, 1940) apuntan el “ser de América” como defectivo, infantil, incompleto, promesa de futuro, naturaleza pura, inmadurez, *natura naturata* cuya única posibilidad de desarrollo le viene de afuera, “un todavía no” en cuanto a las posibilidades de ser. Reproducen esta visión, por ejemplo, entre los no americanistas, J. Ortega y Gasset, “Hegel y América” (1928). In: *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente, 1946, Vol. II y, entre los americanistas, A. Caturelli, *América Bifronte. Ensayo de ontología y de filosofía de la historia*. Buenos Aires, Troquel, 1961. Al interior del pensamiento latinoamericanista, estas visiones psicologistas y ontologizantes han ido superándose desde los años sesenta. Cf., al respecto, A. Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

²⁴ Relato de Mme. De Sévigne citado por Ph. Ariès, *op. cit.*, p. 158-9.

La invención de una disciplina

*¿Qué es, al fin, un sistema de enseñanza, si no una ritualización de la palabra; si no una calificación y una fijación de los papeles para los sujetos que hablan; si no la constitución de un grupo doctrinario al menos difuso; si no una distribución y una apropiación del discurso con sus poderes y sus saberes?*²⁵

Etimológicamente el término *disciplina* deriva del vocablo latín del mismo nombre y mantiene en las lenguas vernáculas los dos sentidos originarios: a) saber (como cuando nos referimos a “disciplinas” tales como filosofía, música o gimnasia); b) poder (como cuando decimos “disciplina militar”). En latín, *disciplina* es una forma abreviada del término *discipulina*, de denotación educativa, ligada al aprendizaje (*disci*) del niño (*puer*), en un doble proceso de saber y poder: presentar determinado saber al niño y producir estrategias para mantenerlo en ese saber.²⁶ Al menos en la etimología, la disciplina –el saber y el poder– y la infancia están juntas.

Pero no sólo lo están en la etimología. El término *disciplina* sintetiza, para M. Foucault, un modo en el que, de forma predominante, se ejerce el poder en las sociedades europeas durante los siglos XVII y XVIII.²⁷ La dis-

²⁵ M. Foucault, *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999/1970, p. 44-5.

²⁶ K. Hoskin, “Foucault a examen”, 1993, p. 34.

²⁷ M. Foucault, *Surveiller et punir*, 1990/1975, p. 211. Repárese en que decimos “el modo en que se ejerce el poder y no el Poder, con mayúscula. Para Foucault, el poder consiste en relaciones y no existe fuera de este ejercicio relacional (véase, entre otros, “Le jeu de Michel Foucault” (1977), *DE*, III, p. 302; “Précisions sur le pouvoir. Réponses à certaines critiques” (1978), *DE*, III, p. 631; “The Subject and the Power”, 1983a, p. 219-220.

ciplina es la creación conceptual de Foucault, una invención teórica que permite pensar cómo funcionan algunas instituciones modernas, cuáles son los mecanismos que regulan –el estatuto y el régimen que adquieren– las relaciones entre el saber y el poder en las sociedades que cobijan tales instituciones donde circulan infantes:

La “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato; ella es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que comporta todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de blancos; la disciplina es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología.²⁸

La disciplina es, entonces, un modo de ejercer el poder, una tecnología de poder que nace y se desarrolla en la modernidad. El poder disciplinar se ejerce en diversos espacios sociales: en instituciones especializadas (como las cárceles o los institutos correccionales), en instituciones que la usan como instrumento esencial para un fin determinado (las casas de educación, los hospitales), en instituciones que la preexisten y la incorporan (la familia; el aparato administrativo), en aparatos estatales que tienen por función hacer reinar la disciplina en la sociedad (la policía).²⁹

La pregunta que más interesa a Foucault respecto del poder es “¿cómo se ejerce?”.³⁰ Foucault enfrenta lo

²⁸ M. Foucault, *Surveiller et Punir*, *op. cit.*, p. 217.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Tal vez sea necesario insistir que “el poder no se da, no se cambia ni se retoma, sino que se ejerce, sólo existe en acción (...), el poder no es principalmente mantenimiento y reproducción de las relaciones económicas, sino por sobre todo una relación de fuerza. Pregunta: si el poder se ejerce, ¿qué es este ejercicio, en qué consiste, cuál es su mecánica?” (M. Foucault, “Genealogía e poder”. In: *Microfísica do poder*. 1999/1976, p. 175).

que denomina “concepciones tradicionales del poder”: la “hipótesis represiva” o su representación “jurídico-discursiva”.³¹ Estas formas conciben el poder en singular, en términos de ley, prohibición y soberanía, como una fuerza básicamente represora, como una forma de decir “no” a partir de los aparatos ideológicos del Estado. Esta es la postura del marxismo dominante en la universidad francesa en los años setenta: se presupone un cierto sujeto previo, cuya relación con la verdad y cuyas condiciones económicas y políticas están enmascaradas y oprimidas por la ideología dominante. El poder sería, en esta visión, un elemento negativo que impide una relación plena con la verdad y un sistema económico y político igualitario. La condición para tal estado es la revolución del proletariado, que los excluidos “tomen el poder” e inviertan las actuales relaciones de clase dominante.³²

Estos análisis tienen, desde la óptica foucaultiana, varios problemas. Por un lado, presuponen un sujeto originario, idéntico y absoluto como fundamento de su análisis; por otro lado, no perciben cómo las condiciones económicas y políticas no son un velo para el sujeto sino aquello a través de lo cual éste se constituye; además colocan a algunos sujetos dentro del poder y a otros fuera, como si tal dicotomía y exterioridad fueran posibles; por último, no consiguen percibir la fuerza productiva del poder.³³

Por el contrario, para Foucault, el poder no es algo que se toma, algo que se tiene o se conquista, sino algo que se ejerce. En efecto, el problema del poder equivale al de su ejercicio a través de lo que él llama el arte del

³¹ Véase *La voluntad de saber*, 1990/1976, p. 23 s; “Corso del 14 gennaio 1976”. In: *DE*, III, p. 175 s.; “As malhas do poder”. In: *DE*, IV, p. 184-6.

³² M. Foucault, *A verdade e as formas jurídicas*, 1999/1974, p. 26-7.

³³ *Ibid.*, p. 27 y *La voluntad de saber*, 1990/1976, p. 110-1.

gobierno. ‘Gobierno’ no quiere decir, en esta óptica, aparato estatal sino el modo en que se dirige, en cualquier ámbito, la conducta de los individuos. Gobernar, dice Foucault, es estructurar el posible campo de acción de los otros.³⁴ De modo que el ejercicio del poder es un modo en el que ciertas acciones estructuran el campo de otras posibles acciones.³⁵ Así, se afirma el carácter productivo, no represivo del poder.

¿Cómo se ejerce, específicamente, el poder disciplinar? A través de una serie de dispositivos (un juego de elementos heterogéneos y variables que abarcan lo dicho y lo no dicho: discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, que ocupan en un momento histórico determinado una posición estratégica dominante),³⁶ que estructuran lo que los otros pueden hacer con la función principal de “enderezar conductas”.

De esto se desprende que la función principal del poder disciplinar es normalizadora, esto es, inscribe las posibles acciones en un determinado campo o espacio, a partir de una normatividad que distingue lo permitido y lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto, lo sano y lo insano. Se trata de micropoderes, multidireccionales, heterogéneos. Las técnicas principales de los dispositivos

³⁴ “The Subject and the Power”, 1983a, p. 221.

³⁵ *Ibid.*, p. 222.

³⁶ “Le jeu de M. Foucault”. In: *DE*, III, p. 299-301. G. Deleuze dio una extraordinaria lectura de la noción foucaultiana de dispositivo en “¿Qué es un dispositivo?”. In: E. Balbier, G. Deleuze et al. *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-163. Deleuze interpreta los dispositivos como un conjunto de líneas que trazan diversas dimensiones: curvas de visibilidad y curvas de enunciación (“máquinas para hacer ver y para hacer hablar”), líneas de fuerza que penetran las cosas y las palabras (“la dimensión del poder”), líneas de objetivación y líneas de subjetivación (“líneas de fuga” que se substraen a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos), p. 155-7.

disciplinarios son “instrumentos simples”: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.³⁷

La vigilancia jerárquica funciona como una máquina indiscreta. Está compuesta de técnicas que se basan en el juego de la mirada: técnicas que permiten ver sin ser visto y que inducen efectos de poder a partir de su propio empleo técnico, sin importar lo que se ve o se deja de ver. La arquitectura ya no sólo se ocupa de lo que será visto desde fuera o se vigilará de dentro hacia afuera, sino de lo que posibilita un control interno, lo que permite tornar visibles a los que están dentro: el campamento militar es el modelo de las ciudades obreras, hospitales, asilos, prisiones y casas de educación.³⁸ Así lo explica Foucault:

Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de las conductas.³⁹

Con el crecimiento de la economía, la vigilancia crece y se especifica cada vez más. Se vuelve indispensable en todas las instituciones. Lo mismo sucede en las escuelas parroquiales. Algunos alumnos especialmente seleccionados pasan a cumplir nuevas funciones: deben observar quién ha abandonado su banco, quién habla y no atiende, quién se comporta mal en la misa y un sinnúmero de detalladas actividades no permitidas; sólo unos pocos de ellos cumplen funciones pedagógicas y no de vigilancia. Gradualmente, las funciones pedagógica y de vigilancia se unen, hasta alcanzar un dispositivo que integra tres procedimientos: la enseñanza específica, la adquisición de

³⁷ M. Foucault, *Surveiller et punir*, op. cit., p. 175.

³⁸ *Ibid.*, p. 176-7.

³⁹ *Ibid.*, p. 178.

conocimientos por el ejercicio de la actividad pedagógica, una observación recíproca y jerarquizada.⁴⁰

Por su parte, la sanción normalizadora reúne cinco rasgos: 1) se trata de castigar los detalles más insignificantes y de dar un valor punitivo a elementos técnicos aparentemente neutros: hay una micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de los discursos (charla, insolencia), de los cuerpos (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de pudor, indecencia);⁴¹ 2) lo que se castiga son las desviaciones, todo lo que no se somete a una regla que tiene una referencia tanto jurídica cuanto natural;⁴² 3) los castigos tienen una finalidad correctiva, procuran enderezar las desviaciones;⁴³ 4) las sanciones son cuantificadas y los comportamientos calificados según una lógica binaria (bueno / malo, adecuado / inadecuado, etc.); 5) la sanción se organiza en torno de un sistema de premios y castigos.⁴⁴ En el conjunto de estos rasgos, la sanción normaliza: compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye.

Por último, el examen es una técnica que combina la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. Se trata de una técnica altamente ritualizada que normaliza calificando, clasificando y castigando. Está ampliamente extendida: en los hospitales, en los asilos, en las escuelas, en la contratación de mano de obra.⁴⁵

En los dos siglos que anteceden a la Revolución Francesa, se verifica un pasaje progresivo en la forma predominante en que se expresan los dispositivos disci-

⁴⁰ *Ibid.*, p. 180-1.

⁴¹ *Ibid.*, p. 183.

⁴² *Ibid.*, p. 184.

⁴³ *Ibid.*, p. 184-5.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 186-7.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 189-91.

plinares. Primero, se ejercen en instituciones cerradas, organizadas en torno de funciones negativas: detener el mal, interrumpir las comunicaciones, suspender el tiempo. Después, surge el panoptismo, su forma más sutil y versátil, la vigilancia generalizada, omnicomprendiva; esta forma despersonaliza y aligera el ejercicio del poder, lo torna más eficaz, más penetrante, menos visible. Se ve más sin ser visto tanto. La ampliación progresiva del poder disciplinar en el cuerpo social, la consolidación de las sociedades disciplinares, durante los siglos XVII y XVIII, permite el pasaje gradual de una a otra forma.⁴⁶ Así, el panoptismo sintetiza, para Foucault, el predominio y la extensión a todo el cuerpo social de una nueva “anatomía política”, que muestra cómo se puede desclausurar el poder disciplinar de las instituciones de encierro y extenderlo, de forma difusa, múltiple y polivalente, atravesando la sociedad “sin laguna ni interrupción”.⁴⁷

Este desplazamiento de los dispositivos disciplinares está acompañado también de diversos procesos más profundos: 1) se invierte la función de las disciplinas: de una función neutralizadora del mal u otros peligros, a una función positiva, productora; por ejemplo, mientras en el siglo XVII se justifica el desarrollo de las escuelas para evitar los males de la ignorancia en los pobres que no podían instruir a sus hijos, en la segunda mitad del siglo XVIII, en cambio, se las justifica para fortalecer y desarrollar los cuerpos, para disponer al niño a hacer trabajos mecánicos, darle un carácter firme; “las disciplinas funcionan cada vez más como técnicas que fabrican individuos útiles”;⁴⁸ 2) los mecanismos disciplinares se dispersan, salen de la clausura de las instituciones cerradas; por ejemplo, las escuelas cristianas no sólo forman niños dóciles sino que vigilan también las costumbres y

⁴⁶ *Ibid.*, p. 217-8.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 210.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 211-2.

el modo de vida de sus padres;⁴⁹ 3) algunos mecanismos de disciplina se estatizan; el ejemplo más claro es la organización de una policía centralizada.⁵⁰

El panoptismo muestra la omnipresencia del poder: está en todas partes, viene de todas partes. El poder se ejerce siempre a partir de innumerables puntos, en el juego de relaciones móviles (nunca fijas), no igualitarias (las fuerzas tienen siempre distinto peso), inmanentes (no son exteriores a otro tipo de relaciones, por ejemplo, económicas, sexuales, epistemológicas), a la vez intencionales (suponen fines y objetivos) y no subjetivas (no son producto de una opción o decisión de un individuo o un grupo de individuos), y que generan puntos de resistencia igualmente móviles y transitorios (siempre que se ejerce el poder se ejerce también un contra-poder).⁵¹

La invención de una institución formadora

*No sólo los prisioneros son tratados como niños, sino los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es de ellos. En este sentido, es verdad que las escuelas son un poco prisiones, las fábricas son en gran medida prisiones.*⁵²

Entre las instituciones disciplinares, nos interesa especialmente la escuela. La intencionalidad formadora de la escuela se ha reconocido en forma creciente: ya los profesionales de la educación afirman, de forma explícita,

⁴⁹ *Ibid.*, p. 213-4.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 214-7.

⁵¹ *Ibid.*, p. 114-7.

⁵² M. Foucault, G. Deleuze. "Les intellectuels et le pouvoir". In: *DE*, II, 1994/1972, p. 310-1. La intervención es de Deleuze.

que se interesan, sobre todo, por la “formación” de sus visitantes; que la escuela se propone no sólo, o no especialmente, transmitir conocimientos sino, más que nada, formar personas, producir cierto tipo de subjetividades. De forma más implícita pero no menos evidente, la escuela es la institución donde, para decirlo en palabras foucaultianas, “la disciplina constituye el eje de la formación del individuo”.⁵³

De todas las técnicas del poder disciplinar, el examen es la más específicamente educacional y escolar.⁵⁴ En efecto, la escuela es un “aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza”, una comparación perpetua que permite medir y sancionar.⁵⁵ El examen garantiza el pasaje de conocimientos a los alumnos y, al mismo tiempo, permite tomar de ellos los saberes que cada uno reserva para el docente. Sus tres características más importantes son: 1) invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio tradicional del poder (el examinador se torna invisible y el examinado permanentemente visible); 2) hace entrar a la individualidad en el campo documental (disemina un “poder documental”: el examen está acompañado de sistemas de registro, métodos de identificación, señalización y descripción); 3) hace de cada caso un caso (el caso es el individuo tal como se lo puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y a quien hay que clasificar, excluir, normalizar, etc.). Así sintetiza Foucault la función del examen:

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funcio-

⁵³ G. Noyola, *Modernidad, disciplina y educación*, 2000, p. 113.

⁵⁴ K. Hoskin, *op. cit.*, p. 35.

⁵⁵ M. Foucault, *Surveiller et punir*, *op. cit.*, p. 191.

nes disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar con una palabra diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente.⁵⁶

Cuanto más anónimo y funcional se torna el poder disciplinar, se ejerce sobre sujetos más individualizados. El examen contribuye, de modo sostenido, a la individualización en el ejercicio del poder disciplinar. En la escuela, dice Foucault, el niño está más individualizado que el adulto.⁵⁷ Esta individualización y aislamiento se dio, históricamente, de forma pausada y gradual, a partir de una profunda alteración de la concepción y de las formas del aprendizaje. Hasta el siglo XIII los colegios son sólo asilos para estudiantes pobres y, recién a partir del siglo XV, se convierten en instituciones de enseñanza.⁵⁸ Su mayor abarabilidad y su creciente división interna acompañan el creciente sentimiento social con relación a la infancia.⁵⁹ Como consecuencia, de forma cada vez más amplia y sofisticada, la educación de los niños ya no es más realizada en medio de los adultos, en contacto directo con la vida.⁶⁰

En uno de sus últimos textos, Foucault reforzó la idea de que en las escuelas, no sólo las relaciones de poder, sino también las habilidades para lidiar con las cosas y las fuentes y mecanismos de comunicación, constituyen sistemas regulados y ajustados.⁶¹ La disposición del espacio, las formas meticulosas de regular la vida

⁵⁶ *Ibid.*, p. 197.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ Ph. Ariès. *Op. cit.*, 1981/1960, p. 169-171.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 169-171.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 11.

⁶¹ M. Foucault, "The Subject and the Power", 1983a, p. 218.

interna de la institución, la distribución de personas y funciones constituyen un bloque compacto de capacidad-comunicación-poder. En las escuelas, los individuos no hacen cualquier cosa, en cualquier momento, en cualquier lugar. Los espacios son cuidadosamente delimitados, el tiempo es marcado por un cronograma preciso, regular y regulado, los aprendizajes son organizados en etapas, de forma tal que se ejercite, en cada período, un tipo específico de habilidad. Un conjunto de formas reguladas de comunicación (lecciones, cuestionarios, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia) y un conjunto de prácticas de poder (clausura, vigilancia, recompensas y puniciones, jerarquía piramidal, examen) conforman el campo de lo que es posible percibir, decir, juzgar, pensar y hacer en la institución escolar. En palabras de Foucault:

Un cada vez mejor proceso invigilado de regulación –cada vez más económico y racional– se ha buscado con avidez entre actividades productivas, fuentes de comunicación y el juego de relaciones de poder.⁶²

Es importante destacar que estos bloques compactos no caen verticalmente, de arriba para abajo. Son bloques multidireccionales. No son los docentes que “oprimen” a los alumnos, ni los directores que someten a los docentes, sino que todos ellos están sujetos en el interior de esos macizos bloques de capacidad-comunicación-poder. Ciertamente, no todos ocupan la misma posición relativa en esta red y, por lo tanto, estarán afectados de diversas formas por ella, pero no debe entenderse ese proceso en términos de “opresión” o “tiranía” de unos contra otros. La escuela sujeta los individuos –docentes, alumnos, directores, orientadores educacionales, padres, empleados– a esos consistentes bloques de capa-

⁶² *Ibid.*, p. 219.

ciudad-poder-comunicación que al mismo tiempo, que objetivan esos individuos (por un juego de verdad que les es impuesto,⁶³ donde son objetos silenciosos de modos de investigación que pretenden alcanzar el estatuto de ciencia, de prácticas que dividen, y de formas de vida que se vuelven sobre sí mismos), los subjetivan (por el mismo juego de verdad que los hace hablar sobre sí, conocerse y contribuir en la producción de una verdad y de una conciencia de sí).⁶⁴

De modo tal que lo que un sujeto es no está dissociado de la experiencia de sí mismo que es inducido a tener en una institución como la escuela. En este sentido, los mencionados bloques de capacidad-poder-comunicación condicionan, por lo menos, cinco dimensiones de la experiencia de sí que es posible tener en una escuela: a) perceptiva (aquello que es posible percibir de sí), b) discursiva (aquello que es posible decir de sí), c) moral (aquello que es posible juzgar de sí, según las normas y valores dominantes), d) cognitiva (aquello que es posible pensar de sí) y e) de gobierno (aquello que es posible hacer consigo mismo).⁶⁵ Lo que percibimos, decimos, juzgamos, pensamos y hacemos en una escuela está inmerso en un

⁶³ Un juego de verdad es “un conjunto de reglas según las cuales, en relación con ciertas cosas, lo que un sujeto puede decir depende de la cuestión de lo verdadero y de lo falso.” (M. Foucault, “Foucault”. In: *DE*, IV, p. 632). La verdad no es algo a descubrir, es un “conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la circulación y el funcionamiento de los enunciados”. M. Foucault, “Entretien avec Michel Foucault”. In: *DE*, III, p. 159.

⁶⁴ “The Subject and the Power”, 1983a, p. 208.

⁶⁵ Esta conceptualización está inspirada en una propuesta por J. Larrosa (“Tecnologías del yo y Educación”, 1995, p. 292-323), aunque difiere parcialmente de ella. Allí, se distinguen cinco dimensiones: óptica, discursiva, moral, narrativa y práctica. Con la dimensión perceptiva nos proponemos ampliar la esfera de los sentidos más allá de la vista; concentramos las dimensiones discursiva y narrativa en una sola, designamos la dimensión del hacer como de gobierno para que la auto-gobernabilidad pueda dar cuenta de la especificidad de la estructuración del campo de acción de sí, e incorporamos una dimensión relativa al ámbito del pensar sobre sí.

complejo juego de prácticas discursivas y no discursivas, que generan las condiciones para que tengamos una cierta experiencia de nosotros mismos; en otras palabras, para que seamos aquello que estamos siendo.

De esta forma, en una escuela se juega mucho de lo que un niño es. Pero este juego no se da en los saberes que allí se aprenden o en la ciudadanía que dicen estarles enseñando.⁶⁶ El punto más energético del juego está en la constitución del propio modo de ser, en la forma que un niño toma en el interior de una serie de estrategias reguladas de comunicación y de prácticas de poder que permiten producir un cierto “yo”. Esa forma podrá tener muchos perímetros y diferentes contornos. Pero todos ellos estarán contenidos en la forma “niño” que, de alguna manera, los dispositivos del poder disciplinar diseminan. Esta formación de los niños busca alcanzar a todos ellos, de la misma manera, con la misma forma.⁶⁷

Ser sujeto escolar es jugar un juego en el cual se es jugador y jugado al mismo tiempo. El juego de la verdad practicado en la escuela moderna no da espacio a un sujeto cualquiera. Lo que un individuo es y no es, lo que sabe y no sabe de sí, es objeto de intervenciones pedagógicas, tendientes a la constitución de un tipo específico de subjetividad. En las escuelas, los individuos tienen experiencias de sí que modifican la relación consigo mismos en una dirección precisa. Son experiencias demarcadas por reglas y procedimientos que incitan subjetividades dóciles, disciplinadas, obedientes. La escuela moderna no es hospitalaria de la libertad, aunque precise de ella para que lo que acoge sea el ejercicio del poder disciplinar de sus visitantes y no su mero sometimiento.

⁶⁶ Por juego entendemos, en esta sección, “un conjunto de reglas de producción de la verdad”. M. Foucault, “Foucault”, DE, IV, 1994/1984, p. 632.

⁶⁷ Para la concepción de Foucault del sujeto como forma, cf. “L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”, DE, IV, 1994/1984, p. 718-9.

La invención de un docente pastor

*La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a cuál condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición debe ocupar en lo real o en lo imaginario, para devenir sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en resumen, se trata de determinar su modo de “subjetivación”.*⁶⁸

Los textos de los años setenta de Foucault están impregnados por el análisis del poder. El objetivo principal de *Vigilar y Castigar* (1975) es trazar una genealogía de cómo se ejerce el poder disciplinar en algunas instituciones de la modernidad. Después de publicar el primer volumen de la *Historia de la sexualidad* (1976), donde analiza los discursos, poderes y saberes producidos sobre la sexualidad,⁶⁹ Foucault se interesó de forma mucho más notoria por las implicaciones del ejercicio del poder en la constitución de la subjetividad. Por otro lado, se concentró en estudiar cómo el poder fue comparativamente ejercido entre los antiguos, los medievales y los modernos, en formas tales como el poder pastoral y las recién mencionadas técnicas de sí. Finalmente, enfatizó las relaciones entre poder, libertad y ética, buscando concebir otras formas de subjetividad a través de prácticas reflexivas de libertad.

En un conocido ensayo publicado dos años antes de su muerte,⁷⁰ Foucault llega a decir que es el sujeto, y no el poder, el tema principal de sus investigaciones. Sugiere que el primero lo llevó al segundo. Estudió la cuestión del poder porque para comprender la constitución

⁶⁸ M. Foucault, “Foucault”. In: *DE*, IV, 1994/1984, p. 632.

⁶⁹ Cf. *Voluntad de Saber*, 1990/1976, p. 20-1. En ese contexto, traza una “analítica del poder” en IV.2. “Método”. *Ibid.*, p. 112-125.

⁷⁰ M. Foucault, “The Subject and the Power”, 1983a, p. 208-226. El texto fue originariamente publicado en 1982.

de la subjetividad en las sociedades modernas era necesario entender las relaciones de poder en las cuales los individuos estaban insertos.⁷¹ Para Foucault el término “sujeto” tiene dos sentidos:

“Hay dos sentidos de la palabra sujeto: sujeto a algún otro por el control y por la dependencia; y atado a su propia identidad por la conciencia o conocimiento de sí. Los dos sentidos sugieren una forma de poder que subyuga y hace sujeto a”.⁷²

El problema del sujeto tal como lo entiende Foucault podría ser puesto también de la siguiente forma: ¿cómo llegamos a ser aquello que somos? ¿Cuál es la anatomía de los procesos de constitución de la subjetividad en las sociedades modernas? Para Foucault, estas preguntas tienen alguna semejanza con el intento kantiano: se trata de delinear una ontología crítica de nosotros mismos. Pero, a diferencia de Kant, la investigación no busca las condiciones trascendentales de constitución de la subjetividad, sino sus realizaciones históricas y genealógicas: se trata de constatar a través del surgimiento de cuáles mecanismos singulares, en el medio de cuáles juegos de fuerzas, y de cuáles dispositivos específicos, en

⁷¹ Aunque la historia y la teoría económicas proveían buenas herramientas para el análisis de las relaciones de producción, y la lingüística y la semiótica buenos instrumentos para el estudio de las relaciones de significación, no existía, en los años setenta, una teoría sobre el poder, más allá de aquellos estudios basados en modelos legales, con una concepción sólo represiva del poder. Estas teorías sólo dan cuenta de un aspecto del poder, aquel según el cual el poder es una fuerza que dice *no*, pero no reconocen la positividad del poder, su capacidad afirmativa, todo lo que el poder produce. Por eso, la necesidad de una teoría del poder que ayude a la comprensión de su productividad en la constitución de la subjetividad dentro las instituciones modernas, como una forma de subsidiar la comprensión de la cuestión del sujeto (cf. M. Foucault, 1983a, p. 209).

⁷² “The Subject and the Power”, 1983a, p. 212.

algún momento discontinuo de la historia, procede aquello que nos constituye en lo que somos.⁷³ Este trabajo genealógico puede ejercerse en tres dominios: con relación a la verdad que constituye a los individuos en sujetos de conocimiento; con relación al poder a través del cual nos constituimos como sujetos actuantes sobre otros; con relación a la ética a través de la cual nos constituimos como agentes morales. En cierto sentido, estas tres líneas delimitan tres momentos en los trabajos de Foucault.⁷⁴

En su última época, Foucault traza la anatomía de la constitución de la subjetividad en las sociedades modernas, a partir de un análisis del ejercicio del poder pastoral. Antes de analizar este poder pastoral, rescatamos un dato de la etimología: en griego, pastor se dice *poimén* y en latín *pastor*. Las dos palabras vienen del mismo radical temático indoeuropeo que tiene la forma *pa/po* en el griego y *pa/pu* en el latín, con el significado básico de ‘alimentar’ o ‘alimentarse’. El pastor es, por lo tanto, quien alimenta, ‘aquel que lleva de comer’. Las dos palabras comparten el radical temático con *païs* (‘niño’) y *paideía* (‘producto del alimento’, ‘educación’).⁷⁵

El poder pastoral es una vieja forma de poder que torna a los individuos sujetos, en los dos sentidos ya anticipados. Esta técnica reconoce raíces en diversas culturas antiguas, pero tuvo un desarrollo particular con los hebreos. No es una técnica meramente instrumental, no está exenta de racionalidad; al contrario, es una forma de racionalidad política, un modo de pensar y ejercer las

⁷³ “Nietzsche, la généalogie, l’histoire”. In: *DE*, II, p. 164-6.

⁷⁴ M. Foucault, “On the Genealogy of Ethics”. 1983b, p. 237. Allí Foucault afirma que *El Nacimiento de la Clínica* y *El orden del Discurso* se inscriben en la primera línea, *Vigilar y Castigar* en la segunda y *La historia de la sexualidad* en la tercera.

⁷⁵ Cf. Cap. 1 de este libro.

relaciones de poder. Entre los hebreos, el poder pastoral tiene las siguientes características principales:⁷⁶

1. El pastor ejerce su poder sobre un rebaño más que sobre una tierra (a diferencia de otras culturas, como la griega, entre los hebreos, la relación del pastor con su rebaño es originaria y fundamental);
2. El pastor reúne, guía y conduce a su rebaño (el rebaño existe sólo por la presencia inmediata y la acción directa del pastor; sin pastor no hay rebaño);
3. El pastor asegura la salvación en otro mundo de cada uno de los miembros del rebaño y del rebaño en su conjunto (el pastor tiene un designio para su rebaño y se ocupa de que cada uno de sus miembros lo alcance);
4. El pastor está dispuesto a sacrificarse para salvar al rebaño (todo lo que él hace, lo hace en beneficio de su rebaño; el pastor cuida todo el tiempo de cada uno de los miembros del su rebaño, inclusive cuando ellos duermen; está todo el tiempo atento a cada uno de ellos);

En esta tecnología de poder, el cristianismo de los primeros siglos introduce significativas transformaciones en, por lo menos, cuatro planos:⁷⁷

1. El pastor debe asumir la responsabilidad, no sólo por el destino del rebaño y de cada uno de sus

⁷⁶ Hacemos una síntesis de dos presentaciones de M. Foucault: 1983a, p. 214-5 y ("Omnes et Singulatim". Towards a Criticism of Political Reason". In: *Politics. Philosophy. Culture. Interviews and other writings 1977-1984*. New York: Routledge, 1990/1979. p. 61-3.

⁷⁷ M. Foucault, "Omnes et singulatim". Towards a Criticism of Political Reason", *op. cit.*, 1990/1979, p. 68-71.

miembros, sino la responsabilidad de todas las acciones de ellos, de todo el bien y el mal que ellos son susceptibles de producir; el pecado de cualquier miembro del rebaño es imputable al pastor; se establece un vínculo moral entre el pastor y cada uno de los actos de sus protegidos, aun en los más pequeños detalles;

2. La relación entre el pastor y el rebaño es una relación de dependencia absoluta, tanto individual como grupal; se trata de una relación de sometimiento personal en la cual la obediencia es una virtud;
3. El pastor necesita, para cuidar del rebaño, conocer acabadamente cada uno de sus miembros; precisa saber sus necesidades materiales; lo que cada uno hace en público, sus pecados; y, por último, no puede cuidar de ellos sin que le revelen la verdad sobre ellos mismos, sus más íntimos secretos; el pastor debe conocer lo que pasa en el interior del alma de cada uno, para lo cual el cristianismo se apropia de dos instrumentos esenciales del mundo helénico: el examen y la dirección de la conciencia;
4. Todas las técnicas anteriormente señaladas, el examen, la confesión, la dirección de la conciencia y la obediencia, tienen como objetivo inducir a los miembros del rebaño a su “mortificación” en el mundo terrenal: una especie de renuncia constante a este mundo y a sí mismos.

Como producto de estas modificaciones, esta técnica cristiana introduce un extraño juego que ni los griegos ni los hebreos habían imaginado:

“Un extraño juego, cuyos elementos son la vida, la

muerte, la verdad, la obediencia, los individuos y la identidad; un juego que parece no tener relación alguna con aquel de la ciudad que sobrevive a través del sacrificio de sus ciudadanos. Al conseguir combinar estos dos juegos —el juego de la ciudad y del ciudadano y el juego del pastor y del rebaño— en aquello que llamaríamos Estados Modernos, nuestras sociedades se revelaron verdaderamente demoníacas.”⁷⁸

El Estado moderno adapta la tecnología pastoral a sus necesidades. Lo hace a través de toda una serie de prácticas reflexivas y conscientes de su singularidad, que están testimoniadas en diversos cuerpos doctrinales, entre los cuales Foucault privilegia la “Razón de Estado” y la “Teoría de la Policía”.⁷⁹ El primero es el gobierno de acuerdo con la potencia del Estado y tiene como finalidad incrementar esa potencia de forma extensiva y competente. Por su parte, la policía no es tanto una institución o mecanismo del Estado cuanto una de sus técnicas de gobierno que, además de asegurar la vigencia del Estado, asegura y controla las diversas actividades compartidas por los individuos (trabajo, producción, comercio, comodidades).

Con sus instrumentos y técnicas, el Estado adapta a sus fines el poder pastoral cristiano. Mantiene lo que le sirve y cambia lo que no le resulta provechoso. Por ejemplo, le interesa asegurar la salvación de las personas, pero no en otro mundo, en el cielo, sino en este mismo mundo, en la tierra; esta salvación adopta diversos significados, nombres e instrumentos: salud, bienestar, seguridad, protección contra accidentes; mantiene la figura de los encargados de administrar el poder pastoral, pero los administradores se diversifican: pasan a ser institucio-

⁷⁸ *Ibid.*, p. 71.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 73 ss.

nes públicas como la policía y la escuela, instituciones privadas como las sociedades filantrópicas y también las escuelas de órdenes religiosas específicas, y cuerpos mixtos como la medicina, que comprende la iniciativa privada (como laboratorios y empresas de servicios) y pública (como hospitales y otros puestos de atención a la población); finalmente, el Estado desarrolla formas específicas y sofisticadas de conocer al ser humano en dos dimensiones: una globalizante y cuantitativa, relativa al conjunto de la población, y otra analítica, concerniente a los individuos.⁸⁰ De esta forma, en su apropiación del poder pastoral, el Estado se valió de procedimientos totalizantes y, simultáneamente, de técnicas individualizantes.⁸¹ Por estas vías, se especifica esta tecnología de poder, en sus instituciones específicas, en una serie de micropoderes, que son modos peculiares de practicar una misma forma de racionalidad política.⁸²

Una de las figuras privilegiadas en la adopción del poder pastoral por el Estado moderno, en las instituciones educacionales, es la figura del docente-pastor. Él asume la responsabilidad por las acciones y el destino de su grupo y de cada uno de sus integrantes. Él se encarga de cuidar del bien y del mal que puedan suceder dentro del salón de clase. Él responde por todos los pecados que puedan ser cometidos en “su” espacio. Aunque adquiriera modalidades leves y participativas, entre el docente y su grupo hay una relación de sometimiento absoluta; sin el docente, los alumnos no sabrían qué hacer, cómo apren-

⁸⁰ M. Foucault, 1983a, p. 215.

⁸¹ M. Foucault, 1983a, p. 213. Foucault desarrolla en detalle esta afirmación en el caso del primer proyecto de policía del Estado (“*Omnes et Singulatim*”. Towards a Criticism of Political Reason”, p. 1990/1979, p. 77 ss.)

⁸² Foucault afirma que, desde Kant, uno de los papeles de la filosofía ha sido el de vigilar los abusos en el ejercicio del poder de la racionalidad política (“*Omnes et Singulatim*”. Towards a Criticism of Political Reason”, 1990/1979, p. 58).

der, de qué manera comportarse; ellos no sabrían lo que está bien y lo que está mal, cómo juzgar la actitud de un colega, la falta de esfuerzo de sí mismo para cumplir una tarea. Para desempeñar adecuadamente su trabajo, el docente necesita conocer el máximo posible de sus alumnos; hará diagnósticos de sus emociones, capacidades e inteligencias; conversará con sus padres para saber detalles iluminadores de su pasado y de su presente; ganará la confianza de cada alumno para que le confíen sus deseos, angustias e ilusiones. Por último, les enseñará que sin alguna forma de sacrificio o renuncia de sí y del mundo, será imposible disfrutar de una vida feliz y de una sociedad justa.

El docente ocupa, de esta forma, una posición estratégica en la diseminación del poder disciplinar en la escuela. Pero no se trata de hacer del docente el villano de la historia. Él también es, en muchos sentidos, rebaño, de los orientadores, consejeros y directores que, por su parte, son también rebaño de los administradores, supervisores y los macro gestores. Él también está preso al control y la dependencia de los otros. Él está igualmente sometido a una autoconciencia que su posición específica difícilmente le permitirá ver, problematizar o no tener. En verdad, no se trata de una historia de villanos ni de una emboscada de algunos individuos contra otros individuos, sino de dispositivos intencionales, aunque no personales, que sujetan a los diversos participantes de la institución escolar en función de la posición, relativa que cada uno de ellos allí ocupa.

Importa destacar, otra vez, que esta técnica de ejercicio del poder no está exenta de racionalidad ni es una violencia meramente instrumental.⁸³ Más aún, ella presupone y precisa de individuos libres, pues sin libertad

⁸³ M. Foucault, “*‘Omnes et Singulatim’*. Towards a Criticism of Political Reason”, 1990/1979, p. 84-85.

no hay ejercicio del poder sino estados de dominación, pura determinación física.⁸⁴ Para el Foucault del último período, libertad y poder no se oponen sino que se necesitan: el poder sólo se ejerce sobre individuos libres y la libertad siempre se da en el juego de ciertas relaciones de poder. El poder es algo muy diferente de la dominación.⁸⁵ Aunque hay entre ellos algunas semejanzas (igual que el poder, la dominación es algo que se ejerce, y que tampoco existe en singular: en la sociedad capitalista no hay una dominación global sino múltiples dominaciones), hay una diferencia profunda en términos de libertad: mientras la dominación se ejerce en un estado donde las relaciones de poder están fijas, asimétricas, y donde no hay más que una limitadísima libertad,⁸⁶ el poder se ejerce para determinar la conducta de otro, pero nunca de forma exhaustiva o coercitiva.⁸⁷

Así, el ejercicio del poder presupone la práctica de la libertad. Esta libertad no es ejercida por individuos soberanos o autónomos, constituidos previamente, sino por individuos que pueden hacer, en la trama de las relaciones de poder que los atraviesan, otra cosa distinta de aquella que están haciendo, pensar otra cosa diferente de aquello que están pensando, ser otra cosa de aquello que están siendo.

Este campo en que las relaciones de poder y las prácticas de libertad se entrecruzan es también el campo de la resistencia, de la recusa, de la liberación, entendida como la construcción de prácticas cada vez más reflexivas de libertad, a partir de un rechazo de la individuali-

⁸⁴ M. Foucault, "L' éthique du souci de soi comme pratique de la liberté". In: *DE*, IV, 1994/1984, p. 720-1.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 709-711.

⁸⁶ M. Foucault, "Soberanía e Disciplina". In: *Microfísica del Poder*, 1999/1976, p. 181.

⁸⁷ M. Foucault, "'Omnes et Singulatim'. Towards a Criticism of Political Reason". 1990/1979, p. 83.

dad impuesta a través del poder pastoral.⁸⁸ Esta es la tarea de la filosofía: poner en cuestión y enfrentar los estados de dominación para ampliar el campo de la libertad.⁸⁹ Si las formas de subjetivación dominantes en las escuelas son formas de estructurar la libertad practicada en ellas, el trabajo filosófico, político y educacional será una práctica libertadora, no en el sentido de restaurar alguna supuesta naturaleza o identidad perdida, alienada o enmascarada, sino en el sentido de liberarnos de aquello que somos para practicar la libertad de ser de alguna otra forma.⁹⁰

La invención de una pedagogía

*La crítica que Foucault formula contra lo normal atestigua una evidente irritación por la confusión de lo normal y de lo moral, por el paso de una moral de la virtud a una moral de la normalidad propuesta como progreso. Ridículo del hombre actual, que se hace en la mayor de las soledades, como si fuera la última vez, la más grave de las preguntas: ¿soy normal?*⁹¹

Tal vez sea hora de volver a la infancia. ¿Qué es lo que todos estos conceptos utilizados por Foucault –conceptos tan diversos y complejos como sujeto, saber, poder, ver-

⁸⁸ M. Foucault. 1983a, p. 216.

⁸⁹ “En su versión crítica –entiendo crítica en el sentido amplio del término–, la filosofía es justamente la que pone en cuestión todos los fenómenos de dominación en cualquier nivel y bajo cualquier forma en que se presenten –política, económica, sexual, institucional.” (“L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”, *DE*, IV, p. 729).

⁹⁰ M. Foucault, “L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”. *Op. Cit.*, p. 709-711.

⁹¹ M. Morey, “Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal.” In: E. Balbier, G. Deleuze y otros. *Michel Foucault. Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 121.

dad, poder disciplinar, poder pastoral, técnicas de sí, libertad, liberación— tienen que ver con la infancia? ¿En qué sentido los análisis de Ariès y de Foucault contribuyen a nuestra búsqueda de un momento originario en la historia de los modos presentes de pensar las relaciones entre filosofía y educación, y las actuales tentativas por educar a la infancia a través de la filosofía?

Ariès afirma que el sentimiento de infancia que surge a lo largo de los siglos XVI, XVII e XVIII, se expresa de dos formas diferenciadas. Habla, inclusive, de dos sentimientos: en la vida privada de la familia, es caracterizado por la “paparicación”, se expresa a través de la distracción y del juego, y el niño es visto como divertido y agradable. Fuera de la familia, entre los moralistas del siglo XVI, la infancia naciente es sinónimo de imperfección, liviandad, fragilidad y debe ser conocida, disciplinada y corregida.⁹²

Con la invención de la infancia, la educación pasa a ser, como de cierta forma quería Platón y valga el anacronismo, una cuestión de Estado. No se puede dejar la educación de los niños en manos del acaso o de la vida privada de las familias. Vimos, con M. Foucault, cómo la creación de la institución escolar está acompañada de complejos dispositivos disciplinares que gradualmente diseminan su productividad, no sólo por las escuelas, sino por todo el cuerpo social. Vimos también cómo esas funciones, que primero están expresadas de forma correctiva, de a poco adquieren una expresión cada vez más productiva. Las instituciones escolarizantes —entre ellas, pero no solamente, la escuela— desarrollarán estrategias cada vez más sofisticadas, que llevarán su forma de ejercer el poder mucho más allá de sus propios muros.

La feminista Sh. Firestone se interesó especialmente en destacar cómo estos diferentes procesos derivados de

⁹² Ph. Aries, *op. cit.*, p. 162-3.

la invención de la infancia afectaron de modo diferente a las niñas de todas las clases sociales y a los niños de las clases trabajadoras.⁹³ Su tesis es que, aunque sufrían por igual lo que en su terminología marxista Firestone llama la “ideología de la adultez”, los efectos no eran los mismos. Unas y otros no iban a la escuela, para ambos no había juguetes, y tampoco se les habían diseñado vestidos o bailes especiales como sí se había hecho para los niños varones de las clases dominantes. Firestone hace notar que, en este caso, el papel servil de aquéllos en el mundo social podía mantenerse sin necesidad de excluirlos del mundo adulto.⁹⁴ Firestone muestra también cómo la dependencia de las mujeres y de los niños se entrelaza y refuerza mutuamente a partir del surgimiento del sentimiento de infancia.⁹⁵

Foucault torna estos análisis un poco más complejos. Muestra algunas otras repercusiones de la invención de la infancia durante los siglos XVIII y XIX. Las relaciones entre adultos y niños se reorganizan en todas las instituciones: en la familia, en las escuelas y en las instancias de higiene pública.⁹⁶ El papel de los niños en la familia trae nuevas reglas para las relaciones entre padres e hijos. No es sólo una cuestión de sonrisas y juegos. La familia se concentra como nunca antes en cuidar de la salud de los hijos. Las nuevas leyes morales se concentran en la higiene, en el amamantamiento directo por las madres, en la vestimenta cuidada y pulcra, en ejercicios físicos para un buen desarrollo del cuerpo, y toda una serie de cuidados afectivos que estrechan los lazos entre padres e

⁹³ Sh. Firestone, *The dialectic of sex. The case for feminist revolution*, 1970.

⁹⁴ Como consecuencia paradójica, niñas y niños de las clases trabajadoras estaban menos expuestos a los nuevos dispositivos disciplinadores de la infancia.

⁹⁵ Sh. Firestone, *op. cit.* p. 73.

⁹⁶ “Non au sexe roi”. In: *DE*, III, 1994/1977, p. 259.

hijos. Surge una nueva conyugalidad que se organiza no tanto para unir dos adultos sino para servir de matriz a ese futuro adulto que los padres cuidan como nunca.⁹⁷

Fuera de la familia, la situación es aún más compleja. Con el advenimiento de la psiquiatría en el siglo XIX, la infancia será una figura de lo patológico, de lo anormal. Los análisis de Foucault en relación con un caso de 1867 muestran cómo el discurso psiquiátrico para justificar la internación de un acusado de perversión afirma que éste tuvo una interrupción en su desarrollo, que en él prima la infantilidad.⁹⁸ Los psiquiatras afirman que el acusado actúa y piensa como un niño. Su sexualidad, su comportamiento, su inteligencia y su consistencia moral son consideradas infantiles.⁹⁹

La infancia es la fuente de la patología. Así, aparece como una condición para la generalización de la psiquiatría: la infancia es el filtro para analizar los comportamientos y basta encontrar cualquier vestigio de infantilidad para que una conducta sea psiquiatrizable.¹⁰⁰ Las consecuencias de esta infantilización de la patología, y también prolongación de la infancia, dice Foucault, no pueden ser menospreciadas: a partir de ella serán sometidas de pleno derecho a la inspección psiquiátrica todas las conductas de los niños. De esta forma, la psiquiatrización va a permitir la inmovilidad de la vida, de la conducta, de los desempeños alrededor de la infancia.¹⁰¹ En verdad, no sería adecuado decir “dentro” o “fuera” de la

⁹⁷ Cf. M. Foucault, “La politique de la santé au XVIIIe siècle”. In: *DE*, III, 1994/1976, p. 19-20.

⁹⁸ Se trata del caso de Charles Jouy, que primero habría obligado a una niña (Sophie Adam) a masturbarlo en el pasto en presencia de otra niña y, otro día, casi llegó a estuprarla (“Aula de 19 de março de 1975”. In: *Os anormais*. 2001, p. 372-3). Foucault sugiere que también podrían encontrarse casos anteriores en el mismo siglo XIX.

⁹⁹ “Aula de 19 de março de 1975”. In: *Os anormais*. 2001, p. 383.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 387-8.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 384.

familia, “dentro” o “fuera” de la psiquiatría. Los efectos citados atraviesan esas y otras instituciones.

Otro movimiento en torno de la infancia relacionado a los anteriores es la pedagogización del sexo del niño. Se dice que el sexo durante la infancia es natural (casi todos los niños se entregan a una actividad sexual) y, al mismo tiempo, antinatural (trae peligros físicos y morales). Como consecuencia, diversas instituciones –la familia, la medicina, la escuela– deben combatir ese germen peligroso.¹⁰²

Por último, en aquello que más toca a la temática de este trabajo, la invención de la infancia en la modernidad lleva también a la invención de la pedagogía moderna. Es verdad, mucho antes de la modernidad existieron niños, ideas sobre la infancia, prácticas y saberes pedagógicos contruidos a su alrededor. Precisamente, en el capítulo anterior de este libro, intentamos demarcar trazos de esas ideas y de esos saberes en ciertos *Diálogos* de Platón. Pero lo que no existía previamente era la pedagogía como ciencia, como moral y como política del conocimiento, como una serie de discursos interesados en estudiar y conocer los niños, su cuerpo, sus deseos, sus juguetes y sus juegos, su pensamiento, sus capacidades intelectuales, acoplada a otra serie de prácticas discursivas y no discursivas en que esos saberes se entrecruzan con dispositivos de poder y de comunicación, tendientes a producir un tipo específico de niño, una forma particular de subjetividad.

¹⁰² *La Voluntad de Saber*, op. cit. p. 127. Esta pedagogización del sexo de los niños estuvo acompañada de una profusión de discursos (cf. *ibid.*, p. 25-47). Así lo afirma Foucault en otro texto: “Si ustedes prestan atención a cómo las cosas se desarrollan, lo que ha sido escrito, todas las instituciones que son desarrolladas, constatarán que se habla sólo de una cosa, en la pedagogía real, concreta, de los siglos XVIII e XIX: de la sexualidad del niño”. (“La torture, c’est la raison”, *DE*, III, 1994/1977, p. 396).

La pedagogía moderna, como la infancia, no surge de un día para otro y, como ya ha sido señalado, en la modernidad, la pedagogía contribuye a la construcción de la infancia tanto cuanto la infancia contribuye a la construcción de la pedagogía.¹⁰³ Entre la idea de infancia y los saberes y poderes producidos a su alrededor hay una relación de mutua implicación. Si, por un lado, la invención de esta infancia es la condición para el surgimiento de estos saberes y poderes subjetivantes y objetivantes de los niños, la subjetividad de los niños irá siendo definida en el encuentro de estos saberes disciplinares y poderes pastorales. Por su parte, la escuela es, tal vez, el espacio institucional donde estos saberes y poderes se inscriben de forma más sistemática, constante y rigurosa en el cuerpo de los niños y sus docentes. Como dice Foucault, “la escuela deviene el lugar de elaboración de la pedagogía”.¹⁰⁴ Uno de los resultados de esta elaboración es que, aunque puedan ser analíticamente diferenciados, el niño ya no podrá ser pensado como separado del alumno.

En la próxima parte, analizaremos una propuesta que se inscribe en esta particular vinculación desarrollada en la modernidad. Nos referimos a un dispositivo complejo llamado *filosofía para niños*, creado por el filósofo norteamericano Matthew Lipman.

¹⁰³ M. Narodowski, *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. 1994, p. 24. En esta obra, el autor hace un análisis detallado del surgimiento de la pedagogía moderna, particularmente sobre las ideas de autores como Comenius y La Salle.

¹⁰⁴ *Surveiller et punir*, op. cit., p. 189.

Capítulo 3

¿La filosofía educa a la infancia?

No concebir a la filosofía religiosamente. Abrazar una filosofía por necesidades religiosas significa comprenderla mal. Se busca una nueva fe, una nueva autoridad; pero quien quiere fe y autoridad, las encuentra más cómoda y seguramente en las religiones tradicionales.

F. Nietzsche¹

En los primeros capítulos, destacamos dos momentos en una historia de las ideas filosóficas sobre la infancia. En el primer capítulo, vimos marcas que constituyen una visión platónica de la infancia. En el segundo capítulo, estudiamos, junto a Ph. Ariès y M. Foucault, de qué forma, en la modernidad, se constituyen una serie de dispositivos e instituciones sociales que hacen de la educación de la infancia una cuestión de Estado. Esos dos momentos constituyen formas ya consolidadas de relacionarse con la infancia, en la cultura occidental dominante.

¹ F. Nietzsche, “Fragmentos póstumos: fines de 1876/verano de 1877”. In: *Humano, demasiado humano*, Madrid: Akal, 1996, p. 415. Grifo en el original.

En este capítulo analizaremos algunos aspectos teóricos del programa *Filosofía para niños* (FpN) del filósofo norteamericano Matthew Lipman.² Se trata de una propuesta típicamente presentada como de “innovación” pedagógica. En contextos educacionales en crisis permanente, como los nuestros, “innovar”, traer lo nuevo, es una necesidad existencial, e “innovador”, un adjetivo siempre elogioso y deseado. Entre nosotros, asistimos periódicamente a la emergencia de este o aquel salvavidas, novedades-soluciones casi mágicas que irán a revertir el deteriorado presente.

Entre nosotros, esas soluciones son generalmente importadas de los grandes centros de Europa y Estados Unidos. En las últimas dos décadas, FpN fue presentada como una de esas soluciones mágicas. Si las aulas fuesen “convertidas en una comunidad de investigación”³, reza el slogan, la experiencia educacional tomaría otro sentido para alumnos y profesores. Así, la pedagogía se viste de liturgia religiosa: la reforma educacional pasa por una conversión: las aulas dejarían de ser lo que son (espacios de transmisión vertical de conocimientos, dominados por el individualismo y por la ausencia de reflexión, diálogo y sentido) para ser espacios deliberativos, basados en un pensar colectivo lógicamente fundado y razonablemente

² No debe leerse este capítulo como una oposición a la idea de practicar filosofía con niños que, al contrario, hemos abrazado en los últimos años. Antes bien, se trata sólo de la crítica de un modo de entender esa práctica. En otros trabajos hemos expuesto *in extenso* los principales elementos teóricos y metodológicos de *Filosofía para niños*. Entre otros, cf. W. Kohan, *Filosofía para crianças*, 2000 y “Fundamentos para comprender y pensar la tentativa de Matthew Lipman”. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. (Orgs.). *Filosofía para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 84-134 y W. Kohan, V. Waksman. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

³ Para el concepto de comunidad de investigación, cf. A. Sharp, 1991.

establecido. La práctica dialógica de la filosofía sería la clave de esta conversión. A seguir, cuestionaremos en qué medida FpN es algo nuevo, diferente de lo que en ella misma se llama “educación tradicional”.

El *locus* de la filosofía: la escuela infantilizada

Según Lipman, las escuelas son centros de preparación para una vida ciudadana. Lipman piensa la escuela de la misma forma en que lo hacía J. Dewey y el movimiento que dio origen a lo que, en América latina, se conoció como escuela nueva. Se trata de una visión idealizada e iluminista. Lipman parece no percibir el carácter disciplinador de la escuela, la forma como en ella se combinan diversas técnicas y dispositivos ya estudiados⁴ para formar cuerpos dóciles, subjetividades conformes a los mecanismos de control que ella contribuye a diseminar.⁵

La manera como Lipman describe la función del docente ilustra esa percepción. Lo dice claramente: los docentes deben ser modelos para los alumnos.⁶ Deben modelar un participante ideal de la “comunidad de in-

⁴ Cf. el capítulo anterior.

⁵ No hay, en los textos teóricos de Lipman ningún análisis histórico de la institución, incluso en los libros cuyos títulos sugerirían tal aproximación. El caso más ilustrativo es *Philosophy Goes to School*, 1988.

⁶ En la propuesta pedagógica de Lipman, la idea de “modelo” adquiere un papel fundamental: Sócrates es un modelo de educador; las instituciones sociales se mueven en función del modelo de la democracia; la comunidad de investigación es un modelo de todas y cada una de las actividades en la sala de clase; las *Novelas* son modelos de buenas discusiones y diálogos entre niños y adultos y entre los propios niños; sus personajes son modelos que propagan estilos paradigmáticos de pensar e investigar; los ejercicios y planes de discusión de los *Manuales* son modelos para la práctica filosófica; el docente en la clase debe modelar un investigador... y la filosofía es el modelo de investigación para las otras disciplinas. Cf. M. Lipman, *op. cit.*, 1988, p. 20, 84, 99-100, 104, 147 y M. Lipman, A. M. Sharp, F. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 15 ss.

vestigación”, aquel que se compromete y entusiasma con el diálogo filosófico y que, al mismo tiempo, facilita y posibilita el cuestionamiento de los alumnos. El docente cuida, sobre todo, del respeto entre los investigadores y de la observación de las reglas y de los procedimientos de la investigación, cuida que los participantes sigan la lógica en su razonamiento y en sus juicios. En cuanto al contenido del diálogo, al docente cabe un carácter de árbitro de la discusión que, cuanto menos participa de ella, mejor se desempeña. El docente ideal es aquel que se diluye en el buen funcionamiento de la comunidad; aquel del cual un día los alumnos pueden prescindir, porque habrán internalizado el modelo que el docente explicitaba al comienzo.

Los docentes, sin tránsito institucional por la filosofía, reciben, en el inicio de su trabajo con FpN, cursos de formación intensivos en la práctica del filosofar, y, una vez en los salones de clase, tienen la supervisión de filósofos profesionales “expertos” en el arte de facilitar la práctica de la filosofía y en el conocimiento de su historia. La tensión no se deja esconder: un programa que dice superar la filosofía tradicional, que afirma apostar a la sensibilidad filosófica como condición primera de la práctica docente, acaba solicitando los servicios de una formación clásica; un programa que dice valorizar al docente acaba sometiéndolo doblemente: a una textualidad ya determinada que sólo debe aplicar y a una autoridad externa, la del *expert*, que determinará la calidad filosófica de esa “aplicación”.

En FpN, están los filósofos y los docentes. Unos y otros. Los *experts* y los profanos. De un lado, los creadores, formadores y supervisores. De otro, los formados, supervisados, aplicadores. El esquema parece un viejo conocido de la pedagogía. Las huellas son tradicionales: necesidad de *experts*, falta de valorización real del docente, consolidación de su exterioridad ante la filosofía, el currículo y los propios fines de su práctica escolarizada. Curioso “diálogo” democrático. ¿Qué respuesta vendrá si no la aplicación téc-

nica de herramientas ideadas y creadas por otro? ¿Cómo preguntar, de verdad, las preguntas de otro? ¿Cómo asumir una postura filosófica en esas condiciones? ¿Cómo no uniformizar las preguntas emergentes? ¿Cómo no incomodar e incomodar-se con la emergencia de lo nuevo?

En este sentido, FpN se diferencia poco de otras estrategias de las políticas educacionales oficiales que bombardean a los docentes con constantes “entrenamientos” de cursos y materiales didácticos “novedosos” que transformarán la práctica educativa. En ambos casos, el docente no tiene peso alguno en decisiones políticas, filosóficas y metodológicas fundamentales para su propia práctica. Las diferencias son sutiles y, en algún sentido, desfavorables frente a otros dispositivos: el medio, la filosofía, parece más “noble”, pero también más abstracto, complejo y sin una utilidad palpable.

En FpN, el buen docente es un pastor filosófico, alguien que mide su bien en función del bien de su rebaño. Si es alguien “bien formado” en el programa, “sacrifica” su interés filosófico en función del interés de los alumnos. Su función es la de cuidar del desarrollo moral y intelectual de todos y cada uno de los miembros de su grupo. Para su mejor desempeño, se tornará invisible, irreconocible. Será participativo y dialógico hasta el punto de permitir que sus alumnos hagan las reglas de conducta que ellos mismos controlarán. Su mayor conquista será volverse innecesario.

Así, por lo menos bajo la forma canónica de FpN, la filosofía parece cumplir una función disciplinar en la escuela. Ella está al servicio de los valores de orden: democracia, tolerancia, razonabilidad. Más aún, su presencia consumaría y perfeccionaría el ejercicio de tal poder disciplinar, en la medida en que le otorgaría un elemento que le era ausente: el desarrollo del pensar y del juzgar de los nuevos ciudadanos. Así, la disciplina se volvió más eficaz e imperceptible: pasó de externa e impuesta a ser interna,

deseada y consensual. Lo que antes podría ser visto como imposición autoritaria ahora es consenso democrático.

Tal vez sea necesario “actualizar” el dominio social del poder disciplinar. Algunas cosas cambiaron en las sociedades capitalistas desde los trabajos de Foucault en los años 70. Ellas presentan otras marcas que acentúan y diversifican las estrategias dominantes constitutivas de la subjetividad. En las comunicaciones, internet, el teléfono celular, los *reality shows*, virtualizan el espacio de la comunicación personal. En el mundo de la producción, las montadoras y empresas de servicios sustituyen a las fábricas. El mercado regula todo con nitidez creciente. El enemigo ya no es más el comunismo sino el terror, el nuevo “otro” a exterminar. Las diferencias son nítidas: el enemigo ya no puede ser más asimilado a un Estado, a una tierra, a una Nación. La lucha contra el terror no reconoce fronteras.

En educación se asiste también a una nueva configuración del papel del Estado, en particular en los países periféricos. El Estado transfiere al mercado atribuciones de generador y gestor de políticas educacionales y se concentra en funciones predominantemente evaluadoras y de contención social. Por medio de diferentes dispositivos examinadores, jerarquiza, divide, premia, castiga, fomenta la competición entre las diferentes instituciones educativas que, públicas o privadas, son tratadas según la misma lógica y parafernalia mercadológica. Con todo, el Estado educacional no es sólo evaluador. Por medio de programas llamados “sociales” (beca-escuela, alfabetización solidaria, merienda escolar) hace de la política educacional también espacio de asistencia y contención ante el “peligro” que prenuncia el aumento de la exclusión y de las diferencias sociales.

De este modo, los centros de clausura modernos –entre ellos, la escuela– se encuentran en una crisis generalizada y las constantes reformas a las que son sometidos no hacen más que prolongar su agonía: en

educación, se trata de una liquidación más que de una reforma.⁷ El Estado quiere librarse –vía descentralización, municipalización, etc.– de toda función gestora. La liquidación tiende a un régimen de mayor control. El control es continuo, la comunicación instantánea (Internet, TV Escuela, Informatización de las Escuelas de Enseñanza Media) en espacios físicamente menos diferenciados, más abiertos (Educación a distancia, Programas de Formación de docentes en servicio). Se pasa de una formación por segmentos (primaria, secundaria, terciaria) a una formación continua, permanente, inacabada.⁸

En este contexto, una filosofía como la propuesta por Lipman, que se propone constituirse en disciplina del pensar, en guardiana de la lógica, del juicio y de la competencia, difícilmente conseguirá ser algo más que un nuevo instrumento de control social. Bajo esa forma, no parece estar en condiciones de poner en cuestión el espacio que habita en el pensamiento y en la sociedad. Al contrario, parece contribuir para consolidar un régimen que, con más frecuencia de la que sería esperable, la recibe con frecuente complacencia.⁹

Pensamos, al contrario, que uno de los sentidos principales de ejercitar la filosofía en la escuela es poner en cuestión la propia institución escolar y los dispositivos de subjetivación que la misma contiene. Si queremos transformar lo que somos, es preciso abandonar los dispo-

⁷ G. Deleuze, *Conversaciones*, 1996/1990, p. 277-279.

⁸ *Ibid.* p. 279-282.

⁹ Cuando suficientemente “explicada”, FpN ha sido bienvenida en los diversos países de América latina y de Europa del Este que llevan adelante reformas educativas políticamente afines. En la Argentina, inclusive, el programa de FpN llegó a ser recomendado para el trabajo con los temas transversales en el nivel fundamental, en la última Ley Federal de Educación. En varios países del Este europeo, el programa tiene el apoyo de la Fundación Soros, con el consentimiento de los respectivos Ministerios de Educación. Según Lipman, ese apoyo es clave para la expansión del programa (cf. M. Lipman, “An interview with Matthew Lipman”, 1999a, p. 161).

sitivos que nos llevan a ser lo que somos. Pensamos en una filosofía que permita poner en cuestión el modo dominante de constitución de la subjetividad escolar. Para ello, es preciso una filosofía que indiscipline, que se oponga al disciplinamiento escolar, que ayude a pensar preguntas tales como: “¿Es posible una escuela / educación no disciplinar? ¿Podemos inventar una institución (y una sociedad) donde se ejerza el poder de forma menos jerárquica, autoritaria y discriminadora? ¿Es posible educar subjetividades más libres, imprevisibles, menos disciplinadas?

Tal filosofía dará lugar a la indisciplina del pensar, a un pensamiento que afirme el valor de interrogar lo que la escuela no parece interesada en interrogar, que ponga como problema los modos inter/trans/pluri/disciplinares, que piense y afirme formas de ejercer el poder menos jerárquicas, autoritarias y discriminadoras que las imperantes, que dé espacio a subjetividades más libres, imprevisibles, menos controladas. Estas no parecen cuestiones priorizadas por la filosofía de FpN.

Vamos a analizar la concepción de filosofía afirmada en FpN. En un primer momento, problematizaremos el papel que Lipman otorga al preguntar en la investigación filosófica. Después, consideraremos la forma como responde a la pregunta “¿qué significa pensar?”.

Los límites de un preguntar

¿Cuál es el sentido del preguntar en filosofía? Tal vez como en ningún otro saber, las preguntas filosóficas tienen el sentido de un preguntarse, de poner la propia subjetividad en cuestión. Su sentido principal no es encontrar algún saber “externo” al sujeto de la pregunta. Tal sentido se despliega en la pregunta, en un compromiso vital con la interrogación que la pregunta dispone, en el propio movimiento del pensar que ella provoca. Por eso, en filo-

sofía es imposible preguntar en el lugar de otro, hacer preguntas por el otro. Precisaríamos para eso ser ese otro. Cuando se repite la pregunta de otro sin encarnarla, en sentido estricto no se está preguntando por nada, mucho menos se está poniendo a sí mismo en estado de interrogación. Simplemente se reproduce una inquietud ajena.

De esta manera, si queremos propiciar una experiencia filosófica en la escuela, es preciso que niños y docentes pregunten y se pregunten. Que unos y otros traen sus problemas, inventen sus sentidos y sigan su propia línea problematizadora. Si ellos no se ponen en cuestión, si su preguntar no se origina en su propia inquietud, en los signos que les son significativos; si no se prolonga en su propio pensar, entonces estarán sólo mimetizando una interrogación externa. No basta con decir que “sus” preguntas serán el punto de partida del diálogo filosófico. Hay que generar condiciones para que esas preguntas no reproduzcan nuestras preguntas o, inclusive, “las” preguntas de “la” filosofía. Para que esas preguntas tengan una relación más próxima con lo que ellos quieren y pueden ser.

Lipman reconoce la importancia del preguntar como “el borde principal de la investigación filosófica: la pregunta abre la puerta para el diálogo, para la autocrítica y para la autocorrección”, en la medida en que es un “institucionalizar y legitimar la duda”.¹⁰ Con todo, este preguntar se inscribe en la metodología del “resolver problemas”, calcado en el paradigma deweyano de investigación científica.¹¹ Así, la investigación lleva a que una situación problematizada deje de ser tal. Bajo esta máscara investigativa se obturan los modos y sentidos transformadores de la filosofía.

¹⁰ M. Lipman, “Philosophy for Children. Some Assumptions and Implications”, 2002, § 29.

¹¹ Esta metodología se basa en el paradigma ofrecido por Dewey en *¿Cómo pensamos?*, y Lipman lo desarrolla en doce pasos. Afirma que “aceptar este paradigma es, en buena medida, equivalente a aceptar un presupuesto de filosofía para niños”. Cf. M. Lipman, *op. cit.*, 2002, § 42.

No se trata del sabido cliché de que en filosofía solamente cuentan las preguntas o de que no existe ninguna pretensión de responder estas preguntas. La relación de la filosofía con los saberes es compleja: ella se nutre de ellos, los valoriza, se apoya en ellos, pero no busca aumentarlos, enriquecerlos, en cuanto que resuelven los problemas que ella misma dispone. Que el saber filosófico tiene la forma de pregunta significa que pone en cuestión los saberes socialmente afirmados en otros campos –como la política, el arte, la religión, la ciencia–, indagando sus presupuestos, sus condiciones de posibilidad, la legitimidad de la verdad que ellos afirman y diseminan. Los problemas en filosofía son insolubles, no porque no tengan solución, sino porque su intensidad excede siempre la de cualquier solución que sea ofrecida. Aquella intensidad no incomoda a la filosofía. Al contrario.

La intensidad del problematizar filosófico está ligada al propio *páthos* que lo impulsa. En efecto, el preguntar filosófico se alimenta de una insatisfacción inspirada, sobre todo, en dos fuentes: en un estado de cosas que, no importa como es, exige ser problematizado por su carácter de estado, de instituido, de establecido, y en la propia lógica del pensar que, cuando es filosófico, no se calma ante la incesante búsqueda de sentido que los problemas impulsan. La filosofía no unifica, no totaliza, no sistematiza.

El problematizar filosófico es histórico, como la subjetividad que lo genera y lo acoge. Los problemas filosóficos también lo son. Ellos cambian constantemente y la filosofía no puede ser localizada en un cuerpo abstracto de ideas “complejas”, “genéricas”, “importantes pero mal formadas”, como sugiere Lipman. Podríamos, incluso, usar las mismas palabras en diversas épocas, palabras, por ejemplo, como verdad, libertad, justicia. Pero ello poco importaría, en la medida en que su significado y su sentido varían sustantivamente en cada contexto.

De modo que vale la pena preguntarse en qué medi-

da la historia de la filosofía reconstruida *a la* Lipman –por conceptos y problemas considerados abstractos, atemporales y universales– es una forma interesante de presentar la filosofía a niños y docentes. En otras palabras, ¿qué relación con los conceptos y los problemas propicia tal reconstrucción? ¿Qué comprensión de la historia de los problemas filosóficos presupone? Más aún, ¿qué tipo de intervención propicia en la potencialidad problematizadora de niños y docentes?

Lipman considera que los conceptos filosóficos son “comunes, centrales y controversiales” y que hay “ideas principales” predeterminadas con la función de guiar la deliberación “democrática” de alumnos y profesores. Esta lógica atenta contra el desplegarse del preguntar filosófico. Lipman ya sabe de antemano los problemas de la filosofía, sus preguntas, en suma, lo que es y lo que no es filosófico. Sin embargo, lo que determina si un problema es o no filosófico depende siempre de un marco dador de sentido al problema, marco en el cual la subjetividad que traza el problema desempeña un papel principal. Sin ella, el problema se vacía de sentido y no se puede determinar la presencia o la ausencia de sentido filosófico alguno. Esta lógica hiere decisivamente la dimensión abierta, intransferible, de toda experiencia de interrogación. El preguntar se presenta externo a sus practicantes, como si fuese un formulario, consagrado, desencarnado.

La imagen de un pensar

¿Cuál es la concepción del pensar que sustenta la filosofía de Lipman?¹² Hay por lo menos tres cuestiones polémicas:

¹² En el próximo capítulo, desarrollaremos en detalles la pregunta “¿qué significa pensar?” Hasta entonces, problematizaremos la concepción del pensar que FpN presupone.

micas: primero, define el pensar como habilidad; segundo, establece jerarquías en el pensar (pensar de orden superior, pensar ordinario, etc.); tercero, moraliza el pensar (buen pensar).¹³

Lipman considera el pensar un conjunto de habilidades (*skills*) de diverso tipo.¹⁴ No desconocemos que hay una dimensión del pensar que tiene que ver con la técnica, la habilidad, la mecánica. Pero no es esta dimensión la que sustenta el pensar como experiencia de la filosofía. La experiencia es algo de lo cual se sale transformado, algo que no puede ser transferido o universalizado. Es siempre “experiencia de” una subjetividad. Poniendo en la base del pensar su carácter no subjetivo, lo que el pensar tiene de transferible y generalizable, se asegura su reproducción, su circulación, su abarcabilidad. Pero se pierde justamente lo que el pensar tiene de transformador de la subjetividad, lo que tiene de imprevisto y de impensado, lo que en él abre espacio a la creación.

La filosofía es un concepto filosófico, controversial, múltiple. No pretendemos cerrarlo, agotarlo, sino simplemente situarnos en el plano de sus condiciones de posi-

¹³ A partir de las categorías que serán presentadas en el Cap. 7 podría desplegarse una crítica más extensa del modo en que Lipman responde a la pregunta “¿qué significa pensar?”. Sería interesante estudiar en qué medida Lipman es un ejemplo más de alguien que afirma una imagen dogmática del pensamiento en su propia filosofía y en su programa pedagógico. No podemos desplegar aquí este proyecto, aunque demarcaremos las líneas principales de esa posibilidad.

¹⁴ Para Lipman, el pensar es un proceso natural, algo que todos hacemos y, al mismo tiempo, un proceso densamente estructurado y textualizado. Como tal, es considerado una habilidad (*skill*) que puede ser perfeccionada: para Lipman, hay formas más o menos eficientes de pensar. Considera, además, que las reglas de la lógica (formal e informal) ofrecen criterios que permiten hacer esa distinción. Por ello, Lipman considera que el problema pedagógico principal es enseñarles esos principios a los niños, para así ayudarlos a pensar bien (M. Lipman, A. M. Sharp, F. Oscanyan, *op. cit.*, 1980, p. 14-15; 25).

bilidad, por lo menos, de aquellas que permitan desplegar sus potencialidades transformadoras. Entendemos la práctica de la filosofía como una experiencia intersubjetiva del pensar. La experiencia, no la técnica, está en la base de un pensar tal. Cuando se busca reproducir o generalizar una experiencia, esta se vuelve un experimento, espejo de lo mismo. Al contrario, la filosofía, como experiencia, no puede normalizarse, uniformizarse, estandarizarse. Nadie puede hacer experiencias por otro, nadie puede pensar por otro, nadie puede filosofar por otro. De esta forma, concebir la filosofía como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de herramientas de pensamiento, es obturar su dimensión de experiencia, de acontecimiento, en favor de lo que en ella hay de mecánico y técnico.

Esta concepción técnica de Lipman establece jerarquías en el pensar. Hay un pensar de orden superior que la práctica de la filosofía en la escuela permitirá alcanzar. Hay un pensar coloquial, ordinario, de bajo orden, del cual hay que librarse. Esta concepción lleva consigo implicaciones políticas de dudoso atractivo para el filosofar. Instauro la desigualdad en la base del pensar. La presupone sin pensarla.¹⁵ Este presupuesto puede entenderse de dos formas. Primero, lo que diferencia uno y otro pensar, lo que los jerarquiza y sustenta en su valoración es una cuestión formal: ¿sigue el pensar los criterios que definen la criticidad, la creatividad y el cuidado? Está aquí presente un compromiso formal que la filosofía practicada con los niños presupone. Segundo, lo que diferencia esos pensares es también la afirmación de una normativa ontológica, estética, ética, política, definida en cada una de esas tres instancias: el pensar, ¿es autotranscendente? ¿Es restaurador? ¿Es empático? ¿Es distributi-

¹⁵ Retomaremos esta discusión a propósito del principio que para J. Rancière funda la educación: la igualdad de las inteligencias. Cf. Cap. 6.

vo? Se trata de compromisos valorativos sustantivos que la filosofía escolar presupondría.

Existe, por fin, una estrategia discutible para enfrentar esta analítica del pensar. Se parte de la desigualdad y la filosofía trabaja a favor de esa desigualdad, la acentúa, la sofistica, la perfecciona. Los niños que practiquen filosofía desarrollarán un pensar cada vez más refinado, superior, excelente, se afirma. ¡Pobrecitos los que no tengan acceso a ella y se las vean en el mismo espacio social! Tendrán, por contraposición, un pensar cada vez más ordinario, vulgar, endémico. Como tantas veces en su historia, la filosofía y los filósofos se autoconstituyen en una especie de aristocracia del pensamiento. Como vemos, Lipman está algo más próximo de Platón de lo que sus ideales democráticos desearían.

Finalmente, la moral es la garantía de la probidad y de la legitimidad del pensar filosófico *a la* Lipman: se trata no sólo de un pensar crítico, creativo y cuidadoso, no sólo de un pensar de orden superior, sino también de un buen pensar. Para decirlo en pocas palabras, quien piensa lógicamente, quien piensa según los criterios de una lógica consagrada, quien responde a la normativa del canon tradicional piensa bien. Es la imagen moral como sustento de la práctica de la filosofía. Es la prisión del pensar filosófico en la moral que funda ese bien, la moral de la norma: la lógica, la democracia, el consenso. Contra estos fundamentos infundados se bate el pensar; los niños pueden pensar lo que quieran, siempre y cuando lo hagan lógica y democráticamente, según una lógica y una democracia: éstos son sus límites, lo que ellos no tendrán permitido pensar. Violencia de la moral contra la filosofía: la lógica, la democracia, el consenso, cualesquiera sean los nombres del bien, son para el pensar filosófico problemas, no principios u objetivos. Cuando se postulan como bases incuestionables o fines a ser alcanzados por el pensar, muy lejos de facilitarlo, firman su condena, afirman su negación.

La infancia educada

Es conocida la sentencia de Hannah Arendt según la cual la esencia de la educación radica en la natalidad, en el hecho de que los seres humanos nacen en el mundo¹⁶. Que nace algo nuevo en el mundo significa que mundo y recién llegado son mutuamente extraños, que no hay continuidad entre ellos sino ruptura. Nace un inicio, un nuevo comienzo, un ser independiente que se actualiza en cada acción y en cada palabra¹⁷. La educación, entonces, es una reacción a la experiencia del nacimiento,¹⁸ a la irrupción inesperada e imprevisible de otro ser; llega alguien nuevo en un mundo también nuevo a partir de su presencia. Así, la educación sólo se torna posible a partir de la pluralidad. Hay educación porque nace otro y tenemos que responder de alguna forma a ese nacimiento.

¿Cómo reaccionar ante la experiencia del nacimiento? ¿Para qué educar? La diversidad de respuestas, pensadas y pensables, es abrumadora: para apropiarse de la novedad, para asociarla, acomodarla, acompañarla, desarrollarla, callarla, abrirla, domesticarla, eliminarla, apagarla, explotarla, conducirla, encauzarla, reconocerla, aceptarla, expandirla. ¿Qué hace deseable alguna de esas respuestas?

¿Cómo reacciona FpN ante la experiencia del nacimiento? ¿Para qué educa? Nos parece que, como el legislador platónico, Lipman no está suficientemente atento a la novedad de los nuevos. Sabe demasiado bien para qué educar: para reformar las instituciones en una cierta dirección y, sobre todo, para formar personas en una determinada “forma”: la de ciudadanos democráticos, tolerantes, pluralistas. Sigue así una tradición muy antigua en la forma de pensar los sentidos educacionales de la enseñanza de la filosofía: los alcances, objetivos y fi-

¹⁶ H. Arendt, “L’education”, 1961, p. 174.

¹⁷ J. Masschelein, “The coices of education”, 1961, p.174.

¹⁸ *Ibid.*, p. 769.

nes éticos y políticos que esa enseñanza buscará alcanzar parecen poco sensibles a la novedad de los nuevos, están determinados independientemente de ella.

De esta forma, FpN no sería más que una estrategia muy sofisticada, *aggiornada*, políticamente aceptable en nuestros días, de una línea pedagógica semejante a aquella que hoy parece tan brutal en *La República*. Entre unos y otros hay ruptura en varios sentidos, pero también continuidad: se da el mismo tratamiento a la novedad, a la diferencia, a los sin voz. En uno y otro caso, la educación, como recepción de la alteridad, como acontecimiento, es legislada por una normatividad externa que procura la instauración de un deber previamente establecido, sea una aristocracia de filósofos guardianes o una democracia de ciudadanos tolerantes.

Con todas sus diferencias, la concepción de Lipman de la infancia tiene por lo menos dos puntos muy fuertes en común con la de Platón: la fase inicial de la vida es, en ambos casos la posibilidad de un llegar a ser, es la potencialidad de lo que será en el futuro: los niños son potencialmente razonables, democráticos, juiciosos, tolerantes. Pero también son potencialmente sus contrarios. La pura potencialidad de la infancia puede expandirse en dimensiones antagónicas. La infancia carece de una marca específica, afirmativa. Esta primera marca va a justificar una segunda. En función de esa pura potencialidad, casi ilimitada, la infancia es el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir. Por eso es tan importante para Lipman llevar la filosofía a las escuelas. Para construir, por medio de la formación de los niños, sus propios sueños más bonitos de un mundo mejor: la formación de los buenos pensadores será el camino para la instauración de una sólida sociedad democrática.

Nos parece que es en esta postura frente a los nuevos, los que nacen, donde se afirman los alcances conservadores o transformadores de una pretensión educativa. Tradicionalmente, la educación no ha estado demasiado

preocupada por esta novedad. Desde ópticas iluministas –cargadas de categorías como sujeto, progreso, teleología, razón y verdad– las propuestas educacionales se miden, sobre todo, en función de los alcances, objetivos y fines predeterminados. Así, promesas transformadoras, aquellas que se proponen alcanzar otro estado de cosas frente al orden dominante, son comúnmente consideradas como progresistas y aquellas que pretenden mantener el orden vigente son observadas como conservadoras. La importancia de la educación residiría, antes que nada, en su capacidad para mantener o cambiar el orden existente. En otras palabras, educaremos a los nuevos para transformar o para conservar el mundo ya existente.

Creemos que el dilema no se mide tanto en el proponerse transformar el mundo o conservarlo, cuanto en el lugar que se dará a lo nuevo y a los nuevos. Una educación abierta a los nuevos, aquella que no pretende mitigar ni cooptar su novedad, es ya transformadora por la afirmación de esa novedad que abriga, en tanto que una educación que captura a los nuevos –inclusive en los proyectos políticos más seductores y aparentemente revolucionarios– es ya conservadora en la medida en que afirma para los nuevos un orden de los viejos, de los que ya están en mundo. En este sentido, no se trata tanto de conservar o de transformar cuanto de acoger, o no, la novedad de los nuevos, percibir, o no, su alteridad, hospedar, o no, esa pluralidad, dar espacio, o no, a la diferencia.

¿Cómo recibe FpN a los nuevos? Con las mejores intenciones. Con los sueños más democráticos. Como lo dice Lipman: “estos son nuestros niños y nosotros sólo queremos que les sucedan cosas buenas”, queremos que ellos sean “buenas personas”.¹⁹ Si la filosofía no llevase a los niños a ser personas democráticas o si ellos pudiesen llegar a ser así formadas de otra manera, no habría nece-

¹⁹ M. Lipman, “Philosophy for Children. Some Assumptions and Implications”, 2002, § 36.

sidad de la filosofía en la escuela. La enseñanza de la filosofía se inscribe así en una lógica de educación formadora según una ética y una política ya determinadas, anteriores, guiadoras, fundantes. La filosofía sirve al sueño democrático de Lipman.

¿Es éste también el sueño de los niños? ¿Cómo saberlo si fue previamente determinado que así lo sería? Los pilares tradicionales continúan firmes: los fines de la educación son definidos por una lógica ética y política, externa y previa a aquellos involucrados en el proceso educacional. La educación es pensada como la línea que llevará de lo que es a aquello que el legislador, el filósofo, piensa que debe ser. La filosofía se confronta con el muro de una lógica no filosófica que no puede ser derribado.

Ante esta lógica, no afirmamos la ausencia de ética y de política en la filosofía escolar. Al contrario, pensamos que la filosofía y la educación son prácticas éticas y políticas. Lo que marca las posibilidades transformadoras de una y de otra es justamente el espacio que ocupan esos compromisos éticos y políticos. Situados en tierras filosóficas, ellos se abren a lo que todavía no podemos pensar. Ellos están dispuestos a ser pensados y contruidos. Inventados. Esos compromisos destacan el potencial ético y político del cuestionar filosófico, un preguntar irrestricto que afirma la imposibilidad de continuar viviendo el mundo que estamos viviendo, de continuar siendo lo que estamos siendo.

Si el poder ético y político desacralizante de la filosofía fue importante en diversos momentos —como lo muestran filósofos tan diversos como Sócrates, Nietzsche y Foucault—, parece mucho más importante en estos días en los que los valores de la democracia representativa y del “libre” mercado se imponen por medio de los diversos estratos sociales, de manera insensible a las diferencias culturales, y refuerzan la exclusión y las injusticias dominantes. Estos valores no parecen amenazados por FpN. Al contrario.

Parte II

II. La infancia educa a la filosofía

*¿Y si la libertad de no ser adulto consistiese justamente en no estar dependiente de la ley, del principio, del lugar común –al final de cuentas tan tedioso– de la sexualidad? ¿Si fuese posible establecer relaciones con las cosas, con las personas, con los cuerpos – relaciones polimorfos– no sería esto la infancia?*¹

Estamos acostumbrados a asociar infancia a primera edad. Esto es particularmente frecuente en educación. Las ciencias humanas centradas en las primeras etapas de la vida humana tienen mucho que ver con este hábito. Pensamos la vida humana atravesando estadios, etapas, fases de desarrollo. Aparecemos ante nosotros mismos como seres de ascensión. La infancia sería el primer peldaño.

En los tres primeros capítulos de la primera parte, supusimos, en el análisis, esta misma imagen de la infancia. Esto hacen Platón y Lipman, al trazar sus proyectos político-pedagógicos. Esto hacen también Ariès y

¹ M. Foucault, “Não ao sexo rei.” In: *Microfísica do Poder*, 1999, p. 235.

Foucault en sus lecturas críticas de la modernidad. También lo hicimos en nuestro análisis. En esta primera parte, la infancia estuvo ligada a una temporalidad lineal y continua de lo humano; es la temporalidad de un primer ciclo, dentro de una línea que recorre la vida humana, en un tono dictado por un pasado, un presente y un futuro. Esta visión de la infancia la asocia a un llegar a ser adulto. En este llegar a ser, encuentra sentido la intervención pedagógica o la crítica historiográfica. Los niños son potenciales guardianes de la *pólis*, futuros habitantes de la sociedad ilustrada, madura, desarrollada, semillas de futuros demócratas que una “buena educación” ayudará a germinar o una crítica mordaz ayudará a denunciar.

En esta segunda parte, afirmaremos otra imagen de la infancia. A menudo, no asociaremos infancia a niños. No atenderemos a edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de la afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad. La infancia será una metáfora de la creación en el pensamiento; una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido. La infancia que educa a la filosofía será, entonces, la instauración de la posibilidad de un nuevo pensar filosófico nacido en la propia historia de la filosofía.

En el epílogo, explicitaremos esta imagen. La conceptualizaremos. Antes, en los capítulos tres a siete, vamos a ponerla en práctica, en dos momentos de la historia de la filosofía. Uno de ellos coincide con el momento inaugural de la filosofía, su nacimiento, su inicio temporal según la cronología. En este inicio, nos ocuparemos de dos figuras: Heráclito y Sócrates. Buscaremos una infancia de sus pensares. Lo que ellos tienen de nuevo, de afirmativo, de emancipador para las imágenes ya gastadas de sí mismos y de la filosofía. Destacaremos algunos gestos de sus pensares, como aquellos que irrumpen en el

propio pensamiento para que éste ya no pueda más pensar de la misma forma, con los mismos presupuestos.

En el primer capítulo, Heráclito simbolizará la novedad de un tiempo que no es el tiempo del desarrollo, de la continuidad y del inicio-medio-fin, sino una temporalidad de la irrupción, del instante, del siempre presente; e ilustrará, también, un gesto del pensamiento que afirma una lógica que no es la lógica clásica de Occidente, aquella de los principios de identidad, tercero excluido y no contradicción, sino una lógica que piensa lo ilógico, lo impensable, lo que no se puede o no se debe pensar.

En el segundo capítulo, Sócrates simbolizará la novedad de un enigma, un personaje conceptual que permite una cierta rebeldía con los modos de pensar, valorar y vivir instituidos entre sus conciudadanos. Es el gesto político inaugural de la filosofía y también el gesto afirmativo de la pregunta como potencia del pensar. Por fin, es la metáfora de una posibilidad de la filosofía volverse una pedagogía y una política no totalizadoras ni totalitarias.

Finalmente, en los dos capítulos siguientes, pensaremos una infancia de la filosofía con dos filósofos contemporáneos, J. Rancière y G. Deleuze. Con el primero, respiraremos un cierto aire refrescante para nuestras formas consolidadas de pensar y practicar el enseñar y el aprender, nuestras tareas. Será también tiempo de poner en cuestión el valor de la explicación en el enseñar. Tiempo de pensar la infancia de la educación que, en la apuesta de Rancière, es también la infancia de la igualdad como principio político irrenunciable de toda práctica educacional. En este capítulo, hay un episodio sobre Sócrates, imagen que Rancière utiliza como contrapunto para delinear su figura de educador. Establecemos allí algunos contrastes con el Sócrates que presentamos en el capítulo anterior, con la única pretensión de tornar un poco más compleja esa imagen.

Con Deleuze, un gesto: la crítica radical del propio pensar y de la propia filosofía, la velocidad de un pensamiento que no se deja detener en ningún punto fijo. La tentativa de hacer del pensamiento una política de la insatisfacción, del no-conformismo, de la permanente creación como figura constituyente de la filosofía. La infancia instalada en el centro del pensar, de la actividad filosófica. Pensar siempre de nuevo, cada vez.

En esta parte, invertimos la relación con la infancia. Ella no es el blanco de la educación, sino su disparadora. La infancia educa, en primer lugar, a la filosofía. La invita a pensarse. Se introduce en su pensar. Se afirma a sí misma en ese pensar, para interrumpir sus puntos fijos, sus espacios no pensados. Abre las posibilidades de que la filosofía se piense a sí misma como si fuese siempre la primera vez, con los ojos de un niño sin edad. Estos cuatro retratos de filósofos que presentamos en esta parte son sólo cuatro gestos, cuatro imágenes. No son modelos, sino sólo posibilidades. No los lanzamos por la hipotética verdad de los conocimientos producidos, sino por el valor de la experiencia de pensamiento impulsada. No afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamiento, sino una inquietud infantil, irrenunciable, a pensar, siempre, otra vez, de nuevo. Son experiencias de infancia. Experiencias de filosofía. Infancia de y en la filosofía.

Antes de iniciar esta parte, una aclaración. No pretendemos, en nuestro destaque, negar otras formas de pensar y experimentar la filosofía. Tampoco pretendemos agotar ese trabajo infinito del pensamiento que llamamos filosofía, ni siquiera establecer cualquier jerarquía en la forma de entender y hacer filosofía. La infancia es sólo una dimensión del trabajo filosófico. Más aún, ella es insuficiente para decir la filosofía. Ella no quiere ocupar todo el espacio de la filosofía, sino mostrarse como una posibilidad de recrear lo que parece cansado, gastado, viejo, en la propia filosofía.

La infancia de la filosofía es una metáfora de un pensamiento por venir. No se trata de un futuro por venir, sino de un porvenir siempre presente. Se trata de un pensamiento no-dogmático, no-totalizador y no-totalitario, que no excluye otras formas de pensamiento. No sólo no las excluye, sino que, de alguna manera, las afirma en su propia interioridad, por el mismo carácter de no tener pretensión de totalidad. Nuestro propio trabajo testimonia esa inclusión. La infancia de la filosofía afirma no sólo la dimensión infantil del pensar.

En cuanto afirmación de la inquietud, la infancia lucha por un espacio que formas de pensamiento totalizadoras en la filosofía occidental le bloquean de manera obstinada a lo largo de su historia. La inquietud de la infancia resiste, batalla, renace. Esta parte del presente libro puede leerse como afirmación de una inquietud.

Capítulo 4

La infancia de un tiempo (Heráclito)

*Los 2500 años que nos separan de Heráclito son algo peligroso. Nuestra interpretación de los fragmentos de Heráclito, para ver algo aquí, precisa de la más enérgica autocrítica. Por otra parte, precisa también de cierto atrevimiento. Debe arriesgarse algo, porque de lo contrario, no se tiene nada en la mano. Siendo así, no hay nada que objetar contra una interpretación especulativa. En esto debemos presuponer que sólo podremos vislumbrar a Heráclito si nosotros mismos pensamos. Pero se trata, ciertamente, de una cuestión a cuya altura todavía no estamos.*¹

Heráclito es uno de esos filósofos sobre los que se ha escrito tanto, que una pesada bruma parece sobrevolar sus escasos testimonios. Se ha escrito tanto sobre esos ciento y pocos fragmentos que algunos dudan de la productividad de nuevas lecturas. Las miradas sobre Heráclito em-

¹ M. Heidegger, E. Fink, *Heráclito*. Trad. Cast. Barcelona: Ariel, 1986/1966, p. 51.

piezan cansadas, aplacadas por la intensidad de las interpretaciones. No se quiere volver a leerlo.

Nos proponemos desafiar ese cansancio. Leeremos, otra vez, a Heráclito. Vamos a leer algunos de sus fragmentos. Lo haremos con espíritu infantil, buscando mirarlos como si fuera la primera vez. Con cierta ingenuidad. También con cierto contexto. ¿Cómo leer, de otra manera, a un filósofo de la historia? Nos proponemos habitar un espacio difícil de delimitar, borroso, de fronteras difusas. Trataremos de no arrancar esas palabras enigmáticas de sus raíces ni hacerlas partícipes de un diálogo abstracto sobre conceptos atemporales. Buscaremos una lectura situada, que sea sensible al ambiente de Heráclito, pero que al mismo tiempo nos dé la posibilidad de pensar algo todavía no pensado, algo que resista una lógica que se ha obstinado, al menos desde Platón y Aristóteles, en afirmar un mismo Heráclito y en negarle lo que ella no puede entender ni explicar.

Vamos a explicarnos. Durante siglos, los historiadores de la filosofía presocrática transmitieron un Heráclito preocupado, principalmente, por cuestiones cosmológicas. Esta visión tiene su origen, entre otros hitos, en la particular “historia de la filosofía” que Aristóteles traza en el libro I de la *Metafísica*. Allí le atribuye al Efesio, fundamentalmente, dos tesis: a) el fuego es el principio de todas las cosas, y b) todo fluye (*pánta reî*).²

Esta versión de Aristóteles es sólo un eslabón en una cadena más larga. En efecto, la tesis del “todo fluye” ya había servido a Platón, al menos en el *Crátilo*, *Teeteto* y *Sofista*³, para enfrentar a Heráclito con Parménides

² La primera tesis aparece en Aristóteles, *Metafísica* I, 3, 984a, donde Heráclito es alineado junto a Hípaso de Metaponto. La segunda, en *Metafísica* I, 6, 987a.

³ Véase, entre otros, *Crát.* 401d-402a, 411b, 439c-440a; *Teet.* 152c-153d, 160d, 177c-183c. *Sof.* 242c parece referirse a Heráclito cuando menciona a “las musas de Jonia”.

como dos paradigmas opuestos en relación con los problemas del ser y del conocer que a Platón tanto le preocupaban. Y la tesis del fuego como principio material universal servirá a los estoicos como un antecedente de su doctrina sobre la conflagración universal.⁴

Ambas afirmaciones son antiintuitivas y han llevado a reforzar la imagen de Heráclito como un pensador enigmático y oscuro.⁵ En los casos más extremos se ve la expresión de un pensamiento ingenuo y rudimentario que sólo puede aceptarse en razón de una época primitiva de la conceptualización filosófica que irá adquiriendo mayor rigor con el correr de los siglos. Esta visión asemeja la historia del pensamiento a una vida humana desarrollada en etapas. Supone que los orígenes, comienzos, son un momento inicial inmaduro, potencial, que irá a actualizarse en el desarrollo de la historia. Los presocráticos serían la infancia de la filosofía, entendida como aquel momento inaugural que irá adquiriendo perfección y sofisticación en el decurso de su historia. Encontramos repetida esta visión de los primeros filósofos en manuales de historia de la filosofía, aun en aquellos en los que prevalece una mirada romántica sobre los orígenes.⁶

⁴ Recientemente, importantes helenistas tienden a disminuir la importancia relativa al impacto de los presocráticos en la cosmología estoica. Véase M. Lapidge, *Stoic Cosmology*. In: J. Rist (ed.). *The Stoics*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1978, p. 161-185.

⁵ Véase Aristóteles, *Retórica* III 5 1407b; Diógenes Laercio, *Vidas y Doctrinas de Filósofos Ilustres*, IX, 3-4; 6 y Cicerón, *De la naturaleza de los dioses* I 26; III 14.

⁶ Hegel es un ejemplo de esta visión, aun en el marco de una lectura altamente positiva de Heráclito frente a otros presocráticos. Afirma que el Efesio es el primero en pensar la idea filosófica en su forma especulativa, a diferencia de Parménides y Zenón que permanecieron en un "entendimiento abstracto". Véase W. G. F. Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Trad. Cast. W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica, Vol. I, p. 258 ss.

Claro que esta lectura ahistórica, viva en la recreación de las dialécticas platónica y aristotélica, extraordinaria por la fortaleza del diálogo filosófico en el que la inscriben Platón y Aristóteles, se fosiliza y se vuelve abstracta y anacrónica repetición de lo mismo cuando, por lo menos desde Hegel, la verdad no puede prescindir de su historicidad.⁷

Nos proponemos recrear esta lectura de Heráclito. Contrastaremos estas tesis que usualmente se le atribuyen con los fragmentos conservados de su libro; buscaremos allí problemas y cuestiones sensibles a la realidad política y social de la que se nutrió Heráclito. Vamos a leer cinco temas que llamamos infantiles. Por ello, entendemos cinco motivos en los que los fragmentos de Heráclito testimonian una posibilidad de pensar de modo diferente lo ya pensado en Heráclito. Buscamos la infancia del pensamiento de Heráclito, lo que puede otorgar de nuevo al pensamiento, a lo que pensamos de Heráclito y a lo que Heráclito nos ayuda a pensar. No nos anima el deseo de dar una nueva y acabada versión de cómo debe leerse Heráclito sino apenas una posibilidad de lectura que juegue, como su tiempo, en el reino de un niño. Esperamos que resulte un Heráclito que avive nuestro pensamiento.

⁷ Es de hacer notar que ya en la antigüedad, varias voces se alzaron contra esta lectura de Heráclito. Por ejemplo, el gramático Diódotos llama al libro de Heráclito “guía exacta para la regla de la vida”; dice que su obra trataba del gobierno y no de la naturaleza y que la parte que se destina a ella tiene un valor apenas ilustrativo; otros autores hablan de su libro como de “regla de conducta, el único ordenamiento universal para cada uno y para todos”. Véase Diógenes Laercio, *Vidas y Doctrinas de Filósofos Ilustres*, IX 14-15. A. Long hace notar que “la suposición de Heráclito de que es uno y el mismo *lógos* el que determina los esquemas de pensamiento y la estructura de la realidad, es acaso la más importante influencia en la filosofía estoica”. (A. Long. *La filosofía helenística*. Trad. cast. Madrid: Alianza, 1984, p. 133).

La infancia de una oscuridad

Dicen que Eurípides le dio la obra de Heráclito a Sócrates y le preguntó lo que pensaba respecto de la misma; la respuesta fue: “La parte que entendí es excelente, tanto cuanto – me atrevo a decir – la parte que no entendí; sin embargo, sería necesario un buceador delio para llegar al fondo.”⁸

Detengámonos en Platón. Hay sobrados testimonios que denotan que en sus *Diálogos* no pretende dar cuenta de doctrinas que histórica y explícitamente sus personajes reales o ficticios hayan sostenido, sino que se vale de ellos como oponentes dialécticos para la búsqueda de la verdad que esos diálogos retratan.⁹ Sus testimonios sobre Heráclito se inscriben en este marco. Por una parte, Platón atribuye a una gran variedad (en cantidad y cualidad) de personas la misma tesis del flujo universal: afirma que ve en Homero, Hesíodo y Orfeo aseveraciones que tienden a la tesis de Heráclito;¹⁰ atribuye esta tesis a todos los sabios salvo Parménides: Protágoras, Heráclito, Empédocles y a poetas como Epicarmo y Homero;¹¹ a

⁸ Diógenes Laercio, *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Trad. port. M. da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1987, p. 53 (II, 22).

⁹ El más obvio ejemplo de los primeros (personajes reales) es el ‘Sócrates’ en los llamados diálogos de madurez y vejez. Puede pensarse también, por ejemplo, en ‘Gorgias’, ‘Protágoras’ y ‘Crátilo’ en los respectivos diálogos homónimos. Algunas conversaciones de esos *diálogos*, como la que sostienen ‘el joven Sócrates’ y ‘Parménides’ en este *diálogo*, es, por razones cronológicas, casi imposible que haya podido tener lugar. En cuanto a los segundos (personajes ficticios), piénsese, por ejemplo, en ‘Calicles’ en el *Gorgias*, en ‘Hermógenes’ en el *Crátilo*, en ‘Protarco’ o ‘Filebo’ en el *Filebo*. En el caso de ‘Filebo’, hasta su nombre es inventado por Platón. Para el carácter de los *diálogos* de Platón, véase P. Friedländer, *Plato. An introduction*. Trad. Ingl. New York: Pantheon Books, 1958/1954, p. 158 ss.

¹⁰ *Crat.* 402b-c.

¹¹ *Teet.* 152d-e.

“Homero, Heráclito y toda esa tribu”¹², y otra vez a los antiguos poetas.¹³ En otro pasaje, atribuye el “todo fluye” a “hombres muy antiguos” y a “la mayoría de los sabios actuales”.¹⁴ Es notorio que Platón intenta allí respaldar con nombres importantes la tesis del “todo fluye” con un doble propósito: enfatizar la importancia de la discusión lingüística, gnoseológica y ontológica que está proponiendo y, fundamentalmente, constituir un oponente dialéctico que dé mayor importancia a su refutación de esta tesis y, en última instancia, valorice la propia teoría “superadora”. Una vez mostrada la aporía a la que llevan, para Platón, el “todo cambia” y el “nada cambia”, se verá que la verdad reside en una teoría propia, según la cual habrá cosas que se mueven y cambian y otras que no se mueven ni cambian.

La referencia de Platón a Homero es interesante, ya que conservamos sus obras, y ni en la *Ilíada* ni en la *Odisea* encontramos referencia alguna a un flujo universal. ¿Por qué entonces lo incluye aquí Platón junto a Heráclito, Epicarmo y Empédocles? ¿Por qué extrae de sus versos esa postura extrema que desea combatir? Tal vez, porque Platón probablemente creyó que el problema lingüístico, gnoseológico y ontológico que él enfrenta existió y existirá siempre, que esos son problemas eternos del pensamiento humano y, consecuentemente, juzgó que Homero “debió decir” algo ante tal problema. Lo mismo vale para los otros pensadores que Platón cita aquí como respaldo de esa tesis.

Así pues, el testimonio de Platón sobre Heráclito –en verdad, sobre todos los pensadores con los que dialoga– revela un uso dialéctico, filosófico y no histórico de sus ideas. No se trata de quitar validez e interés a esa lectura

¹² *Teet.* 160d.

¹³ *Teet.* 180c-d.

¹⁴ *hoi pánu palaioi ánthropoi (...) tôn nûn hoi polloî tôn so-phôn*, *Crát.* 411b-c.

sino de precisar su alcance: ella puede ser muy interesante para entender los problemas filosóficos que se planteó Platón, pero no los de Heráclito.¹⁵

Volvamos a Aristóteles. Como sabemos, el Estagiriota creía que estudiar la naturaleza implica, en su sentido más propio, dar cuenta de sus primeros principios o causas y por ello enuncia su conocida teoría de las cuatro causas de todos los procesos naturales. Ellas son: el sustrato material (la materia), la esencia o el “qué es” (la forma), el principio que produce el cambio (el productor), y la finalidad hacia la cual tiende el cambio (el fin).¹⁶ Para Aristóteles, cada uno de los pensadores que lo precedieron enunciaron o vislumbraron algunos de estos principios, pero sólo con él la explicación de la naturaleza –y del cambio que en ella se produce– alcanza un carácter sistemático y acabado; hasta Sócrates y los sofistas, los primeros filósofos sólo se habrían ocupado, sobre todo, de distinguir de forma vaga sus cuatro tipos de causalidad.¹⁷ La mayoría de los que primero filosofaron pensaba que los principios de todas las cosas eran de índole material, y diferirían entre sí sólo en cuanto al número y a la naturaleza del principio material postulado.¹⁸ Para Aris-

¹⁵ Una tesis contraria a esta interpretación ha sostenido R. Mondolfo, *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. 1981/1966. Compartimos, con todo, su crítica a la tesis infundada de G. S. Kirk, (Natural change in Heraclitus. *Mind*, 1951), para quien Platón tuvo un conocimiento muy limitado de Heráclito.

¹⁶ Véase, entre otros, *Metafísica* I 3 983a-b y *Física* II 3; 7.

¹⁷ Véase, Aristóteles, *Metafísica* I 5 987a y 7 988a.

¹⁸ Véase, Aristóteles, *Metafísica* A 3 983b-984a, y *Física*, II, 1, 193a. En la *Física*, Aristóteles concede que Demócrito y Empédocles fueron los únicos en aludir a la forma o esencia, pero lo hicieron en una mínima extensión (II 2 194a). Con todo, en *Metafísica*, también atribuye la causa eficiente a Hesíodo y Parménides (I 4 984b); la eficiente a Empédocles (I 4 984b-985b) y Anaxágoras (I 4 985a); y la formal a Parménides (I 3 984a), los pitagóricos (I 5 987a) y Empédocles (I 9 993a). Dice también que Platón y los platónicos fueron los que más se acercaron a reconocer la causa formal, aunque sólo reconocieran dos causas, la formal y la material (*Metafísica* I 6 987a-988a).

tóteles, los presocráticos son filósofos de la naturaleza o cosmólogos, pero cuestiones como la ética o la política estarían alejadas de sus preocupaciones.¹⁹

En el caso de Aristóteles hay, aun, una significativa brecha. Mientras en varios pasajes repite la atribución platónica a Heráclito del “todo se mueve” o “todo fluye”,²⁰ en un pasaje del *De Caelo*²¹ sostiene que “para Heráclito todas las demás cosas cambian o se mueven **menos una**, a partir de la cual se generan todas las demás.”²² Es decir que Aristóteles sostiene que para Heráclito todas las cosas se mueven y, a la vez, que no todas las cosas se mueven. Curiosa vacilación del defensor a ultranza de la lógica de no contradicción y crítico mordaz de la lógica contradictoria de Heráclito. Con todo, la contradicción aristotélica sólo es aparente y se explica por los diferentes propósitos que en cada caso persigue. La presentación crítica de la tesis “todo cambia” sirve –al igual que en el caso de Platón– como oponente dialéctico para presentar una ontología y gnoseología superadoras, que incluirán tanto cosas que cambian como cosas que no cambian; por el contrario, la atribución a Heráclito de algo que no cambia –el fuego, sustancia o materia a partir de la cual se generan todas las otras cosas– sirve como antecedente dialéctico de una de las cuatro causas o principios –la

¹⁹ Aristóteles llama a los presocráticos “físicos” o “filósofos de la naturaleza” (*Física* I 2 184b); también los llama “los que primero filosofaron” (*Metafísica* I 3 983b), “los que filosofaron acerca de la verdad” (*Metafísica* I 2 983b) y “los que primero teologizaron” (*Metafísica* I 3 983b). En otro pasaje, afirma que Platón siguió a Sócrates, quien desconsideró el universo físico y se dedicó a la ética (*Metafísica* I 5 987b).

²⁰ Entre otros pasajes, véase, *Metafísica* A 6 987a, G 5 1010a, M 4 1078b, *De Anima* A 2 405a, *Tópicos*. A 2 104b.

²¹ *De Caelo* G, 1, 298b.

²² El destaque es nuestro. Esta única cosa que no cambia y de la que se derivarían todas las demás es, en la lectura aristotélica de Heráclito, el fuego; véase, por ejemplo, *Metafísica* A 3 984a; *De Generatione et Corruptione* 329a.

causa material— que constituye la doctrina física de cuño propio.²³

En cualquier caso, Aristóteles interpretaba interesadamente a los presocráticos, pero no tergiversaba sus textos, de modo que podemos ver allí una señal de que Heráclito dejaba entrever en su libro²⁴ que hay al menos algo que no cambia. Aceptemos o no su lectura, Aristóteles introduce una grieta importante en la monocorde atribución a Heráclito de la tesis del movimiento universal, de la que él mismo es uno de los principales impulsores.²⁵

Al igual que la platónica, la reconstrucción aristotélica de la filosofía anterior es ahistórica: para los griegos, la verdad no tiene historia²⁶. Al leer a un pensador anterior, Platón y Aristóteles intentan ver en qué medida ha respondido a las cuestiones perennes de la filosofía, las que, necesariamente, debió plantearse. Si no lo hizo, habrá que “ayudarlo”, interpretando en qué medida sus postulados podrían dar respuesta a esos problemas eternos.

²³ Véase el ya citado *Metaf.* I 3 984a.

²⁴ Aristóteles ciertamente tenía en sus manos el libro de Heráclito, según lo sugiere su crítica a su estilo y a su uso de la lengua en *Retórica* III 5 1407b; *contra* Kirk, *Heraclitus. The Cosmic Fragments*, 1954, p. 19.

²⁵ Otro pasaje aristotélico que problematiza la atribución de la tesis del flujo universal a Heráclito es *Meteor.* (B 3 357b). Véase *infra*. n. 299.

²⁶ Para la concepción de Platón, Aristóteles y los griegos en general sobre la historicidad de las ideas y la verdad, me remito al esclarecedor artículo de H. Cherniss, *The history of ideas and Ancient Greek Philosophy*, 1957. Allí ha mostrado que ni Platón ni Aristóteles ni ningún otro de los griegos antiguos creían que las ideas o la verdad tuvieran una historia sino que, por el contrario, para ellos la verdad es esencialmente ahistórica y atemporal, y las teorías que exponían en sus escritos son expresiones perennes del pensamiento humano, como lo atestigua el significado (investigación) de la palabra griega *historié*. Para Platón y Aristóteles, la verdad es el resultado objetivo de una búsqueda dialéctica. Cada uno de ellos concibe esta búsqueda a su manera, pero ambos coincidirían en que está más allá de las manifestaciones subjetivas e imperfectas que habían intentado expresarla con anterioridad a su *lógos* filosófico.

Con frecuencia, el precio de esa ayuda es demasiado alto: la negación de lo diferente, de lo que no se puede pensar desde las categorías que impone el pensamiento propio. Así, la oscuridad de Heráclito señala también el punto de inflexión de una lógica y de una filosofía que no han visto más allá de sus principios y presupuestos, que no han podido pensar más allá de la negación de la contradicción, que apenas intentaron asimilar lo que las negaba. Así considerada, la oscuridad de Heráclito es también la posibilidad de pensar los límites de un pensamiento que sólo se ha pensado a sí mismo, al menos desde Platón.²⁷

La infancia de un ser

*Somos el río que invocaste, Heráclito.*²⁸

Ya es momento de ir a los fragmentos de Heráclito. Para analizar la tesis del “todo fluye”, debemos ver los textos

²⁷ Un fragmento de Parménides podría testimoniar el momento inicial de este embate. Como sabemos, la cronología relativa de Parménides y Heráclito tal vez nunca pueda ser establecida con certeza dados los testimonios conservados. Con todo, muchos de quienes sostienen que Heráclito escribió su libro antes que Parménides el suyo, basan su conjetura en el fr. 6 de Parménides que aludiría veladamente a Heráclito (Véase A. Gómez Lobo, *Parménides*, Buenos Aires: Charcas, 1985, p. 95-96). El fragmento en cuestión alude en su parte final a “mortales que nada saben y yerran bicéfalos, sordos y ciegos quienes consideran que el ser y el no ser son lo mismo (*tautòn*) y no lo mismo”. Tradicionalmente se ha visto en él una referencia a DK 22 B 10, 32, 49a, 51 y 60 a lo que se ha objetado, principalmente, que Heráclito no habla de ser y no ser en los fragmentos transmitidos (véase A. Gómez Lobo, *ibidem*). Ahora bien, como veremos a seguir, DK 22 B 12 habla de entidades (los ríos) que son idénticas (*autoisin*) y a la vez no idénticas o diferentes. Y si esos ríos son una imagen de *tà ónta*, podríamos decir que los *ónta* heraclíteos son idénticos (*tautòn*) y no idénticos, lo que lo acercaría mucho más a esa crítica de Parménides en DK 28 B 6. Así ambos se situarían en una polémica diferente de aquella por la posibilidad o imposibilidad del movimiento según la cual nos fueron transmitidos desde Platón.

²⁸ J. L. Borges. “El Hacedor”. In: *La cifra*. Buenos Aires: Emecé, 1981, p. 49.

con la imagen del río. De acuerdo con la edición de Marcovich, sólo uno de los tres fragmentos que contienen esa imagen es auténtico, DK 22 B 12: “Para quienes se están bañando en los mismos ríos, fluyen aguas distintas y distintas.”²⁹ Los otros dos fragmentos son deformaciones tardías de aquél.³⁰

¿Qué sugiere este fragmento? Es cierto que allí se marca el movimiento de las aguas que fluyen en los ríos, pero no es el movimiento lo que enfatiza sino la oposi-

²⁹ La edición de M. Marcovich (*Heraclitus. Greek Text with a short commentary. Editio Maior*. 1967) es abrumadoramente considerada superadora de la de Diels y Kranz en la fijación de los fragmentos de Heráclito. En cuanto a la inautenticidad de la segunda parte del fragmento 12, nos remitimos a Marcovich, *op. cit.*, 1967, p. 213, n. 1, G. S. Kirk, *op. cit.* 1954, p. 368-9 y C. Kahn, *The Art and Thought of Heraclitus*, 1979, p. 259-260. Sólo G. Vlastos (“On Heraclitus”, 1955, p. 337-368) ha discutido la autenticidad de este fragmento. Antes de la edición crítica de Marcovich, C. Ramnoux (*Héraclite ou l'homme entre les choses et les mots*, 1968/1959), siguiendo ideas tomadas de un seminario con H. Cherniss, había propuesto (véase p. 451 ss.) la existencia de dos fragmentos originales: el fr. 12 y un fragmento que contuviera la expresión “dos” (*dis*) del que se habría derivado DK 91. Pero Marcovich ha mostrado en su *stemma* del fr. 12 que tanto la introducción del *dis* como el cambio de serie verbal (del presente *embaínousin* al aoristo *embênai*) no suponen necesariamente un fragmento original de Heráclito; ambas alteraciones -resultado de la interpretación del presente durativo o progresivo *embaínousin* como iterativo- surgieron, conjetura Marcovich, de la interpretación del propio Crátilo o bien de una versión que llegó a Crátilo conteniendo tales variantes. Ahora bien, según afirma Aristóteles en *Metafísica* G 5 1010a el mismo Crátilo habría corregido esta versión: “Crátilo [...] objetaba a Heráclito que dijera que no es posible bañarse dos veces en un mismo río. En efecto, él <sc. Crátilo> creía que ni siquiera <es posible bañarse> una vez”. De modo que es muy probable que Crátilo ya haya recibido esa versión con el *dis* y el aoristo *embênai*, la que tuvo más eco en la tradición a partir de la difusión que le dieron Platón y Aristóteles.

³⁰ DK 22 B 49a (Heráclito Homérico, *Cuestiones Homéricas* 24): “Y a su vez (dice Heráclito): en los mismos ríos nos bañamos y no nos bañamos; existimos y no existimos”. DK 22 B 91 (Plutarco, *De E apud Delphos* 18, 392a): “en efecto, no es posible bañarse dos veces en un mismo río, según Heráclito, ni tocar dos veces una sustancia mortal en estado fijo ...”. Para la discusión filológica de DK B 49a nos remitimos a Kirk, *op. cit.*, 1954, p. 373 ss. y para DK B 91, a Marcovich, *op. cit.*, 1967, p. 206 ss.

ción, o mejor, una doble oposición. En primer lugar, señala una oposición de la identidad o mismidad (*autoîsin*) frente a la diferencia u otredad (*hétera kai hétera*); esta oposición se manifiesta en dos sentidos: entre los ríos (*potamoîsi*) idénticos a sí mismos y las aguas (*húdata*) que los constituyen, y entre las propias aguas que son diferentes entre sí. En segundo lugar, se trata de una doble oposición no absoluta sino relativa a quienes la observan desde el mismo río (*embaínousin*). Así pues, el fr. 12 señala una oposición en entidades que son, para quienes están insertos en ellas, idénticas y a la vez diferentes, unidades y a la vez multiplicidades. Quienes se bañan en los ríos perciben la diversidad de las aguas que los constituyen, aguas que fluyen, pero se trata en verdad de aguas que, aunque distintas y distintas entre sí, no dejan de conformar una única realidad por la que reciben la denominación 'río'.

No debe interpretarse aquí una mera oposición como la que percibió antiguamente Séneca entre una palabra ('río') que permanece y una realidad que deviene;³¹ pues la percepción de esta oposición no precisa de bañistas que se introduzcan en el río.³² Como ha señalado C. Ramnoux,³³ los bañistas cumplen en este texto una función de testigos: lo que percibe y siente alguien que se introduce en un río es el movimiento y fluir constante de las aguas; pero cuanto mayor distancia tome el bañista del río menos percibirá el fluir de las aguas y mayor comprensión tendrá de su unidad e identidad.

³¹ Séneca, *Epist. Morales* 58, 22. Recientemente ha desarrollado esta línea interpretativa L. Vanoirbeek, *Le fr. 12 d' Héraclite*, 1989, p. 151.

³² Para eliminar a estos bañistas, A. Rivier (*Un emploi archaïque de l'analogie*, *Mus. Helv.* XIII, 1956, p. 144-164) ha suprimido el participio *embaínousin*, pero en ese caso no se explica la aparición de las distintas formas del verbo *embaíno* en la larga tradición de textos derivados del fr. 12.

³³ *Op. cit.*, 1959, p. 228.

En suma, el problema más relevante que plantea el fr. 12 no es el de un supuesto movimiento o fluir universal, sino el del modo de ser de entidades (en este caso, los ríos) que se presentan ante una perspectiva humana como algo uno y a la vez múltiple, idéntico y a la vez diferente, el problema de entidades que muestran un modo de ser contradictorio.³⁴ La imagen está tomada seguramente del Caistro, río que baña las costas de Éfeso, que modificaba permanentemente su caudal y, a través de él, los límites de la ciudad. Un mismo río de aguas diferentes y diferentes, una misma ciudad de fronteras diferentes y diferentes.

Otros dos fragmentos ofrecen imágenes diferentes que muestran la unidad de lo diverso: el 59, “el camino que recorre el movimiento de traslación y rotación de los rodillos de cardar es uno y el mismo”³⁵ y el 60: “el cami-

³⁴ Véase el siguiente pasaje de Aristóteles: “Pero hay una dificultad que debemos discutir primero. ¿Permanece el mar numéricamente uno y consistiendo de las mismas partes o es él también uno en forma mientras sus partes están en continuo cambio, como aire, agua fresca y fuego? Pues cada una de estas cosas siempre deviene otra y otra (*állo kai állo*), pero la forma y la cantidad de cada una están fijas como la corriente de las aguas que fluyen y de la llama. Es por lo tanto evidente y plausible que esta misma explicación se aplique a todas estas cosas, en tanto difieren sólo en lo rápido o lento de su cambio. Y están todos involucrados en un proceso de destrucción y generación que se da para todos ellos de manera regular” (*Meteorológica* B 3 357b, de la trad. ingl. de E. W. Webster). Ciertamente, aquí Aristóteles no menciona a Heráclito. Pero Kirk ha sugerido (*op. cit.*, 1954, p. 379-380) que la mención del ejemplo del río (*tò tôn rheónton húdaton*) recuerda al fr. 12 y que la forma arcaica *állo kai állo* rememora fuertemente el *hétera kai hétera* (contra Marcovich, *op. cit.*, 1967, p. 212). Si el planteo de Aristóteles es aplicable al fr. 12, la pregunta ¿el río y sus partes permanecen unos e idénticos ante el fluir de las aguas o permanece uno e idéntico el río y son diferentes sus aguas? sólo adquiere sentido si Heráclito allí afirmaba la unidad e identidad del río.

³⁵ En la traducción seguimos el texto de Marcovich (*op. cit.*, 1967, p. 162-4) que lee *gnáphon* (“rodillos de cardar”) frente a la lectura de *graphéon* (“letras”) que aparece en los manuscritos y que es defendida, entre otros, por Kirk (*op. cit.* 1954, p. 97 ss.). De todos modos, nuestra lectura no es incompatible con esta variante.

no ascendente y descendente [es] uno y el mismo”. En los dos casos, una entidad (los rodillos de cardar; el camino) es una y contiene diferencias (el movimiento de traslación y rotación; la subida y la bajada). En el caso del fragmento 60, la diferencia es, en verdad, oposición: la subida es la negación de la bajada y viceversa. En todos estos casos (fragmentos 12, 59, 60) la diferencia (oposición) denota un sentido geográfico, físico.

Este modo de ser se aplica a todas las cosas. Heráclito es un niño en el uso de conceptos. No le gustan las abstracciones innecesarias. Para referirse a lo que hoy denominaríamos ‘realidad’ dice *pánta*, “todo”, “todas las cosas”. No usa términos como “ser”, “lo que es” o “lo real”; habla de una totalidad, que ilustra mediante varias imágenes.

En el fr. 10, la diversidad que convive en unidad otra vez se especifica como oposición: “conexiones: entero y no entero (*hóla kai ouch hóla*), convergente-divergente, consonante-disonante, de todas las cosas unidad y de la unidad todas las cosas (*ek pánton hèn kai ex henós pánta*)”. Aquí la unidad reviste una dimensión matemático-musical: en sus diferenciaciones más notorias hay conexiones profundas.³⁶ La expresión final “de todas las cosas unidad y de la unidad todas las cosas” proyecta y extiende la conexión de cada unidad a la unidad de la totalidad.³⁷ En la próxima sección analizaremos el fragmento 50, en el que vuelve a aparecer la expresión *hèn pánta eînai* y se refuerza la identidad entre la unidad y la totalidad de las cosas.

³⁶ Por el uso de un término también matemático musical, este fragmento llama al 54: “la armonía invisible [es] más poderosa que la visible”.

³⁷ Marcovich (*op. cit.*, 1967, p. 106-7) restringe esta extensión al segundo *pánta*; pero si así lo fuera, entonces también el primer *hèn* debería tener un alcance más limitado que el segundo y se desbalancea la contraposición entre dos tipos de unidad y totalidad, la de las conexiones y sus opuestos y la de la unidad de todas las cosas.

Otros fragmentos refuerzan la idea de que esa totalidad es diferenciada. Esta concepción se muestra en forma paradigmática en la primera parte del fr. 67: “el Dios: día-noche, invierno-verano, guerra-paz, saciedad-hambre...”. Allí, Heráclito contrapone sin nexo verbal alguno un nombre (dios) con pares de sustantivos de significación contraria con los que aquél se enfrenta. El dios expresa una nueva dimensión (religiosa) en la que se despliega la unidad de lo diverso (opuesto).

Importa percibir en estas imágenes que una entidad es una mismidad de lo diferente que se especifica en contrarios u oposiciones que se implican mutuamente y constituyen en unidad. Lo mismo vale para la totalidad, que es una y a la vez múltiple, la misma y al mismo tiempo diferente (opuesta): muy lejos del “todo se mueve y nada permanece” con el que, desde Platón, se ha pretendido dar cuenta de la ontología de Heráclito.

Heráclito vivió toda su vida en Éfeso, que no toma parte de la revuelta jonia contra los persas desatada desde el 499 hasta el 492. A mitad de camino entre el occidente griego y el oriente persa, Éfeso es una de las *póleis* más cosmopolitas del mundo griego, cohabitada por autóctonos y helenos, bandos contrarios que se enfrentan por imponer una mirada hacia esos dos imperios.³⁸ De hecho, los fragmentos “más políticos” de Heráclito hablan de un clima conflictivo, frente al cual, el Efesio hace un ferviente llamado a la unidad.

En el fragmento 33 (“es ley, también, obedecer la voluntad de lo uno”) y en el 44 (“es necesario que el pueblo luche por la ley como por sus muros”), la ley, el *nómos*, alude al sentido jurídico y político de esa unidad; que es reforzada en el fragmento 114.³⁹ En todos estos

³⁸ Para el contexto histórico y político de Éfeso, véase M. García Quintela, *El rey melancólico. Antropología de los fragmentos de Heráclito*. 1992, p. 13-68.

³⁹ Nos referiremos a él en la próxima sección.

fragmentos hay un tono exhortativo, de arenga. En este mismo sentido podría leerse la referencia crítica que Heráclito hace frente a la expulsión de Hermodoro de Éfeso.⁴⁰ Todo hace suponer que Éfeso cobija, en conflictiva unidad, lo bárbaro y lo no bárbaro, lo no griego y lo griego, lo propio y lo diverso, una tensa armonía en unidad de opuestos en permanente confrontación.⁴¹ Frente a esa realidad, Heráclito parece afirmar que no hay unidad sin diferencia, que quien excluye lo diverso (opuesto) no percibe la unidad de la totalidad, que la unidad política, la *pólis*, se vería extremadamente lesionada sin esos contrastes. Heráclito parece estar arengando por una Éfeso más abierta, participativa, inclusiva de sus oposiciones y diferencias.

La infancia de un *lógos*

*Sólo nos resta, ahora, examinar qué relación guarda, según Heráclito, esta esencia con la conciencia. La filosofía heraclítea presenta, en su conjunto, la modalidad de una filosofía natural, en cuanto que el principio, aunque lógico, es concebido como el proceso general de la naturaleza. ¿Cómo se revela aquel *lógos* a la conciencia? ¿Cómo se relaciona con el alma individual? Procuraremos exponer eso detalladamente. Es un modo hermoso, espontáneo, infantil, de expresar la verdad en términos verdaderos.*⁴²

El significado de *lógos* ha sido uno de los problemas más discutidos por los estudiosos de Heráclito. Primero, vea-

⁴⁰ DK B 121, cuestionado por M. Marcovich, *op. cit.* 1967.

⁴¹ Véase M. García Quintela, *op. cit.*

⁴² G. W. F. Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. México: FCE, 1955, Vol. I, p. 272. Itálico en el original.

mos los principales significados de la palabra registrados en los testimonios anteriores o contemporáneos de Heráclito:⁴³ 1) lo dicho en cualquiera de sus formas (o escrito para ser dicho): una historia, narración, relato, noticia, discurso, conversación, rumor, informe, proverbio, palabras (Heródoto, Píndaro, Esquilo, Sófocles, Aristófanes, Demócrito (fr. 82) y Anaxágoras (fr. 7); 2) mérito, estima, reputación. Derivado del significado anterior (Píndaro, Sófocles, Heródoto); 3) examen, reflexión (Parménides); 4) causa, razón, argumento (Esquilo, Sófocles, Aristófanes); 5) medida (Heródoto); 6) correspondencia, relación, proporción (Esquilo, Heródoto); 7) principio, regla, ley (Demócrito, fr. 53). Nótese que *lógos* condensa una multiplicidad de significados en una única palabra. El *lógos* dice una y a la vez múltiples cosas. Leamos el fragmento 1 que sería también el comienzo de su libro:⁴⁴

Aunque este *lógos* existe siempre, los hombres se vuelven incapaces de comprenderlo tanto antes de oírlo como cuando lo han oído por primera vez; en efecto, aun cuando todo sucede según este *lógos*, parecen inexpertos al experimentar palabras y hechos tales como los que yo describo siempre que distingo cada cosa según naturaleza y muestro cómo es. Pero a los demás hombres se les ocultan cuantas cosas hacen despiertos, como se les ocultan cuantas hacen mientras duermen.

Los hombres no comprenden el *lógos*. Confluyen aquí dos razones. Por una parte, “la naturaleza / realidad (*phúsis*) ama ocultarse” (DK 22 B 123); lo que es quiere mostrarse de un modo diferente del que realmente es; en otras palabras heraclíteas, la armonía de las cosas no es

⁴³ W. C. Guthrie, *A History of Greek Philosophy*, vol. I, 1978/1962, p. 419 ss.

⁴⁴ Así lo sugiere Aristóteles, *Retórica* III 5 1407b.

visible a primera vista (“la armonía invisible [es] más poderosa que la visible”, DK 22 B 54). Por otra parte, los seres humanos –al menos la mayoría– viven cual dormidos, imposibilitados de percibir, despiertos, la realidad despierta.

Así lo reafirma el fragmento 89: “Para los despiertos, el mundo es único y común, pero cada uno de los que duermen se vuelve hacia un mundo particular”. La oposición en este fragmento se da entre lo común (*koinón*) y lo particular (*ídios*). En los mundos particulares, de los idiotas, se excluyen las diferencias, se piensa en términos de lo mío y lo ajeno, de los de dentro y los de fuera. Cuando se percibe el carácter común del todo, las diferencias se integran en una unidad que las abarca.

Con todo, los dormidos, aun inclinados hacia su mundo particular, no están fuera del mundo común. No podrían estarlo si este mundo engloba todas las diferencias (oposiciones). Así lo reafirma el fr. 75: “Los que duermen son artífices y colaboradores de lo que sucede en el mundo”. Sin dormidos tampoco habría despiertos, ni mundo (*cosmos* siempre vivo, fr. 30). ¿Cuál es ese mundo común, que los dormidos no perciben? ¿Cómo es la naturaleza de las cosas? Se trata de escuchar al *lógos*, dice Heráclito, pues él regula todo el acontecer: “todo sucede según este *lógos*” (fr. 1). Podemos acudir, para ello, al propio Heráclito. Se trata de leer su fragmento 50:

Si han escuchado no a mí sino al *lógos*, es sabio acordar que todo es unidad.

El contenido del *lógos* llama a ver la identidad entre *hén* (uno, unidad) y *pánta* (todo, totalidad). Esto es, señala la unidad que abraza y abarca todas las cosas y, a la vez, la totalidad de manifestaciones de la unidad. Es la unidad que, en un aspecto lógico, lingüístico y conceptual, reúne a la totalidad.

El *lógos* marca la intervención de lo humano en lo que es. De acuerdo con la edición de Marcovich,⁴⁵ la palabra *lógos* aparece 9 veces en los fragmentos de Heráclito: DK B 1 (2 veces), 2, 31, 39, 45, 50, 87 y 108.⁴⁶ En los fr. 1, 50 y 108, el *lógos* es algo que se escucha.⁴⁷ En B 2, la mayoría de los hombres desatiende el *lógos* común por una *phrónesis* particular o propia, consistente en un *lógos* en el que se regodea un hombre tonto (B 87). En B 45, el *lógos* es algo que está en el alma y en B 31 el *lógos* es un instrumento de medición. En B 39, Bías se destaca entre los hombres por su *lógos*.

Si se escucha, el *lógos* pertenece al ámbito de lo dicho, del discurso; pero no se identifica con el de Heráclito, según señala B 50: el *lógos* afirma la identidad de la unidad y la totalidad. Hay múltiples nombres para decir esa multiplicidad de opuestos que el todo es: ley, guerra, lo sabio, el dios, lo uno, necesidad, todo, lo común, son algunos de esos nombres. El propio *lógos* reúne la diversidad, es una unidad en la totalidad de sus nombres.

Uno de estos nombres toma el carácter de una exhortación política en el fragmento 114, a través del llamado a la obediencia de la ley (*nómos*):

Conviene que quienes hablan con inteligencia confíen en lo común a todo, tal como una *pólis* [confía] en su ley, y mucho más aún. Pues todas las leyes humanas se alimentan de una, la divina. En efecto, tal [ley] domina cuanto quiere, es suficiente para todos y es superior [a todos].

Este fragmento conlleva una analogía: quienes hablan con inteligencia / la *pólis* “deben confiar en” lo co-

⁴⁵ Marcovich, *op. cit.* 1967.

⁴⁶ Marcovich considera un agregado de la fuente (Marco Aurelio) *lógoi* en DK B 72 y sospecha que DK B 115 no es genuino.

⁴⁷ El verbo *akoúein* (escuchar) aparece en estos tres fragmentos.

mún a todo / la ley. Y la ley de la *pólis* tiene un fundamento no humano, sino divino. La inteligencia humana debe confiar en lo común a todos, las leyes humanas, cuyo fundamento último es la única ley divina. Esa ley divina es la identidad de las oposiciones, ya expresada en el fr. 67. Esta asimilación de la inteligencia a la comprensión de la unidad de la totalidad y al seguimiento de lo común está paradigmáticamente expresada en el fragmento 41: “una única cosa es lo sabio: conocer la Inteligencia que comanda todas las cosas a través de todas” y es correlativa al contenido enunciado por el *lógos* en el fragmento 50.

Por otra parte, en este llamado, Heráclito revela la tensión entre dos planos, cuya escisión irá marcando el devenir del siglo V a.C. y que alcanza sus mayores expresiones literarias en la irreconciliable oposición entre la ley natural y la ley humana que representan Antígona y Creonte en la *Antígona* de Sófocles o, también, en la radical defensa del orden natural frente a las leyes ciudadanas que oprimen esa naturaleza tal como ‘Calicles’ las presenta a ‘Sócrates’ en el *Gorgias* de Platón⁴⁸. Este fragmento 114 –que marca la primera aparición en la literatura filosófica del concepto de ley (*nómos*)– es, a la vez, el primer testimonio de un cuestionamiento a la legitimidad de las leyes instituidas, que irá marcando el devenir de todo el campo político e intelectual posterior, hasta la caída de la *pólis* ateniense en el siglo IV. Es evidente que Heráclito intenta responder a esos cuestionamientos.

Se manifiesta así una curiosa relación de la filosofía con la *pólis*: aquélla precisa de ésta como condición de posibilidad para surgir, intenta sostener su legalidad en sus comienzos con Heráclito (y podríamos agregar, con Solón, Anaximandro, Parménides y otros), y luego pilotea a través de los sofistas una puesta en cuestión de sus cimientos, que acabará por derrumbarla a pesar de

⁴⁸ Véase Platón, *Gorgias* 482e ss.

los vanos intentos de filósofos como Sócrates y Platón por sostener teórica y prácticamente su institucionalidad. Los filósofos griegos legitimaron esa ley de la *pólis* en un plano que llamaron divino o, simplemente, dios: desde esta ley de Heráclito hasta el *daímon* socrático o las Ideas platonías.

La ley divina no es para Heráclito —ni para ningún otro filósofo griego— la ley del Zeus homérico y de los dioses de la religión tradicional. Por el contrario, le antecede una despersonalización gradual del ámbito divino, en la que la crítica de Jenófanes de Colofón al antropomorfismo de los poetas desempeña un papel principal.⁴⁹ Este movimiento permite que, aun en el siglo VI a.C., Anaximandro de Mileto identifique lo divino (*tò theîon*) con algo tan cósmico y despersonalizado como lo ilimitado (*tò ápeiron*).⁵⁰

Como vimos, en la primera parte del fr. 67, Heráclito opone ‘dios’ a cuatro pares de sustantivos de significación contraria. En la segunda parte, se compara la relación de Dios con esos contrarios con la del fuego y las especias que él quema: “... se hace otro precisamente como (*hókosper*) el fuego, que cuando se mezcla con especias, se nombra (*onomázetai*) según el aroma de cada una”. El hacerse otro se manifiesta en el llamarse de otro modo: cuando el fuego quema una especia, es llamado según cada especia que quema: ya no se lo llama más fuego y se lo pasa a llamar con el aroma de la especia que está quemando. El nombrar refleja una parte de la naturaleza de las cosas, pues, en cierto modo, el fuego “es” ahora la especia que está quemando. Pero el fuego, al quemar una

⁴⁹ Jenófanes criticaba la inmoralidad y el antropomorfismo de los dioses de Homero y Hesíodo en los fragmentos 11, 14, 15, 16. Para el de Colofón existe una única divinidad no antropomórfica. Véase los fragmentos 23, 24, 25 y 26.

⁵⁰ Véase el único fragmento conservado de Anaximandro DK 12 B 1 y C. Kahn, *Anaximander and the Origins of Greek Cosmology*. Nueva York: Columbia University Press, 1960.

especia, sigue siendo fuego y su nuevo nombre oculta esa naturaleza. Si no se lo llama más fuego, entonces el nombre no da cuenta de la integridad de la cosa. Al menos, aparentemente, no lo hace. Podríamos parafrasear al fr. 32 diciendo: “el fuego quiere y no quiere ser llamado con el nombre de las especias que quema”.

Lo mismo vale para el dios. Podemos llamar al dios invierno-verano, día-noche o guerra-paz y estaremos captando en alguna medida lo que el dios es, pero no en su entera medida. Dios “es” todos los contrarios, la unidad de todos ellos.⁵¹ Esto sus otros nombres no lo dicen. Al menos, no aparentemente. Así como “ley (*nómos*) humana” es el nombre de esa unidad de la totalidad en un ámbito jurídico y político, “ley (*nómos*) divina” o “dios” es su nombre en un ámbito religioso que la filosofía ha comenzado a tematizar y problematizar.

Para este dios, la justicia y la belleza no son atributos particulares: “para el dios, bellas [son] todas las cosas, y justas, pero los hombres consideran unas injustas y otras justas”. (DK B 102) Los hombres (dormidos) que se vuelven para su mundo particular, los que usan a los dioses para hacer bellas y justas apenas algunas cosas o acciones, no perciben que la justicia y la belleza están en el todo.

Otro de los nombres de esa unidad de la totalidad es guerra. Pero no la guerra que se opone a la paz en el fragmento 67. Leamos el fr. 53:

Guerra es padre de todo y rey de todo; a unos designó como dioses, a otros como hombres; a unos hizo esclavos, a otros libres.

Esta guerra (*pólemos*) se parece al Zeus homérico: todo lo gobierna, se vale de contrarios en lucha como motores de lo real. Esta guerra es lo común, aquello reconocido por quienes piensan con inteligencia:

⁵¹ A. Poratti, “Sobre el lenguaje de Heráclito”, 1991, p. 30-2.

Conviene saber que la guerra es común, que la justicia <es> disputa y que todo sucede según disputa y necesidad. (DK 22 B 80)

“Todo sucede según este *lógos*”, dice el fragmento 1, “todo sucede según disputa y necesidad”, dice el fragmento 80. Disputa y necesidad son otros nombres del *lógos*, que en una lectura metafísica, llevaron a Hegel a decir que Heráclito fue el iniciador de la dialéctica y que no había uno solo de sus fragmentos que no estuviera contenido en su *Lógica*.⁵² Heráclito percibe lo real como algo en lucha, una disputa necesaria entre contrarios, a la vez que como la reunión de esos contrarios en unidad.

Estos distintos nombres de lo que es –podríamos agregar otros como *cósmos* en el fragmento 30– lo muestran como oposición de contrarios enfrentados en permanente y necesario conflicto y reunidos en una unidad-totalidad que los abarca.

La infancia de unas palabras

*Una sentencia es un eslabón en una cadena de pensamientos; requiere que el lector restaure esta cadena por sus propios medios: esto es mucho pedir. Una sentencia es una presunción. O bien es una precaución, como sabía Heráclito. Para que se pueda saborear, una sentencia debe ser removida y mezclada con otros ingredientes (ejemplos, experiencias, historias). Esto la mayoría no lo comprende, y por eso en las sentencias se pueden expresar sin pensar cosas que den que pensar.*⁵³

⁵² G.W.F. Hegel. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Trad. W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1955, vol. I, p. 258.

⁵³ F. Nietzsche, “Fragmentos póstumos: invierno 1876/1877”. In: *Humano, demasiado humano*. Madrid: Akal, 1996, vol. I, p. 331.

Heráclito habla como un niño. Se vale de un lenguaje de diferencias (oposición) en la unidad como una señal de lo que concibe del mismo modo. En los fr. 10, 60 y 67, un mismo *lógos* reticente a nuestras formas consagradas de la gramática: sentencias sin verbo, sin estructura de sujeto y predicado. Vimos cómo el fr. 60 muestra dos modos de ser opuestos de una entidad (el camino), enfrentados en conjunción: su ser ascendente y descendente frente a su ser uno y el mismo; ambas notas se confrontan, no hay aquí atribución o predicación. No hay cópula. No hay sujeto ni predicado. Hay un lenguaje que señala unidad y mismidad en la diferencia (oposición). Es un lenguaje que violenta la gramática consolidada de nuestra tradición.

El fr. 10 ya analizado muestra otra sentencia sin verbo, sin sujeto, sin predicado. Diferencias (oposiciones): de un sustantivo a tres pares de adjetivos; de un adjetivo a un numeral, de un numeral a un adjetivo. Un sustantivo que se despliega en pares de adjetivos, un numeral y un adjetivo que señalan la unidad y la totalidad.

Vimos en la primera parte del fr. 67 nueve sustantivos, uno tras otro, sin ninguna adjetivación ni ilación verbal. Un nombre, 'dios', y cuatro pares de sustantivos de significación contraria, sin siquiera una conjunción entre ellos: se confronta 'dios' a pares de contrarios y también se opone a los contrarios entre sí. Contraposición sin nexo verbal alguno ni conjunciones. Nótese que en el griego de Heráclito no estaban siquiera los signos de puntuación que agregamos modernamente: ni dos puntos, ni comas, ni guiones; nueve sustantivos, nada más. Pura afirmación y contraposición.

Por cierto, no todos los fragmentos de Heráclito hablan este *lógos*. Pero si Heráclito pensó que no estaba en él ni decir ni ocultar sino dar señales (DK B 93), bastaría una única señal para leer un enigma por descifrar. Y hay muchas. Todas en tono sentencioso o aforístico. Para leerlas, la gramática consagrada, adulta, de cuño aristotélico, que consideramos hoy tradicional en Occidente,

resulta inadecuada. El lenguaje de estos fragmentos es de yuxtaposición, paratáctico⁵⁴, un lenguaje de oposición para mostrar la lucha de opuestos, tanto como un lenguaje de unidad en la totalidad, para señalarla.

También el fragmento 48 expresa una oposición: “para el arco, nombre [es] vida; función [es] muerte”. Sin verbo y sin conjunción, se oponen *tôi tóxoi* a *ónoma bíon* y a *érgon thánatos*; *ónoma* a *bíon* y *érgon* a *thánatos*. Otra vez para una unidad, una serie de diferencias (oposiciones) que la enfrentan. Una unidad se opone a una multiplicidad de contrarios, también enfrenta contrarios entre sí y, al mismo tiempo, expresa la unidad de esas oposiciones.

La palabra *ónoma*, que traducimos por nombre, aparece otras dos veces en los fragmentos conservados, una en DK B 23 (“No sabrían el nombre de *Díke* si no existieran estas cosas”) y otra en B 32 (“Uno, lo sabio, no quiere y quiere ser llamado únicamente por el nombre de Zeus”).

El fr. 48 –cuya cita está tomada de una enciclopedia etimológica del siglo XII como testimonio de que arco (*biós*) y vida (*bíos*) eran dichas homónimamente (*homónúmos*) por los antiguos– plantea una doble oposición del arco (en el fragmento *tóxon*, sinónimo de *biós*): vida (*bíos*) / muerte (*thánatos*), nombre (*ónoma*) / función (*érgon*). Como no existían los tildes, sólo había diferencias fonéticas al decir *biós* y *bíos*. *Tóxon* (arco) tiene un sinónimo en *biós* (arco). Y *biós* tiene un homónimo en *bíos*: ambos se escriben *BIOS*; de arco (*tóxon*) pasamos a arco (*biós*) y de arco (*biós*) a vida (*bíos*). En cuanto a su nombre, ‘arco’ se identifica con ‘vida’. Aristóteles diría unos dos siglos más tarde⁵⁵ que ‘arco’ y ‘vida’ son homónimos pues sólo su nombre es común pero su *ousía* es diferente. Heráclito no dice ‘sólo’ ni dice *ousía*, dice *érgon*. Si por su

⁵⁴ Véase K. Axelos, *Héraclite et la Philosophie. La première saisie de l'être en devenir de la totalité*. 1962, p. 68 ss.; A. Poratti, *op. cit.*, 1991, *passim*.

⁵⁵ *Categorías* 1a.

nombre, *biós* y *bíos* se identifican, por su *érgon*, son opuestos, pues mientras el *ónoma bíos* significa vida, el *érgon* de *biós* significa muerte. En la unidad *BIOS*, en la oposición de los homónimos *biós* / *bíos*, el *érgon* se opone al *ónoma* al dar cuenta de la función más propia del arco, para lo cual se lo produce: la muerte. Ahora bien, si *biós* no agota los *onómata* del arco (pues podemos llamarlo también *tóxon*), la muerte (*thánatos*), en cambio, ¿sí agota sus *érge*?

El fragmento ha sido interpretado por Kirk y Marcovich, entre otros, como un ejemplo de *coincidentia oppositorum*.⁵⁶ Desde el punto de vista de la cosa (el arco, *tóxon*), la oposición se instaure entre su nombre y su función: mientras uno de sus nombres es homónimo de vida, su función (¿una de sus funciones?) es sinónimo de muerte.⁵⁷ A su vez, desde el punto de vista del lenguaje, la oposición se da en un nombre (*BIOS*) que dice cosas contrarias: vida (*bíos*) y muerte (*thánatos*), que produce el arco (*biós*). Las cosas, en virtud de los múltiples opuestos que las constituyen, pueden expresarse a través de nombres opuestos y, a la vez, hay nombres que expresan multiplicidad de cosas contrarias.

Pero el fragmento dice algo más. La unidad del arco se expresa en el fr. 51 a través de otra oposición: “No comprenden cómo lo que es diferente concuerda consigo mismo; armonía de tensiones opuestas como las del arco (*tóxon*) y la lira”. El arco también expresa esta otra oposición, la de lo diferente que concuerda consigo mismo (*diaferómenon ... sumphéretai*). Heráclito, al usar aquí *tóxon* y no *biós* para referirse al arco, da señales de que *tóxon* no sólo es muerte sino que también es armonía de tensiones contrarias: la del arco y la cuerda que van en

⁵⁶ G. S. Kirk, *op. cit.*, 1954, p. 120; M. Marcovich, *op. cit.*, 1967, p. 192.

⁵⁷ Así lo dice Marcovich en otro texto: “the opposites “life” and “death” are two halves of a thing (here, “the bow”), as inseparable and essential for the thing as are its “name” and its “function”. (“Heraclitus: Some Characteristics”, 1982, p. 175)

direcciones opuestas, y la de la vida y la muerte. El arco es dador de vida para quien lo usa, de muerte para quien lo padece. En la función del arco, en su *érgon*, no sólo está la muerte sino también la vida y, más aún, la tensa armonía de estos opuestos, que el arco testimonia. Así como los dos *onómata*, su *érgon* también dice esa dualidad de opuestos.

Éfeso es la *pólis* de mayor integración a Oriente, tanto en un sentido geográfico (por su expansión hacia el interior continental), social (por su integración de nativos al cuerpo social), religioso (por su desarrollo prehelénico del culto y templo de Artemisa, en el centro de la ciudad), como político (primero, alianza con los agresores lidios, luego, complacencia con los persas).⁵⁸ Los persas dominan la ciudad desde mediados del siglo VI hasta el primer cuarto del siglo V, cuando Éfeso pasa a integrar, en 479, la Liga de Delos que comanda Atenas. Pero en ese período de dominio persa, en el cual vivió Heráclito, la cultura, la política y las tradiciones helénicas, sus instituciones –*gerousía* (asamblea) y *boulé* (Consejo)– y sus costumbres religiosas –en particular, el culto a Deméter– se mantienen. Los persas dominan el orden económico sobre la base del sistema tributario lidio y controlan el orden político imponiendo tiranos títeres, pero permiten que Éfeso mantenga sus instituciones políticas y, con ellas, cierta autonomía. En materia religiosa, los persas son tolerantes.

El arco es justamente el arma de los dioses Apolo y Artemisa⁵⁹, a los que se rendía culto en Éfeso; Artemisa tenía una notable importancia social y política. M. Con-

⁵⁸ Véase M. García Quintela, *op. cit.*, 1992, p. 13-68 y las referencias historiográficas que allí se testimonian.

⁵⁹ P. Grimal, *Diccionario de mitología griega y romana*, 1989, p. 35-8 y 53-4. Diógenes Laercio cuenta que Heráclito, después de recusarse al pedido de sus conciudadanos de redactar las leyes de la *pólis*, se retiró al templo de Artemisa y se fue a jugar con niños. (*Vidas y Doctrinas de Filósofos Ilustres*, IX, 3). Afirma también que depositó su libro en el templo de Artemisa (*ibid.*, IX, 6).

che ha hecho notar que el arco de Apolo hace que pueda vivir más intensamente su vida divina en la medida en que más muertes humanas produce.⁶⁰ La misma idea aparece en B 62: “inmortales mortales, mortales inmortales: unos viven la muerte de éstos, otros mueren la vida de aquéllos”. Apolo es un caso manifiesto en que su arco implica vida para unos, muerte para otros, vida para quien da muerte (“viven la muerte”), muerte para quien sufre la vida de otro (“mueren la vida”). El arco de Apolo aglutina la vida y la muerte, la tensa unidad de esta oposición.

El fragmento 48 sugiere una crítica a cierta relación con el lenguaje. Los nombres, en muchos casos, sólo dicen parcialmente las cosas. *BIOS* es una excepción, en virtud de su homonimia (con *biós*) y su sinonimia (con *tóxon*). Pero pocos nombres pueden hacer esto. B 32, por ejemplo, muestra que *ZENOS* expresa parcial y no enteramente lo Uno. Allí, la contradicción se expresa en su querer y no querer ser llamado Zeus. La interpretación más aceptada de este fragmento dice que el rechazo de lo Uno a ser llamado Zeus tiene que ver con la concepción heraclítica de la divinidad:⁶¹ el dios de Heráclito no tiene la forma humana ni ninguno de los atributos que se derivan de ella en el Zeus homérico. El querer ser llamado Zeus, por su parte, radicaría en que lo Uno cumple una misma función que Zeus: gobierna todo, es rey y padre de todos.⁶² Pero, notemos, el fragmento no dice que lo Uno quiere y no quiere ser como Zeus sino que quiere y no

⁶⁰ “Le dieu vit de la mort des hommes, et le même *arc*, qui les fait mourir, le fait vivre”, M. Conche, *Héraclite. Fragments*, 1991/1986, p. 424.

⁶¹ Véase el análisis del fr. 67 en la sección anterior de este trabajo.

⁶² Estos mismos atributos se dicen de “uno lo sabio” en 22 DK B 41 y de sus otros nombres (del *lógos*, en DK 22 B 1; de la guerra en DK 22 B 53; del rayo en DK 22 B 64; de la disputa y necesidad en DK 22 B 80).

quiere **ser llamado** con el **nombre** de Zeus. Por una parte, al usar la forma *ZENOS* y no la más habitual en prosa *DIOS* –como muchos intérpretes han sugerido–⁶³ Heráclito quiere evocar a *ZEN* (infinitivo verbal, vivir).⁶⁴ Lo Uno quiere ser llamado con el nombre de Zeus porque ese nombre evoca el vivir de lo Uno. Pero al decir que el *ónoma* Zeus –y no el Zeus homérico– no da cuenta, enteramente, de lo que lo Uno es, está señalando que lo Uno no es sólo el vivir. Lo Uno rechaza ese nombre porque lo Uno no es sólo la vida inmortal que evoca el nombre de Zeus. El nombre Zeus evoca sólo un contrario, el vivir, y no la unidad en tensión de contrarios que lo Uno es. Hay aquí una nueva señal de la unidad y oposición que componen las cosas y los nombres. Son necesarios muchos otros nombres para lo Uno, nombres que den cuenta de los otros aspectos que ‘Zeus’ no da.

En el fragmento 23, la expresión *Díkes ónoma* indica que *taûta* (esas cosas) debe tener como referente algo que permita el conocimiento no ya de *Díke* a secas sino del nombre de *Díke*. Así, su referente podría ser *adikías ónoma* o *adikías onomáta*, indicando, de otro modo, algo que ya sabemos: el nombre, como la cosa, no puede ser cabalmente conocido si no se reconoce su carácter opuesto y polifacético. No conocemos cabalmente el nombre de la justicia si no conocemos el nombre de la injusticia.⁶⁵

⁶³ Entre otros, véase C. Ramnoux *op. cit.* 1968/1959, p. 304; R. Mondolfo, *op. cit.* 1981/1966), p. 215 y M. Conche, *op. cit.*, 1991/1986, p. 243-4; *contra* G. S. Kirk, *op. cit.*, 1954, p. 392.

⁶⁴ Esta etimología de Zeus era usual en el siglo IV a. C. como lo muestra *Crátilo* 396a-b, donde Platón afirma que se llega a la verdadera naturaleza de Zeus juntando sus dos nombres (*zêna* y *día*) pues Zeus es la mayor causa del vivir (*zên*) o gobernante y rey de todo; mucho más difícil de mostrar es que esta etimología fuera obra de Heráclito.

⁶⁵ Kirk da como referente de *taûta*, *tádika* (las cosas injustas, *op. cit.*, 1954, p. 127-9 y Marcovich, *tadikémata*, de igual traducción (*op. cit.*, 1967, p. 229), pero ninguno de los dos respeta la especificidad del problema, que no es *díke* sino el *ónoma* de *díke*.

Heráclito habla en un momento en que la palabra empieza a cobrar cada vez mayor valor en la vida ciudadana. Exhorta a buscar, con ellas, la unidad de una totalidad que se presenta disociada, antagónica, conflictiva. Las cosas son la unidad que los nombres sugieren, pero también son una multiplicidad de diferencias (oposiciones) que están cobijadas en esa unidad. Sólo algunos nombres hacen explícito ese modo de ser.

Heráclito da el primer testimonio en el que la palabra se proyecta del terreno de la lucha política (de la *pólis*, ciudad) a la lucha filosófica. En una realidad política en la que crece el valor de la palabra, Heráclito habla sobre el lenguaje en otro código que el de la Asamblea y el Consejo, erige a la palabra en jueza de sí misma e inicia así un camino que aún estamos recorriendo. A la lucha por la posesión de ese bien escaso que es la palabra, Heráclito incorpora un nuevo contendiente que ya no la abandonará, el *lógos* filosófico.

La infancia de una espera

Si la sabiduría trágica, decíamos, es incompatible con el mundo del platonismo y de la metafísica clásica, ¿cuál es, pues, el mundo de la sabiduría trágica? La respuesta está en este texto: el mundo de la sabiduría trágica es aquel donde no se está seguro de nada, donde no se puede contar con nada, donde sólo es constante la inestabilidad, en resumen, el mundo de Heráclito. ¡Heráclito! ⁶⁶

Así como hay dos usos diferentes del término 'guerra' en los fragmentos de Heráclito, también hay dos usos del

⁶⁶ M. Conche, *Orientation Philosophique*. Paris: PUF, 1990, p. 163.

término 'niño'. El primero es el que lo opone a 'adulto'. Por ejemplo, en el fragmento 79, se dice que "el varón puede ser llamado de sin palabra en relación con la divinidad, como el niño [puede serlo] en relación con el varón". Aquí Heráclito hace un paralelo en la potencialidad de la palabra: la palabra del niño tiene igual potencia relativa que la del adulto frente a la divinidad. Heráclito usa el término 'niño' (*paidós*) en su sentido más coloquial, la primera etapa de la vida humana. Igual que la guerra tiene como contrario a la paz en el fr. 67, este niño tiene como contrario al adulto. Niño y adulto conforman el hombre, que se opone a la divinidad, como guerra y paz también se le oponen.

Pero hay también otro uso del término 'niño' para designar algo que no tiene opuesto. "El tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones. De un niño, su reino", dice el fr. 52. 'Tiempo de la vida' traduce *aión*, pero que, a diferencia de *chrónos*, alude al tiempo en cuanto destino, denotando el período limitado de la vida humana.⁶⁷ 'Un juego de oposiciones' traduce *pesseúo*, por tratarse de un entretenimiento semejante a las damas, en el que los oponentes se bloquean el paso y procuran ultrapasarse las líneas del adversario.⁶⁸ En este fragmento se identifica a *aión* con un niño que juega ese juego de oposiciones. Y se dice que el niño es rey (*basileíe*) del tiempo, como la guerra lo es de todas las cosas en el fragmento 53.

"Niño que juega con oposiciones" es otro nombre de lo que es, referido a la vida humana. No es el niño débil de los primeros años de la vida, el que habla poco

⁶⁷ Véase M. Conche, *op. cit.*, 1991/1986, p. 447.

⁶⁸ Seguimos la lectura de H. G. Liddle, R. Scott, *A Greek English Lexicon*. Revised and augmented by H. S. Jones, 1966, en su entrada para *pesseúo*. Existe una aguda polémica al respecto de este juego. El punto principal en discusión es si este juego es un juego de azar o de estrategia y, en este último caso, qué tipo de estrategia. Véase la discusión en M. Conche, *op. cit.*, 1991/1986, p. 447-8.

frente al adulto, sino el propio tiempo que domina la vida humana, el que marca una posibilidad de la existencia, el despertar frente al dormir. ¿Por qué esa legalidad recibe como nombre “un niño que juega con oposiciones”? Tal vez para marcar que hay distintos modos de enfrentar (jugar) esas oposiciones y que Heráclito apuesta a un modo que reviste algún carácter infantil de enfrentarlas, como la espontaneidad, la ingenuidad, la inmoralidad (en el sentido de estar más acá, o más allá, abarcando, el bien y el mal, lo justo y lo injusto, lo bello y no bello, como dice el fr. 102). Tal vez porque el modo de ser niño, a diferencia del modo de ser adulto, vive lo no vivible, piensa lo no pensable, espera lo inesperable. Diógenes Laercio cuenta la anécdota de que Heráclito estaba siempre cerca de los niños.⁶⁹

Dice el fragmento 18: “Si no se espera lo inesperable, no se lo encontrará, dado que es inencontrable y sin camino”. Este es uno de los fragmentos que seguramente irritó a Aristóteles, al punto de decir de Heráclito que no comprendió el valor de sus propias palabras.⁷⁰ Esperar lo inesperable, parece una contradicción, simple, clara, burda. ¿Qué quiere decir esperar lo inesperable? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Según sabemos, Heráclito habla como el oráculo, no dice ni oculta, sino que da señales.

⁶⁹ Véase Diógenes Laercio, *Vida y obra de filósofos ilustres*, IX 2.

⁷⁰ Aristóteles, *Metafísica* 1062a. Mondolfo ha mostrado (*op. cit.*, 1981/1966, p. 124-6) que en Aristóteles hay tres afirmaciones diferentes sobre Heráclito y su negación del principio de no contradicción: a) alguien le atribuye tal negación a Heráclito sin que él la pensara realmente (*Metafísica* 4 III 1005b); b) esa negación está implícita en Heráclito, sin que él reconociera su gravedad y habría admitido que no se pueden predicar contrarios de los mismos sujetos (*Metafísica* IX 9 1062a); c) Heráclito hizo explícita esta opinión (*Metafísica* IV 7 1012a; *Tópicos* VIII, 159b). Creemos que el principio de no contradicción, en su dimensión lógica, es un problema aristotélico y no heraclíteo, al menos no en la forma en que lo plantea Aristóteles. De este modo, difícilmente puede haber hecho referencia explícita a él.

El fragmento es un juego de contrastes y negaciones: si no se espera (*élpetai*) lo inesperable (*anélpiston*), no se encontrará (*exeurései*) lo inencontrable (*anexereúveton*). *Anélpiston* es una forma negada del imperativo: no es lo inesperado, sino lo que no puede ser esperado, lo que no se debe esperar, lo inesperable;⁷¹ del mismo modo, *anexereúveton* no es lo que no se ha encontrado, hasta ahora, sino lo que no se puede o no se debe encontrar, lo imposible de encontrar, inencontrable.

En esta pequeña figura se concentra uno de los sentidos principales del carácter infantil del pensamiento de Heráclito. ¿Quién podría esperar lo que no se puede esperar? ¿A quién se le podría ocurrir? A un niño, tal vez, a alguien que no sabe que no se puede esperar lo que, aparentemente, no se puede esperar; o quizá, a alguien que no cree que no se pueda esperar lo que, todos dicen, no se puede esperar; o a alguien que, simplemente, no está convencido de los “no se puede”, “no es posible” o “no hay que”.

¿Qué es lo que no se puede esperar? No creemos que haya que buscarle un contenido ni un ámbito específico de aplicación a esta señal.⁷² Lo que no se puede esperar es lo que no se puede esperar. Esperar lo que no se puede esperar es abrir un espacio en la lógica monolítica con la que se presenta lo que es. Lo que Heráclito señalaría aquí es del orden de la actitud, de la relación que tenemos con lo que sabemos, pensamos o valoramos lo que es. Heráclito no está dando aquí una clave para encontrar

⁷¹ De esta forma errada lo interpreta una larga tradición. Entre ellos, Mondolfo, 1981/1966, p. 317.

⁷² Los comentadores de Heráclito, de forma casi unánime, discuten si el sentido del fragmento es escatológico, religioso, o epistemológico. Véase C. Eggers Lan, *Los filósofos presocráticos*, 1981, p. 361. La mayoría se inclina por lo segundo (entre ellos, G. S. Kirk, *op. cit.*, 1954, p. 231; Marcovich, *op. cit.*, 1967, 40-1). Entre ellos, algunos identifican lo inesperable con la verdad (M. Conche, *op. cit.*, 1991/1986, p. 246-7), otros con el *lógos* común (Mondolfo, *op. cit.*, 1981/1966, p. 319).

algo misterioso, ni siquiera el *lógos*, porque él mismo ya lo ha encontrado y explicitado en su texto.⁷³ El fragmento es una oración condicional. Establece una condición para encontrar lo inencontrable: esperar lo inesperable. Si hay una condición, hay al menos dos posibilidades que esa condición abre: cumplirla o no cumplirla. Esto significa que el universo de Heráclito no está fijo ni determinado. No al menos para los humanos. No da lo mismo esperar que no esperar lo inesperable. Hay despiertos y dormidos, pero no está dicho quién está en cada lugar ni que esos lugares sean ocupados de una vez y para siempre. Justamente en ese espacio, en ese vacío de la posibilidad, de la indeterminación de lo humano se sitúa, en última instancia, el sentido del discurso de Heráclito. Así se inaugura también una posición para el discurso de la filosofía. Algo así como la pretensión de modificar la conducta de los hombres: intervenir en la actitud con que los otros se sitúan en el mundo.

“El comportamiento (*éthos*) [es], para el hombre, divinidad”, dice el fragmento 119. Es la manera de ser, la actitud, lo que más cuenta entre los hombres. Un comportamiento atento, que espera lo inesperable es propio de quienes están despiertos, quienes perciben lo común, la disputa, según la cual todo sucede en unidad. Para propiciar esa actitud entre sus conciudadanos, Heráclito ha escrito su libro, que señala la infancia de una escritura y también de una ética del pensamiento: el origen y la posibilidad, siempre viva, de pensar lo impensable. La infancia de una pasión, de una filosofía.

⁷³ Como vimos, el fragmento 50 dice el contenido del *lógos* y en el fragmento 1 Heráclito afirma que él describe la naturaleza de las cosas.

Capítulo 5

La infancia de un filósofo (Sócrates)

Elogiar a la Filosofía es hablar, antes que nada, de Sócrates, patrono de todos los filósofos y de la Filosofía, así como de sus amantes; es referirse a aquel cuya vida y muerte manifiestan por excelencia la actitud propia del filósofo y de la Filosofía.¹

Sócrates se llevó consigo una de las mayores paradojas del lenguaje escrito. Como sabemos, no escribió nada. No fue por casualidad. Pensaba que la palabra escrita es infinitamente menos amiga que la palabra hablada. Lo dice sin vueltas en el *Fedro*.² La escritura dará origen al olvido y al descuido de la memoria; hará hombres presuntuosos, con apariencia de sabios; reducirá la libertad del hablante: al hablar, se elige con quién hacerlo; al escribir, es el lector quien elige a quién leer; además, lo escrito dice una única cosa, siempre la misma y sólo responde con silencio eventuales preguntas.

¹ O. Matos. *Filosofia, A Polifonia da Razão: Educação e Filosofia*. São Paulo: Scipione, 1997, p. 14.

² 274c ss.

Tal vez por estas razones, Sócrates prefirió elegir con quién hablar a ser leído por cualquiera. En verdad, habló con casi todos y no escribió para nadie. Aunque duela, su decisión es irreprochable. Algunos, empezando por sus jueces, no se lo perdonaron. En cualquier caso, nadie que transite la filosofía puede no querer hablar con Sócrates, aunque sea a través de intermediarios. Como si el silencio elegido por Sócrates dejara abierta una huella que todos deberíamos transitar. Hablar con Sócrates parece ser, para los que se encuentran con la filosofía, un acto fundacional. Como si Sócrates instaurara, no sólo la filosofía, sino también la posibilidad de filosofar.³

En lo que sigue, vamos a recrear algunos motivos de ese acto fundacional. Será también, en cierto modo, parte de nuestra fundación. En primer lugar, nos referiremos al propio enigma socrático; a seguir, destacaremos el sentido vivo de un preguntar que marcó, para siempre, el filosofar en Occidente; después, anotaremos algunas marcas de ese filosofar; más tarde, analizaremos en qué medida Sócrates inaugura, no sólo una forma de entender la filosofía, sino también de afirmar sus relaciones con la política. Finalmente, analizaremos al Sócrates educador, quien se obstinó en cuidar de sí y de los otros.

La infancia de un enigma

La filosofía, hoy, sólo puede ser un intento siempre recommenzado. La filosofía, generalmente, piensa más de lo que habla; habla más de lo que escribe; escribe más de lo que

³ Véase, por ejemplo, K. Jaspers, *Die Grossen Philosophen*. Munich: R. Piper, 1957, vol. I, p. 124: “Es casi imposible no hacerse un cuadro del Sócrates histórico. Más que eso: mantener a *Sócrates* a la vista es uno de los presupuestos indispensables de nuestro filosofar. Tal vez uno podría decir: ningún filosofar hoy sin Sócrates...”

*publica. Es posible ser filósofo sin haber publicado; sin haber escrito; casi sin haber hablado. ¡Cuántas cosas Sócrates debe haber guardado para sí!*⁴

El siglo XIX fue escenario de lecturas que dejaron marca. Hegel vio personificado en Sócrates uno de los momentos fundamentales del espíritu, la irrupción de la libertad de la conciencia de sí mismo, la subjetividad infinita. El choque de este principio con el espíritu sustancial del pueblo ateniense, la libertad objetiva, provocó un desenlace tan trágico como heroico.⁵ El último Kierkegaard encontró en Sócrates una dimensión existencial propia de toda auténtica filosofía, e hizo de Sócrates el único reformista, héroe en el que debía espejarse la reforma del cristianismo.⁶ Nietzsche, aunque tuvo una relación ambivalente con Sócrates, dejó su marca en una ácida crítica a quien representaba una potencia negativa de disolución del espíritu dionisiaco, un *décadent*, el defensor a ultranza de la racionalidad contra los instintos, contra las fuerzas de la vida.⁷ Sorel dedicó un libro a alabar

⁴ M. Conche, *Orientation philosophique*. Paris: PUF, 1990, p. 28.

⁵ Véase G. W. F. Hegel. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. V. II. Trad. cast. W. Roces. México, DF: Fondo de Cultura Económica, p. 39-100.

⁶ El Sócrates de Kierkegaard ha tenido los intensos vaivenes de la trayectoria del danés. Véase, Th. Pentzopoulou-Valalas. Kierkegaard et Socrate, ou Socrate vu par Kierkegaard. *Les Études Philosophiques*. Paris, n. 2, avril-juin 1979, p. 151-162.

⁷ Así se pronuncia Nietzsche relejendo su propia obra en “*Sobre El nacimiento de la Tragedia*” (1888). In: *Os pensadores*. Trad. Port. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 46. Con todo, ya en el último capítulo de la versión original de *El Nacimiento de la Tragedia* reflexionaba de forma diferente sobre los méritos de Sócrates: “Mesmo se temos de admitir, portanto, uma tendência antidionisiaca atuando já antes de Sócrates e que somente neste ganha uma expressão de inaudita grandeza, não podemos recuar diante da questão para a qual aponta um fenômeno como o de Sócrates que, diante dos *diálogos* platônicos, não estamos em condições de conceber apenas como uma potência negativa de dissolução”. (1872, § 15. In: *Os pensadores*, op. cit., 1999, p. 36). En

su dialéctica y a repudiar su ética y su filosofía: lo acusa de quebrar los lazos de disciplina militar entre los ciudadanos atenienses y su *pólis* y de pretender reemplazarlos por un Estado eclesiástico.⁸

En el siglo XX, los filósofos siguieron ofreciendo lecturas contrastantes. Entre los ingleses, B. Russell tuvo una visión ácida: como filósofo considera a Sócrates “des-honesto y sofístico en sus argumentos”; dice que “hay algo de fatuo y de relamido en su manera de ser, lo que nos recuerda a un tipo desagradable de clérigo”, alguien que “como filósofo necesita de una larga permanencia en un purgatorio científico”.⁹ K. Popper, en cambio, lo considera, políticamente, un buen demócrata que, como tal, consideró su deber exponer las incompetencias y palabrerías de los líderes demócratas de su tiempo; éticamente, lo elogia como un igualitarista y antiautoritario.¹⁰ En los Estados Unidos, Ch. Peirce y W. James consideraron a Sócrates un iniciador y adepto del pragmatismo.¹¹ Entre los franceses, H. Bergson le atribuyó a sus enseñanzas morales una emoción creadora y le reprochó que hubiera privilegiado los derechos de la razón sobre su intuición y su inspiración.¹² Entre los germanos, W. Dilthey lo considera un genio pedagógico sin igual en la antigüe-

notas del verano de 1875 decía: “He de confesar que me siento tan cerca de Sócrates, que casi siempre estoy en lucha con él”. Véase R. Safranski. *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*. Trad. Cast. Barcelona: Tusquets, 2001, p. 141 ss.

⁸ Véase G. Sorel, *Le procès de Socrate*. Paris, 1889, p. 5-7.

⁹ B. Russell, *A história da filosofia ocidental*. Trad. port. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969/1945, p. 165.

¹⁰ K. Popper, *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge, 1945, vol. I, p. 111-4.

¹¹ Véase Ch. Peirce, *Collected Papers*, 1931, 6. 490, p. 335 y 5.11; W. James. “What pragmatism means?” In: *Pragmatism and four essays from The meaning of Truth*. New York: Meridian, 1955, p. 45.

¹² H. Bergson, *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Trad. cast. Madrid: Tecnos, 1996/1937, p. 72-5.

dad, el único en condiciones de detener la caída de la *pólis*.¹³

Entre los historiadores de la filosofía, a comienzos del siglo pasado, la polémica fue intensa en torno de lo que se ha denominado la “cuestión socrática”. E. Dupréel tuvo una de las posturas más extremas: negó la propia existencia de Sócrates, a quien consideró un personaje tan legendario como Pitágoras y Orfeo.¹⁴ Esta tesis ha tenido poca aceptación y ha chocado contra fuertes evidencias. Con todo, dejó la marca de un problema fundamental, inevitable, insuperable: ¿cómo reconstruir la figura de alguien que no sólo no escribió nada, sino que hizo cuestión de no escribir? ¿Cómo acceder a Sócrates? ¿Cómo hablar, a través de escritos indirectos, con quien, intencionadamente, no dejó por escrito testimonio alguno?

Debemos distinguir dos cuestiones. La primera tiene que ver con la vida de Sócrates. Sabemos que un tal Sócrates, hijo del trabajador de la piedra Sofronisco y la conocida partera Fenareta, vivió en Atenas entre los años 469 (o 470) y 399 a. C., que tuvo por esposa a Jantipa, con quien tuvo tres hijos: Lamprocles, Sofronisco y Menéxeno; también sabemos que salió de su *pólis* apenas para defenderla en las batallas de Potidea, Anfípolis y Delion.¹⁵ De escasos recursos económicos (sirvió al ejército ateniense en la clase de los hoplitas entre 432 y 424 a.C.)¹⁶ y estéticos (nariz chata, ojos saltones, cuerpos y ropas des-

¹³ W. Dilthey, *Historia de la Pedagogía*. Trad. cast. Buenos Aires: Losada, 1942, p. 51-3.

¹⁴ E. Dupréel, *La légende socratique et les sources de Platon*, 1922, *passim*.

¹⁵ Estos datos están confirmados por diversas fuentes independientes. Véase E. de Strycker, *Les témoignages historiques sur Socrate. Annales de l'Institut de philologie*. Bruselas, 1950.

¹⁶ Los hoplitas eran una clase de estatus medio. Véase Burnet, 1954, p. 98.

cuidadas), Sócrates tuvo una actuación pública discreta.¹⁷ Salvo algún que otro detalle, estos son los únicos datos ciertos sobre la vida de Sócrates.

La segunda cuestión tiene que ver con las ideas de Sócrates. Lo haya querido o no, Sócrates hizo escuela.¹⁸ Un siglo después de su muerte, las principales escuelas filosóficas helenísticas reivindicaban su nombre.¹⁹ Aristóteles inventó, en vida de Sócrates, un verbo, “socratear”, para referirse a sus discípulos, quienes “siguen los modos de Esparta, se dejan el pelo largo, pasan hambre y se niegan a lavarse”.²⁰ Entre los seguidores de Sócrates hubo obedientes y desobedientes, unos escribieron, otros no.²¹ Aristóteles da cuenta de un género específico, los *diálogos* socráticos, que imitaban las conversaciones de Sócrates.²² Sus autores revelan cierta rivalidad.²³ Entre ellos,

¹⁷ Fue miembro del Consejo solamente en ocasiones aisladas, si podemos confiar en su propio testimonio, Platón, *Apología de Sócrates* 32a-b.

¹⁸ Ya veremos que sí lo quiso. Véase *infra*. **La infamia de uncuidar.**

¹⁹ P. Waerdt, “Introduction” y “Socrates in the *Clouds*”, 1994, p. 7 ss.

²⁰ Aves 1280-4. Entre los discípulos están, por ejemplo, Querefonte y Apolodoro. Véase Clay, “The Origins of the Socratic Dialogue”, 1994, p. 25.

²¹ G. Giannantoni, en su segunda edición de los fragmentos de Sócrates (*Socratis et Socraticorum Reliquiae*. Nápoli: Bibliopolis, 1990), lista unos setenta socráticos, entre seguidores inmediatos y más distantes. Sólo en *Fedón*, 59b-c aparecen listados cerca de veinte.

²² *Poética* II 1447b. Además de Platón y Jenofonte, los más importantes escritores de Sócrates habrían sido Antístenes, Aristipo, Critón, Simón, Euclides de Megara, Fedón y Esquines. Conservamos algunos fragmentos de Antístenes y Esquines. Cuando Platón escribió sus *Diálogos*, el género ya era reconocido en Atenas. Véase Clay, *op. cit.*, 1994, p. 27-30.

²³ Jenofonte no es mencionado nunca en los *Diálogos* de Platón y este sólo una vez en los *Memorabilia* (II.6.1). Diógenes Laercio testimonia una presunta rivalidad entre ambos (*Vidas e doutrinas de filósofos ilustres* III, 34). Jenofonte menciona repetidas veces a Antístenes en el *Banquete* y a Aristipo en *Memorabilia*. Platón menciona Antístenes y Aristipo sólo para confirmar su respectiva presencia y ausencia al momento de la muerte de Sócrates (*Fedón* 59c) y Esquines para confirmar,

los únicos que conservamos, Platón y Jenofonte, ofrecen un testimonio muy dispar.

Platón compartió los últimos años de Sócrates (tenía cerca de 30 años cuando éste murió); asistió en persona a los sucesos que desencadenaron en su condena y muerte. Escribió las más bellas páginas e hizo de Sócrates personaje de casi todos sus *Diálogos*. En los primeros, hombre orquesta, discutidor incansable, pregunta casi todo; en los medios, defensor de otras ideas, responde casi todo; en los últimos, es apenas un joven interlocutor de hombres más sabios, hasta que sale de escena, reemplazado por “El Ateniense”, en su obra final, *Las Leyes*. Estas diferencias han llevado a los principales helenistas a sostener que el Sócrates de los primeros diálogos se parece al Sócrates de verdad y el Sócrates de los segundos, al Platón de verdad.²⁴

El testimonio de Jenofonte es más indirecto. Aunque conoció personalmente a Sócrates, no estuvo en Atenas, por lo menos desde el último año en vida de Sócrates.²⁵ Sus dos escritos principales sobre él, *Apología* y *Memorabilia* (que contiene una segunda apología en I, 1-2), se derivan en buena medida del testimonio de Hermógenes.²⁶ El interés principal de la segunda apología sería responder a acusaciones formuladas en un panfleto escrito por Polícrates, con posterioridad a las primeras *apologías* (la de Hermógenes, la de Platón, la suya y otras), probablemente entre el 387 y el 385 a. C.²⁷

además, su presencia en el juicio (*Apología de Sócrates*, 33e).

²⁴ Véase por ejemplo, G. Vlastos. “Socrates contra Socrates in Plato”. In: *Socrates, Ironist and Moral Philosopher*. 1991, p. 45-80.

²⁵ Estaba entre los mercenarios griegos del ejército de Ciro en el Asia Menor (véase, Clay, *op. cit.*, 31-2). Jenofonte no volvió a Atenas antes del 394 a.C. Véase T. Brickhouse, N. Smith. *Socrates on Trial*, 1989, p. 1.

²⁶ Véase Clay. *op. cit.*, p. 42, n. 43. El propio Jenofonte se declara deudor de una apología escrita por Hermógenes para redactar su relato (véase *Apología de Sócrates* II 27 y *Memorabilia* V, 8, 4-11).

²⁷ Véase el “Estudio Preliminar” de C. Eggers Lan a su edición en castellano de la *Apología de Sócrates* de Platón, Buenos Aires: EU-

Además de los de Platón y Jenofonte, conservamos el testimonio de Aristófanes. Este comediante vivió y escribió en tiempos de Sócrates. Es el testimonio más directo de un conciudadano de Atenas, el único escrito en vida de Sócrates de los que llegaron hasta nosotros. Hizo de Sócrates personaje principal de una de sus comedias, *Las Nubes*, la más conocida para nosotros aunque no haya sido la más reconocida en su tiempo.²⁸ Ofrece otras ácidas alusiones directas a Sócrates.²⁹ Muchos atenienses se rieron de Sócrates gracias a Aristófanes. El propio Sócrates lo menciona en la *Apología* de Platón como fuente de las más antiguas acusaciones.³⁰ Aunque, de acuerdo con la percepción del Sócrates de esta *Apología*, esa composición contribuyó a retratar una imagen falsa de su persona —o precisamente por ello—, no se trata de una referencia despreciable.³¹

También es verdad que Platón fue probablemente el único, entre los escritores de diálogos socráticos, que dotó a algunos de ellos de un ambiente histórico.³² Pero si tenemos presente lo destacado en el capítulo anterior sobre la falta de historicidad en la concepción platónica —y griega en general— acerca de la verdad, vale reconocer que ninguno de los tres testimonios ofrece una versión que pueda dar cuenta del “verdadero” Sócrates.³³

DEBA, 1984, en particular, p. 43 ss.

²⁸ *Las Nubes* fue escrita originariamente para la Gran Dionisiaca de 423 a. C. (cuando Sócrates tenía algo más de 45 años), en la que ocupó el tercer y último lugar.

²⁹ En *Aves*, 1280-4, 1553-5 y 1564; y en *Ranas*, 1491-1499.

³⁰ Véase Platón, *Apología de Sócrates* 19c.

³¹ Otro testimonio sustantivo es el de Aristóteles. Pero es más lejano e indirecto: nació después de su muerte y sólo conoció a Sócrates a través de sus discípulos.

³² Véase, además de *Apología*, *Critón* y *Fedón*, por ejemplo, los inicios del *Alcibíades I*, *Cármides* y *Banquete*. Nótese que ya en la antigüedad, Platón fue criticado por el anacronismo de sus escenarios (Clay, *op. cit.*, p. 44, n. 46). El autor de la *Carta II* dice que, en los *Diálogos*, Sócrates está “embellecido y hecho a nuevo” (314c).

Los filósofos e historiadores de la filosofía, de modo mayoritario, han privilegiado el testimonio de Platón.³⁴ Tal vez porque erigieron a Sócrates en una suerte de padre para la filosofía, algo así como Freud para el psicoanálisis, y para hablar del padre, nada mejor que los testimonios de dentro de casa. Pero no sólo por eso: el valor filosófico de los *Diálogos* frente a otros testimonios conservados es innegable. Tomando en cuenta los textos que llegaron hasta nosotros, nadie estuvo filosóficamente tan cerca de Sócrates como Platón. Tal vez por una cuestión de proximidad, de talento, de simpatía, de olfato, de amistad, o de alguna otra cosa misteriosa atravesando la relación entre alguien que enseña y alguien que aprende. De modo que la decisión de filósofos e historiadores parece, si no acertada, al menos aceptable: a igual incertidumbre histórica, privilegian el testimonio más rico para la filosofía.³⁵

Así, filósofos e historiadores inventaron un Sócrates platónico o un Platón socrático; mejor, un tercer personaje, *entre* ambos. Ya no podemos saber qué dijo Sócrates; no es posible –tal vez ni siquiera sería interesante– despegar a Sócrates de Platón (y a Platón de Sócrates). Aunque desempeñe distintos papeles, un único ‘Sócrates’, el personaje de los *Diálogos*, es también el personaje conceptual de los filósofos Sócrates y Platón, además del de muchos otros filósofos:³⁶ situado entre ambos,

³³ P. Waerdt, *op. cit.*, p. 3.

³⁴ Entre los primeros, hay innumerables casos; véase, por ejemplo, F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, 1886; H. Bergson, *op. cit.*, 1996/1937; E. Husserl, *Erste Philosophie*, 1923-4; G. Deleuze, F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, 1993/1. Entre los segundos, Vlastos, *op. cit.* 1991, es un ejemplo claro y bien argumentado de esta opción.

³⁵ En los últimos tiempos han surgido movimientos contrarios para privilegiar los testimonios no platónicos entre los helenistas contemporáneos, como lo atestigua, por ejemplo, el trabajo de P. Waerdt (org.), *The Socratic Movement*, 1994.

³⁶ Para el concepto de “personaje conceptual”, véase G. Deleuze - F. Guattari, *op. cit.*, 1993/1991, p. 63-85.

es su heterónimo, aunque las letras de uno de sus nombres coincidan; es el sujeto de ambas filosofías, quien las presenta y quien afirma sus conceptos.³⁷

En este texto, vamos a recrear algunos motivos de este personaje conceptual Sócrates tan escrito, tan difícil, tan polémico. Aunque nos remitiremos a los tres testimonios que conservamos –Platón, Aristófanes y Jenofonte–, las referencias a Platón serán amplia mayoría. No lo serán porque sea merecedor de privilegio hermenéutico alguno,³⁸ sino por la intensidad y variedad de su testimonio, y también por la afinidad de ciertos motivos que nos interesa proponer.

Vamos a generar espacios que abran el campo de lo que se ha pensado a partir de Sócrates. En esa difícil huella, entre lo mucho que se ha dicho y lo bastante que aún queda por decir, trataremos de construir un espacio propicio para el pensamiento. Sin pretensiones historicistas o reveladoras. No iremos a resolver el enigma, sino a respetarlo, alimentarlo, celebrarlo. Buscaremos, apenas, no repetir lo obvio y abrir sentidos en lo dicho y lo no dicho del enigma.³⁹

Los motivos que destacaremos buscan resaltar un Sócrates que potencializa el pensamiento, que lo recrea, que lo saca de los lugares en los que se encuentra cómodamente instalado. El propio Sócrates se ha visto, a sí mismo, como un tábano que agujonea una *pólis* dormi-

³⁷ Dicen G. Deleuze- F. Guattari: “También en esto fue Platón quien empezó: se volvió Sócrates, al mismo tiempo que hizo que Sócrates se volviera filósofo”. (*op. cit.* 1993/1991, p. 67).

³⁸ El Sócrates de Platón es tan complejo y multifacético que se ha sugerido recientemente que esconde dos Sócrates, uno real, mucho más cercano a los sofistas como hubiera querido Aristófanes, y otro heroico, idealizado por Platón. E. Ostenfeld (“Socratic Argumentation strategies and Aristotle’s *Topics* and *Sophistical Refutations*”, 1996) brinda convincentes huellas de uno y otro Sócrates en los *diálogos* primeros.

³⁹ Nos referiremos, en particular, a los primeros *diálogos* de Platón, sin perjuicio de remitirnos también a otros de madurez y vejez. Entre aquellos, pondremos especial atención en la *Apología de Sócrates*.

da.⁴⁰ Queremos rendir homenaje a ese aguijonear del pensamiento que, al menos desde Sócrates, está indisolublemente ligado a la tarea de la filosofía.

La infancia de un preguntarse

*Cuéntate a ti mismo tu propia historia. Y qué mala en cuanto la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de ti mismo que sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta.*⁴¹

Tal vez debamos comenzar por recordar la conocida anécdota del oráculo narrada en la *Apología de Sócrates* de Platón.⁴² En Delfos, la pitonisa responde negativamente

⁴⁰ *Apología de Sócrates* 30e-31b.

⁴¹ J. Larrosa, *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, p. 43.

⁴² *Apología de Sócrates* 20d-23c. La *Apología de Sócrates* (en adelante, *Apología*) es uno de los primeros *diálogos* de Platón. Fue escrita en algún momento en los diez años posteriores al juicio a Sócrates (por tanto, entre 399 y 389 a.C.; véase, Brickhouse and Smith. *op. cit.*, 1989, p. 1-2). Conforman, junto al *Critón* y al *Fedón*, una trilogía dramática que tiene como epicentro los episodios que desencadenaron en la muerte de Sócrates. La *Apología* narra el juicio; el *Critón* una propuesta de fuga y el *Fedón* los últimos instantes de la vida de Sócrates en prisión. La *Apología* es, curiosamente, el menos dialógico de los primeros *diálogos*: es casi un monólogo de Sócrates, apenas interrumpido por un corto diálogo con Meleto, uno de los tres acusadores, además de Anito y Licón. A primera vista parece una curiosidad, una rareza. No lo es tanto. Su título lo alerta. Este es el único *diálogo* de Platón en el que Sócrates está presente desde el título. Pero no sólo en el título. El monólogo de Sócrates es un monólogo sobre sí. Como en ningún otro

una consulta de Querefonte⁴³, acerca de si hay alguien más sabio que Sócrates. Poco importa si se trata de un hecho real o de un invento literario de Platón.⁴⁴ En todo caso, hay un enigma por resolver: ¿cómo es posible que un hombre que no tiene conciencia alguna de sabiduría sea el más sabio en una sociedad exuberante, colmada de hombres expertos, ilustres y poderosos? Al mismo tiempo que resulta difícil entender la sentencia oracular, no puede tratarse de una falsedad, pues los oráculos no emiten juicios falsos.⁴⁵ Sócrates, entonces, decide investigar qué puede querer decir el enigma, cómo descifrarlo.

Con ese fin, Sócrates interroga a tres grupos de ciudadanos: los políticos, los poetas y los artesanos. El resultado es el mismo: nadie es realmente sabio; las razones son diferentes. Los políticos no sólo no son tan sabios cuanto ellos y otros piensan que son, sino que no reconocen su no saber y reaccionan con violencia cuando se les muestra su ignorancia.⁴⁶ Los poetas dicen cosas hermosas, pero lo hacen por inspiración divina y no poseen sabiduría alguna sobre lo que dicen: simplemente transmiten un saber ajeno. A la vez, se creen más sabios

diálogo, Sócrates explicita su percepción de sí mismo y de los sentidos de su vida. Otro dato curioso es que es el único texto platónico en que Platón no deja dudas de su presencia en la escena que está siendo relatada: en la *Apología* (34a y 38b) aparecen dos de las tres únicas menciones que Platón hace de sí mismo en todo el corpus (en la otra, *Fedón* justifica la ausencia de Platón en los últimos momentos de Sócrates: “me parece, está enfermo”, *Fedón* 59b).

⁴³ Amigo de Sócrates, discípulo y compañero en el “Pensadero”, la escuela de Sócrates, según Aristófanes (*Nubes* 105 ss.; 500-2).

⁴⁴ Véase Eggers Lan, *op. cit.*, 1984, p. 112. La anécdota del oráculo no es mencionada por Jenofonte. Precisamente en cuanto a su relación con el saber, es donde, probablemente, más difieren el ‘Sócrates’ de Platón y el de Jenofonte.

⁴⁵ Ya vimos que Heráclito decía que “el dios, cuyo oráculo está en Delfos, no dice ni oculta, sino que indica por medio de signos (*semaínei*)”, fr. 93.

⁴⁶ *Apología* 21c-d.

que cualquiera, no sólo respecto de sus creaciones, sino de todas las otras cosas.⁴⁷ Los artesanos tienen un cierto saber práctico en el cual aventajan a Sócrates, pero, como los poetas, caen en el error de creer saber sobre todas las otras cosas y esta pretensión empaña su saber.⁴⁸

¿Cómo descifra el enigma Sócrates? Se reconoce más sabio que todos, no porque tenga algún saber positivo superior a los demás sino porque, siendo que nadie sabe gran cosa, al menos él reconoce no saber: “por cierto, yo soy más sabio que este hombre. Es posible que ninguno de nosotros sepa nada noble. Sin embargo, éste, no sabiendo, cree saber algo y yo, como no sé, no creo [saber].”⁴⁹ Así, Sócrates entiende que la sentencia oracular se vale de él como un ejemplo o modelo⁵⁰ para mostrar que, entre los hombres, el más sabio es aquel que “se ha dado cuenta de que nadie es de valor, verdaderamente, con relación al saber”.⁵¹

Nótese que esta sabiduría implica, a la vez, una negatividad (un no saber; un saber sin sustancia) y una positividad (reconocer ese no saber), de lo que resulta una cierta paradoja: saber que no se sabe. No hay contradicción, en tanto lo que se ignora es un saber de respuestas y lo que se conoce es un saber de preguntas, en la medida en que el saber más significativo para un ser humano es un saber buscar y no un saber poseer.

Al dios corresponde el saber, *sofhía*, dice Sócrates, y al hombre desear saber, *philosopheîn*. El saber socrático no es algo externo al sujeto, que se adquiere o se trans-

⁴⁷ *Apología* 22a-c.

⁴⁸ *Apología* 22d-e. Estos tres grupos encarnan los principales sustentaderos del estado de cosas socio-político en esos tiempos en Atenas. No en vano, los tres acusadores tienen relación con ellos: Melito acusa a Sócrates en nombre de los poetas, Anito en nombre de los artesanos y políticos y Licón en nombre de los oradores (24a).

⁴⁹ *Apología* 21d.

⁵⁰ *parádeigma*, *Apología* 23b.

⁵¹ *Apología* 23b.

mite como el agua, “que fluye siempre de una copa llena a una vacía”.⁵² Es un saber de búsqueda, de camino, de deseo, algo que conmueve toda una subjetividad que lo encarna.

En tres acciones funda Sócrates su camino de búsqueda filosófica: interroga, examina y discute.⁵³ Los otros *diálogos* primeros de Platón ejemplifican esta práctica. En ellos, cambia el objeto de investigación, la situación y las personas interrogadas, pero la dinámica es semejante: alguien que se presenta como especialista en una materia es llevado a reconocer, a través del preguntar, examinar o discutir socráticos, que en verdad poco sabe con relación a la esencia de esa materia. El esquema seducción, interrogación, respuesta, examen, refutación, confusión, es la huella más pisada por estas conversaciones.

La reacción de los interlocutores es diversa: algunos piden y/o reciben ayuda externa como ‘Céfalo’ o ‘Polímarco’ en *República* I y ‘Gorgias’ y ‘Polo’ en el *Gorgias*; otros se enfurecen, como ‘Trasímaco’ y ‘Calicles’ en esos mismos diálogos; otros simplemente salen abatidos y a las disparadas, como ‘Eutifrón’ en el diálogo homónimo. Pero otros, como el esclavo del *Menón*, pasan de un saber certero a una perplejidad que lo lleva a querer aprender aquello que acaba por reconocer como problema.⁵⁴ En el *Laques*, el general ‘Nicias’ afirma que sus encuentros con Sócrates le traen alegría.⁵⁵ En todos los casos, el final del diálogo reafirma el valor de la pregunta inicial despojada de las pseudo-certezas que la rodeaban.⁵⁶

⁵² *Banquete* 175d-e.

⁵³ *erésomai autòn kai exetáso kai elénxo*, *Apología*, 29e.

⁵⁴ *Menón* 84a-b.

⁵⁵ *Laques* 188b.

⁵⁶ La mayoría de los primeros *diálogos* de Platón llevan el nombre de quien se atreve a hablar con Sócrates: Eutifrón, un sacerdote; Laques, un militar; Ion, un poeta; Protágoras, un maestro; Lisis y Cármitas, dos jóvenes amigos; Trasímaco, un político; Critón, un discípulo; Alcibiades, un amante; Hipias, un sofista, Menéxeno, un aprendiz de filósofo. Llamarlos por su nombre es la ofrenda de Platón a los caídos, personajes que empiezan en el entusiasmo y terminan en la con-

En estos *diálogos* hay un tipo especial de pregunta que interesa a Sócrates, la del tipo “¿qué es x?”, en especial cuando interroga una de las denominadas excelencias, como la valentía, la prudencia o la amistad.⁵⁷ Con todo, no se trata meramente de un catálogo de preguntas filosóficas, sino de un modo de relacionarse con las preguntas, de un preguntar en el que uno mismo se pone en cuestión, de un preguntarse. En verdad, no parece que el sentido principal de estas conversaciones sea que el otro sepa algo que no sabía, ni siquiera, como parece, que deje de saber algo que creía saber sino, fundamentalmente, que transforme su relación con el saber, que se transforme en lo que cree saber.⁵⁸ Sócrates no tiene ninguna sabiduría que enseñar; los otros, nada que aprender a no ser descubrimientos que sólo ellos pueden hacer por sí mismos.⁵⁹

Vamos a explicarnos. En el *Laques*, ‘Nicias’ dice a ‘Lisis’ que los que se aproximan a hablar con Sócrates son llevados a dar razón de sí mismos, de su modo de vida presente y pasado. Se trata de poner en cuestión la propia vida y justificar (*didónai lógon*) por qué se vive de

fusión, que intentan decir su verdad y no pueden. Los títulos son expresivos. Muestran que Sócrates no habla. Pero engañan si hacen pensar que el otro sí dice su verdad. Nada de eso. Sócrates no los deja. Quiere que hablen de la verdad o de sí mismos, y allí se acaban las palabras. Al final de todas estas conversaciones sólo quedan preguntas. Sócrates y todos los otros callan sus respuestas. Los otros porque no pueden, después de dejar ver que no saben lo que creen saber. Sócrates porque no quiere, después de mostrarles que lo más propio del saber filosófico son sus preguntas. Sócrates sabe preguntar y preguntarse. Los otros no saben responderle.

⁵⁷ *andréia*, es tema del *Laques*; *sophrosýne*, es tema del *Cármides*; y *philía*, es tema del *Lisis*.

⁵⁸ Así lo comenta Pierre Hadot: “El verdadero problema no es, entonces, saber esto o aquello, sino ser de una u otra manera” (P. Hadot, *O que é a filosofia antiga?*, 1999/1995, p. 56).

⁵⁹ *to medèn éxhein sophón*, ... *oudén... mathòntes*, ...*par hautōn*. *Teeteto* 150c-d.

esta manera y no de otra.⁶⁰ Sócrates no ha querido que los atenienses cuidaran de ninguna otra cosa de sí, antes de que cuidaran de sí mismos.⁶¹ Sócrates no sólo interroga a los otros. Se interroga. Cuando Menón lo compara con un pez torpedo, le responde:

Pues yo mismo no estoy en buen camino cuando llevo a los otros a estar sin salida sino que estando yo mismo más sin salida que nadie, llevo también a los otros a estar sin salida.⁶²

Sócrates no pregunta externamente ni desde una posición segura, cómoda, dueña de sí (*euporōn*). Él mismo está sin salida (*aporeîn*), más que nadie, antes que cualquier otro. Esa es la condición de su preguntar: primero preguntarse a sí mismo, para después llevar esa inquietud a otros. Desde su inquietud, buscará llevar a los otros a inquietarse, a examinarse, a problematizarse. Así, buscará que los otros se investiguen a sí mismos.⁶³ Aun el retrato cómico de Aristófanes sugiere esta relación. Sabemos que en *Las Nubes* se ridiculiza a Sócrates al frente de una escuela, “El Pensadero”; en la que se cobra para enseñar astronomía, meteorología, historia natural, geología, geometría y geografía y, sobre todo para hacer que los argumentos peores venzan a los mejores, con razón o sin ella.⁶⁴ Un viejo, Estrepsíades, se presenta ante la escuela porque su hijo, Fidípides, lo ha llevado a la ruina por deudas contraídas y conversa con Sócrates para que le enseñe a su hijo cómo hacer para que el ar-

⁶⁰ *Laques* 187e.

⁶¹ *méte tôn heautoû medenòs epimeleîsthai, prîn heautoû epimelethíe*, *Apología* 36b.

⁶² *Menón* 80c.

⁶³ *autòs exetázontes*, *Teeteto* 155a.

⁶⁴ Véase *Nubes* 98; 144ss.; 156ss.; 171ss.; 177ss.; 188ss.; 193ss.; 201ss.; 225ss.; 245ss.; 1146ss.

gumento peor venza al mejor, así no paga sus deudas. En una primera conversación, Sócrates lo lleva ante sus dioses, el caos, las nubes y la lengua.⁶⁵ El coro de Nubes le pide a Sócrates que “experimente (ponga a prueba) el conocimiento y revuelva el intelecto” de Estrepsíades;⁶⁶ Sócrates interroga a éste sobre su modo de ser (memoria, facilidad de palabra, capacidad de aprender)⁶⁷ y le exige que se desnude para entrar a su escuela,⁶⁸ una señal de que, aun en esa parodia de escuela socrática, es necesario despojarse de lo que se lleva encima para aprender.

También es cierto que Sócrates no pregunta desde el no saber. Sabe, al menos, una cosa: que el saber humano poco vale y que, entre los seres humanos, quien más sabe es quien percibe esa limitación. Pero no es menos cierto que se trata de una búsqueda que compromete a uno y a otro interlocutor, en la que no se trata de “hacer de cuenta” o “como si”, sino que se trata de “yo y tú”.⁶⁹

La infancia de un filosofar

*Es tiempo de que la filosofía vuelva a hacer profesión de fe en sí misma y en su propio pasado, en la verdad de su propia esfera. Es tiempo de que ella, como en su momento lo hizo Sócrates, plantee al saber la cuestión de si es un verdadero saber o solamente una opinión. Llegará el tiempo en que se volverá a preguntar: ¿es mejor sufrir injusticia o practicarla?*⁷⁰

⁶⁵ *Las Nubes* 423.

⁶⁶ *diakínein tôn noûn autoû kai tês gnómes apopeirô*, *Las Nubes*, 477.

⁶⁷ *ibid.*, 482-7.

⁶⁸ *ibid.*, 498.

⁶⁹ Véase *Protágoras* 331c-d.

⁷⁰ A. Heller, *A filosofía radical*. Trad. port. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 12.

El preguntarse de Sócrates lleva a percibir que los valores se encuentran totalmente invertidos en el estado de cosas vigente en su tiempo: los atenienses confieren mucho valor a lo que es inferior y poco valor a lo que es más importante.⁷¹ Sócrates sintetiza los valores dominantes en el cuidado del cuerpo y los bienes y en el descuido por las cuestiones espirituales: no es de la fortuna que nace la perfección sino de la perfección que nace la fortuna.⁷² El filosofar de Sócrates aparece así como una suerte de conciencia invertida de su época: es una voz disonante frente a los saberes, prácticas y valores instituidos.

Se ha dicho que Sócrates es el padre protector de la filosofía, su patrono.⁷³ Tal vez sea más preciso decir que con Sócrates nació una filosofía fundante y decisiva en la historia de Occidente, una postura crítica radical como forma de entender y vivir el pensamiento que llamamos, desde entonces, filosofía.⁷⁴ De hecho, la *Apología* es el primer texto filosófico en el que conservamos palabras de la familia *filosofía*.⁷⁵ Es de destacar que esas aparicio-

⁷¹ *Apología*, 29e-30a.

⁷² *Apología*, 30b.

⁷³ O. Matos, *Filosofia e Educação. A Polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997, p. 14.

⁷⁴ Hay trazos anteriores a Sócrates de esta postura. Aunque los testimonios que conservamos son limitados, como ya vimos, el caso de Heráclito es ejemplar entre sus antecesores. Recuérdese, entre otros, los fragmentos 1 (“aunque este *lógos* existe siempre, los hombres se tornan incapaces de comprenderlo”), 2 (“...aunque el *lógos* es común, la mayoría vive como si tuviera una inteligencia particular”) y 110 (“para los hombres no sería mejor que sucedieran cuantas cosas quieren”) donde, como Sócrates, Heráclito cuestiona el modo de vida dominante. Con todo, en el caso de Heráclito, no tenemos testimonios que afirmen que haga de esos cuestionamientos una forma de vida, como ha sido el caso de Sócrates.

⁷⁵ Dejamos a un lado el *filosófous* del fragmento 35 de Heráclito. C. Eggers Lan (*Los filósofos presocráticos*. 1981, p. 395) considera el fragmento apócrifo, haciendo corresponder esa palabra a la fuente, Clemente de Alejandría. Bollack y Wismann (*Héraclite ou la séparation*. Paris: Les Editions de Minuit, 1972) consideran auténtico el fragmento, pero descartan que se refiera a los filósofos en el sentido que le

nes siempre muestran una forma verbal, lo que indica que Sócrates entiende la filosofía como ejercicio, actividad, práctica.⁷⁶

Este ejercicio es el de un extranjero en la *pólis*, el de un tábano que la irrita, de alguien que no sigue los ritmos de la *pólis*. Sócrates es un interruptor de la normalidad instituida. En el Consejo, es el único en votar contra su propia tribu.⁷⁷ Adonde llega, cambia las reglas del juego. Como es capaz de cualquier cosa, no se lo toma en cuenta.⁷⁸ Cuando la *pólis* lo toma en serio es para condenarlo a muerte.

En su juicio, Sócrates realiza desde el vamos una curiosa y significativa identificación: hace de cuenta que su acusación no es más que una acusación contra la filosofía. Por ello, se defiende a sí mismo defendiendo una vida filosófica.⁷⁹ En esta sutil transposición consiste toda su estrategia de defensa.⁸⁰ Tremenda apuesta. Se defien-

da Sócrates a su tarea en la *Apología*. En el siglo V, Heródoto retrata un diálogo en el que el rey de Lidia le dice a Solón estar admirado de su sabiduría y de su amor a la sabiduría (*philosophêin*), que lo ha llevado a viajar por diversos países (*Historias* I, 30). Para este y otros usos de las palabras de la familia 'filosofía', véase P. Hadot, *op. cit.*, 1999/5, p. 35-9.

⁷⁶ Las formas que aparecen allí son todas del participio o infinitivo: *philosophoûnta*, 28e; *philosophêin*, 29c; *philosophôn* 29d; *tôn philosophoûnton*, 23d.

⁷⁷ *Apología* 32b.

⁷⁸ *Banquete* 176c.

⁷⁹ *Apología* 23d.

⁸⁰ La estrategia argumentativa de Sócrates ante los jueces es sencilla. Por una parte, intenta diferenciarse de los profesionales de tribunales, oradores y retóricos, que han convertido a los juicios en juegos técnicos, más ligados a la estética que a la ética, más seducidos por la utilidad que por la verdad (17a-18a). Esto no significa que su propio discurso no revista de cuidadosos criterios retóricos, sino que, cuando se trata de cuestiones del orden de la ley y la justicia, el decir verdadero debe ser privilegiado frente al hablar con habilidad. Así, Sócrates se distancia de los hábiles oradores como si habitaran territorios diferentes: extranjero en el arte de producir bellos discursos que

de, defendiéndola. Si lo acusan, la acusan. Por eso, la defiende. Con uñas y dientes. Como si la filosofía se lo hubiera pedido. ¿Quién sabe?!

Cuando recibe su veredicto, Sócrates lo interpreta como una condena contra su vida filosófica, contra quien se preocupa por aquello que todos los demás descuidan y se despreocupa de todo lo que los demás consideran lo máspreciado.⁸¹ En algún sentido, la filosofía es la actividad humana por excelencia, en tanto promotora del único saber humanamente posible y deseable. Sin embargo, no goza de gran prestigio, reconocimiento ni popularidad en la *pólis*. Como afirma Calicles, representando el sentido común imperante, la filosofía tiene su encanto si se la aplica moderadamente en la juventud, pero, si se insiste con ella más allá de la cuenta, es la perdición de los hombres.⁸²

A la manera de Sócrates, como praxis sustentada en el cuidado de la excelencia⁸³ y en el deseo de saber cómo llevar a cabo una vida digna de ser vivida para el hombre,⁸⁴ la filosofía casi no es practicada en la *pólis*. Más bien, se muere en esta paradoja: es la más humana en su condición y la menos humana en su práctica; definiendo los patrones del “cómo se debe vivir”, va a contramano de cómo viven los seres humanos. Entre la rigidez de lo primero y la voluptuosidad de lo segundo, no tiene lugar en la *pólis*.

no atiendan a su contenido, él mismo se siente en casa cuando se trata de decir la verdad. Lo que significa delimitar un espacio propio que corresponde al ámbito de la filosofía y no al de la retórica, por lo menos la retórica, habitualmente practicada en la Atenas de comienzos del siglo IV a. C., tal como la describe, por ejemplo, Gorgias en el *diálogo* homónimo (*Gorgias* 449d ss.).

⁸¹ *Apología* 36b ss.

⁸² *Gorgias* 484c; la misma opinión aparece en *República* VI, 487c y *Fedón* 64a.

⁸³ *epimeleîsthai aretês*, *Apología* 31b

⁸⁴ *biotòs anthrôpoi*, *Apología* 38a

Confirmada la sentencia, Sócrates se divierte con la insensibilidad de los jueces. La desnuda.⁸⁵ Se ríe de ella. Le saca jugo.⁸⁶ “Los acosaré siempre”, les dice, “les preguntaré, los examinaré, los refutaré, aquí, bajo tierra o donde sea”.⁸⁷ “O, acaso, ¿ustedes saben qué es la muerte?”, los provoca. “Por mi parte, mantengo abierta la interrogación sobre el sentido de lo que significa morir”, les opone.⁸⁸

De todas las alternativas propuestas para evitar la muerte, una es especialmente inaceptable para Sócrates: dejar de filosofar.⁸⁹ Lo absuelvan o lo condenen, “no podría hacer otra cosa”,⁹⁰ aunque estuviera mil veces a punto de morir.⁹¹ La alternativa de quedarse en silencio y quieto es considerada imposible.⁹² Significaría renunciar a la filosofía, lo que implicaría renunciar a sí mismo. La muerte no puede ser peor que eso.

“No haré otra cosa aunque estuviera mil veces a punto de morir.” El “aunque” está dedicado a los políticos, que temen la muerte y se transforman ante su inminencia. Para quien se identifica con la filosofía es prescindible, está de más. No se puede hacer otra cosa. Sólo se puede filosofar. Sócrates necesita de la filosofía para vivir, como del agua, como del pan; en verdad, más aún, porque con el pan y el agua se podría apenas sobrevivir y con la filosofía se puede vivir de verdad. Porque para la filosofía, según Sócrates, vivir una vida sin preguntas no es vivir de verdad.

De modo que su muerte, viene a decirnos Sócrates, es, además de injusta, inútil. En el Hades, seguirá filoso-

⁸⁵ *Apología* 38c.

⁸⁶ *Apología* 38d-e.

⁸⁷ *Apología* 39c-d.

⁸⁸ *Apología* 37b; 40b-c.

⁸⁹ *Apología* 29c-30c.

⁹⁰ *emoû ouk àn poiésantos álla*, *Apología* 30b,

⁹¹ *Apología* 30c.

⁹² *sigôn de kai hesuchían ágon... adýnaton*, *Apología* 37e.

fando. En la *pólis* muchos seguirán su tarea y los tormentos para los políticos serán aún mayores.⁹³ Con esta afrenta arrogante, la filosofía admite su culpabilidad: los políticos tienen razón, Sócrates ha corrompido a los jóvenes, los ha corrompido con el veneno del filosofar y su muerte no va a extirpar el veneno de la *pólis*.

Así, con Sócrates nace un modo de vivir en la filosofía. Sócrates no vive *de* la filosofía, sino *con* y *para* ella. No es la filosofía quien da la vida a Sócrates (bajo la forma de un saber especializado que le permitiría vivir de su ejercicio), sino Sócrates quien da vida a la filosofía. Al menos a una forma de entenderla. Su identificación con la filosofía es tan fuerte que la sitúa al nivel de la divinidad y de la identidad personal. En las dos dimensiones provoca los valores instituidos hasta desencadenar su propia muerte.

En efecto, en un juicio por irreligiosidad (*asébeia*), Sócrates coloca su vida, dada a la filosofía, como una tarea divina, como un designo del dios supremo reconocido en Atenas. Pues, al fin, no es tanto su persona quien ha escogido dedicarse a la filosofía, sino el mismo Apolo quien le ordena vivir filosofando.⁹⁴ Así, el acusado de irreligiosidad presenta su forma de vida filosófica como siguiendo un mandato o misión superior, un puesto en el que ha sido colocado por la divinidad.⁹⁵ Como sabemos, no se trata de un imperativo meramente individual: a través de Sócrates, el dios reconocido de la *pólis*, llama a todos los hombres a vivir la filosofía. ¿Quién debe, entonces, ser condenado por *asébeia*? ¿Quién cumple el mandato divino o quién lo desobedece? Al contraponer su religiosidad a la instituida, Sócrates se sitúa, una vez más, en el espacio sin lugar, en el no lugar, *atopía*, de la filosofía.⁹⁶

⁹³ *Apología* 39c.

⁹⁴ *Apología* 28e.

⁹⁵ *Apología* 28d.

⁹⁶ Calicles dice que Sócrates es *átomos* en el *Gorgias* 494d; Alcibíades habla de su *atopía* en el *Banquete* 221d.

De esa forma, Sócrates no sólo ha precisado de la filosofía para vivir. Ha necesitado de ella para terminar su vida, para morir de verdad, para hacerse cargo de la muerte, para humanizarla, para aceptarla, para poder hacerla parte de su vida. De modo que Sócrates no puede vivir ni morir sin la filosofía. Así son las vidas y muertes filosóficas, de filosofía presente. Sócrates también ha dejado ese legado. La filosofía sostiene su vida y su muerte, su deseo por vivir y morir, sus ganas, su necesidad de hacerse cargo de una y de otra, su pasión por llamar a los otros a vivir y a morir de esa forma, a compartir esa necesidad y ese deseo. Un convite a la filosofía, eso es el monólogo de Sócrates en la *Apología*, una invitación a vivir y a morir en la pregunta, la búsqueda, el cuidado, de sí y de los otros. ¡A Sócrates le gusta tanto! Por eso lo hace hasta el último minuto. Se muere por morirse así. Así nomás, a puro pronombre reflexivo. Porque en eso se juega su vida, su muerte, por eso se muere. Por decirse y decir a los otros. Así son la vida y la muerte filosóficas de Sócrates. A pura pregunta. Así son la vida y la muerte socráticas de la filosofía.

La filosofía es, para Sócrates, lo innegociable, aquello en lo que no puede negociar, el punto inapelable sobre el cual se sostiene su condición de habitante de este mundo, de una *pólis*, comunidad política, dadora de sentido y significación a su vida y a su muerte. Este es su punto de inflexión y sostén más allá del cual ya no puede seguir siendo lo que es. No se trata de que la filosofía le dé a Sócrates una identidad definida o una naturaleza esencial o sustancial. Nada de eso. Es sencillamente lo que le permite andar, lo que sostiene su paso en las conversaciones de la *pólis*: hace posible mantenerse firme en las batallas,⁹⁷ beber todos los vinos y pasar el día como

⁹⁷ *Apología* 28e.

todos los demás,⁹⁸ así como beber sentado, con la misma calma, el veneno.⁹⁹

La filosófica es una calma en movimiento. Sócrates está completamente inestable, problematizado, como el pez torpedo. La filosofía sostiene esa inestabilidad, la alimenta, la funda, la pone en movimiento. Sin filosofía, Sócrates dejaría quieta su humanidad y entonces ya no podría vivir ni morir como humano. Dejaría de buscar y de buscarse. Sería como los jóvenes del gimnasio, atléticos, hermosos, erguidos, tan seguros de sí mismos. Pero Sócrates es feo, grotesco y burlón. E inquieto. Sobre todo, inquieto. Se ríe de quienes creen saberlo todo, en especial sobre sí mismos, sin preocuparse de mirar para adentro.

Así son una vida y una muerte filosóficas: una pregunta infinita. O una infinidad de preguntas, en el espacio de una vida. Un enigma cada vez mayor. La filosofía no llena ningún vacío. No tranquiliza los espíritus. No prepara para ninguna muerte. Pero ayuda a vivir en intimidad con la vida y a morir en intimidad con la muerte. Heráclito diría que ayuda a morir la vida y a vivir la muerte.¹⁰⁰ Al fin, ayuda a vivir y a morir como humanos. Así, al menos, ha sido desde Sócrates.

Desde Sócrates, la filosofía no ha parado de preguntarse por sí misma. Su identidad es abierta, cambiante, perspectiva. Todos los filósofos renuevan el rito cada vez. Preguntan qué es la filosofía o no pueden filosofar. Esta pregunta es fundante, intransferible e insoslayable. Se la hace o no hay filosofía. Así de terminante. De esta forma, todos los filósofos se han tenido que vestir de Sócrates alguna vez, con o sin jueces delante. Algunos, después de hacerse esta pregunta, han pretendido clausurarla, definir su identidad. No han podido. Dieron res-

⁹⁸ *Banquete* 223d.

⁹⁹ *Fedón* 117c.

¹⁰⁰ Véase DK 22 B 62 y *supra* Cap. 4.

puestas significativas, sabrosas, agudas. Pero estos filósofos pasan y la pregunta de la filosofía sobre sí misma se mantiene abierta para quienes la transitan. No hay cómo agotar su campo de sentidos. La filosofía no ha podido dejar de preguntarse por sí misma desde Sócrates. Tal vez sea este uno de los valores significativos de su fundación: perpetuar la filosofía en el reino de la infancia.

La infancia de un politizar

Que (casi) siempre haya habido política en la filosofía no prueba en modo alguno que la filosofía política sea una ramificación natural del árbol-filosofía. En Descartes, precisamente, la política no es mencionada entre las ramas del árbol, ya que la medicina y la moral, aparentemente, cubren todo el campo donde otras filosofías se encontraban con ella. Y el primero que la conoció en nuestra tradición, Platón, no lo hizo sino bajo la forma de la excepcionalidad radical. Sócrates no es un filósofo que reflexiona sobre la política de Atenas. Es el único ateniense que hace “las cosas de la política” (Gorgias 521d), que hace la política de verdad, que se opone a todo lo que se hace en Atenas con el nombre de política. El encuentro primero de la política y la filosofía es el de una alternativa: o la política de los políticos o la de los filósofos.¹⁰¹

Una voz demoníaca se ha opuesto desde siempre a que Sócrates intervenga en la vida política.¹⁰² Lejos de ver esta

¹⁰¹ J. Rancière, *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Trad. Cast. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996, p. 7.

¹⁰² *Apología* 31c-d.

oposición como un problema, Sócrates considera que ha sido muy feliz pues, de lo contrario, “hubiera sido condenado a muerte mucho antes”.¹⁰³ Con todo, Sócrates fue ocasionalmente miembro del Consejo¹⁰⁴ y allí se opuso a regímenes políticos democráticos y tiránicos por igual, en tanto no actuasen del “lado de la ley y la justicia”.¹⁰⁵ Su práctica se define por una oposición crítica radical a los diferentes órdenes políticos instituidos en Atenas.

Por tanto, es verdad que en un cierto sentido el juicio a Sócrates es un hostigamiento de los partidarios de un sistema político contra un hombre que constituía una amenaza a tal sistema, no sólo por sí mismo sino por sus discípulos. Aquí valen los argumentos que afirman que Sócrates fue condenado por sus ideas “antidemocráticas” expresadas en la *Apología* y en otros diálogos como el *Critón*,¹⁰⁶ si se entiende por tal su desaprobación del partido democrático en el poder en el momento de su juicio. Con todo, nos importa resaltar que también podría haber sido condenado por sus ideas “antitiránicas” o “antioligárquicas”.

Por ello, el juicio a Sócrates es también mucho más que un juicio a una persona con determinadas ideas políticas. Caracteriza la reacción de un orden instituido frente a los intentos por cuestionar ese orden, muestra la embestida de los valores afirmados en un estado de cosas frente a los intentos por ponerlos en cuestión. Representa, al fin, el combate de una forma de practicar la política contra una forma de practicar la filosofía. Esa política afirma, esa filosofía pregunta.¹⁰⁷ Las afirmaciones

¹⁰³ *Apología* 31d.

¹⁰⁴ Compuesto en total por quinientos miembros que representan a cada uno de los demos de cada tribu.

¹⁰⁵ *Apología* 32b-d.

¹⁰⁶ Véase, por ejemplo, *Critón* 44d; 46c; 47a ss.

¹⁰⁷ Es verdad, esa política también pregunta y esa filosofía también afirma. Queremos, sobre todo, enfatizar que mientras en aquella es necesario afirmar el valor de algunas respuestas, en ésta importa mantener abierto el sentido de algunas preguntas.

de esa política se molestan con las preguntas de esa filosofía. La acusan de muerte. La defensa de Sócrates es la réplica. Afirmar con claridad que no tiene ningún interés en mostrarse prescindible o inocente. Los políticos, por eso mismo, se interesan en condenarla. En verdad, son dos políticas –dos formas de concebir la vida en comunidad– que se enfrentan, la de los sostenedores del estado de cosas en Atenas y la de la filosofía de Sócrates. Tal vez también por eso nos atrae tanto Sócrates a los que mero-deamos la filosofía. Porque en la medida en que compartimos algunos de sus presupuestos, sentimos esa batalla, y su desenlace, terriblemente nuestros.

En su defensa, esta filosofía se ríe de los políticos. Ni siquiera se preocupa por hacerse entender, por hablar su lengua. Sólo atiende a su propio juego. Vale como muestra una humorada de Sócrates. Como vimos, irónicamente, en nombre de sus acusadores, se hace una propuesta indecente para la propia filosofía: si deja la filosofía para siempre, será absuelto.¹⁰⁸ ¿A quien podría ocurrírsele? A un político ateniense. A quien no entiende de filosofía (la de Sócrates). Con su broma, Sócrates pone en evidencia su habitual desubicación. ¿A quién se le ocurre? Otra vez la *atopía* de Sócrates, su no lugar. Esta política y esta filosofía no pueden reconciliarse. Sócrates y esta filosofía no pueden separarse.

Sócrates no acepta ninguna de las alternativas del orden. No admite formar parte de él. Ante la propia muerte, inminente, resiste. A su manera, la de su filosofía: pone a la muerte en cuestión. Afirmar que no se puede dejar de ser lo que se es porque se esté en peligro de muerte. Por eso, Sócrates no suplica perdón ni llora clemencia,¹⁰⁹ procura “enseñar y persuadir”¹¹⁰ a sus jueces, hace lo que

¹⁰⁸ Véase *supra* “La infancia del preguntar” y *Apología* 29a ss.

¹⁰⁹ *Apología* 34c-35d.

¹¹⁰ *didáskein kai péithein*, *Apología* 35c.

ha hecho siempre. Propone ser premiado.¹¹¹ Como siempre, está fuera de lugar. Una vez más. Es, en tanto filósofo, un extranjero en su tierra. Está igualmente mal vestido, mal educado. Disfruta de la igualdad de palabra (*isegoría*). Participa del orden social pero, en sentido estricto, no participa del orden político.¹¹² No puede pagar una multa decente ni acepta la opción del exilio.¹¹³

Sócrates, entonces, “optó” (o siguió a su voz demoníaca, si se prefiere) por abandonar el espacio público de la política. Esta renuncia es la antítesis de la propuesta que algunas décadas más tarde sintetizaría Platón en boca del mismo personaje, en *La República*, con la figura del filósofo-rey o el gobernante que filosofa.¹¹⁴ Allí, para un Sócrates tan diferente que ya no parece el mismo, la política es la forma culminante de la filosofía, un compromiso ético para el prisionero liberado que consigue escapar de la caverna. Nadie ha sido educado en esa *pólis* imaginada, dice este ‘Sócrates’ a ‘Glaucón’, para que permanezca regocijándose en la contemplación de las realidades más perfectas, sino para que ayude a sus conciudadanos a liberarse de sus cadenas: se trata del bienestar de la *pólis* como un todo y no del de una clase.¹¹⁵ Hasta aquí podría seguir siendo el mismo Sócrates.¹¹⁶ Pero la forma de ese compromiso difiere sustancialmente: será el del gobernante, el administrador de la cosa pública.¹¹⁷ Se

¹¹¹ *Apología* 36d.

¹¹² Véase N. Loraux, “A democracia em confronto com o estrangeiro (Atenas, Paris)”. In B. Cassin, N. Loraux, C. Peschanski, *Gregos, bárbaros, estrangeiros. A Cidade e seus Outros*. Trad. Port. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 14; 20.

¹¹³ *Apología* 37c-37e.

¹¹⁴ Véase en particular, la llamada “alegoría de la caverna”, al inicio del libro VII de *La República*.

¹¹⁵ *La República* VII 519e-520a.

¹¹⁶ Pensamos, sobre todo en el ‘Sócrates’ del *Critón* y los vínculos extraordinarios que allí afirma respecto de la *pólis* y a partir de los cuales justifica su no aceptación de la propuesta de fuga de Critón y otros. Véase *Critón* 50a ss.

¹¹⁷ *La República* VII 520a ss.

trata, sin duda, de una inversión radical, en tanto lo que para el Sócrates de los primeros *diálogos* es incompatible con cualquier *pólis* se torna para el Sócrates de *La República* condición de posibilidad de la mejor *pólis*.¹¹⁸

Sócrates, el primero, no se opone meramente a la política. La reposiciona. No ignora las implicaciones políticas de su práctica. Afirma su política hasta el fin. Le da un sentido inquieto, cuestionador, subversivo, resistente frente a los órdenes instituidos. Educa en otra política, y lo hace implacablemente. Sabe que la misma no puede institucionalizarse. No cuestiona un sistema político para implantar otro. Muestra la necesidad de mantener viva la inquietud frente a cualquier orden que pretenda saberlo todo.

Al fin, Sócrates es la imagen de una posibilidad de la filosofía en su relación con la política, una afirmación de una práctica filosófica, no estrictamente política, de la política. Muestra que, entre filosofía y política, hay más tensiones que complementariedades. Sócrates no parece afirmar ninguna política positiva, no muestra ningún proyecto político por el cual trabajar pero es, con todo, uno de los pocos, si no el único ateniense que, según el propio Platón, se dedica “al verdadero arte de la política”,¹¹⁹ el único que la practica en ese tiempo, el único que hace política de verdad y que, al mismo tiempo, por esa razón es condenado a muerte por la política instituida.

¿Cómo entender esta paradoja? Sócrates se opone a las diversas políticas positivas –a las democracias, a las oligarquías, a las tiranías–, a través del ejercicio de la fi-

¹¹⁸ Dejamos aquí a un lado las discusiones sobre el valor de la *pólis* postulada en *La República*. En el libro II, 372e ss., Sócrates afirma que la *pólis* que se pasará a describir es lujuriosa y enferma frente a la *pólis* sana y verdadera que abandona ante las objeciones de Glaucón de que se trataría de una *pólis* de cerdos, sin placeres y comodidades. Véase J. Annas. *An introduction to Plato's Republic*, 1981, p. 72 ss.

¹¹⁹ *Gorgias* 521d.

losofía. De esta forma, también hace de la filosofía una tarea eminentemente política y del ejercicio de la política una forma de filosofía. Con todo, afirma un sentido radical para la filosofía política, que no se encuentra en la fundamentación de una utopía, sino en una forma de vida sostenida en la pregunta, en la *aporía*, en el no saber. Practica una política y una filosofía filosóficas, no estrictamente políticas. Se mantiene, a más no poder, no sólo en la infancia de la filosofía sino, también, en la infancia de la política.

La infancia de un cuidar (de sí y de los otros)

Consideremos el ejemplo de Sócrates: él es, precisamente, quien interpela a las personas en la calle, y a los jóvenes en el gimnasio, al decirles: “¿Te ocupas de ti mismo?” El dios le encargó esto, es una misión, y él no la abandonará, incluso en el momento en que es amenazado de muerte. Él es el hombre que cuida del cuidado de los otros: es la posición particular del filósofo.¹²⁰

La invención de la filosofía es también la invención de una pedagogía, que tiene por función “dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica”.¹²¹ Como vimos, la relación pedagógica establecida por Sócrates con sus aprendices no es una relación institucionalizada, formal, sistemática. Pero no deja de ser tal. ¿En qué consisten las actitudes, capacida-

¹²⁰ M. Foucault, “L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté”. *DE*, IV 1994/1984, p. 715.

¹²¹ M. Foucault. *La hermenéutica del sujeto*, 1996/1982, p. 90.

des y saberes que transmite Sócrates y que los otros no poseían al inicio de la relación?

Primero, hay algo ligado al examen y al conocimiento de sí, a una cierta preocupación por conocerse a sí mismo. Sócrates ha buscado conocerse. También en esto Sócrates sigue una misión divina, inscrita en el oráculo delfico: “conócete a ti mismo”.¹²² Pero Sócrates no se conforma con su búsqueda. Quiere que todos los atenienses se busquen, se conozcan. Así interpreta el mensaje del oráculo a Querefonte. Propaga que todos se pregunten por sí mismos y procuren saber de sí. Por ello, intenta convencer a sus conciudadanos para que no den importancia a ninguna de sus cosas antes que a ellos mismos¹²³ y que se examinen a sí mismos así como él se examina a sí mismo.¹²⁴

Sócrates resignifica así la sentencia oracular “conócete a ti mismo” en un “búscate a ti mismo”, o mejor en un “búsquense a ustedes mismos”, en tanto no restringe el saber de búsqueda a nadie en particular.¹²⁵ Es preciso alejar las certezas de nosotros para buscar y aprender quién somos. Se trata de alejar *nuestras* certezas de nosotros. Las certezas que cargamos *acerca de y sobre* nosotros. En nosotros. Para que podamos dejar un nosotros abierto a la pregunta y la búsqueda.¹²⁶

Sócrates se diferencia de los pedagogos profesionales de su tiempo. Declara explícitamente una y otra vez que no ha sido maestro de nadie.¹²⁷ ¿No ha sido maestro

¹²² *gnóthi seautón*, *Cármides* 164d; Protágoras 343b; Fedro 229e.

¹²³ *Apología* 36c.

¹²⁴ *Apología* 38a.

¹²⁵ “Joven o anciano, extranjero o conciudadano”, *Apología de Sócrates* 30a.

¹²⁶ Quien fue tal vez el discípulo más cercano de Sócrates, Antístenes, afirmaba que lo que aprendió de sus encuentros con Sócrates fue a “conversar consigo mismo”, *tó dúnasthai heautōi homileîn* (Diógenes Laercio, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, VI 6)

¹²⁷ *Apología* 19d-e; 20c; 33a y b; *Teeteto* 150c-e.

de nadie? Es verdad que, al menos en dos sentidos, no ha enseñado como quienes se reconocían como tales: no ofrecía saber alguno ni tampoco cobraba por sus enseñanzas, no era un profesional de la enseñanza.¹²⁸ Pero la acusación “pedagógica” en su juicio no es la de cobrar por sus enseñanzas ni la de transmitir saberes sino la de “corromper a los jóvenes”. Para corromper a los jóvenes no es necesario cobrar ni transmitir saberes. De modo que separándose de quienes cobran y transmiten saberes no consigue refutar la acusación. Más aún, en la propia *Apología*, se reconoce como alguien que enseña y tiene discípulos, en la medida en que dice a los jueces que lo condenaron que, tras su muerte, muchos jóvenes continuarán haciendo lo mismo que él hacía.¹²⁹ De esta manera, Sócrates muestra que los acusadores tienen razón: de verdad, ha “corrompido” a los jóvenes.

Con todo, creemos que hay que entender en otro sentido el rechazo de Sócrates a ser considerado un maestro. Sócrates se ha ocupado de cuidar de sí y de que los otros cuiden de sí. Pero él no ha cuidado de nadie más que de sí mismo. Este es otro sentido intenso de su negación a identificarse con los maestros de su tiempo. Sócrates, literalmente, no ha educado a nadie más que a sí mismo, aunque se haya preocupado obstinadamente de que todos los otros se educaran a sí mismos: “nadie jamás ha aprendido nada de mí...”¹³⁰ Sócrates reposiciona el espacio y el sentido del educar. Sócrates no ha creado ninguna escuela, ninguna institución en la que enseñar.¹³¹ Su enseñanza primera, fundante, es que no hay nada que

¹²⁸ *Apología* 33a-b.

¹²⁹ Para lo primero, admite que viejos y jóvenes, ricos y pobres, participen por igual de sus conversaciones (*Apología* 33a-b), nótese el *didáskein* dirigido a los jueces en *Apología* 35c. Para lo segundo, véase *Apología* 39c-d.

¹³⁰ *Teeteto* 150d.

¹³¹ En este sentido, el “Pensadero” parece ser un invento de Aristófanes para agudizar el sentido dramático de su comedia.

enseñar, a no ser que cada cual debe cuidarse. El mejor educador no es el que transmite un saber sino una inquietud, la inquietud sobre sí.

Sócrates, el personaje conceptual dibujado por Platón, inventa una forma de afirmar el sentido y el valor de educar. Su problema principal es político: ¿cómo transformar el estado de cosas en el que todos los valores aparecen invertidos? Su apuesta apunta a transformar nuestra relación con ese orden. Para ello, hay que educar, pero no a la manera de los que se dicen educadores profesionales de su tiempo, sino para transformar, antes que nada, nuestra relación con nosotros mismos.

Así, la filosofía de Sócrates se condensa en tres personajes conceptuales: el político, el sofista, el filósofo; el otro, el yo, y su doble. Estas tres figuras afirman tres personajes educadores: el político es el que no sabe nada y hace creer que todo lo sabe, el que no cuida de nadie y hace creer que cuida de todos; el sofista es el que todo lo sabe y hace creer que todos necesitan su saber, el que cuida de todos y hace que todos los otros cuiden de él; por último, el filósofo es el que sabe que nada sabe y hace creer que nadie sabe nada, el que cuida de sí y hace que todos los otros cuiden de sí.

En el “saber que no se sabe” radica la infancia de la filosofía. En el “cuidado sí”, la infancia de la educación. En el “educar en el no saber” y en el “cuidado de sí”, la infancia de una filosofía que educa, la infancia de una política que filosofa, la infancia, por fin, de una educación en, pero también de, la filosofía.

Capítulo 6

La infancia de un enseñar y aprender (J. Rancière)

Sigue el eco, la imagen reflejada de lo posible y olvidado: la posibilidad y necesidad de hablar y escuchar.

No el eco que se apaga paulatinamente o la fuerza que decrece después de su punto más alto.

Sí el eco que rompa y continúe.

El eco de lo propio pequeño, lo local y particular, reverberando en el eco de lo propio grande, lo intercontinental y galáctico.

El eco que reconozca la existencia del otro y no se encime o intente enmudecer al otro.

El eco que tome su lugar y hable su propia voz y hable la voz del otro.

El eco que reproduzca el propio sonido y se abra al sonido del otro.

El eco de esta voz rebelde transformándose y renovándose en otras voces.

Un eco que se convierte en muchas voces, en una red de voces que, frente a la sordera del Poder, opte por hablarse ella misma sabiéndose una y muchas, conociéndose igual en

su aspiración a escuchar y hacerse escuchar, reconociéndose diferente en las tonalidades y niveles de las voces que la forman.

Una red de voces que resisten a la guerra que el Poder les hace.

Una red de voces que no sólo hablen, también que luchen y resistan por la humanidad y contra el neoliberalismo.

*Una red de voces que nace resistiendo, reproduciendo su resistencia en otras voces todavía mudas o solitarias.*²²⁴

“¿Qué significan enseñar y aprender?” es la pregunta que atraviesa este capítulo. Aunque el problema está planteado de forma aparentemente abstracta, es un problema concreto, situado, histórico, como todos los problemas en filosofía. Al fin, somos profesores de filosofía. Ponemos nuestra práctica en cuestión. ¿Será que enseñamos de verdad cuando decimos que enseñamos? ¿Será que alguien aprende cuando enseñamos? ¿Qué significan enseñar y aprender? ¿Cuál es la relación entre uno y otro? ¿Cómo propiciar que alguien aprenda algo? Nos preguntamos sobre el significado de lo que hacemos, cuando decimos que enseñamos... filosofía... o alguna otra cosa.

No estamos pensando nuestra cuestión en un determinado nivel de enseñanza ni tampoco en función de un saber específico a ser enseñado. Esto no significa que no nos parezca pertinente, en algunos aspectos, la distinción entre niveles de enseñanza (inicial, fundamental, medio, superior), que no tengamos supuestos respecto de nuestro saber, ni que el modo de afirmar un saber no afecte las condiciones de su enseñanza. Nuestro ejercicio abarca los diferentes niveles de enseñanza y pretendemos explorar, no

¹ Subcomandante Marcos. “Un sueño soñado en los cinco continentes”. In: *Crónicas intergalácticas*. Chiapas: Planeta Tierra, 1998, p. 270.

sólo la enseñanza de la filosofía como campo disciplinar, sino la dimensión filosófica de la enseñanza como espacio que atraviesa diferentes saberes y prácticas.

Por estas razones, estamos planteando estas preguntas de forma interesadamente general, en una dimensión que afecta por igual a diferentes niveles de enseñanza y a diversos saberes, en tanto manifiestan intencionalidad pedagógica. Tampoco presuponemos que enseñar y aprender se dicen de una única manera ni propondremos una teoría general de la enseñanza o del aprendizaje. Pero nos importa problematizar algo del orden de las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje, sin importar su nivel y especificidad.

De nuevo, tal vez no esté de más aclarar que se trata de un ejercicio infantil. Buscamos la infancia del enseñar y aprender. No vamos a discurrir sobre sofisticados métodos y caminos para enseñar y aprender, no discutiremos “¿cómo enseñar?”. Simplemente, nos propondremos inquietar el enseñar y el aprender de nuestra práctica, *nuestro* enseñar y *nuestro* aprender; deseamos generar condiciones para una posible interrupción, ruptura, de la forma en que pensamos esas tareas; buscamos poner en cuestión nuestros propios supuestos respecto de lo que significan enseñar y aprender, el modo más o menos consciente con el que nos enfrentamos a estas cuestiones.

Partiremos de una pregunta: ¿qué significa enseñar? No sabemos la respuesta. He aquí una actitud infantil, en la ignorancia de un “no sé”. No se trata de la infantilidad de los clichés que adquiere en estos días la moda de la filosofía ni tampoco de cierto escepticismo epistémico fundacional. No es la repetición mecánica de una pregunta que ya no inquieta, ni siquiera a sí misma. Nuestra infantilidad esconde una apertura, en el comienzo, que se proyecta hacia el porvenir: es la infantilidad de quien de verdad está dispuesto a revisar lo que necesita saber para andar, quien está ansioso por encontrar, cada vez, nuevos comienzos para su andar.

Ciertamente, estamos ante una pregunta compleja, abierta, polémica, con una larga historia de enunciaciones y pretendidas soluciones. No la trataremos comprensivamente. No la agotaremos. La recrearemos. Mostraremos un territorio donde esta pregunta podrá ser abordada desde una cierta mirada filosófica. No somos cientistas de la educación. No estamos en condiciones de responder la pregunta acabadamente. No pretendemos mostrar ni justificar un cierto conocimiento que la domine. Presentaremos, en cambio, un mapa, una geografía, donde pueda pensarse más ampliamente y contribuir así a dar sentido a nuestra práctica. Desde una perspectiva infantil, problemas como el que estamos tratando no buscan ni aceptan soluciones definitivas o duraderas.

Así, a partir del marco teórico que presentaremos a continuación, dividiremos lo que sigue del trabajo en secciones encabezadas, cada una de ellas, por un motivo abierto por la pregunta inicial (II. Crítica de la razón explicadora; III. Acerca de Sócrates; IV. La igualdad como principio; V. ¿Qué significa aprender?). En una última sección integraremos estos motivos para replantear nuestra pregunta inicial y someter a algunos cuestionamientos las principales tesis presentadas en este texto.

¿Qué significa enseñar?

*Ustedes tienen conciencia de elegir un gran escritor, quiero decir un escritor tout court, y un asombroso profesor, cuya enseñanza era, para quien lo seguía, no una lección, sino una experiencia.*²

Hay muchos modos de hacerse una pregunta. Una pregunta infantil –o un modo infantil de preguntarse– es una

² M. Foucault, “Roland Barthes” (1980). In: *DE*, IV, 1994, p. 124.

pregunta que no debe ser preguntada. Es una pregunta que parece absurda, sin lugar, sin sentido. Se hace desde adentro, desde la interioridad de una interrogación que la pregunta dispone y desde el interior de la subjetividad que se dispone en la pregunta.

Enseñamos y no sabemos lo que significa enseñar. Por eso lo preguntamos, en el doble sentido de poner en cuestión una práctica y a los partícipes de esa práctica. Somos enseñantes y no sabemos qué quiere decir enseñar. Sin vergüenza. Aunque parezca absurdo, en cuanto profesores de filosofía... o de cualquier otra cosa, preguntamos y somos preguntados por el significado de lo que hacemos.

Ignoramos una respuesta a la cuestión que la pregunta interroga. Más concretamente, no sabemos qué significa enseñar. Pero sabemos que importa preguntarlo. Pensamos que tiene sentido buscar responder nuestra pregunta. En filosofía no sólo cuentan las preguntas. Las respuestas también cuentan. Vaya si cuentan. Sin embargo, creemos, también, que vale la pena mantener abierta la pregunta por el sentido y el valor de lo que vendrá como respuesta. Sospechamos que cualquier respuesta no conseguirá abarcar la radicalidad de la pregunta. También en esto radica una cierta infantilidad en el preguntar.

Y, sin embargo, vale la pena responder. Para decirlo mejor, “precisamente por eso” vale la pena responder. Porque una respuesta filosófica no calma la inquietud sino que la potencia. También por eso vale la pena responder en filosofía. Porque seguiremos preguntando y respondiendo cada vez más radicalmente.

Vamos a visitar la etimología. “Enseñar” forma parte de un grupo de palabras del mismo grupo semántico de “educar”, al igual que otros términos como “instruir” o “formar”. Todos estos términos se originan en el latín y comparten una cierta idea semejante al educar: la de darle algo a alguien que no lo posee. “Enseñar” viene de *insig-*

nare, textualmente “dar o poner un signo”, “dar un ejemplo”. La base del término es la raíz indoeuropea *sekw*, con el significado de “seguir”. *Signum*, el elemento principal de *insignare* remite al sentido de “signo”, “señal”, “marca” que se sigue para alcanzar algo. El “signo” es “lo que se sigue”. De modo que lo que se da en el enseñar es un signo, una señal a ser descifrada.³ En tanto portadora de sentidos e inquietudes filosóficas, una pregunta siempre abre, por lo menos, dos alternativas. Por ello, en este texto analizaremos al menos dos alternativas sobre el significado de enseñar.

Hay muchas formas de enseñar. Un libro enseña. Ofrece signos. Es cuestión de ver cómo y hacia dónde seguirlos. En lo que sigue, vamos a seguir algunos signos tomados de un bello libro de filosofía de la educación de Jacques Rancière.⁴ Este texto cuenta la historia de un profesor emancipador, Joseph Jacotot, quien, en 1818, se enfrenta a una situación en la que se quiebran las condiciones básicas de cualquier acto de enseñanza. Nacido en 1770, Jacotot, profesor de literatura francesa, sirve en el ejército, enseña retórica, ocupa cargos públicos y es electo diputado en 1815. El retorno de los Borbones lo obliga a ir al exilio y en ese momento Jacotot recibe una invitación para dar clases en la Universidad de Louvain, en los Países Bajos. Allí, le espera una sorpresa: sus alumnos hablan una lengua que él desconoce (flamenco) y ellos desconocen la lengua que él habla (francés). El acto comunicacional base de toda enseñanza se quiebra: el profesor no se puede comunicar con sus alumnos.

Sin embargo, Jacotot encuentra algo en común con ellos: una edición bilingüe del *Télémaque* de Fénelon, que llega azarosamente a sus manos. A través de un intérpre-

³ A. Castello, C. Márcico. “Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente”, 1998, p. 15

⁴ *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 1987. Traducción al castellano: Barcelona: Laertes, 2003. En adelante lo citaremos como *MI*.

te, solicita a sus alumnos que aprendan el texto en francés. Los alumnos aprenden por sí mismos. Por etapas, Jacotot pregunta lo que han aprendido y verifica que hagan su trabajo con atención. Al fin, consigue que sus alumnos aprendan a hablar, leer y escribir en francés. Han aprendido por sí mismos, sin un profesor que les enseñe un contenido, pero no sin profesor.

Hasta entonces, Jacotot creía lo que creemos casi todos los profesores: que la tarea principal de un profesor es transmitir los conocimientos en forma ordenada, de los más simples a los más complejos, de modo tal que conduzcan al alumno, sin desvíos, hacia su propio saber; en pocas palabras, que explicar es el acto esencial que constituye el enseñar.⁵

A partir de esta experiencia, Jacotot intuye que es posible enseñar, sin explicar, lo que se ignora. Existe otra experiencia primaria de aprendizaje, previa a toda explicación, común a la humanidad, que desafía la lógica de la explicación: el aprendizaje de la lengua materna. En efecto, todos los seres humanos aprendemos a hablar en nuestra lengua sin que nadie nos explique cómo hacerlo.⁶ Habrá que emprender otras experiencias de enseñanza y ver qué pasa.

Jacotot lo hace. Pasa a enseñar materias que ignora (pintura, piano), sin explicar nada, y los alumnos aprenden. Más aún: llenan sus clases. En todos estos casos los alumnos aprenden según sus propios métodos, eligiendo caminos que ellos mismos deciden.⁷ Jacotot hace, básicamente, dos cosas: interroga y verifica que el trabajo se haga con atención.⁸ Pregunta siempre, hasta el hartazgo, tres cuestiones: ¿qué ves? ¿qué piensas de eso? ¿qué ha-

⁵ *MI*, 1987, p. 9-10.

⁶ *MI*, 1987, p. 13-4.

⁷ *MI*, 1987, p. 26; 41.

⁸ *MI*, 1987, p. 51.

ces con eso?⁹. No verifica el contenido de lo que el alumno ha encontrado sino el modo en que ha hecho la búsqueda; verifica, también, que el alumno busque continuamente, que nunca deje de buscar.¹⁰

Estos ejercicios bien logrados lo fuerzan a transformar aquello que pensaba sobre enseñar y aprender, así como a resignificar (dar un nuevo signo) lo que significa enseñar y el papel de alguien que dice enseñar. Como su etimología lo sugiere, enseñar debe tener que ver con propiciar signos, señales, marcas que puedan ser seguidas. Quién sabe, también esté ligado a ofrecer un ejemplo de alguien que, también y sobre todo, aprende en cuanto enseña. Las experiencias de Jacotot produjeron un intervalo, una duda, en el supuesto dominante de que enseñar tiene que ver necesariamente con explicar. Por ello, es preciso poner en cuestión las pedagogías basadas en la lógica de la explicación.

Crítica de la razón explicadora

*En efecto, sabemos que la explicación no es sólo el instrumento embrutecedor de los pedagogos, sino el propio lazo del orden social.*¹¹

La explicación es el “arte de la distancia”, entre el aprendiz y la materia a aprender, entre el aprender y el comprender: el secreto del explicador es presentarse como quien reduce estas distancias a su mínima expresión. Pero la lógica de la explicación, en verdad, amplía y no reduce distancias. En efecto, quien cree que enseñar se basa en explicar se ve llevado, por lo menos, a los siguientes problemas:¹²

⁹ *MI*, 1987, p. 42.

¹⁰ *MI*, 1987, p. 58.

¹¹ *MI*, 1987, p. 194.

¹² Para lo que sigue, véase en particular el primer capítulo, “Une aventure intellectuelle”, de *Le maître ignorant*.

- 1) *El argumento de la “tercera explicación” o regresión al infinito.* La explicación lleva a problemas lógico-conceptuales. ¿Por qué alguien no sería capaz de entender directamente un texto y sí una explicación de ese mismo texto? ¿No sería siempre necesaria una nueva explicación que mediase entre el texto y la explicación anterior, así como la explicación pretende mediar entre un texto y su lector? ¿En qué se legitima la capacidad de la primera explicación de ser cualitativamente diferenciada del texto original para que alguien que, se supone, no puede comprender el texto inicial, pueda comprender su explicación y no necesite de una nueva explicación que medie entre sí mismo y esta explicación? Así, la lógica de la explicación no cierra, lleva a una regresión al infinito. Un defensor de la lógica de la explicación podría argumentar que puede comprenderse una explicación y no un texto simplemente “porque el texto es oscuro y la explicación lo aclara”. Pero, ¿por qué habría que suponerse que lo que el texto dice y la explicación explica son una y la misma cosa? ¿Cómo podrían serlo? ¿Cómo podríamos saberlo?
- 2) *El autoritarismo de la lógica de la explicación.* El explicador –quien reduciría las distancias entre el texto y el aprendiz– es juez y parte de la explicación, el único que sabe y al mismo tiempo legitima su saber. Porque, ¿qué es lo que legitima este lugar de privilegio si no es algo que viene del propio explicador? ¿Qué otro juez puede asegurar que la explicación explica lo que se supone que debe explicar y no otra cosa? ¿Quién determina que la explicación en cuestión es preferible a otras explicaciones? De esta manera, sólo el recurso a la autoridad del explicador puede justificar una explicación. Alguien podría

pensar que se trata de una lógica solidaria, porque el explicador “estaría facilitando la vida del alumno”. De esta forma, ayudaría a alguien a entender una cuestión que no podría entender por sí mismo. Pero, ¿quién si no el explicador puede asegurar que se trata de una “facilidad” y de una ayuda real? Lo que ahora parece tan fácil, ¿es lo mismo que lo que antes parecía tan difícil? ¿Es una ayuda dar una explicación y no permitir la propia comprensión? ¿Cuáles valores, saberes e ideas acompañan, silenciosamente, todas las explicaciones, cualesquiera sean los contenidos explicados?

- 3) *El problema de la productividad de las explicaciones.* La explicación se sostiene a sí misma sin mostrar resultados que la justifiquen. En efecto, desde que instauradas en la pedagogía moderna, las explicaciones son cada vez más numerosas y sofisticadas: hay toda una serie de métodos y técnicas sobre cómo hacer comprender, cómo explicar mejor, cómo enseñar a aprender, cómo aprender a aprender. Explicaciones de explicaciones. Especialistas en explicar explicaciones. La lógica de la explicación es voraz y auto-reproductora. Cada vez se explica más sobre más. Sin embargo, no hay una correspondiente mejora en la “comprensión”. Así, las críticas a las explicaciones dominantes sólo han servido para un refuerzo y sofisticación de la lógica de la explicación. La infertilidad de las explicaciones no ha servido para detener su crecimiento. Al contrario, lo ha impulsado.
- 4) *El doble gesto oscurantista de la pedagogía explicadora.* Por una parte, supone que con ella comienza el aprender del otro, se instituye a sí misma en acto inaugural del aprendizaje. Por

otro lado, la explicación cubre de un manto de oscuridad todo lo que no puede explicar, aquello que queda oculto por detrás de cada explicación. De esta manera, la explicación no explica ni reconoce los límites de sí misma y crea la ilusión de máxima amplitud.

- 5) *La relación de la explicación con la comprensión.* La lógica de la explicación necesita de la incapacidad de comprensión y no a la inversa, como se supone corrientemente. No explicamos porque algunos son incapaces de comprender por sí mismos sino que es cuando explicamos que tenemos necesidad de suponer que algunos son incapaces de comprender por sí mismos, para que la explicación no se vuelva inútil. La explicación vive de la incomprensión. También por eso, la explicación multiplica la incomprensión y no favorece la comprensión. Sin aquella, no sobreviviría. De este modo, cuantas más explicaciones, más incomprensión.
- 6) *La lógica de la explicación y el embrutecimiento.* En un acto educativo hay dos voluntades y dos inteligencias, las de quien enseña y las de quien aprende. Cuando coinciden la voluntad y la inteligencia del aprendiz en someterse a la voluntad e inteligencia del profesor se produce el embrutecimiento. En efecto, hay embrutecimiento cada vez que una inteligencia está subordinada a otra inteligencia o a algo externo a sí misma. Explicar algo a alguien es decirle que no puede entenderlo por sí mismo, es paralizar su pensamiento, dinamitar la confianza en su propia capacidad intelectual. Cuanto más sofisticado, conocedor y hábil el profesor, cuanto más deposita participación, placer y confianza en el aprendiz, más eficaz se torna el embrutecimiento.

to. La emancipación es lo contrario del embrutecimiento: una inteligencia se emancipa cuando sólo se obedece a sí misma. Alguien podría suponer que Rancière confunde embrutecimiento con diálogo; podría postularse que la lógica de la explicación sería compatible con una lógica dialógica, en la cual profesor y alumnos expondrían sus puntos de vista, acuerdos y desacuerdos, para discutirlos sin someterse éstos a aquéllos. Sin embargo, creemos que esa lógica podría tener dos formas. En la primera, ese diálogo estaría limitado a las condiciones impuestas por la propia explicación: sólo podría cuestionarse lo que la explicación permite poner en cuestión; en la segunda alternativa, el diálogo estaría abierto a cualquier cuestión, inclusive las propias explicaciones. En el primer caso, el propio diálogo se volvería portavoz enmascarado de la autoridad de la explicación. En el segundo, ¿no llevaría tal diálogo a suprimir las explicaciones o, lo que se parece bastante, a que cada dialogante produzca su propia explicación?

- 7) *La explicación y la superioridad e inferioridad de las inteligencias.* La explicación divide a los seres humanos en sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y tontos, juzgadores y juzgados. Los primeros –explicadores– están tan sujetos al embrutecimiento como los segundos –aprendices de la explicación–, en tanto están condenados a una incomunicación absoluta: la de hablarle a alguien que, en cuanto inferior, no puede entenderlos. La lógica de la explicación ayuda y potencia la desigualdad. Cuantas más explicaciones, más superiores e inferiores; cuantas más explicaciones, superiores más superiores e inferiores más inferiores.

Acerca de Sócrates

No deja de ser sorprendente que las mismas palabras que provocan la ira del tribunal, despierten en nosotros las más fuertes simpatías.¹³

A partir de esta crítica a la lógica de la explicación, Rancière/Jacotot sugieren que es necesario considerar un profesor que no explique. Alguien podría pensar, casi inmediatamente, en la figura de Sócrates. Sin embargo, el “método” de Jacotot difiere radicalmente del método socrático.¹⁴ El Sócrates del que diferencia Rancière a Jacotot es el del *Menón*, el que enseña al esclavo un camino de saber pero no le enseña un camino de autonomía o de liberación. Allí el esclavo del *Menón* pasa de un saber certero a una perplejidad que lo lleva a querer aprender aquello que acaba por reconocer como problema; como resultado, aprende un contenido nuevo, un saber diferente de matemática, pero no aprende por sí mismo, ni aprende cómo aprender sin alguien que lo lleve de la mano a saber lo que tiene que saber. Al contrario, el esclavo aprende a buscar siempre de la mano de otro. Sin Sócrates no sería capaz ni de buscar ni de saber.

En este doble sometimiento se juega el carácter de un enseñante. Sócrates embrutece y no libera porque no permite que el esclavo busque por sí mismo, que encuentre su propio camino, y también porque hay algo establecido de antemano, que Sócrates ya conoce, que el esclavo debe conocer, sin lo cual lo que aprenda no tendrá valor alguno.

No es un detalle que quien aprende con Sócrates sea un esclavo. El contraste con el maestro –el más sabio

¹³ G. L. Medrano, *El proceso de Sócrates*. Madrid: Trotta, 1998, p. 23.

¹⁴ *MI*, 1987, p. 52-4.

de los hombres, según el oráculo— es notorio. El esclavo es un símbolo de la más diversa inferioridad: epistemológica, política, ética, social, cultural: aquel que no sólo no sabe, sino que no sabe cómo saber; quien no sólo no puede, sino que está desposeído de todo poder que no sea el del sometimiento.

Al contrario, Sócrates es la imagen del superior en cuanto al saber y al poder que emana de ese saber. Sócrates sabe también como nadie los caminos para mostrarle a los otros su ausencia de saber. Si lo hace con poetas, políticos y artesanos, imaginen lo que queda para un esclavo. Pero no sólo. En el *Menón*, Sócrates es dueño de un saber positivo que le permite guiar al esclavo hasta una respuesta correcta a la cuestión geométrica que están analizando. Este Sócrates sabe también el saber que habrá de surgir de la indagación y, claro, sabe el mejor camino para llegar a ese saber.

Alguien podría pensar que en verdad este Sócrates se encuentra exageradamente contaminado por Platón y que se aleja del “verdadero” Sócrates que mostrarían los llamados diálogos socráticos, como hemos visto en nuestro capítulo anterior. En estos *diálogos* aporéticos, Sócrates no haría gala de ningún saber positivo con relación a las cuestiones que analiza. Ciertamente, en estas conversaciones no hay un saber previamente determinado que los interlocutores de Sócrates deberían aprender al final del *diálogo*. Estos textos acaban con una doble muestra de no saber, por parte de Sócrates y sus co-dialogantes. Es esto, por ejemplo, lo que Trasímaco recrimina a Sócrates, quien tiene la costumbre de no responder las preguntas que propone y hace que los otros se contradigan.¹⁵ Trasímaco recrimina a Sócrates el no enseñar un saber positivo:

¹⁵ *La República* I 337e.

Esta es la sabiduría de Sócrates, pues él no busca enseñar sino que da vueltas para aprender de los otros y ni siquiera se los agradece.¹⁶

Así, la sabiduría de Sócrates consiste en no enseñar (un saber positivo) y en aprender con los otros. ¿Esconde esa sabiduría un maestro emancipador? Parece que sí. Como un maestro emancipador, Sócrates no explicaría ni enseñaría un saber de transmisión. Antes bien, él aprendería del alumno, aun con la carga de desagradecido que le achaca Trasímaco. Como los emancipadores, Sócrates no enseña a la manera de un explicador y sus alumnos aprenden algo que desconocían al inicio de la relación pedagógica. Esto mismo parece hacer Sócrates. Sus discípulos e interlocutores también aprenden, aunque ese aprendizaje tenga la forma de un no saber lo que antes sabían. Acabamos de ver que hay otra forma de enseñar por detrás de la negativa socrática a asumirse como un educador.

Sin embargo, en la visión de Rancière, a diferencia de un maestro explicador, Sócrates en todos estos casos ya sabe lo que el otro debe saber y lo conduce premeditada e implacablemente hasta el punto en que *reconozca* lo que él anticipadamente ya sabe: que no sabe lo que cree saber. No hay novedad alguna en el aprendizaje, por lo menos para el maestro. Aunque sea para cambiar la relación que el otro tiene consigo mismo, Sócrates sabe eso de antemano.

En el fondo, para Rancière, el socratismo es una forma perfeccionada de embrutecimiento, en tanto se reviste de una apariencia liberadora. Bajo la forma de un maestro en el arte de preguntar, Sócrates no enseñaría para liberar, para independizar, sino para mantener la inteligencia del otro sometida a su inteligencia.

¹⁶ *Ibid.* I 338b.

Podría pensarse que Sócrates instaure sólo el primer paso para buscar un cierto saber como lo es el reconocimiento de la ignorancia. En este sentido, Sócrates haría que los otros comenzasen a buscar saber y no que continuasen sometidos a un saber fijo, lo que acaba por reafirmar otra forma de ignorancia. Sin embargo, al menos en los *diálogos* y en los otros testimonios conservados, no hay registro de que los otros aprendan a buscar por sí mismos después de dialogar con Sócrates. Los otros sólo saben buscar con Sócrates. Siempre es Sócrates guiando a los otros.

En verdad, los que dialogan con Sócrates no aprenden a buscar por sí mismos lo que quieren buscar. Sólo aprenden a reconocer lo que Sócrates quiere que reconozcan. Esto explica la rabia de personajes como 'Trasímaco', 'Calicles', 'Eutifrón' y tantos otros. Sócrates no pregunta porque ignora, para saber y para instruirse, como un maestro emancipador, sino que pregunta porque sabe y para que los otros sepan –lo que no sabían (*Menón*) o que no saben lo que creen saber (*diálogos* aporéticos)– y así se instruyan. Y también pregunta para que los otros sepan que es él, Sócrates, el más sabio de todos. Al fin, así lo ha sentenciado el oráculo.

Sócrates no pregunta, dice Rancière, a la manera de los hombres, sino a la de los sabios.¹⁷ Como vimos, dice estar cumpliendo una misión divina: sacar a los otros de su arrogancia, de su autosuficiencia, de su pseudosabiduría. Se trata, como estudiamos en el capítulo anterior, de una tarea con sentidos eminentemente políticos. En la óptica de Rancière se trata de una política de iluminados, de superior a inferior, de alguien que estuvo en contacto con los dioses y quiere intervenir para que los otros hombres se aproximen a una vida más divina. Sócrates enseña a la manera de un pastor.

¹⁷ *MI*, 1987, p. 52.

De esta manera, para Rancière, el problema de la pedagogía de Sócrates acaba siendo un problema político: parte de la desigualdad. Le cree al oráculo délfico y se siente superior a todos, a sus interlocutores, a Anito y Meleto, sus acusadores en la *Apología*. Los *diálogos* socráticos no muestran ningún hombre que esté a su altura, que pueda conversar con Sócrates en pie de igualdad. A pesar de lo que dice Trasímaco en el pasaje citado y lo que tantas veces él mismo repite, Sócrates no parece convencido de que haya algo de valor que él pueda aprender de sus interlocutores. A la vez, él sabe muy bien que todos tienen por lo menos una cosa que aprender de él: a reconocer que no saben lo que creen saber. Sabemos, afirma Rancière, cómo termina la locura de los que se creen superiores ante los maestros del orden social.¹⁸

Este Sócrates de Rancière se sitúa algo distante de aquel que presentamos en el capítulo anterior. Sería tal vez interesante precisar nuestra percepción de esa distancia. Nuestro Sócrates reposiciona el espacio y el sentido de enseñar en la medida en que su enseñanza primera es que cada uno debe cuidar de sí mismo. Dijimos que Sócrates es quien enseña sin transmitir nada más que una inquietud, la inquietud sobre sí. Concedemos a Rancière que hay de todas formas otra transmisión, la del propio saber de ignorancia, saber que todos deben igualmente alcanzar. Nos interesa indagar si esta transmisión, de la inquietud y el saber de ignorancia pueden tener un valor emancipador.

Rancière respondería que no, en la medida en que Sócrates parte de la desigualdad. Evidentemente, los puntos de partida y los problemas a los que responden Sócrates y Rancière son notablemente diferentes. En cierto modo, ambos comparten una fuerte oposición a los valores epocales dominantes. Con todo, en tanto Sócrates sintetiza esta oposición en el dominio de valores que tienen

¹⁸ *MI*, 1987, p. 160-1.

que ver con lo que para él hay de más bajo en el ser humano (el cuerpo, el placer) y el sometimiento a ellos de los valores en su concepción más elevados (los del alma), para Rancière, el problema es cómo pensar una sociedad exhaustivamente desigual. En tanto para Sócrates la desigualdad es un supuesto, para Rancière es un problema. Sócrates parte de la desigualdad buscando transformar personas que continuarán siendo desiguales, y qué bueno que lo sean. Rancière, en cambio, parte de la igualdad para pensar una política que la tenga como principio. Por eso Sócrates es, para Rancière, el antiemancipador: porque trabaja a favor de la desigualdad, para perpetuarla.

No estamos tan seguros. Creemos que la desigualdad es un problema, pero la igualdad también lo es. Estamos muy próximos del problema de Rancière (digamos, “cómo pensar una sociedad exhausta de desigualdad”), pero menos próximos de su solución. La igualdad como presupuesto de una filosofía de la enseñanza puede transformarse en una interrupción del pensamiento. En este sentido, aunque no parte de la igualdad y sabe de antemano lo que los otros deben saber, percibimos en Sócrates un maestro emancipador en la medida en que trabaja para ampliar el campo de lo problematizable, de aquello que, a favor del problematizar filosófico, puede ser siempre de otra manera. El saber de ignorancia, la invitación a la inquietud sobre sí, son filosófica y políticamente mucho más abiertos que cualquier pretendido saber positivo de transmisión. Ese saber puede siempre abrir espacios de libertad, cualquiera sea la pretensión que lo impulsa.

La igualdad como principio

Hay política porque –cuando– el orden natural de los reyes pastores, de los señores de la guerra o de los poseedores es interrumpido por una libertad que viene a actualizar

*la igualdad última sobre la que descansa todo orden social.*¹⁹

A partir de su crítica a la lógica de la explicación, Rancière extrae como principio necesario del enseñar la igualdad de las inteligencias. Se trata de un principio, una opinión, un supuesto, algo que no tiene valor de verdad, que no puede demostrarse, pero que, tal vez, permita fundar una educación radicalmente diferente de aquella dominante según la lógica de la superioridad-inferioridad.²⁰

Una educación es liberadora, emancipadora, en la medida en que no da a los otros la clave del saber sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando considera todas las inteligencias iguales.²¹ Dadora de poder, así es tal educación. Parte de un principio verosímil, no verdadero. A partir de este principio igualitario, el acto de enseñar es liberador cuando permite al aprendiz percibir la potencia no inferior de su inteligencia, todo lo que puede cuando se le permite andar sin distracciones y desatenciones, cuando esquiva dos frases que paralizan la inteligencia: “yo digo la verdad” y “yo no puedo decir”²². En la visión de Rancière, enseñar exige un gesto igualitario. Con relación a la inteligencia, nadie es más que nadie; en cuanto al pensar, somos todos iguales. Sin este principio, enseñar, para emancipar, se vuelve imposible. Con él, tal vez una aventura interesante.

¹⁹ J. Rancière, *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996, p. 31.

²⁰ En el capítulo tercero de *Le maître ignorant* (“La raison des égaux”, p. 77-124), J. Rancière argumenta sobre lo que se puede hacer a partir de esta suposición. Para ello, afirma, es suficiente que esa opinión sea posible, que ninguna verdad en contrario sea demostrada. Allí también argumenta contra quienes afirman que es evidente que las inteligencias son desiguales.

²¹ *MI*, 1987, p. 68.

²² *MI*, 1987, p. 97.

En tiempos de inteligencias múltiples, a nadie escapa el carácter intempestivo y provocador de este intento. Alguien podría considerarlo limitante, en particular para la creación artística. Con todo, es precisamente la creación artística el campo de máximo interés de Rancière/Jacotot, allí donde la igualdad se vuelve más fértil. Los grandes artistas, dice Rancière, dan lecciones de emancipación en la medida en que no son seres de grandes pensamientos sino de gran expresión de pensamientos. Los artistas de valor enseñan una doble lección: a) siempre tenemos que hacer de cada acción un medio de expresión, una forma de decir que la humanidad está en nosotros al igual que en todos los otros; b) siempre tenemos que tratar de compartir y no apenas de experimentar: “el artista tiene necesidad de igualdad, tanto cuanto el explicador tiene necesidad de desigualdad”.²³

Si pensamos, al contrario, que enseñar tiene que ver con explicar, entonces estamos embruteciendo y embruteciéndonos; sometemos a los otros a nuestras explicaciones y nos sometemos a un diálogo con quienes, presuponemos, no tienen nuestra misma inteligencia. No es la falta de inteligencia de los otros lo que embrutece, sino nuestra creencia en la incapacidad de su inteligencia.

Para emancipar es necesario emanciparse. Para eso basta una postura, un gesto, una actitud: partir del principio de que todas las inteligencias son iguales, de que todos los seres humanos son igualmente pensantes; supone invertir el *cogito* cartesiano (“soy un ser humano; por lo tanto pienso”), reconocer que el pensamiento es un atributo de la humanidad.²⁴

Este gesto inicial de igualdad abre las puertas para la razón en la medida en que nadie cree ser su dueño. En efecto, sólo cuando nadie quiere tenerla, la razón se torna una posibilidad. Y abre también las puertas del apren-

²³ *MI*, 1987, p. 120.

²⁴ *MI*, 1987, p. 62.

der, en la medida en que sólo un igual comprende a un igual. A seguir vamos a estudiar qué puede querer significar aprender en una comunidad de iguales.

¿Qué significa aprender?

A los profesores y profesoras:

A los investigadores e investigadoras:

Les queremos pedir que enseñen a aprender. Que vean y enseñen a ver todo, incluyéndonos a nosotros, con espíritu crítico y científico. Que enseñen y se enseñen a ver al otro, porque verlo es respetarlo, y respetar al otro es respetarse a uno mismo. Que no permitan que su trabajo de docencia e investigación sea tasado según la lógica mercantil, donde importa el volumen de cuartillas y no los conocimientos que se producen, donde sólo vale la firma al pie del desplegado en apoyo al señor rector, donde el criterio para que un proyecto tenga presupuesto es el número de horas invertido en audiencias y cortejos a funcionarios grises y analfabetos. Que no hagan del saber un poder que pretenda hegemonizar y homogeneizar al otro profesor, al otro investigador, al otro alumno, al otro trabajador.²⁵

Comenzaremos, otra vez, por la etimología. El término ‘aprender’ es de origen latino y remonta al verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘recoger’. La raíz indoeuropea que da origen a este verbo no tiene rastros en el griego. Afirma la idea de que lo que se aprende es, inicialmente al menos, algo concreto, que se toma y se asimila como el juego

²⁵ Subcomandante Marcos. “Mensaje en la UNAM, 21 de marzo de 2001”. In: *Marcha del color de la tierra*. México, DF: Rizoma, 2001, p. 344.

de una planta. Este origen no es extraño. En este trabajo ya observamos la proximidad de los campos semánticos del alimento y de la educación.²⁶

De la misma raíz de aprender son los términos ‘preso’ (de *prensus*); ‘prisión’ (de *prehensio*); ‘empresa’ (de *imprehen*sa); ‘sorprender’ y ‘sorpresa’ (de *sub-prehendere*, ‘tomar de imprevisto’); ‘depredar’ (de *depraedare*) y ‘depredación’ (de *depraedatio*, los dos a partir del latín *praeda* ‘presa’); ‘comprender’ (de *cum-prehendere*, la idea es de una aprehensión integrada en el aprendizaje, de una captación de conjunto y no de elementos aislados); con sentido contrario a ‘comprender’, ‘desprender’ tiene el prefijo separativo ‘des’, que implica el desmembramiento de una unidad primaria.²⁷

En griego, el campo semántico del aprender está cubierto por el verbo *mantháno* que significa originariamente ‘aprender prácticamente, por la experiencia’, ‘aprender a conocer’, ‘aprender a hacer’. Ya en la época clásica, hay un desplazamiento del ámbito del conocimiento concreto a un conocimiento más abstracto. De la misma raíz *math-* es el sustantivo *máthos*, ‘conocimiento’, así como *máthe* y *máthesis*, ‘hecho de aprender’, *máthema*, ‘lo que se enseña’, ‘conocimiento’ y su plural *mathémata*, que dio origen a ‘matemática’. La raíz *math-* mienta la actividad mental, y de ella surgen, en una dirección, el verbo *maínomai*, ‘estar fuera de sí’ y palabras como *manía*, ‘locura’, ‘furor’ y *mántis*, ‘vidente’, ‘adivino’, ‘poseído’; y, en otra dirección, actividades mentales

²⁶ Cf. *supra*, Cap. 1, “Los trazos de un problema”, p. 27-34.

²⁷ Como señalamos al tratar el término ‘disciplina’ (cf. Cap. 2), en latín hay otras palabras que forman parte de este mismo campo semántico. Sinónimo de *aprehendere* es *disco*, ‘aprender’, en oposición a *docéo*, causativo: ‘hacer aprender’, ‘enseñar’. Estas palabras están relacionadas al griego *didásko*. De esta misma raíz son, por ejemplo, *autodidaés*, ‘que aprende por sí mismo’, ‘autodidacta’, *doctus*, ‘el que enseña’, ‘maestro’, ‘doctor’ y docente, ‘el que hace aprender’.

²⁸ *MI*, 1987, p. 116.

²⁹ *MI*, 1987, p. 132.

³⁰ *MI*, 1987, p. 113.

³¹ *MI*, 1987, p. 170-5.

³² *MI*, 1987, p. 169.

³³ *MI*, 1987, p. 176-7.

³⁴ *MI*, 1987, p. 176.

³⁵ *MI*, 1987, p. 157; 231.

relacionadas especialmente al recuerdo como *mnéme*, ‘memoria’, ‘recuerdo’, de donde el privativo *amnesia*, ‘perdón’, ‘olvido’, ‘amnistía’.

En griego, son habituales las conexiones entre *máthos* y *páthos*, ‘experiencia’, especialmente la negativa, y de allí, ‘padecimiento’. Es muy frecuente, en la literatura clásica, la fórmula “*tôî páthei máthos*”, ‘por el padecimiento, el conocimiento’, o “*tà pathémata mathémata*”, ‘los padecimientos, conocimientos’. Lo que estas fórmulas dicen es que al conocimiento se llega a través de la experiencia.

Estas conexiones muestran que los griegos sentían el aprender como algo del orden de una experiencia. Para decirlo con otras palabras, sugieren que no hay aprendizaje sin una experiencia de quien aprende y que el aprender está determinado por el carácter de esa experiencia, de modo mucho más marcante que por otros factores como la intencionalidad de quien enseña. De esta forma, la intencionalidad del enseñar no sería condición ni garantía del aprender. Alguien puede querer enseñar y nadie aprender nada; alguien puede tener una experiencia de aprendizaje sin que nadie le enseñe. Más todavía, nadie aprende lo que otro enseña, cuando se aprende en serio, por el vector de la experiencia.

De esta manera, aprender no es traer para sí algo de quien enseña. Enseñar no es llevar para otro algo de sí. Enseñar es ofrecer signos, dar un ejemplo del aprender. Aprender es seguir esos signos por sí mismo. Podemos inspirarnos en otras travesías para buscar, pero nadie puede sustituirnos en la experiencia de aprendizaje. Nadie puede buscar por nosotros ni pasarnos el resultado de su búsqueda.

Hay muchas formas y niveles de enseñar y aprender. Aunque no se correspondan ni se condicionen, en un sentido fuerte se remiten el uno al otro. Quien enseña aprende y quien aprende enseña, si enseñar y aprender

tienen un carácter de experiencia. Si quien aprende no enseña, puede dudarse de su aprendizaje. Si quien enseña no aprende, puede dudarse que haya pasado por una experiencia, que algo en él se haya transformado. ¿Quién quiere aprender con quien no aprende al enseñar? Por su parte, si quien aprende no enseña, puede dudarse del carácter de experiencia de su aprendizaje. ¿Quién quiere enseñar a quien no enseña al aprender? Nadie está exento de aprender, ni de enseñar, cuando ambos son compañeros de la experiencia.

¿Qué significa aprender? Jacotot responde a esta pregunta de modo general y a la vez concreto: aprender es una virtualidad que se verifica en el encuentro con los otros iguales. No es otra cosa que repetir, imitar, traducir, descomponer, recomponer,²⁸ experimentar el placer y el dolor y comunicar ese placer y dolor a sus semejantes para conmovirse recíprocamente, para comprender y ser comprendido por los otros seres razonables. “La comunicación razonable se funda sobre la igualdad entre la estima de sí y la estima de los otros”.²⁹ La razón y una sociedad razonable nacen de una sociedad de iguales.

Veamos algunos ejemplos, como el caso de la pintura. Dice Jacotot que no se trata de hacer grandes pintores sino hombres capaces de decir “y yo también soy pintor”.³⁰ No se trata de hacer grandes artistas ni pedantes o soberbios sino gente que afirme su potencia, sus posibilidades artísticas como miembro del género humano, gente que perciba que, potencialmente, no es menos ni más artista que nadie. Aprender a pintar es asumirse como parte del género de los pintores, en igualdad con todos los otros colegas del ramo.

¿Qué podría significar enseñar filosofía entonces? ¿Acaso no tendría que ver, antes de que con formar excel-

sos filósofos, con posibilitar a través de la emisión de determinados signos que algunos, no importa su edad, estén en condiciones de decir “y yo también soy filósofo”? ¿Acaso no tendría que ver, antes de que con explicar doctrinas, sistemas o problemas filosóficos, con mostrar un ejemplo de alguien preocupado, tanto por el enseñar, cuanto por el aprender? ¿Acaso exigiría suponer que, al menos potencialmente, nadie es más filósofo que nadie? A pesar del carácter polémico de estas instigaciones, parece difícil negar la fuerza expansiva de tal perspectiva.

Puede pensarse que Rancière ofrece una mirada romántica sobre la educación. Puede considerarse a Jacotot como un educador noble pero al mismo tiempo dueño de una pedagogía impracticable en nuestro tiempo, en nuestras escuelas. En cierto sentido, así es. Esta concepción de la emancipación intelectual, como cierta concepción de la infancia, no es institucionalizable, no puede estar al servicio de la formación de un tipo específico de actores sociales. No es un método para formar ciudadanos. Es incompatible con las instituciones porque sus principios son opuestos: mientras él parte de la igualdad, estas representan la falta de igualdad. Jacotot intentó institucionalizarlo y rápidamente se dio cuenta de la imposibilidad.³¹ Sólo hay una forma de emancipar, y esa forma no puede sostenerse en ninguna institución social. Dice Rancière: “jamás un partido, un gobierno, un ejército, una escuela o una institución emanciparán a alguien”.³²

La emancipación intelectual no puede instituirse pero sí aplicarse. Puede también anunciarse para que otros apliquen la buena nueva. Podemos anunciar la emancipación pero no otorgarla: como la libertad, la emancipación es algo que no se da sino que se toma.³³ Es

sobre todo, el método de los pobres, los excluidos del sistema educacional dominante, los niños, las mujeres, los negros, aquellos sobre los que más pesa el prejuicio de la no igualdad de las inteligencias.³⁴ Pero no es un método exclusivo de pobres o excluidos; es de todas las personas que buscan, por sí mismas, su propio camino.

Jacotot y Rancière no se preocuparon por algunas especificidades. Por ejemplo, no se interesaron demasiado en ver cómo se adecuaría a los distintos saberes, o si es igualmente aplicable en casos tan diversos como la educación física, la historia o la filosofía. Tampoco se preocuparon por la aplicación de la emancipación a aprendices de diversas edades o por su traducción didáctica –aun fuera de las instituciones– de la emancipación universal.

Tal vez el interés principal de Jacotot y de Rancière no sea el de fundar una nueva propuesta didáctica ni de sentar las bases de un método novedoso. En sentido fuerte, la emancipación intelectual no es eso, o por lo menos es bastante más que eso. Es un principio que puede permitirnos poner en cuestión nuestra práctica, el sentido de nuestras enseñanzas y aprendizajes. Es una infancia del enseñar y del aprender. Es una posibilidad de interrumpir su forma actual y permitirles que nazcan bajo otra forma. La emancipación intelectual no es un nuevo modismo educativo ni algo que va a resolver nuestros problemas pedagógicos. Al contrario, tal vez los complique. Porque se trata, sobre todo, de problematizar los valores que afirmamos cuando decimos que enseñamos, de tornar complejo lo que parecía tan simple.

La emancipación es también un principio que permite pensar otra educación, un principio político de nuestra práctica. ¿Podríamos imaginar las repercusiones de este principio de igualdad en una sociedad llena de ex-

cluidos y analfabetos como la nuestra, en una sociedad que explota de desigualdades como la que tenemos? ¿Podríamos imaginar las implicaciones que tendría la afirmación de que todos son igualmente aptos en inteligencia y capaces no sólo de aprender sino de enseñar en aquellos que siempre han escuchado que nada pueden?

La emancipación intelectual marca un inicio infantil del enseñar y del aprender. Marca un pensar a contramano de lo que se piensa “normalmente” sobre uno y otro. Es algo del orden de su renovación, de su recreación, de su recomienzo. Jacotot sabía que la emancipación universal no engranaría en ningún sistema. Sabía que no tendría éxito. Sin embargo, también sabía que ella nunca iría a morir, por lo menos como posibilidad y osadía del pensamiento.³⁵ La fertilidad y radicalidad de ese pensamiento merecen una infancia duradera.

Capítulo 7

La infancia de un pensar (G. Deleuze)

Estoy también convencido de que no se le puede rendir mejor homenaje a la filosofía de Gilles Deleuze que utilizarla para sus propios fines, ponerla a prueba con algún objeto nuevo y desconocido, aun corriendo el riesgo de que la prueba y la ilustración cojeen.¹

¿Cómo escribir sobre un filósofo? ¿Cómo escribir con él? Tal vez el autor donde la violencia es más acentuada sea Sócrates: escribir lo no escrito, escribir a quien hizo opción por no escribir. Pero la pregunta no es menos importante cuando sólo tenemos fragmentos (Heráclito), o la expresión de una filosofía a través de conversaciones de terceros que recoge incluso la propia crítica al discurso escrito (Platón). En verdad, aunque de forma atenuada, el problema está presente con cualquier filósofo. ¿Cómo escribir el pensamiento de otro? Las alternativas más consagradas, sintetizadas en dos posibilidades ex-

¹ R. Schérer, "Deleuze Educador". *Archipiélago*, Madrid, v. 17, 1994, p. 35.

tremas, parecen igualmente interesantes y a la vez problemáticas: fundirnos en un estilo que torna al filósofo en cuestión más presente y, a nosotros, más ausentes; o traspasarlo a un estilo propio que traduce aquella filosofía en nuestra manera de escribir la filosofía. En la primera alternativa, la búsqueda de fidelidad puede opacar la perspectiva propia y volver la lectura mera reproducción de lo ya dicho; en la segunda, la filosofía en cuestión puede aparecer desfigurada.

Este problema presupone, tal vez, una interrogación previa, más radical: ¿cómo pensar con un filósofo? ¿Cómo pensar con otro? No se trata de presuponer una prioridad temporal, lógica u ontológica entre el pensar y el escribir, sino de radicalizar la relación: ¿cómo pensar con Heráclito? ¿Con sus categorías? ¿Con una lógica de la contradicción, del aforismo y del enigma? ¿Cómo pensar con Platón? ¿Dialécticamente? ¿Dialógicamente? ¿Cómo pensar con Sócrates, entonces? ¿Abiertos a su forma, somos nosotros que pensamos con estos filósofos o es su pensamiento que nos piensa? Tal vez estas alternativas enfrentadas no retraten los movimientos y los matices del pensar. En todo caso, esta percepción no elimina el sentido de la pregunta. Por el contrario, lo profundiza.

Estas preguntas, siempre presentes al escribir filosofía, se intensifican cuando el pensador en cuestión es Gilles Deleuze. ¿Cómo escribir a quien hizo de la diferencia en sí misma, de la idea de diferencia, la diferencia en cuanto diferencia, piedra de toque de su pensamiento? ¿Cómo pensar con quien dijo que “devenir nunca es imitar”² y que negó las escuelas, fuera para ser parte de alguna o, lo que acostumbra ser más tentador, para fundar una? ¿Deleuzianamente? Nada parece menos deleuziano.

² G. Deleuze, C. Parnet, *Diálogos*, 1980/1977, p. 6.

Deleuze concebía el trabajo filosófico como un trabajo en soledad, pero una soledad poblada de encuentros con personas, movimientos, ideas, acontecimientos, entidades. Es en encuentros de este tipo que se habita un espacio “entre”, que algo pasa entre dos. Es el espacio del devenir, un único devenir entre dos, que tiene su propia dirección.³ Es el espacio del robo, del encuentro, de la captura, que son lo contrario del plagio, de la copia, de la imitación. En este espacio,

No hay que tratar de saber si una idea es justa o verdadera. Más bien habría que buscar una idea totalmente diferente, en otra parte, en otro dominio, de forma que entre las dos pase algo, algo que no estaba ni en una ni en otra.⁴

Tal vez nuestras preguntas deban ser aún más radicalizadas: ¿qué significa pensar? He aquí una primera significación: pensar es encontrar. Pensar con otro es encontrarse con otra idea, otro concepto, otro acontecimiento de pensamiento. Como si fuesen dos piedras a ser friccionadas. No hay nada que reconocer, nadie por homenajear, nada por adecuar. Es el acontecimiento del encuentro que pasa entre dos ideas, conceptos, acontecimientos. A seguir, buscaremos ver lo que puede acontecer cuando se encuentran algunas ideas de Deleuze y ciertas inquietudes propias. Intentaremos pensar con Deleuze, capturar algunas de sus ideas y hacerlas jugar entre la filosofía, la educación y la infancia.

El tema que nos interesa especialmente es el pensar. “¿Qué significa pensar?” es una pregunta con una larga tradición en la historia de la filosofía. Podríamos decir que pensar sobre el pensar es una preocupación *clásica* en la filosofía. Pero para Deleuze no se trata simplemente

³ *Ibid.*, p. 11.

⁴ *Ibid.*, p. 14.

de una preocupación, sino de una práctica: cada pensador no sólo piensa lo que significa pensar, sino que también traza una nueva imagen del pensamiento, interviene decisivamente en el modo de pensar de su tiempo.⁵

Una vez más, los filósofos griegos más influyentes en nuestra cultura dominante dejaron su marca, su imagen sobre lo que significa pensar. La longevidad de algunos conceptos impresiona. Basta recordar la identidad entre el ser y el pensar que sentenció Parménides,⁶ o la caracterización del pensar como un “dialogar del alma consigo misma” del *Teeteto* de Platón.⁷ Parménides demarcó una identidad que, restituida, negada o afirmada, ya no pudo ser desconsiderada.⁸ Platón abrió una brecha de movimientos en el pensar. Del mismo modo, los demás filósofos han contribuido con el pensar sobre el pensar, desde el propio pensar.

Contemporáneamente, no ha disminuido el interés por esta pregunta ni el impacto de la filosofía sobre el pensar. Al contrario, se sofisticó. Aunque la pregunta se repita, el problema no es el mismo. Para nosotros, interesados en las relaciones entre filosofía, educación e infancia, reviste un sentido particular.

Existe hoy en día una insistencia persistente, casi moda, en diversas propuestas pedagógicas por “enseñar

⁵ G. Deleuze, F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, 1993/1991, p. 68. Lo citaremos como QF.

⁶ DK 28 B 3: “Con efecto, lo mismo son pensar y ser”.

⁷ Platón, *Teeteto* 189e-190a: “Sóc.: ¿Y por ‘pensar’ entiendes tú lo mismo que yo? Teet.: ¿Tú, qué entiendes? Sóc.: Un discurso que el alma recorre en sí misma acerca de lo que quiere investigar. Desde luego, te lo puedo describir sólo como uno que no lo sabe. Tal como me lo imagino, el alma, mientras piensa, no hace otra cosa que dialogar consigo misma, en cuanto se pregunta y se responde a sí misma, afirma y niega.” (trad. cast. de Manuel Balasch. Barcelona: Anthropos, 1990).

⁸ Los propios Deleuze y Guattari dan testimonio de la actualidad de ese pensamiento al reafirmar la identidad entre el ser y el pensar (QF, p. 42).

a pensar”, por desarrollar el pensamiento “crítico” y “creativo” de los niños. En el capítulo tres de este libro, analizamos algunas implicaciones del programa de filosofía para niños, la propuesta más significativa que hace de la propia filosofía eje central de esa pretensión.⁹ Con todo, la cuestión es bastante más amplia. Inclusive documentos oficiales de casi todos nuestros países, por ejemplo Brasil (Parámetros Curriculares Nacionales, Ley de Directrices y Bases), enfatizan, una y otra vez, la importancia de educar el pensamiento de niños y jóvenes. ¿Qué se entiende en estos casos por “pensamiento”? ¿Qué imagen del pensar presuponen estos dispositivos legales? ¿Qué intervención realizan las prácticas (discursivas y no discursivas) allí aludidas en el modo en que pensamos y en el espacio atribuido socialmente al pensamiento?

El problema debe ser situado en un marco más amplio. En diversos sentidos, el pensamiento parece ubicarse en la retaguardia en los días de hoy. Por un lado, en el propio ámbito del pensamiento, donde ya no hay mucho espacio para grandes relatos, sistemas completos, explicaciones últimas y fundadoras. Por otro lado, en diversas expresiones de la vida social, en los medios, en las artes, en el trabajo, hay una visible desvalorización generalizada del pensamiento, por lo menos de formas rigurosas como las afirmadas por el discurso filosófico.

¿Cómo entender entonces esta tensión? ¿Cómo explicar que el pensamiento se muestre tan poco valorizado y estimulado socialmente y que, al mismo tiempo, exista toda una incitación de discursos pedagógicos propuestos para “desarrollar el pensamiento”? Hay por lo menos dos maneras de entender esta tensión. La primera es que esos discursos son, justamente, una respuesta a aquel clima dominante o que, en otras palabras, ellos buscan restaurar un cierto espacio protagonista para el

⁹ Para esas consideraciones, *cf.* Cap.3 de este libro.

pensamiento. La segunda, que defenderemos a seguir, es que, en verdad, está siendo afirmada una versión sumamente desvalorizada del pensamiento. Pensamos que, bajo esa incitación a educar el pensamiento, se lo ha reducido a una imagen mansa, inofensiva para el estado de cosas dominante. La sospecha que buscaremos justificar en lo que sigue de este capítulo es que la cara opuesta de tanta incitación discursiva sobre la necesidad de educar el pensamiento es un agotamiento y una ausencia del pensar, por menos de aquello que, en el propio pensamiento, puede transformar lo que pensamos y lo que somos.

En lo que sigue, vamos a explorar esta sospecha. Vamos a explicitarla, examinarla, ampliarla. Buscaremos ayuda para eso en G. Deleuze, quien se interesó de forma casi permanente por el pensar en toda su obra.¹⁰

Se trata, una vez más, de un ejercicio infantil. No anima este capítulo cualquier pretensión de agotar el ámbito del pensamiento, de describir cómo pensamos, de dar cuenta acabadamente de la naturaleza y función del pensamiento. Sabemos que el pensamiento es mucho más que una imagen. Pero pretendemos explorar en qué medida el renacer de una imagen puede permitir pensar de otra forma, ser de otra forma, actuar de otra forma en

¹⁰ En *Nietzsche y la filosofía* (1962) y en *Proust y los signos* (1964) hay partes intituladas “La imagen del pensamiento”, que será algunos años después el título del célebre capítulo III de *Diferencia y Repetición* (1968, la citaremos, según la traducción de Alberto Cardín (Gijón: Júcar, 1988), como *DR*), una de sus tesis de doctorado y preocupación principal también de la *Lógica del Sentido* (1969). La preocupación por la imagen del pensamiento presupuesta en el propio pensar acompaña el recorrido de sus textos con Guattari, su crítica conjunta del psicoanálisis y su gran afirmación sobre la propia tarea en *¿Qué es la filosofía?* (1991). También está presente marcadamente en sus textos sobre Cine (1983-5), en su lectura de Foucault (1986), en sus *Diálogos* (1977) y en *Conversaciones* (1990). Recientemente aparecido, un libro de textos inéditos (*L'île déserte et autres textes*, 2002) incluye un ensayo sobre “Nietzsche et l’image de la pensée”, publicado en 1986).

educación. Nos preocupa en qué medida la afirmación de lo nuevo en el propio pensamiento y en aquello que se deja pensar por él puede propiciar otras formas de pensar la educación, de educar en el pensamiento y de ser educados por el pensamiento.

En las próximas secciones, describiremos aquello que posibilita el pensar y aquello que impide su emergencia. Buscaremos la infancia del pensar, lo que el pensar tiene de no pensado y que abre las puertas a lo impensable. Estudiaremos, por fin, a qué tipo de filosofía da lugar una nueva imagen del pensamiento. Antes de Deleuze, en el inicio, ofreceremos unas notas sobre otro crítico de las imágenes dominantes del pensar: Heidegger.

¿Qué significa pensar?

¿Qué tienen en común, esos tres emprendimientos de la vida [sc. filosofía, arte y ciencia], para merecer el mismo nombre, “pensamiento”? Para Gilles, “pensamiento” quiere decir: hacer un corte en el caos, pero, al mismo tiempo abrigarse contra él. La potencia de un pensamiento es la capacidad de mantenerse lo más cerca posible del infinito, con el mínimo de espesor de abrigo. Un pensamiento es tanto más creativo cuanto menor es su abrigo. Un pensamiento poderoso se encuentra, casi desnudo, en el fuego de lo virtual.¹¹

Entre los filósofos contemporáneos, Heidegger hizo, en diversos momentos, una ácida crítica al modo de pensamiento instituido en la cultura y en la filosofía occiden-

¹¹ A. Badiou, “O que é pensar?”. *Cadernos da Subjetividade*. São Paulo, PUC, 1996, p. 69.

les. A seguir, vamos a referirnos específicamente a algunas clases publicadas con el significativo título de *¿qué significa pensar?*.¹²

Vamos a comenzar por las primeras palabras de la primera de las clases contenidas en este libro. El texto se inicia así: “al ámbito de lo que se llama pensar, llegamos cuando nosotros mismos pensamos”¹³. Voy a sugerir algunas notas a partir de este comienzo, analizando algunas palabras. “Ámbito” sugiere que el pensar ocupa una localidad, una geografía, un territorio; “se llama” dice que el pensar es llamado, es dicho en el lenguaje; se trata, entonces, de una geografía poblada de discurso; con “pensar” percibimos que se trata de un infinitivo verbal, es el movimiento del pensar, su experiencia, su acción; “llegamos...” significa que, para pensar, hay que desplazarse, moverse, viajar, y significa, por lo tanto, que no estamos instalados en el pensar; el pensar no está dado para nosotros, tenemos que salir de donde estamos para llegar a ese ámbito; “cuando” sugiere que hay momentos, tiempos para pensar; significa, también, ni siempre ni nunca, establece una condición en el tiempo, un “cada vez que”; “nosotros” alude a más de uno, no se restringe a individuos, es la primera persona del plural mayestático, convidativa, inclusiva; “mismos”, quiere decir que no son los otros, que nadie puede llegar al pensar por nadie, o llegamos por nosotros mismos al pensar, o llegamos a otra parte, al pensar por otro, al no pensar; por último, “pensamos”, estamos pensando, lo hacemos, en las condiciones anteriormente señaladas, en el espacio y en el tiempo ya demarcados.

Pensemos, por un momento, en la sentencia en su conjunto. Lo que nos sugiere Heidegger es que el pensar es un territorio que podemos habitarlo solamente a tra-

¹² M. Heidegger, *¿Qué quiere decir pensar?*, 1994/1954.

¹³ *Ibid.*, p. 113. Traducción levemente modificada.

vés de nuestro propio pensar. Sólo a través del pensamiento, pensando, podemos llegar al pensar. Por nosotros mismos. Nadie puede pensar por otro, ni llegar al pensar por otro. Y si llegamos, a través del pensar, al pensar, es porque no estábamos en el pensar cuando comenzamos a pensar. Aun pensando, no estábamos en el pensar. El pensar no está dado en el pensamiento. Pero se genera allí mismo cuando a él nos dirigimos.

Avancemos otro poco en el texto de Heidegger. “A pensar aprendemos cuando atendemos a aquello que da lo que pensar”.¹⁴ Aquí se establece que hay algo que da que pensar, algo que no somos nosotros que lo establecemos y que no depende de que lo pensemos o no. Es lo pre-ocupante, lo *que da lo que pensar*. Cuando Heidegger dice que aún no pensamos, está queriendo decir también que todavía no llegamos a esa región de absoluta presencia, del ser del ente. Esto forma parte de la apuesta metafísica de Heidegger y no pretendemos entrar en el mérito de la cuestión. No nos interesa suscribir aquello que Heidegger considera como siendo lo que da lo que pensar, pero sí la idea de que el pensar se da a partir de la atención que se da a lo que da lo que pensar. La generación del pensar tendría que ver con la atención en el pensar. Las propias notas sobre el pensar de Heidegger llaman nuestra atención, dan lo que pensar. Por eso las trajimos.

Dan a pensar, por ejemplo, que el pensar puede aprenderse, y que ese aprendizaje tiene que ver con la atención. Se llega al pensar a partir de la atención. Sin atención, no hay aprendizaje ni pensar. Es aquello que da que pensar que llama la atención de quien aprende. El atender, dice Heidegger, no debe reducirse al nuestro tan común hoy “tener interés por”. Para el *inter-esse*, para el estar entre las cosas, sólo vale lo interesante. Y lo interesante de hoy es lo indiferente de mañana. Al contrario, la

¹⁴ *Ibid.*, p. 114.

atención a que se refiere Heidegger no es tan pasajera. Tampoco puede ser superficial o pasiva. Es una espera atenta, como a la que alude Heráclito en el fr. 18, que ya analizamos.¹⁵ El interés puede ser circunstancial, accesorio, superficial; en cambio, lo que merece nuestra atención es aquello que no puede dejar de ser pensado. Así, un cierto *páthos*, un estado de espíritu está puesto en la base del pensamiento. Es algo del orden de la actitud lo que posibilita el pensar, una postura, una forma de vivir, un estar a la espera, un pensar a la espera.

Más todavía, un interés o un trato insistente con la filosofía, dice Heidegger, no es garantía alguna de que pensemos. Tampoco lo es un contacto intensivo con la lógica clásica, porque la lógica, como disciplina de la filosofía, está fija ya en un determinado modo de pensar. La lógica no piensa, dice Heidegger, sólo desarrolla un modo del pensar.¹⁶ Lo mismo puede suceder con la historia de la filosofía y aquellos que tienen un contacto intenso con los textos de los filósofos de la historia.

“Tal vez aún no pensemos”, sugiere Heidegger, inclusive en la propia filosofía. Este mismo tema es trabajado por G. Deleuze, quien enfatiza en qué medida cierto trato con la historia de la filosofía puede imposibilitar mucho más que facilitar la emergencia del pensar en el pensamiento. Dice Deleuze:

La historia de la filosofía siempre ha sido un agente de poder en la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant y Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos

¹⁵ Cf. *supra* Cap. 4.

¹⁶ M. Heidegger, *op. cit.* 1994/1954, p. 120.

los que permanecen fuera se ajusten tanto o más a esta especialidad de la que se burlan. Históricamente se ha constituido una imagen del pensamiento llamada filosofía que impide que las personas piensen.¹⁷

Lo que retrata Deleuze es la imagen de la filosofía como policía del pensamiento, aquella de la cual gustan tantos filósofos profesionales de nuestra academia. Es la trayectoria que están obligados a seguir casi todos los alumnos de filosofía de nuestras instituciones universitarias: “¿Cómo usted va a entender a Aristóteles si antes no entendió a Platón?”, “¿Cómo usted va a leer a Fichte si antes no leyó a Kant?”, “¿Cómo usted va a pensar sobre un problema si antes no leyó todo lo que los filósofos de la historia escribieron sobre ese problema?”. Todas estas preguntas podrían resumirse en una sola: “¿cómo usted se atreve a pensar sin la legitimación institucionalizada del pensamiento?”. “¿Cómo usted se atreve a pensar...?”. Es la voz inquisidora de los guardianes del pensamiento, de sus protectores de conciencia. En palabras de Deleuze:

Pertenezco a una generación, a una de las últimas generaciones que han sido más o menos asesinadas por la historia de la filosofía. La historia de la filosofía ejerce, en el seno de la filosofía, una evidente función represiva, es el Edipo propiamente filosófico: “No osarás hablar en tu propio nombre hasta que no hayas leído esto y aquello, y esto sobre aquello, y aquello sobre esto”. De mi generación, algunos no consiguieron liberarse, otros sí: inventaron sus propios métodos y reglas nuevas, un tono diferente.¹⁸

La filosofía constituye una imagen de sí misma, una representación, un doble, que obtura el pensamiento, lo

¹⁷ G. Deleuze, C. Parnet, *Diálogos*, 1980/1977, p. 17.

¹⁸ G. Deleuze, *Conversaciones*, 1996/1973, p. 13.

reprime. No se trata de negar el papel de la historia de la filosofía en el propio quehacer filosófico, que Deleuze describe, con imágenes artísticas, como análogo al arte del retrato¹⁹ y al *collage* en la pintura.²⁰ Sus libros de historia de la filosofía, sobre autores como Spinoza, Hume, Leibniz, Kant, Nietzsche, Bergson, Foucault, desmentirían tamaña insensatez. Pero lo que importa es un tipo de relación con los filósofos de la historia que afirma métodos propios y tonos nuevos. En el caso de Deleuze, es la búsqueda de autores que se opongan a la tradición racionalista de esa historia, o, por menos, autores en los cuales existan brechas para explorar tal oposición (el libro sobre Kant es una excepción, “un libro sobre un enemigo, buscando mostrar cómo él funciona”²¹) y, sobre todo, una tarea de descentramientos, deslices y quiebres; es la necesidad de aire nuevo para que el pensamiento respire, para que encuentre una línea de fuga con respecto a todo aquello que lo quiere aprisionar. Así vista, la historia de la filosofía es un aparato que demarca problemas y no historias; es más temática que erudita, más creativa que crítica. Es una fábrica de personajes conceptuales, una fuerza afirmativa, un culto a la vida en el pensamiento. En la historia filosófica de la filosofía no hay nada a interpretar, reconocer y rescatar. Todo a trazar, inventar y crear.

De modo que hay diferentes usos de la historia de la filosofía. Uno de ellos atenta contra la propia filosofía, la aprisiona, la reprime. Es la filosofía inspirada en el Estado real, como pretensión de convertirse en lengua

¹⁹ QF, p. 58: “La historia de la filosofía es comparable al arte del retrato. No se trata de cuidar el “parecido”, esto es, de repetir lo que el filósofo ha dicho, sino de producir la similitud, despejando a la vez el plano de inmanencia que ha instaurado y los conceptos nuevos que ha creado”.

²⁰ G. Deleuze, DR, p. 35. Para un tratamiento más extenso de la relación de Deleuze con la historia de la filosofía, cf. Th. Bénatouil, “L’histoire de la philosophie: de l’art du portrait aux collages”. *Magazine littéraire*, n. 406, février 2002, p. 35-7.

²¹ G. Deleuze, *Conversaciones*, 1996/1973, p. 13.

oficial de un Estado puro. Es el pensamiento que se reprime a sí mismo en el sueño dogmático de configurar un Estado de policiamiento del pensamiento. Es una aventura política del pensamiento que se legitima pero también se clausura a sí mismo. Es la filosofía convertida no sólo en lengua oficial sino también en policía de las lenguas que pueden ser habladas en un Estado de derecho.

Es la filosofía que juzga, limita, legisla. Esa filosofía está al servicio de exigencias del orden filosófico y político dominante, aunque se postule subversiva y contestataria. Con todo, pueden hacerse otros usos de la filosofía. Pueden también afirmarse otras imágenes del pensamiento, que establezcan un modo antagónico de ejercer el pensamiento. Pueden constituirse no sólo otros usos sino también otros espacios para pensar. Puede pensarse de otra forma. Pero antes de describir estos otros usos, vamos a detallar esa imagen dogmática y represora del pensamiento instalada en la filosofía.

La imagen dogmática del pensamiento

Deleuze rechazaría el hecho de hablar, por un lado, de un modo de pensar y, por otro, de un modo de actuar. Porque la imagen del pensamiento en Deleuze es ya un actuar, dado que justamente no existen estas mediaciones platónicas ideales y representativas entre acción y pensamiento. Lo que es absolutamente fundamental es la presencia del actuar en la definición del pensamiento.²²

Deleuze sigue las huellas de Heidegger en cuanto a su percepción del pensamiento en un estado de inmovili-

²² T. Negri, "Deleuze y la política". *Archipiélago*. Madrid, n. 17. 1994, p. 19.

dad, atado al sentido común, a la buena voluntad, a la opinión, a la representación. En *Diferencia y Repetición* ofrece una crítica rigurosa del carácter dogmático de la propia filosofía occidental.²³ Allí afirma que las condiciones de una efectiva crítica y creación son las mismas: la destrucción de lo que llama la imagen “dogmática”, “ortodoxa”, “moral”, “prefilosófica” o “natural” del pensamiento. Esta imagen, cuando está en la base del pensamiento, impide pensar, lo inhibe, lo inviabiliza al convertirlo en un supuesto impotente, no pensado del pensar. La imagen se despliega en los siguientes ocho postulados que le son implícitos:²⁴

El primer postulado, del principio, afirma la buena voluntad del pensador y la buena naturaleza del pensamiento. Este postulado se sostiene en la moral, la única capaz de persuadirnos acerca de la afinidad del pensar con el bien. Pues sólo el bien puede fundar la supuesta naturalidad del bien y la verdad. Este postulado se inspira en la denuncia nietzscheana de la Moral como presupuesto general de la filosofía y establece las condiciones de una filosofía sin presupuestos de cualquier especie, una filosofía que encuentra su comienzo en la crítica radical de sí misma, en su liberación de tal imagen.

El segundo postulado, del ideal o del sentido común, sostiene que el sentido común es lo que da unidad y armonía a las facultades y el buen sentido lo que da garantía a esa unidad. Adquiere formas como “todo el mundo ya sabe que...”, “nadie puede negar que...”, o “todos reconocen que...”, en las que *lo que ya se sabe*, lo que *no se puede negar* o lo que *todos reconocen* se vuelve hostil al pensar, se torna su punto de partida no cuestionado, su

²³ En lo que sigue trabajaremos con el capítulo tercero, “La imagen del pensamiento”, de *DR*.

²⁴ Una síntesis de estos postulados se encuentra al final de “La imagen del pensamiento” (1988/1968: 276-7) y una explicación más detallada de los mismos a lo largo de todo este capítulo (1988/1968: 221-277).

presupuesto impensado. Si ya se sabe, si todos reconocen, si no se puede negar, ¿para qué pensar? Es la crítica a un presupuesto cartesiano, la célebre frase del comienzo del *Discurso del Método* que postula el buen sentido (y la potencia del pensar) como la cosa del mundo mejor repartida; de esta forma, Descartes yergue el buen sentido en presupuesto *de iure* del pensar, en universal de derecho, y desarrolla el método necesario para aplicar a ese universal todo espíritu bien dotado. Una crítica de este postulado se situará en su mismo nivel e implicará saber si esta imagen traiciona la propia forma del pensamiento como pensamiento puro, en poner en cuestión la forma en que ella distingue entre lo empírico y lo trascendental.

El tercer postulado, del modelo o del reconocimiento, presupone la identidad de sujeto y objeto en la base del pensamiento. Invita a todas las facultades a ejercerse sobre, supuestamente, el mismo objeto, ya sea oído, imaginado, sentido, soñado, recordado. Todas las facultades reconocerían en su especificidad un objeto único, idéntico. Por su parte todas las facultades expresarían la identidad de un sujeto que las recibe como modos de una misma unidad. Se presupone así una doble identidad: objetiva y subjetiva. Este modelo puede ser empírico (Descartes) o trascendental (Kant), pero en todos los casos no hace otra cosa que universalizar la *dóxa*, un sentido prefilosófico.

No se puede negar que el reconocimiento desempeña un papel principal en la vida humana, en tanto contribuye a activar funciones vitales. Está en la base de la vida, pero no del pensar, porque, cuando se reconoce, se convalida, se legitima, se confirma, y cuando se piensa de verdad no se hace nada de esto sino que se busca propiciar lo nuevo. El reconocimiento es un modelo inquietantemente complaciente; no incomoda a nadie, no puede promover otras cosas que lo reconocido y lo reconocible; reconoce los valores establecidos y es incapaz de generar más que conformidades: “¿quién puede creer que allí se juegue el destino del pensamiento, y que pensemos si-

quiera, cuando reconocemos?”. El pensar tiene que ver con propiciar lo nuevo y lo propio de lo nuevo, la diferencia; tiene que ver con provocar en el pensamiento nuevas potencias de un modelo totalmente distinto al reconocido y reconocible.

El cuarto postulado, del elemento o de la representación, subordina la diferencia a las dimensiones complementarias de lo Mismo y lo Similar, lo Análogo y lo Opuesto: la diferencia sólo puede ser pensada en relación con esas cuatro figuras. Según este postulado, la imagen dogmática no permite pensar la diferencia como tal, la diferencia en cuanto concepto, la diferencia libre, lo nuevo, la intensidad como pura diferencia, la creación: impide “engendrar ‘pensamiento’ en el pensamiento” pues supone todo lo que está en cuestión; al contrario, crucifica la diferencia sobre esas cuatro ramas: “es siempre por relación a una identidad concebida, a una identidad juzgada, a una oposición imaginada o a una semejanza percibida, cómo la diferencia se convierte en objeto de representación”. El mundo de la representación es impotente para pensar la diferencia en sí misma de la misma forma que es incapaz de pensar la repetición para sí misma, fuera del reconocimiento, de la repartición, de la reproducción, de la semejanza.

El quinto postulado, de lo negativo o del error, concentra en el error (entendido como “falso reconocimiento”, como tomar lo falso según la naturaleza por verdadero según la voluntad) todo lo negativo que puede ocurrir en el pensamiento, y lo asigna a mecanismos externos al pensamiento. El error que es un simple hecho, es proyectado así explicativamente a única figura trascendental de lo negativo. Así, la imagen dogmática cae en una doble reducción: por un lado, supone que el error es la única figura de lo negativo (a él reduce formas como la imbecilidad, la maldad y la locura); por el otro, explica el error siempre por causas externas al propio pensamiento.

El sexto postulado, de la función lógica o de la proposición, designa la proposición como el lugar de la verdad, neutraliza en la proposición al sentido como su doblez infinito. Se define al sentido como condición de lo verdadero, con lo cual el sentido se vuelve también condición del error y se encuentra amarrado a este par. Las proposiciones verdaderas o falsas sólo pueden ser proposiciones con sentido y lo sin sentido no puede ser ni verdadero ni falso. Así, el sentido se torna algo trivial como condición de posibilidad externa de la verdad. Al mismo tiempo se reduce la verdad a adecuación de la proposición a un hecho extraproposicional y, en la proposición, se transfiere lo verdadero y lo falso de la expresión (lo que ella enuncia, el Ideal que expresa) a la designación (lo indicado).

Pero la verdad no es tanto resultado de una adecuación cuanto de una producción. Y el sentido es el productor, extraproposicional, de la verdad, que es su resultado empírico. El sentido está en los problemas, que van mucho más allá de las proposiciones. Es una condición de posibilidad de la producción de verdad, pero que no puede ser dicho por ella.

El séptimo postulado, de la modalidad o de las soluciones, reduce los problemas a aquellos que pueden ser planteados a partir de las respuestas esperables, dables o probables. La imagen dogmática sólo permite construir los interrogantes que las posibles respuestas permiten suscitar. Sólo se pregunta lo que se puede responder. Se cree que pensar tiene que ver con encontrar las soluciones —ya prefiguradas— a los problemas planteados en función de tales soluciones anticipadas y que los problemas desaparecen con sus soluciones. Se sitúa al problema como obstáculo y no como productor de sentido y de verdad en el pensamiento.

Sin embargo, contra lo que presupone esta imagen, el pensar comienza cuando se puede disponer de los pro-

blemas para crearlos, cuando se puede establecer este problema y no aquel otro, cuando se pueden constituir las condiciones en las cuales un problema tiene sentido. Es en el seno de los problemas que la verdad se produce: “El problema es el elemento diferencial en el pensamiento, el elemento genético en lo verdadero”.²⁵ Problemas y soluciones pertenecen a órdenes distintas: los primeros son universales, las segundas, proposicionales. Son los problemas que dan sentido a las soluciones y no al contrario.

El octavo y último postulado, del fin o del resultado, o del saber, subordina el aprender al saber y la cultura al método. Sin embargo, mientras el aprender es un movimiento de un individuo en su totalidad frente a la universalidad de un problema, el saber es apenas la posesión de una regla para resolver el problema. El aprendiz es un inventor de problemas, quien conjuga puntos relevantes en su subjetividad con puntos relevantes en la objetividad del problema. La imagen dogmática del pensamiento reduce aquel movimiento imprevisible a la quietud prevista de la conciencia que se cree dueña del camino.

Con todo, no hay método para aprender porque no hay cómo anticipar los caminos por los que alguien abre su sensibilidad a aquello que lo fuerza a problematizar su existencia, caminos que fluyen entre el saber y el no saber, y también porque no hay producto o resultado dador de sentido fuera del mismo trayecto de búsqueda. Aprender es una tarea infinita. No hay nada prefigurado, predeterminado, previsto, que aprender. Nada que aprender. Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado. El saber y el método no son otra cosa que obstrucciones de ese movimiento del aprender que es la propia cultura.

²⁵ DR, p. 268.

¿Pensar sin límites o ultrapasar los límites del pensar?

Un gran filósofo es aquel que convence a sus lectores, a sus oyentes, a llevar de aquí en adelante una vida filosófica. Gilles Deleuze los convence de eso. No importa si todos lo consiguen; basta que todos los que lo lean y escuchen perciban que tal vida les está en adelante abierta. Hay entonaciones de la voz que son tal convite implacable y tierno, hay una tensión del estilo que es tal dirección del pensamiento irreversible y gentil, está el propio pensamiento, tan extraño y tan lógico que, creando poco a poco sus problemas y encontrando para ellos soluciones igualmente nuevas, efectúa giros en el pensamiento en general –descubrimos entonces que había uno– y en el nuestro propio –percibimos entonces que pensábamos en general.²⁶

En estos ocho postulados se despliega la imagen dogmática del pensamiento y, según el Deleuze de *Diferencia y Repetición*, en la destrucción de esta imagen que se presupone a sí misma, residen las condiciones de una verdadera crítica y de una verdadera creación filosóficas, la posibilidad de que pueda emerger el pensar en el pensamiento. El pensar no está dado. Nace, se genera, se produce, a partir del encuentro contingente con aquello que nos fuerza a pensar, aquello que instala la necesidad absoluta de un acto de pensar, de una pasión de pensar.²⁷

El pensar, entonces, encuentra algo, un signo, que lo obliga a pensar. Es un encuentro fortuito, innecesario, producto del acaso. Es el “lanzar los dados”.²⁸ No hay

²⁶ F. Negnault, “A vida filosófica”. *Cadernos da Subjetividade*. São Paulo: PUC, 1996, p. 47.

²⁷ *DR*, p. 235-6.

²⁸ G. Deleuze, *Foucault*, 1998/1986, p. 125. Lo citaremos como *F*.

“algo” que encontrar, es apenas el cruzamiento, regido por la suerte del primer lance, de un signo. Con todo, una vez producido el encuentro, él sensibiliza, desencadena una fuerza irrefrenable, para problematizar lo que no era problematizado; el signo fuerza a poner un problema donde no lo había, es portador de un problema.

Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema,²⁹ así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Cada uno de estos campos de problematización permite un ejercicio específico del pensar: cuando problematiza el saber, el pensar permite alcanzar el límite de lo visible y, al mismo tiempo, aumentar el campo de visibilidad; cuando problematiza el poder, el pensar permite emerger singularidades así como alterar las relaciones entre los diversos tipos de singularidad; por fin, el pensar se problematiza a sí mismo para dar lugar al sujeto ético.³⁰

Las condiciones para producir pensar en el pensamiento, para poder generarlo, están dadas, hasta aquí, por la destrucción de aquella imagen dogmática del pensamiento que la filosofía occidental pacientemente consolidó a través de muchos siglos.³¹ Deleuze busca no sólo mostrar esas condiciones, sino realizarlas. Se propone, además de decir otra imagen para el pensamiento, practicar esa otra imagen de un pensamiento sin imagen, sin representación. Este ejercicio no es fijo, planeado, pautado. Tampoco puede ser esquematizado, disecado, reconstituido. El tono cambia a cada paso. El estilo también.

El encuentro con F. Guattari y un conjunto de libros producidos “entre” los dos durante casi veinte años desplaza el propio pensar. La crítica tiene, en aquellos primeros trabajos, un peso específico propio que va gra-

²⁹ *F*, p. 125.

³⁰ *F*, p. 124-6.

³¹ *DR*, p. 236.

dualmente diluyéndose hasta subsumirse en la creación.³² En el último libro con Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, los que critican sin crear son considerados la plaga de la filosofía, los discutidores, comunicadores del resentimiento.³³ Como vimos, en *Nietzsche y la filosofía* y en *Diferencia y Repetición* se buscaba la destrucción de la imagen prefilosófica del pensamiento, y se perseguía, en una imagen afirmada por Antonin Artaud, un pensamiento sin imagen, un “nuevo derecho [a pensar] que no se deja representar”, el pensamiento como una matrona que no siempre ha existido,³⁴ la genitalidad de un pensamiento que viene de fuera, pero atraviesa las categorías del interior y del exterior.³⁵ Sin embargo, en *¿Qué es la filosofía?* la imagen que el pensamiento se da a sí mismo de lo que significa pensar pasó a ser uno de los componentes insubstituíbles de la filosofía, el plano de inmanencia sobre el cual se asienta la creación de conceptos, la tarea propia de la filosofía:

Diríase que el plano de inmanencia es al mismo tiempo lo que debe ser pensado y lo que no puede ser pensado. Podría ser lo no pensado en el pensamiento. Es el zócalo de todos los planos, inmanente a cada plano pensable que no llega a pensarlo. Es lo más íntimo dentro del pensamiento, y no obstante el afuera absoluto. Un afuera más lejano que cualquier mundo exterior, porque es un adentro más profundo que cualquier mundo interior: es la inmanencia (...).³⁶

Esta imagen de lo “no pensado en el pensamiento” probablemente espantaría a aquel Deleuze veinte y po-

³² Cf. no sólo *DR* sino el capítulo “Crítica” en *Nietzsche y la Filosofía*, 1993/1962, p. 105-156.

³³ *QF*, p. 33.

³⁴ *DR*, p. 248.

³⁵ *F*, p. 125.

³⁶ *QF*, p. 62.

cos años más joven.³⁷ Se trata, a nuestro entender, de situar un pensamiento que parecía no aceptar ningún límite y, en cuanto tal, lucía no situado, abstracto, ideal. Se trata también de encontrar un espacio para localizarse en aquella tradición de la filosofía occidental en la cual Deleuze inscribe su trabajo. Aquella descripción de la imagen dogmática volvía inviable cualquier inscripción en esta tradición que no fuese ruptura, destrucción. Deleuze no podía quedarse sólo en la ruptura si su filosofía es también un *collage* de la historia que lo antecede. Así, esa única imagen dogmática, que impedía pensar y abarcaba a toda la filosofía, con algunas excepciones como Spinoza y Nietzsche, es ahora una serie de imágenes: imagen griega, imagen medieval, imagen moderna. En verdad, hay una multitud de imágenes: cada gran filósofo establece una nueva imagen, un nuevo plano de inmanencia. Más aún, es posible que un mismo filósofo (¡el propio Deleuze!) cambie varias veces de imagen, de plano. En palabras de Deleuze:

Llevando las cosas al límite, ¿no resulta que cada gran filósofo establece un plano de inmanencia nuevo, aporta una materia del ser nueva y erige una imagen del pensamiento nueva, hasta el punto de que no habría dos grandes filósofos sobre el mismo plano? Bien es verdad que no concebimos a ningún gran filósofo del que no sea obligado decir: ha modificado el significado de pensar, ha “pensado de otro modo” (según

³⁷ En un libro de 1990, por lo tanto anterior a la publicación de *¿Qué es a filosofía?*, R. Machado dice “No creo que haya varias filosofías de Deleuze. Esta es una de las hipótesis que he buscado confirmar. Es verdad que hasta ahora privilegié en mis análisis sus escritos de la década del 60. (...) Pero no me parece que haya ruptura entre los estudios que analicé –sin dejar de relacionarlos a todos los otros– y lo que ha hecho más recientemente Deleuze. (*Deleuze e a filosofía*, 1990, p. 181.)

la fórmula de Foucault). Y cuando se distinguen varias filosofías en un mismo autor, ¿no es acaso porque el propio filósofo había cambiado de plano, encontrado una imagen nueva una vez más?³⁸

Cambiar lo que significa pensar, esa es la tarea de la filosofía. Instaurar el pensar sobre otra imagen. Cambiar de plano, sin salir de la inmanencia. Pensar de nuevo lo que significa pensar y no dejar que descansen en la imagen del pensamiento en la que se encontraba cómodamente instalado. Pensar diferentemente el plano de inmanencia donde se sitúa el pensar, esto es lo que hacen los filósofos, su gesto supremo, según Deleuze:

Tal vez sea éste el gesto supremo de la filosofía: no tanto pensar el plano de inmanencia, sino poner de manifiesto que está ahí, no pensado en cada plano. Pensarlo de este modo, como el afuera y el adentro del pensamiento, el afuera no exterior o el adentro no interior. Lo que no puede ser pensado y no obstante debe ser pensado...³⁹

Este es un gesto de los filósofos, algunos de los cuales consideran la filosofía como el pensamiento más pensado: afirmar manifiestamente que lo no pensado está en ella misma, en la base de todo pensamiento; que no se puede pensar sin lo no pensado, pero también que no se puede pensar si se permanece en lo pensado. El plano de inmanencia es la imagen que el pensamiento se da a sí mismo para poder pensar, para orientarse en el pensamiento, sin ser un método, un conocimiento o una opinión. En el plano de inmanencia, el pensamiento reivindica el movimiento que puede ser llevado hasta el

³⁸ QF, p. 54.

³⁹ QF, p. 62; destacado en el original.

infinito,⁴⁰ el puro movimiento, el mismo movimiento del horizonte, hasta que se desplace a otro plano sobre el cual pensar.

La anterior referencia a Foucault (“pensar de otra manera”) merece ser notada. La infinitud en el movimiento del pensar no está dada por su ausencia de límites sino por su ausencia de quietud, de identidad. Es el movimiento que es infinito. La imagen que Deleuze busca no es de un pensamiento sin límites, sino de un pensar sin puntos fijos.⁴¹ Para analizar sus otros componentes vamos a estudiar su concepto de filosofía.

La nueva imagen: filosofía

Esto es, finalmente, lo que esta cantinela deleuziana tiene que ver con la filosofía, pues tal es el problema mismo de la filosofía: pensar las figuras, los ritmos, los intervalos, encontrar el concepto que “corresponde” a tal o cual cantinela, elevar el pensamiento a cierto grado de tensión, someterlo a tal o cual velocidad, pensar el intervalo de la representación,

⁴⁰ QF, p. 41-2.

⁴¹ P. Hallward (“The limits of individuation, or how to distinguish Deleuze and Foucault”, 2000), a partir de las categorías de “singular” y “específico”, traza una distinción entre Deleuze y Foucault: el primero tendría una concepción singular del individuo y el segundo, una concepción específica, siendo lo singular no específico lo que transciende todas las relaciones. Dice Hallward: “La diferencia esencial entre Deleuze y Foucault, entonces, puede ser afirmada muy simplemente: Deleuze busca escribir una filosofía sin límites (a través de la intuición inmediata de lo ilimitado, o puramente creativo; al contrario, Foucault escribe una filosofía del límite en cuanto tal (en los límites de la clasificación, en el filo del vacío que se extiende hasta más allá de cualquier orden de reconocimiento o normalización)”. (p. 93). Aunque no podemos analizar aquí las diferencias entre las filosofías de Deleuze y Foucault, nos interesa afirmar que estos pasajes que acabamos de analizar de *¿Qué es la filosofía?* tornan problemática la atribución a Deleuze de una filosofía “sin límites”.

*pensar en los intersticios de la representación,
en la interrupción –en el re-verso, en la rever-
sión– del propio pensamiento.*⁴²

Es el filósofo quien hace el plano de inmanencia en el cual piensa. El plano es una geografía, un espacio, una tierra, y sus regiones son los conceptos. La creación de conceptos, esas tribus que pueblan las regiones del plano y se desplazan en él, es la tarea más propiamente filosófica.⁴³ Si la filosofía comienza por la creación de conceptos, el plano de inmanencia es prefilosófico. Esto no significa que el plano preexista a la filosofía sino que “no existe allende la filosofía”, aunque ésta lo suponga. Sin filosofía no hay plano, y las filosofías instauran sus planos como su suelo absoluto. Con la instauración de su propio plano, cada filosofía busca dar consistencia al movimiento caótico sin perder nada del infinito en el cual el pensamiento se sumerge.⁴⁴

La filosofía consiste, entonces, en trazar planos, plantear problemas y crear conceptos⁴⁵: los problemas dan sentido a los conceptos en el plano en que se inscriben. Todos los filósofos hacen esto entrelazados por una historia que ella misma es antes devenir que historia, coexistencia de planos más que progresiva sucesión de sistemas. El tiempo de la filosofía no es lineal, no sigue estrictamente la cronología del antes y el después, la continuidad del pasado, presente y futuro. Es un tiempo estratigráfico:⁴⁶ los planos se superponen, coexisten. Es sólo la vida de los filósofos la que sigue una sucesión ordinaria, pero no sus planos y conceptos, que van y vienen todo el tiempo.

⁴² J. L. Pardo, “Y cantan en llano”. *Archipiélago*. Madrid, v. 17, 1994, p. 76.

⁴³ QF, p. 39-40.

⁴⁴ QF, p. 46.

⁴⁵ QF, p. 32-3.

⁴⁶ QF, p. 61.

Además de los planos y los conceptos, la filosofía tiene un tercer elemento: los personajes conceptuales. Los tres elementos son necesarios para que haya una filosofía, pero no hay entre ellos ninguna relación de inferencia, deducción o causalidad. Ellos dan lugar a tres actividades simultáneas, intercaladas: la libre creación, sin medida, del concepto; el trazado singular de un plano como única regla; la invención de personajes conceptuales extraños, a los cuales cada invención da vida. Las tres actividades se entrelazan y cada una de ellas sólo encuentra criterio en las otras dos. Por ejemplo, un concepto sólo tiene sentido en función de un plano al cual remite y de un personaje conceptual del que precisa. Dice Deleuze:

(...)... las tres actividades que componen el constructivismo se revelan sin cesar, se solapan sin cesar, una precediendo a otra, ora a la inversa, una consistiendo en crear los conceptos como casos de solución, otra en trazar un plano y un movimiento sobre el plano como condiciones de un problema, y otra en inventar un personaje como incógnita del problema. El conjunto del problema (del que la propia solución también forma parte) consiste siempre en construir los otros dos cuando el tercero se está haciendo.⁴⁷

La filosofía consiste en trazar innumerables planos, inventar personajes de contornos variados, crear conceptos de superficies irregulares. Nunca es posible determinar *a priori* si el plano es importante, el personaje notable y el concepto interesante. No se puede anticipar si un problema está bien puesto, si una solución es adecuada y si un personaje es viable. Es siempre cuestión de experiencia, de pensar, en el pensamiento:

⁴⁷ QF, p. 83.

La filosofía vive de este modo en una crisis permanente. El plano opera a sacudidas, y los conceptos proceden por ráfagas, y los personajes a tirones. Lo que resulta problemático por naturaleza es la relación entre las tres instancias.⁴⁸

Los filósofos crean los conceptos a partir de los personajes conceptuales. Mejor, los personajes conceptuales los crean a través de los filósofos. Son los personajes los sujetos de la creación, el devenir de una filosofía asubjetiva, los agentes de enunciación de una filosofía.⁴⁹ Los personajes no son la voz del filósofo ni su representante; ellos son el desarrollar de una trama conceptual sin voz. Están los simpáticos y los antipáticos, manifiestos e implícitos.⁵⁰ Todos ellos revelan la fuerza de un pensamiento capaz de expresarse en planos que atraviesan en varios lugares la subjetividad del filósofo, por medio del cual los personajes se expresan.

Los conceptos son históricos, todos ellos tienen esa historia estratigráfica, no lineal, que puede incluso pasar por problemas varios y planos diversos. Los conceptos son acontecimientos del pensar: ellos permiten crear nuevas constelaciones, nuevas configuraciones, nuevas ordenaciones de ideas. Así,

(...) un concepto tiene un *devenir* que atañe, en este caso, a unos conceptos que se sitúan en el mismo plano. Aquí, los conceptos se concatenan unos a otros, se solapan mutuamente, coordinan sus perímetros, componen sus problemas respectivos, pertenecen a la misma filosofía, incluso cuando tienen historias dife-

⁴⁸ QF, p. 84.

⁴⁹ QF, p. 65-6.

⁵⁰ Nietzsche es tal vez quien operó con más personajes conceptuales: simpáticos (Dioniso, Zaratustra), antipáticos (Cristo, el Pregonero, Sócrates). Cf. QF, p. 66.

rentes. En efecto, todo concepto, puesto que tiene un número finito de componentes, se bifurcará sobre otros conceptos, compuestos de modo diferente, pero que constituyen otras regiones del mismo plano, que responden a problemas que se pueden relacionar, que son partícipes de una co-creación.⁵¹

Los conceptos son compuestos, irregulares, y muchas veces se entrelazan y yuxtaponen: infancia y educación, educación y filosofía, filosofía e infancia. Lo que conecta los conceptos son los problemas que les confieren sentido: ¿Para qué educar a la infancia? ¿Cuál es el estatuto filosófico de la educación? ¿Cuál es el papel de la infancia en el pensamiento y de la filosofía en la infancia? Etc. etc. etc.

¿Es posible enseñar a pensar?

*Y Deleuze daba. Todo lo que pensaba lo daba alegremente.*⁵²

A seguir, vamos a sintetizar ideas de este capítulo y del anterior. El pensar es un encuentro. Todo encuentro que se precie de tal no puede ser anticipado, deducido o previsto en un formato que pueda ser utilizado para fines didácticos. Es el choque imprevisto con lo que nos obliga a pensar lo que nos conmueve enteramente, nos deja perplejos, nos lleva a problematizarnos, a pensar lo que hasta ahora no podíamos pensar.

En este sentido, el pensar es un acontecimiento imprevisible. No hay formas predeterminadas que lo pro-

⁵¹ QF, p. 24.

⁵² J. Ferrero, "El año del doble siete". *Archipiélago*, Madrid, n. 17, 1994, p. 15.

duzcan. Las técnicas, los métodos, inhiben su emergencia: los modelos, cuando creen aprehender el pensar y tornarlo transmisible, anticipan lo inanticipable. El método consiste en constituir cada vez el camino, como problema, con su solución.⁵³ Así, Deleuze nos fuerza a desconfiar de cualquier método que afirme saber cómo enseñar a pensar, cómo enseñar filosofía.

¿Es posible enseñar a pensar? Como diría Kant, ¿sólo es posible aprender a pensar!⁵⁴ ¿Cómo posibilitar (facilitar) ese aprendizaje? ¿Es posible? ¿Se puede propiciar un encuentro con el pensar en el pensamiento de otro? No estamos seguros. No hay respuestas que puedan normalizarse. No sabemos por cuáles caminos alguien aprende... a pensar. Sin embargo, sabemos que sin lo heterogéneo, sin la diferencia libre y la repetición compleja, no hay aprendizaje, ni pensamiento; que enseñar según las formas de la imitación, de la reproducción de lo mismo, de la causalidad, o del instrumento, es no favorecer el encuentro del pensar. Los que consideran que en su saber o en su método está contenido el contenido o el modo de lo que el otro “debe” aprender para pensar, difícilmente generarán pensar en el pensamiento. Pensamos, por lo tanto, que no es posible enseñar ni aprender a pensar, reproduciendo, copiando, sin estar en camino de aprender a pensar. Dice Deleuze:

Como profesor me gustaría lograr dar una clase como Dylan, que más que un autor es un asombroso productor, organiza una canción. Empezar como él, de golpe, con su máscara de clown, con ese arte de tener

⁵³ F. Regnault, *A vida filosófica. Cadernos da Subjetividade*. “Dossiê: Deleuze”. São Paulo: PUC, 1996, p. 51.

⁵⁴ Aludimos a la clásica distinción entre la imposibilidad de aprender filosofía y la posibilidad de aprender a filosofar. Cf. I. Kant, *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 2da Ed., p. 407-9 (B 865-9)

previsto cada detalle y que sin embargo parezca improvisado. Justo lo contrario de un plagista, pero lo contrario también de un maestro o de un modelo. Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación. Bodas, pero no parejas ni conyugalidad. Tener un saco en el que meto todo lo que encuentro, pero a condición de que también me metan a mí en un saco. En lugar de resolver, reconocer y juzgar, hallar, encontrar, robar. Reconocer es lo contrario del encuentro.⁵⁵

El docente, productor. Productor de imprevistos, de sorpresas, en una *performance* que prepara todos los detalles y que a la vez se dispone a prescindir de todos ellos. Lo contrario de un modelo (*pace* Lipman). Como dice Jacotot, sin nada que enseñar. Lo contrario de las reglas, de las recetas, de los combinados. No hay nada que combinar, está todo por encontrar. No hay nada que explicar, está todo por recibir. Hay que prepararse para eso, larga y trabajosamente. Pensar da mucho trabajo. Enseñar a pensar, si acaso fuera posible, da mucho más trabajo todavía.

De esta forma, se afirma una política del enseñar. Volvamos a Rancière. Enseñar a pensar exige un gesto igualitario.⁵⁶ Con relación al pensar, nadie es más que nadie. Sin este gesto inicial, enseñar a pensar se vuelve imposible. Volvamos a Deleuze. Enseñar a pensar exige la afirmación de la diferencia. Sin la diferencia, también se imposibilita el pensar. Sólo sería posible “enseñar a

⁵⁵ G. Deleuze, C. Parnet, *Diálogos*, 1980/1977, p. 12-3.

⁵⁶ Cf. Cap. 6. A seguir reuniremos algunas ideas de Rancière con este retrato de Deleuze, aun contrariando al propio Rancière cuando dice que su pensamiento es “no deleuziano”. Cf. J. Rancière, “Deleuze accomplit le destin de l’esthétique”. *Magazine Littéraire*, n. 406, février 2002, p. 38-40.

pensar” con la condición de que no tenga nada que ver con “explicar” o “modelar” el pensar. En suma, pensar requiere, pensamos, diferencia en la igualdad.

Si alguien piensa que hay algo que explicar o que modelar sobre el pensar para que los otros piensen “mejor” –lo que, en última instancia, significará que los otros piensen lo que funda el pensar de la misma forma que él lo piensa, en otras palabras, que compartan su misma imagen del pensamiento– habrá inviabilizado su pensar. Con ese gesto habrá detenido su movimiento, lo que el pensar puede tener de acontecimiento. También inviabiliza su propio pensamiento, en la medida en que lo congela en una imagen que ya no piensa y que apenas busca que los otros la reproduzcan miméticamente. De esta forma, diría Rancière, embrutece y se embrutece. Somete a los otros a su pensamiento y a sí mismo a esa imagen congelada que transmite. No es el pensamiento “ordinario”, de “bajo orden”, el que embrutece, sino la creencia en la incapacidad de pensar de los otros y en la superioridad del propio pensar.

Consideramos importante mantener abierta la interrogación sobre el sentido de lo que hacemos cada vez que decimos que enseñamos a pensar o, más específicamente, cada vez que situamos en tierra pedagógica esa forma del pensar que entre nosotros llamamos filosofía. Vemos allí un problema relevante de nuestra práctica. A partir de un problema podemos, eventualmente, crear un concepto. Podemos también encontrar un sentido para la igualdad y la diferencia en el enseñar y en el aprender a pensar. Así podemos, tal vez, estar contribuyendo para generar acontecimientos impensados, impensables.

Sospechamos que si el pensar es un encuentro, enseñar a pensar –de ser posible– tendría que ver con propiciar ese encuentro, con preparar las condiciones de su irrupción. Pero no hay fórmulas ni recetas para eso. Sólo una extensa y trabajosa preparación. Nada de “aprenda a

pensar en seis meses”, “nuevo método para aprender a pensar. Garantizamos resultado”, “cómo aprender a pensar en XYZ minutos”. Nada para prometer. Nada para vender. Nada para comprar.

Nadie está exento de aprender a pensar. Nadie puede declararse *expert* en el arte de pensar. Tal vez por eso, una bella imagen de un docente, sea la de aquel que piensa con otros sin que importe su edad, su etnia, su género, su cabeza, su biografía. Este docente ejercita el pensar y da que pensar a sus alumnos. Propicia encuentros que él mismo no puede anticipar, aunque prepare cada detalle de su clase con la meticulosidad de quien se prepara extensamente para improvisar y no con la superficialidad de quien improvisa por falta de preparación. Este docente deja que los otros construyan sus propias imágenes de pensamiento. Los deja postular sus problemas. Se deja postular sus problemas.

Parte III

Epílogo

De la mayoría a la minoridad: educación, filosofía y afirmación de la infancia

*Sólo con la ayuda de un personal adecuado podremos conseguir que el mundo entero vuelva a la infancia.*¹

El espacio de la infancia en nuestra tradición educacional está bien ilustrado por el filósofo francés J-F. Lyotard,² quien se vale de un símil con las figuras del *manceps* (quien toma algo en sus manos, quien se apropia o posee algo o alguien) y del *mancipium* (que designa el gesto de tomar de la mano y al mismo tiempo a aquel que es tomado de la mano por el amo, el esclavo, aquel que no se pertenece a sí mismo sino que pertenece a otro) para analizar una forma dominante de pensar la infancia.

¹ W. Gombrowicz, *Ferdydurke* apud P. Bruckner, *La tentación de la inocencia*, 1996, p. 86.

² J.-F. Lyotard, "Mainmise", 1992, p. 419.

De modo general, en los discursos pedagógicos se percibe al niño en los términos de alguien que es llevado de la mano. Esto se verifica, inclusive, en los discursos de emancipación, etimológicamente derivada del mismo grupo temático “manc-” de *manceps* y *mancipium*. La infancia es asociada a inmadurez, a minoridad, y sería un estado del cual habría que emanciparse para volverse dueño de sí mismo. La infancia es una metáfora para una vida sin razón, oscura, sin conocimiento. La emancipación sería un abandono de la infancia, su superación. El tema es recurrente en la modernidad. En un breve y conocido ensayo, Kant es ilustrativo respecto de esta visión. Dice allí Kant:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro.³

La minoridad es una figura de la incapacidad, de la falta de resolución y de la pereza en el uso de las propias capacidades intelectuales. Es el estado de *mancipium* deliberado, aquel de quien elige guiarse por el entendimiento de otro. El iluminismo sería aquel movimiento histórico que permitiría a la humanidad en su conjunto salir de su minoridad, de su infancia, y valerse de la fuerza inscripta en su propia razón. Si nos mantenemos en la infancia es por falta de resolución y de coraje.

La infancia, como fase a ser abandonada, fue objeto de las más diversas tentativas de silenciamiento, así como de los más diversos sueños de emancipación, libertad y racionalidad que fue capaz de pensar el hombre moder-

³ I. Kant, “¿Qué es la Ilustración?”, 1998/1784, p. 25.

no.⁴ En la primera parte de este trabajo, analizamos trazos de algunos de estos sueños, antecedentes antiguos, desarrollos modernos, repercusiones contemporáneas. En la segunda parte, afirmamos otra imagen de la infancia, para pensar la propia filosofía. A seguir, vamos a justificar, desplegar, expandir esta imagen.

Por un lado, hay signos evidentes en nuestras sociedades que contradicen las proyecciones iluministas: el desarrollo, al menos en la forma histórica que ha tomado, no amplía necesariamente la libertad. Por otro lado, a pesar de las pretensiones de la modernidad, la infancia no nos abandona: tomados de la mano por los otros durante la infancia, ella continúa ejerciendo su *mancipiun* incluso cuando nos imaginamos emancipados o independientes. De esta forma, la infancia no sería la edad sin razón sino algo diferente. Lyotard lo dice de manera bella:

... la condición de ser afectado, aunque no tengamos los medios –lenguaje y representación– de nombrar, identificar, reproducir y reconocer lo que nos afecta. Por infancia entiendo que nacemos antes de nacer para nosotros mismos. Y, por lo tanto, nacemos a través de otros, pero también para otros, entregados, sin defensa, a los otros. Estamos sujetos a su *mancipium*, que ellos mismos no pueden evaluar. Porque, aunque sean madres y padres, ellos mismos son también infantes. Ellos no están emancipados de su propia infancia, de la herida de la infancia o del apego que ella lanza.⁵

La infancia es la condición de ser afectado que nos acompaña toda la vida. Lo dicho y lo no dicho, la falta de

⁴ J.-F. Lyotard, “Mainmise”, 1992, p. 421.

⁵ J.-F. Lyotard, “Mainmise”, 1992, p. 420.

palabra, la ausencia de voz (*in-fans*), en los afectos. Es aquella singularidad silenciada que no puede ser asimilada por el sistema. Una condición de estar afectado que no puede nombrar o reconocer esa afección, esto es la infancia, según este texto.

Infancia, experiencia, historia, lenguaje

*Repito: nosotros conocemos otra experiencia. Esa experiencia puede ser hostil al espíritu y destruir muchos sueños; no obstante, es lo más hermoso, lo más intocable, lo más inmediato, porque jamás puede faltar al espíritu si nosotros seguimos siendo jóvenes.*⁶

Las pretensiones de emancipación de la infancia acostumbran esconder su negación. Se sabe por ella, se piensa por ella, se lucha por ella. Paralela a esta negación de la infancia se encuentra la negación de la experiencia. La ausencia de espacio para la experiencia en las sociedades modernas es un motivo ya conocido de diversas tendencias filosóficas de nuestro tiempo. W. Benjamin decía que la experiencia se tornó una máscara “inexpresiva, impenetrable, siempre igual” del adulto.⁷

La experiencia incluso puede ser usada para recubrir el pesimismo, el determinismo y el fatalismo contenidos en frases tan repetidas en nuestros días, tales como “yo ya viví esto, no hay nada que hacer”, “usted no sabe, pero así son las cosas”, “siempre fueron así y así siempre lo serán”. La experiencia puede ser la máscara de la derrota, de la resignación, del consenso silenciador. Puede ser el simulacro de una vida no vivida, de sueños no realizados sin siquiera haber sido intentados; algo así como

⁶ W. Benjamín, “Experiencia”, 1989/1913, p. 43.

⁷ W. Benjamin, “Experiencia”, 1989/1913, p. 41.

la lanza de un adulto que combate su propia infancia, esa que no olvida las utopías.

Nuestros tiempos son hostiles a una infancia afirmativa, resistente, duradera, y ese simulacro de experiencia es una de sus armas predilectas. Con todo, podemos pensar en otra experiencia, la máscara de sueños incomedantes, imprescindibles aunque irrealizables; la que enfrenta su otra máscara, la combate, la resiste, la hostiliza; una experiencia compañera de la infancia.

Giorgio Agamben, traductor italiano de Benjamin, puede ayudarnos a propiciar ese encuentro, en particular en un libro donde establece una conexión mutuamente fundante e inseparable entre infancia y experiencia.⁸ Su trabajo se inscribe en un proyecto teórico por revertir “la pobreza de la experiencia” del mundo contemporáneo, un estilo de vida cotidiano cargado de acontecimientos que no pueden convertirse en experiencia. Así comienza Agamben el libro que nos ocupa: “todo discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ella ya no es realizable”.⁹

En efecto, la existencia cotidiana en los grandes conglomerados urbanos se torna insoportable, por la acumulación de situaciones pasadas por la superficie, que casi no dejan espacio a la experiencia. Un caso ejemplificador es el turismo: las mayores “maravillas” de la tierra despiertan un interés por capturar lo vivido a través de la cámara fotográfica o de la filmadora y no por dar espacio a la experiencia. No se trata de reprobar este rechazo contemporáneo a la experiencia; al contrario, él puede esconder la semilla de una experiencia futura. Ante esta descripción, Agamben inscribe su trabajo en el programa benjaminiano de una filosofía por venir y prepara “el lugar lógico donde esa semilla pueda alcanzar su madurez”.¹⁰

⁸ Las ideas que siguen están tomadas del primer capítulo del libro que lleva su mismo nombre: *Infancia y historia*, 2001/1978, p. 17-82.

⁹ G. Agamben, *Infancia y historia*, 2001/1978, p. 7.

¹⁰ *Ibid.*, p. 10.

Analicemos ese “lugar lógico”. El rechazo contemporáneo a la experiencia se origina en la desconfianza de la ciencia moderna frente a la experiencia. Las pretensiones de objetividad, universalidad y certeza de esa ciencia son incompatibles con el carácter subjetivo, incierto, particular, de la experiencia. Por eso, la ciencia la instrumentaliza y la cuantifica a través del experimento. Con él, hace de la experiencia camino para el conocimiento. De esta manera la anula, de la misma forma que atomiza al sujeto individual en la objetividad del sujeto universal.¹¹ La filosofía moderna acompaña este movimiento de silenciar la experiencia; su punto más alto es la postulación husserliana de una experiencia muda. Agamben rechaza esta tentativa. Al preguntarse si existe una tal experiencia sin lenguaje, una *in-fancia* de la experiencia, asume que el problema de la experiencia lleva irremediablemente al problema del lenguaje.¹²

Agamben responde negativamente a la posibilidad de una experiencia sin lenguaje. La infancia de la experiencia no puede buscarse antes e independientemente del lenguaje:¹³ la idea de una infancia pre-lingüística es un mito: infancia y lenguaje se remiten la una al otro.¹⁴ En la infancia, el ser humano se constituye como sujeto en y por el lenguaje. En tanto el ser humano no viene al mundo ya hablando, la infancia es ausencia y búsqueda de lenguaje, y es en la infancia donde se da esa discontinuidad específicamente humana, donde se produce el pasaje de lengua a palabra (Saussure), de semiótica a semántica (Benveniste), de sistema de signos a discurso.

Es en la infancia donde cada ser humano se apropiia del lenguaje y hace del sistema de signos adquiridos un discurso con sentido, esto es, se constituye en sujeto

¹¹ *Ibid.*, p. 13-25.

¹² *Ibid.*, p. 37-48; p. 59.

¹³ *Ibid.*, p. 64.

¹⁴ *Ibid.*, p. 66.

del lenguaje al decir “yo”. La infancia, carente de lenguaje, es también su condición de emergencia. Pero la inversa también cuenta: el acceso a la infancia sólo puede tener lugar a través del lenguaje: infancia y lenguaje coexisten originariamente: “nunca encontramos el hombre separado del lenguaje y nunca lo vemos en el acto de inventarlo”.¹⁵

Es precisamente en este círculo en que se encierran lenguaje e infancia que debe ser procurada la experiencia, y no en un plano trascendental previo al lenguaje. La experiencia es la diferencia entre lo lingüístico y lo humano, entre lo dado y lo aprendido, entre lo que tenemos y lo que no tenemos al nacer. De este modo, que el ser humano no nazca ya hablando, que tenga infancia, que su hablar y su ser hablado no estén determinados de antemano, es lo que constituye la experiencia, lo que la vuelve posible.¹⁶ No es éste un rasgo sin más para el ser humano, es aquello que lo constituye como tal: el ser humano es el único animal que precisa aprender a hablar, que no está inscripto en la lengua desde siempre. Así, la experiencia, la infancia del ser humano, constituye y condiciona de manera esencial el lenguaje, como hiato, como discontinuidad, como diferencia insalvable entre lengua y discurso.¹⁷

Al mismo tiempo, en esta discontinuidad entre lo lingüístico y lo humano, entre la semiótica y la semántica, Agamben funda la historicidad del ser humano.¹⁸ Si el ser humano es un ser histórico, lo es porque tiene infancia, porque el lenguaje no le viene dado “por naturaleza”, sino porque tiene que aprender a hablar (desde que

¹⁵ *Ibid.*, p. 67. Allí, Agamben afirma que la tentativa de buscar un momento originario del hombre sin lenguaje presupone un doble problema: a) la fantasía propia de encontrar algo inexistente; b) el problema del concepto de origen, que afirma un modelo basado en una localización cronológica y en una causa inicial, no causada, historizante, pero no historizada.

¹⁶ *Ibid.*, p. 70.

¹⁷ *Ibid.*, p. 72-3.

¹⁸ *Ibid.*, p. 73.

nace), porque no habla desde siempre (ni es hablado desde siempre por el lenguaje) sino porque habla y es hablado sumergido en una historia. Si no hay posibilidad de que el ser humano sea a-histórico, es precisamente porque no habla desde “siempre”, porque tiene que aprender a hablar (a hablar-se, a ser hablado) en una infancia que no puede ser universalizada ni anticipada. En lo humano, la infancia es condición de la historia.

Nos importa destacar que no se trata solamente de una cuestión cronológica. La infancia no funda la historia y se retira de ella. Experiencia y infancia no anteceden temporalmente al lenguaje y dejan de existir una vez que el ser humano accede a la palabra, o es accedido por ella. Agamben defiende que una y otra son condiciones originarias, fundantes, transcendentales, porque no hay humanidad (condición de ser humano) sin ellas, no hay sujeto que pueda hablar (ni ser hablado) sin ellas.

En un cierto sentido, estamos siempre aprendiendo a hablar (y a ser hablados), nunca “sabemos” hablar (ni somos del todo “sabidos” por el lenguaje) de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia en el lenguaje. Cuando creemos saberlo todo, nos hemos vuelto naturaleza. Sin experiencia de la infancia, somos naturaleza inerte, normalidad inmodificable, pero no historicidad siempre modificable. De este modo, experiencia y infancia (experiencia de la infancia, infancia de la experiencia) son condiciones de posibilidad de la existencia humana, no importa su edad. Dice Agamben:

Es por ello que la historia humana no puede ser progreso continuo de la humanidad que habla, a lo largo de una continuidad linear; en su esencia, la historia es intervalo, discontinuidad, *epoché*. Lo que tiene a la infancia por patria y origen debe proseguir su camino hacia la infancia y en la infancia.¹⁹

¹⁹ *Ibid.*, p. 74.

No hay progreso en la historia humana. Porque hay infancia (experiencia), la historia humana no puede ser continua, lineal, natural. Que la historia humana tiene a la infancia por patria significa que de ella se deriva, que de ella se origina y que sin ella nada es. Por eso, la infancia es sentido (“hacia”) y territorio (“en la”) de la experiencia. Una hipotética humanidad sin infancia sería una humanidad sin historia, sin experiencia: ¿sería una humanidad?

Estas son algunas notas de la infancia así concebida: condición, sentido, territorio, de la existencia humana. En este registro, la infancia ha dejado de ser un momento, una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Este pasaje no significa un abandono de la infancia como edad primera, sino que amplía notoriamente ese sentido. Cuando la infancia es compañera de la experiencia, lejos de ser una fase a ser superada, se vuelve una situación a ser establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia.²⁰

En otro texto,²¹ Agamben postula un animal hipotético que pudiese dar atención a lo que los animales no pueden dar, a lo que no está escrito en su código genético, la Ley; supongamos un animal que pudiera dar atención a las posibilidades somáticas ocasionales, no codificadas. Ese hipotético animal podría ser capaz de nominar, de darse el lenguaje, e ilustraría la más auténtica condición humana: el aprendizaje de la lengua. Sería un animal en condición infantil. En palabras de Agamben:

²⁰ Agamben también introduce la verdad en este juego entre infancia, experiencia, lenguaje e historia. Afirma cosas tales como “el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad” (p. 70) y “el lenguaje constituye la verdad como destino de la experiencia” (p. 71). Según Agamben, la verdad constituye también a la infancia y al lenguaje en una relación originaria e histórico-transcendental. Preferimos prescindir de esta asociación, por los compromisos ontológicos, metafísicos y políticos que ella supone.

²¹ “Idea de la infancia”, 1989/1985, p. 77-81.

Por ello un adulto no puede aprender a hablar: han sido niños y no adultos los que han accedido por primera vez al lenguaje, y, a pesar de los cuarenta milenios de la especie *homo sapiens*, precisamente la más humana de sus características —el aprendizaje del lenguaje— ha permanecido tenazmente ligado a una condición infantil y a una exterioridad: quien cree en un destino específico no puede verdaderamente hablar.²²

La ausencia de voz, *in-fancia*, no es una falta, una carencia del ser humano. Ella es su condición. No hay cómo abandonar la infancia, no hay ser humano enteramente adulto. La humanidad tiene un soma infantil que no la abandona y que ella no puede abandonar. Rememorar ese soma infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento.²³

Estamos ante una inversión de esa visión iluminista según la cual la infancia es algo del orden de la pasividad, de la exoneración, de la dependencia. Para Agamben, la infancia reviste otra posición. La infancia deja de estar asociada a la debilidad, a la precariedad, a la inferioridad. Ella ya no es más medida por la categoría de progreso, en una temporalidad continua; pasa a ser discontinuidad, irrupción del pensamiento, de lo (im)posible, de lo por venir. Así, el concepto de infancia propuesto por Agamben tiene un doble impacto en la forma educacional dominante de pensar la infancia. Por un lado, la infancia deja de estar necesariamente asociada a niños y a visiones asociadas a ellos como seres humanos pequeños, frágiles, tímidos o, simplemente, como etapa de la vida humana. Por otro lado, la infancia pasa a ser condición de rupturas, experiencia de transformaciones y sentido de las metamorfosis de cualquier ser humano, sin importar su edad.

²² *Ibid.*, p. 79-80.

²³ Agamben llama a este pensamiento de política. Cf. *ibid.*, p. 81.

Este concepto de Agamben nos permite pensar la infancia desde otras bases. Señaliza una ruptura, una diferencia, un quiebre, en el continuo de los discursos filosófico-pedagógicos tradicionales sobre la infancia. Los casos de Platón y Lipman, analizados en las dos primeras partes de este trabajo, pueden servir como ejemplos de momento inicial y presente de ese continuo. Si la práctica educativa de la filosofía pretende afirmar una política pluralista, sensible a la novedad de la diferencia, si ella no quiere ser totalitaria, arrogante y tonta en relación con la infancia, es preciso quebrar esa línea que piensa la infancia en términos de pura posibilidad, de inferioridad, de otro excluido o de material para los sueños políticos; aquella imagen que concibe la educación de la infancia como el completar un receptáculo dispuesto por naturaleza para acoger los sueños adultos.

Infantes son los sin voz, los que no nacen hablando, aquellos que están aprendiendo a hablar y a ser hablados. Una vez más, no debemos entender la infancia sólo como una edad cronológica. Infante es todo aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo. Aquel que, como Heráclito, Sócrates, Rancière y Deleuze, no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo mundo habla. Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que “hay que pensar”. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez. El mundo no es lo que pensamos. “Nuestra” historia está inacabada. La experiencia está abierta. En esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia.

Educación, filosofía y política de la infancia

Desde mi punto de vista, usted fue el primero en enseñarnos –tanto en sus libros cuan-

*to en el dominio de la práctica— algo fundamental: la indignidad de hablar por los otros.*²⁴

¿Cuáles son las implicaciones para la educación de esta concepción de infancia? En la medida en que somos instigados a abandonar rápidamente la infancia, en la medida en que nuestras sociedades parecen hostiles a una infancia como la que acabamos de caracterizar, un sentido importante de la educación de nuestro tiempo puede ser visto en la restauración de la infancia, en la creación de situaciones propicias a la experiencia, en la generación de condiciones para que sean posibles, entre nosotros, la infancia y la experiencia, la infancia de la experiencia y la experiencia de la infancia.

Así, estamos muy lejos de una educación que “prepara a los niños para el futuro”, “para el mercado de trabajo”, “para el mundo adulto”, o para cualquier otra cosa que no sea la propia infancia, entendida como experiencia de la diferencia, de la novedad, de lo inesperado. Una educación en y para la experiencia educa a los niños en su ser niños, permite vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo del que se está. Si para algo prepara una educación tal es para no dejar nunca la infancia, la experiencia, y para recuperarlas, si se las ha perdido. Si la educación es educación de los que no están en la infancia, de los excluidos de la experiencia —porque la han dejado, sean niños o adultos—, la tarea de una tal educación es recuperar esa infancia, mantenerla, no dejar que se vuelva a perder.

²⁴ G. Deleuze – M. Foucault, “Les intellectuels et le pouvoir”. In: M. Foucault. *DE*, v. II, 1994/1972, p. 306-315. La intervención es de G. Deleuze dirigida a M. Foucault.

¿Tal educación sería emancipadora? ¿En qué sentido? ¿En que dimensión la infancia es una figura de la emancipación? Emancipar tiene que ver con eximir de la tutela, con librar, con tornar libre, con liberar. La educación ilustrada pensó la emancipación como algo externo, como algo que se da, como un pasaje de la minoridad, de la ausencia de razón, a la mayoría de edad, a la adultez, a la presencia de la razón. Emanciparse, modernamente, es abandonar la infancia para habitar el reino de la razón y de la libertad.

Pensamos de manera diferente la emancipación y la infancia. En la medida en que lo que está en juego es una relación con nosotros mismos, en la medida en que se trata de generar relaciones cada vez más libres con nosotros mismos, nos parece que toda emancipación real es una emancipación de sí. Nadie emancipa a nadie. Sólo es posible emanciparse, liberarse, tornarse más libre. Sócrates puede testimoniarlo. Jacotot puede testimoniarlo. Foucault puede testimoniarlo. Así, una educación emancipadora, aquella que busca horizontes de emancipación, no es una educación que emancipa, sino una educación que deja emanciparse. Un docente emancipador no es aquel que libera a sus alumnos sino aquel que trabaja en su propia emancipación y contribuye para que los otros puedan hacer su propio trabajo emancipador.

El caso de la infancia es ejemplar. En nuestras sociedades, la infancia es una figura de lo tutelado, de la patria potestad, de lo que no es dueño de sí, de lo que precisa, incluso para librarse de esa tutela, de un instrumento jurídico emitido por otro. La infancia es, entre nosotros, uno de los símbolos más fuertes de la ausencia de libertad, de la falta de poder. Tal vez también por eso sea una figura interesante para pensar la emancipación.

Esta emancipación no lleva a ninguna refundación, a ningún reencuentro o restauración de naturaleza o estado humano perdidos, oprimidos o subyugados. Esta for-

ma de la subjetividad, que llamamos infancia, no sólo no tiene edad; no tiene sustancia. Ella es emancipadora en la medida en que nos abre las puertas a una experiencia múltiple de nosotros mismos; en la medida en que emancipa a la propia infancia de una imagen de sí misma que la aprieta; en la medida en que permite la experiencia de la infancia, un encuentro con la infancia de la experiencia, con la infancia de la historia, del lenguaje, del pensamiento, del mundo; en tanto nos permite encontrar la infancia de lo que somos y de lo que podemos ser; en su modalidad de ser experiencia, es inherentemente transformadora de lo que somos.

¿Es posible que esta experiencia de la infancia se dé en instituciones superpobladas de órdenes determinantes como la escuela o la universidad? ¿Qué juego de poder daría allí lugar a un mínimo de dominación? ¿Es posible y lícito promover o provocar una experiencia, un acontecimiento? ¿De qué manera? ¿Hay compatibilidad entre esta infancia, esta experiencia y la institución escolar? Un territorio infantil es un territorio lleno de preguntas. Como un horizonte de emancipación. Tal vez estas preguntas parezcan un tanto infantiles. Lo son. Porque están tratando de pensar una educación que emancipe, tal vez sea aún más interesante que lo sean.

No tratamos de idealizar al niño ni a la infancia, no vemos una y otra con romanticismo; no entendemos el rescate de la infancia como la restauración de una naturaleza perdida, oprimida, originaria, como la postulación de una metafísica y un orden trascendente, un estado ideal o algo por el estilo. No afirmamos una visión romántica de la infancia y los niños. No veneramos la infancia, no la consideramos “un mundo completo, un estado de perfección al que no le falta nada”²⁵, ni proponemos la confusión de las edades, el “pastiche recíproco”. Nada menos

²⁵ P. Bruckner, *La tentación de la inocencia*, 1996, p. 96.

infantil que el infantilismo tan en boga en nuestras sociedades. Ni siquiera nos referimos a la cuestión de “los derechos de los niños” y otros instrumentos jurídicos con los que nuestras sociedades muestran toda su “preocupación” por los niños y calman su conciencia. No se trata de confundir edades ni de calmar conciencias. Al contrario.

Se trata de una cuestión política. Afirmamos, en esta imagen de la infancia, una política del pensamiento: una apuesta por la igualdad de los diferentes, por la no jerarquía, por la no representatividad, a cualquier nivel en que se manifiesten. Nadie está habilitado a pensar por nadie. Todos pueden pensar por sí mismos. En este punto, pensar no es cuestión de edad ni de capacidad, sino de condición y sentido. Aquellos que niegan a los niños la capacidad de pensar, lo hacen porque previamente han constituido una imagen autoritaria, jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después calificará de incapaz.

Nuestra apuesta política es también una apuesta por la transformación, por la inquietud, por el no conformismo, por la perspectiva de un venir a ser de otra manera que no puede ser anticipada ni prevista.

La infancia que afirmamos es una dimensión aún no suficientemente pensada de la experiencia humana. Es una oportunidad de asumir la discontinuidad como condición ontológica de la existencia, una apertura de esa experiencia a lo imprevisto, a lo que puede ser de otra forma, a lo que todavía no sabemos ni podemos. Esa infancia es una “figura del comienzo”,²⁶ en el sentido de una imagen que da lugar a la posibilidad de un porvenir abierto, inesperado, inesperable, según la lógica previa a la ruptura que ella introduce; un porvenir insospechado, insólito.

²⁶ J. Larrosa, *Filosofía e Infancia*, 2000, p. 16.

En otro texto, Lyotard presenta otra visión afirmativa de la infancia:

La infancia consiste en que uno es y hace *como si* se tratara sin embargo de liberarse del enigma del ser-ahí, de hacer fructificar la herencia del nacimiento, del complejo, del acontecimiento, no para gozar de ella, sino para transmitirla y para que quede remitida.²⁷

Hacer fructificar el acontecimiento que lleva consigo cada nacimiento, sugiere aquí Lyotard. Así concebida, la infancia es el reino del “como si”, del “haz de cuenta”, del “¿y si las cosas fueran de otro modo...?”, del carácter único y a la vez múltiple de todo acontecimiento; es considerar en serio la novedad de cada nacimiento; es no dejarse determinar por los más diversos condicionamientos sin ignorarlos; es impedir que cada nacimiento se agote en sí mismo; es apostar por los frutos que de cada uno de ellos pueda emerger; es tornar múltiple, diversa, esa novedad; es prolongar la vida del acontecimiento sin que deje de ser acontecimiento, es dar espacio a la otredad, a lo que cada acontecimiento no contiene, ni revela. Como si el nacer no debiese ser restricto apenas al acontecimiento biológico del parto:

(...) un niño no cesa de habernos nacido. El nacer no es solamente el hecho biológico del parto, sino, bajo la cubierta y el descubrimiento de este hecho, el acontecimiento de una alteración radical posible en el curso que empuja a las cosas a repetir lo mismo. La infancia es el nombre de esta facultad, tanto más cuanto que aporta, en el mundo de lo que es, el asombro de lo que, por un instante, no es nada todavía. De lo

²⁷ J.-F. Lyotard, *Lecturas de Infancia*, 1996, p. 69.

que es ya pero sin todavía ser *algo*. Digo ese nacimiento incesante porque marca el ritmo de una “supervivencia” recurrente, sin metro (sin medida).²⁸

Infancia, de continuo nacer, es la posibilidad de quebrar esa inercia repetitiva de lo mismo que seduce a un mundo sin nacimientos en serio. Ella simboliza la posibilidad de una ruptura radical con la repetición de lo mismo, la expectativa de la repetición libre y compleja, de lo radicalmente nuevo, de lo que no puede ser inscripto en la lógica de lo establecido. Así, el nacimiento no engendra sólo un ser vivo sino la posibilidad de nacer de todos los seres ya nacidos y por nacer, de que no se abandonen a la inercia de los estados de cosas, de que se espanten con aquello que ni siquiera puede ser llamado con los nombres ya nombrados. Una facultad, una potencia, una fuerza, también eso es la infancia.

Como facultad, la infancia es la positividad de un devenir múltiple, de una productividad sin medición, la afirmación de lo todavía no previsto, no nombrado, no existente; la aseveración de que no hay ningún camino predeterminado que un niño (o un adulto) deba seguir, que no hay nada anticipado de lo que se va a llegar a ser: la infancia es “sólo” un ejercicio inmanente de fuerzas.²⁹ Leamos este homenaje a Deleuze:

Infantilidad es devenir, no delimitada por ningún pacto social, ni algo que desaparezca por el hecho de encontrarse “adulto”. Devenir que no se captura por ningún estado de adulto, devenir que se capacita siempre por expresiones lejos del equilibrio. Digamos, búsqueda incesante de nuevos mapamientos, encuentro real-imagi-

²⁸ *Ibid.*, p. 72.

²⁹ Ch. Katz, “Criançeira. O que é uma criança”, 1996, p. 90.

nario. Infancia se constituye de multiplicidades en proceso, diferencia en cuanto el yo experimenta la vida.³⁰

En la infancia aprendemos a hablar y a leer. Leamos este homenaje como leemos en la infancia, de ojos abiertos, en busca de la novedad: la infancia es devenir; sin pacto, sin falta, sin fin, sin captura; ella es desequilibrio; búsqueda; nuevos territorios; nomadismo; encuentro; multiplicidad en proceso; diferencia; experiencia. Diferencia no numérica; diferencia en sí misma; diferencia libre de presupuestos. Vida experimentada; expresión de vida; vida en movimiento; vida en experiencia.

Esta política de la infancia tiene implicaciones decisivas sobre la forma de pensar la filosofía de la infancia, la educación filosófica de la infancia y, por qué no, la propia filosofía de la educación. Dice Deleuze, hablando de la infancia en relación con la literatura:

(...) La tarea del escritor no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de alguna cosa se interesa por su infancia. La tarea es otra: tornarse niño a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia. Esas son las tareas de la literatura.³¹

De una infancia como la que delineamos anteriormente parece estar hablando Deleuze. Recuperar la infancia en el acto de escribir significa afirmar la experiencia, la novedad, la diferencia, lo no determinado, lo no previsto e imprevisible, lo impensado y lo impensable; un devenir-niño singular que busca encuentros

³⁰ *Ibid.*, p. 93.

³¹ G. Deleuze, "Abecedario", 1997. "E como infancia (*enfance*), Video.

y resiste los agenciamientos individualizantes y totalizantes, pero que apuesta por la singularidad. Tal vez valga la pena ir al encuentro de esta infancia del mundo e intentar restaurarla. Buscar propiciar relaciones “infantiles” con los otros y con el mundo. Esa perspectiva parece ultrapasar los límites de la escritura. Dice también respecto de, por ejemplo, la educación. Vamos a alterar leve e infantilmente las palabras de Deleuze:

(...) La tarea del **educador** no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de alguna cosa se interesa por su infancia. La tarea es otra: tornarse niño a través del acto de **educar**, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia. Esas son las tareas de la **educación**.

El lector podrá hacer cuantos ejercicios se proponga, reemplazando la “literatura” por todos aquellos haceres que puedan permitirnos restaurar la infancia del mundo: filosofía, historia, ¿qué otros? Estamos atentos al alerta de Gombrowicz en el epígrafe: necesitaremos un personal muy adecuado para restaurar la infancia del mundo entero. Creemos que no se puede prescindir de la educación como no se puede prescindir de la política. Pero se puede pensar una educación y una política filosóficas, abiertas, problematizadoras, no totalizantes. Se puede pensar una educación y una política infantiles. Esta es nuestra tentativa.

Referencias Bibliográficas

Citamos a los presocráticos según la numeración canónica de H. Diels y W. Kranz. En el caso de Platón y Aristóteles, citamos, como es habitual, por las ediciones de Stephanus y Bekker, respectivamente. Ponemos los personajes de los *Diálogos* de Platón entre comillas simples (por ejemplo, 'Sócrates'), para diferenciarlos de los individuos históricos. En todos los casos, salvo indicación contraria, tomamos como base las traducciones de la Biblioteca Clásica Gredos, con algunas modificaciones. Traducimos directamente los textos más cortos.

En el caso de los autores contemporáneos, ponemos la cita completa en estas referencias bibliográficas y, en nota a pie de página, sólo incluimos el título y el año de edición. Cuando resulta significativo, incluimos, separado por barra, el año de la edición original. Cuando citamos una obra sólo en nota o epígrafe, ponemos allí la referencia completa. En los textos de M. Foucault de sus *Dits et Écrits*, indicamos el título del trabajo, el año de producción y la abreviatura *DE*, seguida del número de volumen.

- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Trad. Cast. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001/1978.
- . “Idea de la infancia”. In: *Idea de la prosa*. Barcelona: Península, 1989/1985, p. 77-81.
- ALLIEZ, Éric. *A assinatura do mundo*. O que é a filosofia? de Deleuze e Guattari. São Paulo: Editora 34, 1995.
- ALLIEZ, Éric (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- ÁLVAREZ URÍA, Fernando. “Microfísica da escola”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1996.
- ANNAS, Julia. *An introduction to Plato's Republic*. New York: Oxford University Press, 1981.
- ARAGUÉS, Juan Manuel. *Gilles Deleuze. Un pensamiento nómada*. Zaragoza: Mira, 1997.
- ARCHIPIÉLAGO. Dossiê: “Gilles Deleuze: pensar, crear, resistir”. n. 17. Madrid, 1994, p.13-98.
- ARENDT, Hannah. “The Crises of Education”. In: *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press, 1961, p. 173-196.
- ARIÈS, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil, 2 ed. Primera edición en francés: (Librairie Plon). 1973/1960. Trad. Port.: *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AXELOS, Kostas. *Héraclite et la Philosophie. La première saisie de l'être en devoir de la totalité*. Paris: Éditions de Minuit, 1962.
- BENJAMIN, Walter. “Experiencia”. In: *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989/1913, p. 41-43.
- BRICKHOUSE, Thomas C., SMITH, Nicholas D. *Socrates on Trial*. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- BRUCKNER, Pascal. *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama, 1996.

- BURNET, John. *Plato's Euthyphro, Apology of Socrates and Crito*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1954.
- CASTELLO, Ángel, MÁRCICO, Claudia. "Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente". Buenos Aires. 1998 (Mimeo).
- CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Paris: Klincksieck, 1975.
- CHARLOT, B. "L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon". *Revue de Métaphysique et de Morale*. Paris, v. 82, n. 2, avril-juin 1977, p. 232-245.
- CLAY, Diskin. "The Origins of the Socratic Dialogue". In: WAERDT, Paul A Wander (Ed.). *The Socratic Movement*. Ithaca, NY: Cornell, 1994, p. 23-47.
- CONCHE, Marcel. *Héraclite. Fragments*. Paris: P.U.F., 1991/1986.
- CORDERO, Néstor Luis. "La dinámica de la pólis en Heráclito". *Cuadernos de Filosofía*, Buenos Aires. V. XVII, n. 26-27, 1977, p. 15-25.
- CHERNISS, Harold. *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. Baltimore: John Hopkins, 1935.
- . "The history of ideas and Ancient Greek Philosophy". In: *Estudios de Historia de la Filosofía en homenaje al profesor Rodolfo Mondolfo*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1957, p. 93-114.
- DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES, 1992.
- DA SILVA, Tomás Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEACON, Roger, PARKER, Ben. "Educação como Sujeição e como Recusa". In: DA SILVA, Tomás Tadeu (Org.) *O Sujeito da Educação*, 1995, p. 97-110.
- DELEUZE, Gilles. *L'île déserte et autres textes*. Paris: Éditions de Minuit, 2002.

- _____. "L'Abécédaire de Gilles Deleuze". Paris: Editions Montparnasse, 1997. Video.
- _____. *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 1996/1972-1990.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998/1986.
- _____. *Diferencia y Repetición*. Trad. Cast. Gijón: Júcar, 1988/1968.
- _____. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1993/1967.
- _____. *Nietzsche*. Madrid: Arena, 2000/1965.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993/1.
- DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. Valencia: Pretextos, 1980/1977.
- DE STRYCKER, Émile, SLINGS, Simon S. *Plato's Apology of Socrates. A literary and philosophical Study, with a running commentary*. Leiden/New York/Köln: Brill, 1994.
- DIELS, Hans, KRANZ, Walter. *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Vol. I-III, Berlin:Weidmann, 1951-2/1903.
- DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press, 1983. With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault.
- DUPRÉEL, E. *La légende socratique et les sources de Platon*. Bruxelles: Editions R. Sand, 1922.
- EGGERS LAN, Conrado. "Estudio Preliminar". In: *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Eudeba, 1984.
- FIRESTONE, Shulamith. *The dialectic of sex. The case for feminist revolution*. New York: William Morrow, 1970.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits. 1954-1988*. Paris: Gallimard, 1994. Vol. I-IV.
- _____. "The Subject and Power." In: DREYFUS, Herbert L., RABINOW, Paul, *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 1983a, p. 208-226.

- _____. "On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress". In: DREYFUS, Herbert L., RABINOW, Paul, *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 1983b, p. 229-252.
- _____. "Politics and Reason". In: *Politics, philosophy, culture. Interviews and other writings 1977-1984*. New York: Routledge, 1988/1979, p. 57-85.
- _____. *La voluntad de Saber*. México: Siglo XXI, 1990/1976.
- _____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001/1975.
- _____. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1990/1975.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1999/1974.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999/1972-5.
- GARCÍA QUINTELA, Marco V., *El rey melancólico. Antropología de los fragmentos de Heráclito*. Madrid: Taurus, 1992.
- GOLDEN, Mark. *Child and Childhood in Classical Athens*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1990.
- _____. Pais, "child" and "slave". *L'Antiquité Classique*, Bruxelles, 1985, v. LIV, 1985.
- GRAESER, Andreas. "On Language, Thought and Reality in Ancient Greek Philosophy". *Dialectica*, 31, 1977, p. 359-388.
- GRIMAL, Pierre. *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós, 1989/1965.
- GUTHRIE, William Keith Chambers. *A History of Greek Philosophy*. Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press, 1978/1962.
- GUYOT, Violeta, MARINCEVIC, Juan, LUPPI, Alberto. *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar, 1992.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999/1995.

- HAVELOCK, Eric Alfred. "The Evidence for the Teaching of Socrates". *Transactions of the American Philological Association*. New York. v. 65, 1934, p. 282-195.
- HEIDEGGER, Martin. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Del Serbal, 1994/1954.
- HEIDEGGER, Martin, FINK, Eugen. *Heráclito*. Barcelona: Ariel, 1986/1966-7.
- HOSKIN, Keith. "Foucault a examen". In: BALL, Stephen (Org.). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata, 1993, p. 33-57.
- JAEGER, Werner. *La teología de los primeros filósofos griegos*. Trad. cast. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1980/1947.
- KAHN, Charles. *The Art and Thought of Heraclitus*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- KANT, Immanuel. "¿Qué es la Ilustración?" In: *Filosofía de la historia*. Bogotá: FCE, 1987/1784, p. 25-38.
- KATZ, Chaim Samuel. "Criançeira. O que é a criança". *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC, 1996, p. 90-96.
- KIRK, Geoffrey Stephen. "Heraclitus contribution to the development of a language for philosophy". *Archiv für Begriffsgeschichte* 9, 1964, p. 73-77.
- . *Heraclitus. The Cosmic Fragments*. Cambridge: Cambridge University Press, 1954.
- KOHAN, Walter O. *Filosofía para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- . *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- . "Fundamentos para comprender e pensar a tentativa de Matthew Lipman". In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. (Orgs.). *Filosofía para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 84-134.
- LAIN ENTRALGO, Pedro. *La curación por la palabra en la antigüedad clásica*. Madrid: Espasa Calpe, 1958.

- LARROSA, Jorge. "Tecnologías del yo y educación". In: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995, p. 259-329.
- _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- _____. "Filosofía e Infancia". *Novedades Educativas*. Buenos Aires, a. 12, n. 115, jul. 2000, p. 16-17.
- _____. "El Enigma de la Infancia". In: *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, p. 165-178.
- LIDDELL, H. G. - SCOTT, R. A *Greek English Lexicon*. Revised and augmented by H. S. Jones. 9 ed. Oxford: Oxford University Press, 1966.
- LIPMAN, Matthew. "Philosophy for Children. Some assumptions and implications". *Ethik und Sozialwissenschaften*. v. 12, n. 4, 2001, p. 405-417; Responses to my critics, p. 465-480.
- _____. "An interview with Matthew Lipman". *Cogito*, v. 13, n. 3, 1999a, p. 159-163.
- _____. "The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy". In: EVANS, David, KUÇURADI. *Teaching Philosophy on the eve of the twenty-first century*. Ankara: International Federation of Philosophical Societies, 1998, p. 6-29.
- _____. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. Tradução: *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990b.
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Fred. S. *Philosophy in the Classroom*. 2 ed. Philadelphia: Temple University Press, 1980. Tradução: *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997/1991.
- _____. "Mainmise". *Philosophy Today*, inv. 1992, p. 419-427.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

- MARCOVICH, M., *Heraclitus. Greek Text with a short commentary. Editio Maior*. Mérida: Los Andes University Press, 1967.
- _____. "Problemas heraclíteos". *Emerita* 41, 1973, p. 449-472.
- _____. "Heraclitus: Some Characteristics". *Illinois Classical Studies* VII, 2, 1982, p. 171-188.
- MASSCHELEIN, Jan. "L'education comme action. A propos de la pluralité et de la naissance." *Orientamenti Pedagogici*. A. Xxxvii, n. 4, 1990, p.760-771.
- MATTHEWS, Gareth. "Socrates's Children". In: TURNER, Susan, MATTHEWS, Gareth (eds.) *The Philosopher's Child. Critical Essays in Western Tradition*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 1998, p. 11-18.
- MONDOLFO, Rodolfo. *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2da. ed, 1981/1966.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaïos*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção "Os Pensadores")
- NANDY, Ashis. "Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood". In: *Traditions, Tyranny and Utopias. Essays in the Politics of Awareness*. Delhi: Oxford University Press, 1987, p. 56-76.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- NOYOLA, Gabriela. *Modernidad, disciplina y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- OSTENFELD, Erik. "Socratic Argumentation strategies and Aristotle's *Topics* and *Sophistical Refutations*". *Méthexis*. IX, 1996, p. 43-57.
- PLATÃO. *Diálogos*. Vols. I-VII. Madrid: Gredos, 1996.
- PORATTI, Armando. "Sobre el lenguaje de Heráclito". *Revista de Filosofía*, Buenos Aires, v. VI, n. 1-2, 1991, p. 23-35.

- RAMNOUX, Clemence. *Héraclite ou l'homme entre les choses et les mots*. Paris: Les Belles Lettres. 2da ed., 1968/1959.
- RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 1987. Trad. Núria Estrach. Barcelona: Laertes, 2003.
- REINHARDT, Karl. *Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie*. Bonn: Cohen, 1916.
- SANTAS, Gerasimos Xenophon. *Socrates Philosophy in Plato's Early Dialogues*. Boston: Routledge & Kegan, 1979.
- SANTOS, Nilton. *Filosofia para crianças. Uma proposta democratizante na escola?* São Paulo: PUC. Disertación. (Mestría).
- SARDI, Sérgio. "Da Dialética do Admirar e do Perguntar". *Veritas*. Porto Alegre, RS, v. 42, n. 4, p. 923-929, dez. 1997.
- SASSEVILLE, Michel (Dir.) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Quebec, Canada: Les Presses de l'Université Laval, 1999.
- SHARP, Ann Margaret. "The Community of Inquiry: Education for Democracy". *Thinking. The Journal of Philosophy of Children*, 1991, n. 9, n. 2, p. 31-34.
- SILVEIRA, Raquel Viviane. *Experiência de Filosofia: análise de uma proposta de Ensino da Filosofia no primeiro grau*. São Paulo: USP, 1996. Disertación. (Mestría).
- SILVEIRA, René José Trentin. *A filosofia vai à Escola?* Campinas, SP: UNICAMP, 1998. Tesis (Doctorado). Publicada en forma parcial como *A filosofia vai a Escola?*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SPIEGELBERG, Herbert (Ed.). *The Socratic Enigma*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1964.
- STOKES, Michael. C. *One and Many in Presocratic Philosophy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971.

- STONE, Irving F. *The trial of Socrates*. Boston: Routledge & Kegan, 1988.
- STRIANO, Maura. *Quando il pensiero se racconta*. Roma: Meltemi, 1999.
- TOVAR, Antonio. *Vida de Sócrates*. 2 Ed. Madrid: Revista de Occidente, 1953.
- VAAN, Richerd T. "The youth of Centuries of Childhood". *History and Theory*. v. XXI, n. 2, Meddletown, CT, 1982, p. 279-297.
- VANOIRBEEK, L. "Le fr. 12 d' Héraclite". *Revue de Philosophie Ancienne*, v. VII, n. 2, 1989, p. 149-156.
- VERDENIUS, M. J. "Notes on the Presocratics". *Mnemosyne*, 13, 1947, p. 271-284.
- VILHENA, Vasco Manuel de Magalhães. *Le Probleme de Socrate, le Socrate historique et le Socrate de Platon*. Paris: PUF, 1952.
- VLASTOS, Gregory. *Socrates. Ironist and Moral Philosopher*. Ithaca/New York: Cornell University Press, 1991.
- . "On Heraclitus". *The American Journal of Philology*, 76, 1955, p. 337-368.
- VLASTOS, Gregory (Ed.). *The philosophy of Socrates*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1971.
- WAERDT, Paul A. Wander. "Introduction" y "Socrates in the *Clouds*". In: WAERDT, Paul A. Wander (Ed.). *The Socratic Movement*. Ithaca, NY: Cornell, 1994, p. 1-19 e 48-86.

