



COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Filosofía y Educación: Deleuze, Investigaciones y apuestas.

Martha Soledad Montero González
Esaú Ricardo Páez Guzmán

Investigadores Principales
Libro de investigación de colaboración conjunta

Filosofía y Educación

Deleuze: investigaciones y apuestas

Libro de investigación de colaboración conjunta

Filosofía y Educación

Deleuze: investigaciones y apuestas

Libro de investigación de colaboración conjunta

Martha Soledad Montero González

Esaú Ricardo Páez Guzmán

(Compiladores)



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tunja

2019

Filosofía y Educación. Deleuze: investigaciones y apuestas/ Montero González, Martha Soledad; Páez Guzmán, Esaú Ricardo (Compiladores). Editorial UPTC, 2019. 232 p.

ISBN 978-958-660-292-1

1. Profesor artista...profesor observador en la escuela de Hoy. 2. El devenir artista de un idiota. 3. G. Deleuze: Fecha, Enunciado y Acontecimiento en la Organización Mundial del Comercio. 4. Pensar el sentido y sin sentido de la paidea después de Deleuze. 5. Deleuze y Bergson: a propósito del movimiento y el tiempo.

(Dewey 107/21).



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



Primera Edición, 2019

200 ejemplares (impresos)

Filosofía y Educación

Deleuze: investigaciones y apuestas

ISBN 978-958-660-292-1

Colección de Investigación UPTC No. 139
© Martha Soledad Montero González, 2019
© Esaú Ricardo Páez Guzmán, 2019
© Ilusión Duarte, 2019
© Edwin García Salazar, 2019
© Violeta Ilieva Pankova, 2019
© Juan Diego Galindo Olaya, 2019
© José Arturo Molina Bravo, 2019
© Gustavo Santiago, 2019
© Daniel Ernesto Osorio Tamayo, 2019
© Adolfo Chaparro, 2019
© Johanna Andrea Bernal Mancilla, 2019
© Omaira Barreto Chica, 2019
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019

Editorial UPTC
Edificio Administrativo – Piso 4
Avenida Central del Norte 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.
Enrique Vera López, Ph. D.
Yolima Bolívar Suárez, Mg.
Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.
Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph. D.
María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.
Edgar Nelson López López, M. g.
Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.
Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Editora en Jefe:

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial:

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Liliana Muñoz

Imprenta

Corporación Cultural Alejandría
corporacion-alejandria@hotmail.com

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro de investigación de colaboración conjunta y resultado del Proyecto de investigación UPTC SGI

Citación: Montero González, M. & Páez Guzmán, E. (Coord.) (2019). *Filosofía y Educación. Deleuze: investigaciones y apuestas*. Tunja: Editorial UPTC.

Contenido

Introducción	9
<i>José Arturo Molina Bravo</i>	
Profesor artista...profesor observador en la escuela de hoy	15
<i>Soledad Montero G. e Ilusión Duarte</i>	
El devenir artista de un idiota	43
<i>Edwin García Salazar</i>	
El devenir artista de un idiota	46
Consideraciones finales	57
G. Deleuze: Fecha, Enunciado y Acontecimiento en la Organización Mundial del Comercio. A propósito de los Educational services, la educación y la Universidad	63
<i>Esaú Ricardo Páez Guzmán</i>	
Pensar el sentido y sin sentido de la paidea después de Deleuze.	85
<i>Violeta Ilieva Pankova</i>	
El pensamiento: representación y razón metódica.....	88
De la doxa a la para-doxa: sentido y sin sentido.....	93
Las mil mesetas rizómicas de la paidea.....	95
Deleuze y Bergson: a propósito del movimiento y el tiempo.....	103
<i>Juan Diego Galindo Olaya</i>	
Movimiento	105
Duración y memoria	110
Tiempo: imagen cristal	114
“¡El movimiento debe tener lugar!”: Gilles Deleuze y su apoyo a Mayo del 68 en Francia.	123
<i>Jose Arturo Molina Bravo</i>	
Consideración del Mayo del 68 francés.....	130
El movimiento que debía tener lugar.	137

“Deleuze y la vida cotidiana. Cartografías para una vida intensa”	145
<i>Gustavo Santiago</i>	
El docente “deleuziano”	146
El docente ante las líneas segmentarias y las líneas de fuga.....	147
La perspectiva inmanentista.....	148
Las diferencias y la tolerancia	149
Organización y orden	150
Potencia y poder	151
El deseo	152
Planes versus planificación.....	153
A modo de cierre	153
 Mayo del 68 la experiencia de otra política.....	 155
<i>Daniel Ernesto Osorio Tamayo</i>	
A modo de introducción	155
Los estudiantes y profesores	156
Después de mayo	167
Otra política a modo de conclusión	172
 Deconstrucción del ideal mestizo.....	 175
<i>Adolfo Chaparro</i>	
La inyunción cósmica del ideal mestizo.....	177
Modos de subjetivación antropofágica.....	186
Epílogo	195
 La mujer como sujeto u objeto de intercambios.....	 199
<i>Johanna Andrea Bernal Mancilla</i>	
La lectura de Rubin Gayle sobre el intercambio de mujeres	201
Las mujeres como sujetos de intercambio	204
Teoría del intercambio simbólico y teoría del objeto marginal	210
Algunas consideraciones	217
 Entre idas y venidas: la vida en perspectiva. Apuntes desde el pensamiento de Leibniz.....	 221
<i>Omaira Barreto Chica</i>	
Superstición vs libertad	222
Existencia y principio de perfección	225

Introducción

¿En qué se reconoce un *grupo de investigación*? Esta pregunta nos lleva por una doble calzada: por un lado, nos hace avanzar en la descripción de los contextos y en el descubrimiento de las prácticas de investigación actuales; por otro lado, podemos percibir las distinciones de nombres, tiempos, situaciones, sujetos, objetos y territorios que componen la experiencia de investigar. Nos tomamos de la pregunta y del gesto de Gilles Deleuze, cuando se interrogaba sobre el estructuralismo y enfrentaba la exigencia de transformar las preguntas para alcanzar a percibir los detalles, las “cosas invisibles” que definían las prácticas de generaciones de intelectuales de diversas disciplinas, las experiencias de pensadores y pensadoras que esgrimieron problemas, objetos, métodos e influencias diferentes y convergentes¹.

Cuando nos preguntamos por el reconocimiento de un grupo de investigación, estamos pensando en su singularidad, es decir, nos referimos a algo diferente de la descripción de sus características formales, de sus trayectorias, de sus modos de institucionalización. Actualmente la investigación es entendida mayoritariamente como un proceso de gestión y tiene diferentes formas de ser identificada, medida, clasificada y evaluada. Sin embargo, muchas veces la experiencia de investigación no es ni alcanzada ni visibilizada por esa compleja red de instrumentos, actividades y formatos. Luego de las grandes reformas racionalizadoras de los sistemas educativos y del pensamiento pedagógico con que se inició el siglo XXI, en las universidades y en las escuelas, poco se habla de la experiencia de investigar, menos aún se abordan aquellas dimensiones vivenciales, afectuales e intelectuales que amplifican los pasos dados en la indagación, sus logros o las transformaciones que se producen en los mundos y en los lenguajes tocados por las preguntas de investigación.

1 Gilles Deleuze, “¿En qué se reconoce el estructuralismo?”, en François Châtelet, *Historia de la filosofía. Ideas, doctrinas, Tomo IV*. Madrid: Espasa- Calpe, 1983.

Este libro tiene de esas “cosas invisibles”, de las que hablaba G. Deleuze. Son rasgos permanentes en sus capítulos, los cuales se rondan y se ubican en líneas, nombres, problemas y palabras vecinas. Dicho de otro modo, este libro contiene una experiencia de investigación y propone un conjunto de ideas, valoraciones y puntos de vista sobre los encuentros entre la filosofía y la educación. Esos son dos modos de *considerar* este libro, primero como encuentro, conversación y discusión sobre un filósofo Gilles Deleuze, y luego como momento de las reflexiones, de las escrituras y finalmente, de su publicación. En esto se aprecia su singularidad.

El libro *Filosofía y Educación. Deleuze: investigaciones y apuestas*, presenta un conjunto de textos que comparten la necesidad de reformular las preguntas sobre los modos históricos y filosóficos de pensar la educación. Su apuesta principal está en ir más allá de ese reconocimiento, asumiendo los desafíos epistemológicos y filosóficos que implica proponer un camino para pensar mediante la composición de problemas y a través del trabajo sobre conceptos. Al mismo tiempo, esta apuesta es una exigencia de ir más allá de la conversación y de la discusión propia de la práctica académica, y trabajar en la lectura y la escritura, en el archivo y en el registro, al mismo tiempo en que participamos en la vida universitaria. Se trata de pensar a partir de la vitalidad de la investigación.

La epistemología es una *situación teórica*, por eso, es singular también, el abanico de contactos y encuentros con G. Deleuze, pues antes que autor, se reconoce como filósofo, profesor catedrático e intelectual francés. Esta inscripción enfatiza también su actividad universitaria, política y pública. Hay una riqueza de posibilidades de aproximaciones a esta su práctica intelectual y filosófica. Pero este libro insiste en que esta condición no puede avalar una dispersión de conversaciones que individualizan e interpretan un autor. La apuesta no es enseñar un nombre, sino proponer elecciones teóricas diferentes pero compatibles en una temática común (R. Chartier), a partir de un trabajo de conceptualización, de lectura, de escritura y de trabajo en archivos. Lo común en una situación teórica no es la identidad sino las alianzas, los contactos, las posibilidades. Entre los textos que se presentan, se delinean, por ejemplo, tres alianzas: pensar sobre el devenir, la economía política, y la política de los discursos intelectuales.

En el primer encuentro, el devenir es problematizado teniendo como punto de apoyo al *profesor artista*, frente al profesor obser-

vador que se define por su función en el modelo escolar, que impulsaron el Estado, sus políticas educativas y las asociaciones de docentes, durante el siglo XX. El devenir y la práctica docente se transforman y se alían en un problema conceptual y político, pues es notable la oposición entre la potencia de los encuentros en el mundo de la escuela y la obediencia que imponen sus autoridades y sus aprendizajes modulados, divididos e interpretados. El profesor artista y el profesor observador son dos rostros que plantean un problema conceptual e institucional profundo, no son clasificaciones ni tipologías de docentes, existen como imágenes respectivas de la novedad y del control.

A partir de esta oposición metafórica y teórica, se problematizan ideas fundamentales del pensamiento pedagógico y sus fronteras de intercambio y de exploraciones con imágenes del devenir. Por una parte, la exposición del devenir de un príncipe insiste, enfatiza y especifica sin reducir la percepción del cambio, a partir de imaginar en el baile y en el juego, cómo se modifican las fuerzas y las existencias siempre en tensión en su dimensión institucional. Por otra parte, esta alianza de reflexiones sobre el devenir, proponen continuar pensando más posibilidades a partir de la crítica de la temporalidad, de la voluntad de control y de previsión, así como de una noción de la tradición comprendida solo como certeza y herencia. El devenir y el tiempo problematizan fuertemente la vida construida a partir de un tiempo cronológico, serializado, limitado a variaciones y prolongado como repetición. La crítica de la “herencia pedagógica” contemporánea también insiste en la importancia de la actualización, como revisión crítica y como ocupación reflexiva de los temas y conflictos que emergen de la burocratización, de la racionalización del mundo escolar y universitario, de la limitación de la experimentación.

El segundo énfasis temático del libro, que proponemos como señal a partir de nuestra lectura, es la economía política, considerada como un pensamiento sobre la sociedad, que al decir de G. Deleuze, pasó del análisis de las grandes objetivaciones – la riqueza, por ejemplo – a la reconfiguración de su lenguaje, resaltando el acto productivo genérico, abstracto, que luego comunicará diferentes sistemas de pensamiento sociopolítico, filosófico y pedagógico. Además, la economía política se convirtió en una particular matriz de pensamientos disciplinarios y de comunidades científicas. Tanto en los discursos ilustrados decimonónicos sobre la universidad y la enseñanza, como en los manuales de docencia y de estudio con los

cuales se conocían las ciencias humanas, la economía política y la universidad tenían estrechos contactos.

La revisión del modo de ser institución de la universidad contemporánea que propone este libro, advierte sobre la profundidad del cambio histórico – conceptual que se ha producido en la educación. Las transformaciones institucionales producidas en el espacio de los mercados han reformado profundamente el campo cultural universitario. Esta aproximación nos muestra el modo neoliberal en que un enunciado político articula una política mundial, una política estatal y un enunciado, transformando el sentido histórico y cultural de la educación. De igual modo, la economía política es presentada como un conjunto de materiales (ideas, autores, problemas y textos), y como un trabajo teórico de exploración. Se presenta la economía política como un plano donde teorizar sobre el intercambio, las mercancías, los objetos, los deseos, la simultaneidad, la concurrencia, el valor y el trabajo. Una teorización que afronte el desafío de pensar en problemas, conceptos y debates sobre la sociedad sin inscribirse en los sistemas de pensamiento en permanente ajuste con el sistema de producción capitalista, y por eso permanentemente funcionales.

La política de los discursos intelectuales, es un tercer encuentro temático de este libro. La universidad y sus condiciones de vida institucional aportan a la definición sociológica de los intelectuales como grupo, y en complemento la revisión de sus participaciones en determinadas prácticas discursivas visibiliza una politización singular. Esta es la relación entre los intelectuales, las prácticas discursivas y las instituciones/tendencias productoras de unidad política, nacional, social o de clase, de liberación o de emancipación. El libro nos invita a apreciar, por ejemplo, los cambios producidos en el concepto de mestizaje, como un problema histórico y teórico, que alcanza y somete a su propia evolución a diferentes pensamientos y prácticas conceptuales.

En esta transformación conceptual las aproximaciones a la cultura, a los imaginarios, a la modernidad, las definiciones de la esencia de lo real, la utilización teórica y política de lo racial, entre otros tópicos, se expone en su aproximación, influencia y subordinación a los procesos económicos capitalistas. Así se instala también, el debate sobre la posición de la teoría social tanto en las estrategias de pensamiento de sus objetos, como en la revisión de las situaciones en que los intelectuales definen sus posiciones políticas, relevando

y posicionando sus conceptos como elementos de su práctica, de sus compromisos y de sus intervenciones en la vida de la universidad y en conflictos sociales más amplios.

Esta politización de los intelectuales, se distingue del espíritu del intelectual que denuncia y critica la decadencia moral de la república, y también se distancia del intelectual comprometido por moral y doctrina. Esta es una politización que se reconoce porque busca y actúa en la disolución de los límites entre la institución universitaria y la sociedad civil, o en la crítica de los límites de vanguardia y clase, o en la superación de los límites entre trabajo manual y trabajo intelectual. Aquí frente al intelectual burócrata, mandarín o legislador, se presenta un intelectual en situación, viviendo el mundo institucional y político sin detenerse a pensar, haciéndolo mientras opina, se manifiesta y actúa.

Este libro propone lecturas y diálogos con Gilles Deleuze que se reúnen en los conceptos y problemas sobre el profesor artista, la universidad, la economía política, el devenir, la política de los intelectuales. Estos temas han sido parte del pensamiento colombiano sobre la sociedad, la educación y la cultura. El diálogo con autores, siempre relacionado con problemas o preocupaciones del contexto social y educativo de *esta* sociedad, también es un modo de pensar tradicional. Es una afirmación de que la tradición es un mundo activo, reflexivo, que contiene por ejemplo preguntas interesantes. Al mismo tiempo, se proponen reflexiones que se desdoblan hacia la novedad y la apertura de nuevas preguntas y exploraciones que, en este libro, son lo visible de esta experiencia de investigación.

José Arturo Molina Bravo.

Profesor artista...profesor observador en la escuela de hoy

Soledad Montero G². e Ilusión Duarte³

Pensar un profesor filósofo, un profesor artista, hoy, recorriendo la escuela en un encuentro con los niños y jóvenes es algo más bien difícil. Menos si este profesor llega a su encuentro armado de cuestiones que pueden llegar a atraerlos como lo son el arte, la ciencia, la filosofía y la literatura, y a partir de ahí insistir en pensar algo nuevo con ellos que pueda hacer emerger de los pequeños acontecimientos algo de entusiasmo. Pequeños acontecimientos los cuales aparecen de manera imperceptible en medio de la algarabía, el desorden, el movimiento, el esfuerzo, el entrenamiento físico y la manipulación de cosas y objetos materiales que ponen en relación al niño con el mundo de las cosas. Dichos objetos, unas veces: sonoros; otras veces: visuales; la mayoría de las veces: táctiles, producen sensaciones y ponen en alerta los sentidos en el espacio cerrado del salón de clases, lo que parece imposible, si por imposible comprendemos lo desconocido.

A veces lo imposible dirige nuestros sueños, nuestra vida presente, inclusive nos puede infantilizar y mantenernos en un estado permanente de adolescencia, porque hace una marca proveniente, en este caso, del sentido común; es decir cuando entendemos por imposible lo irrealizable y no lo desconocido. De ahí, que la no realización de nuestros sueños debilite la potencia de los cuerpos y nos impida la conexión con otros cuerpos. La escuela esta menos preocupada por desarrollar la potencia-niño, la potencia-joven, la

2 Investigadora asociada Colciencias. Líder Grupo investigación. Filosofía, educación y pedagogía. Categoría B/Colciencias. Avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC, Profesora investigadora. Asesora y consultora en asuntos de ciencias sociales y educación. gruplac.filoedupg@gmail.com

3 Joven investigadora 2016 y 2017 Grupo investigación. Filosofía, educación y pedagogía. Categoría B/Colciencias. Avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC.

potencia-profesor, más bien se mantiene en la preocupación por darle continuidad a la línea constitutiva de la identidad en la extensión⁴ de la edad, de las etapas⁵ y de la reconstrucción histórica⁶ de un avance⁷ y desarrollo de aprendizaje marcado por el relato del progreso⁸. Así, la escuela y en ella el conocimiento como un instrumento hecho para construir y mantener una conciencia individual y

4 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 1994, señalan un problema desde el punto de vista de las leyes de la naturaleza, que no conciernen a la demonología, sino más bien a la alquimia y a la física, que “es el problema de las formas accidentales, distintas de las formas esenciales y de los sujetos determinados [...] susceptibles de *más y menos*: más o menos caritativo, y también más o menos blanco, más o menos caliente. Un grado de calor es un calor perfectamente individuado que no se confunde con la sustancia o el sujeto que lo recibe. [...] ¿Qué es la individualidad de un día, de una estación o de un acontecimiento? Un día más corto o un día más largo no son, en sentido estricto, extensiones, sino grados propios de la extensión, de la misma manera que hay grados propios del calor, del color” 257-258 [...] “El spinozismo es el devenir niño del filósofo. Se llama longitud de un cuerpo a los conjuntos de partículas que forman parte del él bajo tal o tal relación, conjuntos que a su vez forman parte los unos de los otros según la composición de la relación que define el agenciamiento individuado de ese cuerpo”, 260.

5 “El conjunto de evidencias fundamenta un modelo de interpretación de las conductas atribuidas a un niño que evoluciona de etapas primarias a etapas superiores, propias de un adulto, que se hacen visibles en la comparación de cortes significantes, que se articulan en un desarrollo organizado, estable y estructurado del modo de existencia del niño en el horizonte del adulto”. Juan Diego Galindo Olaya, “Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de Organización”, en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 67-68.

6 “La imagen de la escuela no está marcada en su transcurividad por la ruptura, sino por un conjunto de reformas políticas que la actualizan instaurando modos de pensar trascendentes que fijan las diferencias mediante una identificación dialéctica; por eso la escuela pública latinoamericana, y, por supuesto, la escuela colombiana, se vio afectada por los grandes acontecimientos mundiales de finales del siglo XIX y todo el siglo XX” Martha Soledad Montero González, “Escuela pública colombiana: entre la función social y la tecnología”, en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 49.

7 Piaget (2004) Citado por Galindo “Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de Organización”, 230. Plantea que las etapas o estadios del desarrollo se definen a partir de tres condiciones, la primera es que exista una constante en la sucesión de conductas independientemente de la edad cronológica; la segunda, que se defina por una estructura de conjunto que caracterice las conductas nuevas de cada etapa; y por último, que las estructuras se integran unas a otras conformando una totalidad.

8 En el enunciado una escuela para la vida, el movimiento de la *escuela activa* impulsa la idea de hacer una reforma política de la educación en la primera mitad del siglo XX, que no tenga que ver solo con la arquitectura de los edificios sino que implique prácticas escolares, métodos de enseñanza, técnicas pedagógicas de aplicación en el aprendizaje y uso instrumental de los conocimientos basados en la estadística, con la idea de hacer progresar a la humanidad en función de los cambios y novedades sociales, culturales, científicas y económicas lo que promulgó Decroly y de quien dice Besse “sin duda el comenzó por cambiar la escuela y emprendió personalmente transformaciones y experiencias concretas en la acción educativa, más que esperar a que llegaran como resultado de reflexiones teóricas. Su tarea científica se caracterizó por su reiterado pragmatismo” Jean-Marc Besse, *Decroly. Biblioteca de grandes educadores*. Editorial Trillas, 1989, 76.

social normalizada determina un estatuto cultural, social y político del niño y del profesor, cuya relación implica una dinámica para la reguralización de las conductas, de los comportamientos y de los pensamientos, que pasan por la obediencia y por la subsistencia, dice Deleuze:

Pero la obediencia deberá estar justificada por esto: se inscribe en un sistema en que la <<sociedad>> sólo puede significar el mejor medio para que el hombre efectúe su potencia. La obediencia es segunda por relación a esta exigencia, mientras que en una filosofía de lo Uno la obediencia es evidentemente primera, es decir, la relación política es la relación de obediencia, no la relación de la efectuación de potencia"⁹.

... y el aprendizaje¹⁰, donde no hay lugar al acto creador, al acto de pensar, al encuentro entre el mundo desconocido y el mundo conocido, el mundo de los afectos y el mundo de los deseos, muestra más bien que en la escuela se trata de sorprenderse por las rarezas explicativas o comprensivas de un profesor que tiene que ver con el saber y no solo con los comportamientos y las conductas de sus estudiantes; pues la escuela de hoy insiste en tomar distancia de los saberes y de la cultura, y más bien tiende a tomar en consideración lo innato y lo adquirido, la complejización del conocimiento, la inteligibilidad del pensamiento, la capacidad interpretativa en la búsqueda del sentido y las relaciones dicotómicas del bien y del mal.

Lo innato o dado lo ponen los discursos sobre la escuela del siglo XX, como aquello que se conoce como aptitudes, dones, talentos cualidades que se presumen llegan con cada uno de nosotros al nacer, mientras lo adquirido se logra a través del aprendizaje y la experiencia, de ahí que, por ejemplo John Dewey¹¹, señale la expe-

9 Gilles Deleuze, *En Medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus, 2008, 110.

10 "En la práctica docente universitaria, el tema de la enseñanza y del aprendizaje es considerado marginal, especializado, que interesa a quienes se forman para ejercer la docencia en cualquiera de los niveles: los licenciados y maestros; pero a la universidad ingresan docentes cuyo perfil y formación, en la mayoría de los casos, están determinados por su disciplina específica (médicos, ingenieros, matemáticos, psicólogos, etc." Esau Ricardo Páez Guzmán, "A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula", en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 26.

11 Dewey (1989) Citado por Martha Soledad Montero y Sandra Rojas Panqueva, "Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método", en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 216: El método es un procedimiento lógico formado de diversas hipótesis, que sirven de estímulo y evocación de las potencialidades innatas del individuo en situaciones problemáticas, según un orden natural de desarrollo. El pensamiento real tiene aquí su propia lógica: orden, cuidado, rigor, razón y reflexión son sus cualidades.

riencia como una adquisición que se logra por parte del niño cuando el profesor planea y sistematiza los conocimientos en un juego de procedimientos continuos y sucesivos de actividades sobre las que se entrena el hábito de pensar, la reflexión y la formación de ideas en función de la construcción de un significado que da sentido social a las habilidades y destrezas del niño en su relación con la realidad, al mismo tiempo que ordena las conductas, define los comportamientos individuales y materializa las prácticas sociales que ayudan en la construcción de comunidad.

Se parte entonces, de la afirmación sobre la determinación por un conjunto de relaciones familiares constitutivas, del carácter, de la personalidad¹² y de los gustos del niño cuando llega a la escuela, asignándole un lugar en el mundo en tanto un ser inmaduro, dependiente, incompleto. Estos registros de por sí, hacen que cuando ingrese a la escuela, el proceso de constitución de su modo de ser se afine y fije según puntos de subjetivación¹³ que lo ponen en un contrasentido con su propia potencia, para que adquiera experiencia y se conduzca según cortes en el proceso de crecimiento, puntos fijos, posiciones de inferioridad y superioridad interiorizando símbolos, leyes, reglas, discursos, pautas de conducta, criterios sobre el bien y el mal, verdades con las que tendrá que vérselas con el mundo exterior e interior, aprender a vivir y casi siempre, aprender a sobrevivir consigo mismo y con los demás .

Por este camino, por ejemplo el arte¹⁴ se vuelve un remedo de dibujo con regla, según el estereotipo de la casa de campo: una casa con una puerta, un tejado rectangular con dos lados iguales, un camino aplastado por la falta del punto de perspectiva, un árbol que llega

12 Según Ángel Acuña hablando del modelo escuela para la vida de Decroly en su libro Sistema Decroly. Capítulo de un libro en preparación titulado: "La escuela en el régimen de organización de la instrucción pública Argentina". Buenos Aires: repositorio institucional del ministerio de educación de argentina, 1934, 49: la experiencia inmediata de la conducta durante el proceso de aprendizaje, junto con el desarrollo del instrumento metodológico de asociación, se convierte en una herramienta operativa que lleva a la escuela a hacer un seguimiento psicométrico para identificar la personalidad como objeto de estudio al ponerla en relación con las necesidades empíricas y la realidad.

13 La subjetivación como producción de una subjetividad se opera con cuatro plegamientos. Gilles Deleuze, *La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015, 110.

14 Según John Dewey, *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008, 377 el arte es una cualidad que impregna una experiencia, no es, salvo por una figura de lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. [...] para muchas personas, el efecto es, sin duda, superficial, y proporciona simplemente un tipo de objetos agradables, en parte a causa de su novedad individual, y el parte a causa de una cualidad decorativa adicional.

hasta las nubes, nubes que parecen paréntesis, pájaros que parecen vistos buenos, etc., el pensamiento¹⁵ que se traduce en inteligencia porque el niño es capaz de responder a preguntas automatizadas y se adapta a las situaciones que lo sobrepasan y copia bien, frente a lo cual el resultado se valora usando un sello puesto en una hoja de cuaderno escolar que simula una carita feliz; ni hablar del uso que se hace en la escuela de la literatura, la cual se vuelve obligación para aprender a leer, siempre y cuando, responda a temas que infantilizan al niño, que ponen en circulación reglas moralizantes, cargadas de imágenes pueriles, color rosa, dulzonas y chantajistas provenientes de la idea que han impuesto los publicistas, para hacernos creer en el amor ideal de las madres y de los niños: literatura que no es literatura por más que los libros que les leamos a los niños hablen de niños, de los animales y de las animaciones digitales que hacen hablar los trenes, los aviones, las locomotoras, las esponjas, etc.

En fin, arte, pensamiento o inteligencia, que para el caso es lo mismo, o literatura infantil, son términos tratados como remedos, máscaras, triquiñuelas para engatusar a los niños y encaminarlos por el camino del “como si” todo esto fuera en serio, aunque en la práctica pedagógica se entienda como que es muy serio lo que se hace, se aprende y se obedece en el espacio y tiempo escolar. De ahí, surge la cuestión sobre ¿Qué pasa en la escuela con los niños y con los jóvenes cuando el profesor considera que el arte, la filosofía y la literatura son, el uno, un decorado, el otro, una pesantez y esta última, una distracción? ¿Cómo se sitúan estas producciones de la cultura, en el encuentro del niño y del joven, cuando la escuela y los profesores las valoran como alejadas de la realidad social, política, económica y familiar en la que nacen y crecen los niños pobres?¹⁶.

15 Se recomienda revisar el libro de Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica, 2000.

16 Como afirma Martha Soledad Montero, “Pedagogía científica y normalidad en Montessori”, *Logos*, 20, 2011: 64 y 75: María Montessori acepta en sus investigaciones pedagógicas la clasificación de la población en clases sociales y precisa sus diferencias en una relación de separación entre ricos y pobres en términos económicos, sociales e intelectuales; en esa dirección, señala que: estas categorías también sirven para “diferenciar a los niños, ya que en el ambiente escolar propuesto de lo que se trata es de homogeneizarlos gracias a sus propias diferencias” En el caso de la población de niños pobres estos a su vez se diferencian en “leprosos, locos, idiotas, tímidos, aventajados, obedientes, pobres y ricos” en ese sentido, precisa Montero en el artículo: “Lo grave de este discurso no es solamente el establecimiento de mecanismos clasificatorios, sino que, además, se jerarquiza el tipo de saber y de conocimiento al que acceden el niño rico y el niño pobre, situando la inteligencia como una característica del buen gusto, la nutrición, la higiene física y cerebral y del ambiente familiar. Se plantea algo así como que los niños pobres son brutos y los niños ricos son inteligentes; de ahí la relación de inferioridad y superioridad entre los individuos y entre clases sociales”.

El arte, el pensamiento y la literatura sorprenden, asombran, extrañan porque abren nuevos mundos¹⁷ por los que transcurre la existencia, desbordando la cotidianidad de la vida familiar y escolar, pues parecen coexistir, acontecer y llenar la vida de seres y personajes extraños, desgarrados, fantasmales, heroicos, novelescos, fantásticos, inundando el cuerpo del niño de nuevos sonidos, palabras, movimientos, problemas, pasiones, reagrupando sus deseos, afectándose y afectando al profesor de ideas distintas, de afectos no conocidos, de preguntas insolentes, de acciones activas que lo pueden poner en cuestión o que le demanda hacer uso de la autoridad, paralizando la infinidad de partes que se activan entre ellos con este encuentro.

En el mundo escolar de hoy, en el que se pone de relieve nuevamente la preocupación por llenar cuadernos y documentos con trazos que responden a planos de organización institucionales, política social y económica, en general, situando la educación, ya no tanto como un campo de observación, sino de regulación, exigiendo con esto tomar medidas sobre procesos de aprendizaje en la perspectiva de las competencias, es decir, en el mundo de las capacidades innatas y adquiridas más que como potencias. En la actualidad, estas políticas con sus discursos, estrategias y técnicas atraviesan los cuerpos físicos y definen las subjetividades, convirtiendo el espacio y el tiempo escolar en campo de experimentación para recomponer la métrica, la medida, la cifra y obligar a pensar el modelo de educación sobre la noción de competencias como en el taller técnico donde se ponen a prueba las herramientas, los instrumentos digitales y sensoriales a manera de un ensayo que puede pasar de fracaso en fracaso, hasta lograr el éxito en los resultados.

La escuela de hoy, por lo menos en Colombia, se organiza según criterios de integración física, administrativa y de gestión, procesos

17 “Este cambio tan decisivo en la enseñanza [...] es probable que se deba a que aquellos que se mueven en la transición entre los últimos estados todavía no se jubilaron, aun cuando son quienes organizan las reformas, según los modelos permitidos desde hace largo tiempo. Por haber enseñado durante medio siglo en casi todas las latitudes del mundo en las que esa grieta se abre tanto como en mi propio país, padecí, sufrí esas reformas inútiles como yesos sobre patas de palo, como remiendos. Ahora bien los yesos dañan la tibia, incluso la artificial; los remiendos desgarran todavía más el tejido que tratan de reparar. Sí, desde hace algunas décadas veo que vivimos un periodo comparable a la aurora de la *paideia*, luego de que los griegos aprendieron a escribir y a demostrar; semejante al Renacimiento que vio nacer la imprenta y vio aparecer el reino del libro. Un periodo incomparable, sin embargo, puesto que, al mismo tiempo que esas técnicas mutan le cuerpo se metamorfosea, cambian el nacimiento y la muerte, el sufrimiento y la cura, los oficios, el espacio, el hábitat, el ser en el mundo” Michel Serres, *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013, 30-31.

de comunicación, manejo de tiempos y espacios físicos y administrativos curriculares, componentes pedagógicos, planes de estudio, recursos educativos y factores de logro¹⁸, así como construcción de clima institucional, resolución de conflictos y participación de la comunidad educativa, precisando que el niño y el acto de aprender están en el centro de la dinámica educativa regularizada por la guía, la orientación y la mediación de profesores formados para la aplicación de procedimientos, el uso de técnicas pedagógicas, vigilancia y televigilancia de las conductas y comportamientos y la medición; se podría inclusive afirmar, que la mirada de este profesor se preocupa por establecer, como diría Deleuze, a propósito de Spinoza, sobre las filosofías de lo Uno, las cuales responden a criterios de jerarquía y obediencia “las filosofías de lo Uno, son filosofías que implican fundamentalmente una jerarquía de los existentes [...] la obediencia es evidentemente primera, es decir la relación política es la relación de obediencia, no la relación de la efectuación de potencia”¹⁹.

Bien sea, que el profesor signado por la filosofía de lo Uno, tenga en la relación de obediencia con el niño y el joven, la herramienta para hacer de su cuerpo, su pensamiento y su potencia modos de aprender la dureza, la inmovilidad, la rigidez de los cuerpos arrojados al mundo de la observación, de la definición de los rasgos, de la descripción de características, pesos, volúmenes, coeficientes, personalidad; o que a la hora de poner sobre la mesa las reglas del juego, considere que no es necesario que los niños den la lección, sino que más bien, la cantaleta funcione mejor sobre lo que es necesario hacer, las reglas de organización en estos casos se convierten en instrumentos en manos de sujetos inteligentes, más que en armas que hagan de ellos artistas, pensadores, escritores o deportistas.

Total señalan y afirman en general los profesores en las escuelas de ayer y de hoy, que este espacio escolar no está hecho para formar gimnastas, poetas, músicos, pintores ni escritores. La escuela, por el contrario, esta hecha para hacer de los niños remedos, quienes en realidad nunca llegan a ser artistas, salvo los niños raros o rarezas. Salvo aquellas singularidades que recorren los pasillos, los salones de clases, los patios de recreo dedicados al entrenamiento, el esfuerzo, la exigencia y el entusiasmo, lo que no es lo propio de la escuela.

18 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación y Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994, y se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

19 Deleuze, *En Medio de Spinoza*, 110.

Lo propio de la escuela es la tarea, la sumisión, la puntualidad, la obligación, el deber según los reglamentos.

Sin embargo, y esta es la paradoja, los niños y los profesores pueden llegar a ser los personajes de la escuela en tanto hablan, interpelan y se afectan el uno al otro, el profesor al niño y a la inversa: el niño en su encuentro con el devenir-niño, el profesor en su devenir-niño. Esto para conjurar la maldición que ha hecho de sus cuerpos, cuerpos endurecidos y pensamientos pesados, que niegan la necesidad de entrenar y que no ven la importancia de lograr la elasticidad, plasticidad y rediseño del cuerpo y del pensamiento, porque tampoco se considera importante ejercitar la risa ni estirar los músculos, ni frenar el cansancio para arrancar a correr por el mero gusto del vértigo, ni leer ni escribir, ni conversar, ni escuchar; ya que no se trata de desaprender y volver a aprender.

La situación concreta, en caso de decidirse por explotar lo que el cuerpo puede y desaprender lo aprendido, pasa por la decisión de un cuerpo con todo lo que implica y puede en relación, por ejemplo, la elasticidad, la plasticidad, y autenticidad del cuerpo y del pensamiento, deshaciéndose de los gestos cotidianos de la observación. Entonces el niño, que empieza a dejar de serlo en el instante mismo en que nace y luego llega a la escuela, porque la tarea de la familia y de los profesores es hacer de él un adulto, podría devenir niño, ya que no es lo mismo que mantenerse niño en el sentido de lo deseado por el adulto, sino descubrir en el niño, el niño que es y permitirle, si eso fuera algún día posible en la escuela, ser el niño que en potencia era al nacer²⁰.

El niño en la escuela de hoy mira burlesco el cuaderno del profesor, en el que este hace las anotaciones sobre su comportamiento y hace los cálculos matemáticos sobre la validez de su aprendizaje, cuando este mide la cantidad de conocimientos que ha acumulado, según el punto fijo que le correspondió habitar en el salón de clase, en el patio de recreo, en la capilla del colegio, a la entrada de la institución educativa y..., para jugar un poco con el profesor como lo hace el gato con el ratón el niño le juega: a ser pobre, inútil, torpe, malvado, desvalido y necesitado; lo grave de estos

20 Deleuze y Parnet en el libro *Diálogos* dicen que "Devenir nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo, ya sea el de la justicia o el de la verdad. Nunca hay un término del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse. Ni tampoco dos términos que se intercambien. La pregunta ¿qué es de tu vida? Es particularmente estúpida, puesto que a medida que alguien deviene, aquello en lo que deviene cambia tanto como él". Gilles Deleuze y Claire Parnet, *Diálogos*. España: Pre-textos, 1980, 6.

gestos en el niño, es que estos pueden convertirse en trampas en las que caen ellos mismo, pues estas son verdaderas cámaras oscuras en las que quedan atrapados cuando juegan a atrapar al profesor a su vez observado por ellos.

Casi se puede decir que es un juego erótico, es decir, un juego perverso en el que la vida del niño y del profesor queda atrapada, como diría Freud en el principio de realidad, conservando y haciendo prevalecer un modo de vivir formal, molar, aprendido, a cambio de no despojarse del yo, aceptando vivir con las neurosis adquiridas que se alientan en la repetición maníaca de la mueca, lo que termina, al fin y al cabo por fascinar al profesor que sabe que en todos los sentidos él siempre tiene la razón, ya que lo importante en el mundo de la observación calificada del profesor, es la mirada que recae sobre el objeto niño que no tiene otra alternativa que someterse a las reglas de la obediencia, del reconocimiento y del respeto por la jerarquía.

Así expuestas las cosas, el profesor en estas circunstancias abriga la esperanza de formar la conciencia social de sí mismo y formar la conciencia social del niño entre el principio del placer y el principio de la realidad²¹. Bien podríamos decir con Deleuze, que el niño artista o el niño que deviene artista, que no es otra cosa que el niño que deviene niño, es una imposibilidad propia de la escuela de hoy en día, y una traición que pervierte el juego de la vida en el encuentro del deseo con la realidad social como lo explica el psicoanálisis²².

Es en la repetición de lo mismo donde el niño es arrastrado por el mecanismo del aprendizaje, como quien está próximo a ahogarse en el juego del espejo, de la representación, del reconocimiento y por supuesto, lo que implican los procesos de identificación cuyo modelo es el adulto. En esta cueva oscura escolar el niño abre la

21 Freud señala sobre los principios anímicos los aspectos que tienen que ver con el placer y el displacer en el aparato psíquico, en especial aquello que aumenta o disminuye la cantidad de excitación y en esa dirección plantea sus desarrollos teóricos y las nociones determinadas por el principio del placer y la conservación del yo la cual se concreta en el principio de realidad. Se recomienda revisar el texto de Sigmund Freud, *Más allá del principio de placer*. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

22 En *Más allá del principio de placer*, Freud distingue entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte, Eros y Tánatos. Pero esta distinción solo puede ser comprendida en virtud de otra más profunda: la que existe entre las pulsiones de muerte o de destrucción y el instinto de muerte. Porque las pulsiones de muerte y de destrucción son dadas o presentadas sin duda en los inconscientes, pero entreveradas siempre con pulsiones de vida. La combinación con Eros es algo así como la condición para la "presentación" de Tánatos. A tal punto que la destrucción, lo negativo en la destrucción, se presenta necesariamente como el reverso de una construcción o de una unificación sometidas al principio de placer.

boca y lucha por aspirar una bocanada de aire fresco para respirar un poco de la alegría y del entusiasmo que despierte en él el deseo de saber. Esta lucha lo provoca cuando juega a escribir, a pintar, a cantar, a estrenar palabras, a repetir las en su sonoridad, a conectarse, a tocar un instrumento o a comer, condiciones que si logra requieren de la condición y la conversión de un profesor, más que renovador e innovador, un profesor que anuncie la llegada de lo imprevisto, de lo desconocido, de lo nuevo, siempre y cuando aquí lo nuevo no sea la cosa o el ser investido de esperanza, de ilusión, de utopía.

Es justo después de esta situación que un profesor puede devenir filósofo, pero no el filósofo que enjuicia, normaliza, determina en sentido negativo, sino el filósofo que se plantea problemas y hace posible que se efectúe en las condiciones de la enseñanza “desde un punto de vista de la potencia [...] desde el punto de vista de los afectos que efectúan la potencia, la diferencia es enorme”²³ con los filósofos de lo Uno, con los filósofos que fundan el mundo de purezas, de esencias, de eternidades, de complacencias, pues con estas filosofías, según Deleuze hablando de Spinoza, se instaura, por ejemplo, la institución escolar, cuya jerarquía política pone el acento en la comparación, en el bien y en el mal según el principio de la competencia, cuyo criterio entre lo Uno superior, señala la línea que se traza al infinito en un solo y mismo sentido lo que damos por descontado, como inferior.

Es decir, se instalan los principios contrarios a la potencia que son los principios de igualdad; mientras la obediencia establece la desigualdad y convierte la igualdad en un ideal y en un deber. Por eso, el profesor filósofo en el sentido de la edipización del niño, de la construcción de procesos de interpretación y de división en el aprendizaje, no hace otra cosa que cargarlo de acciones reactivas: copia, indiferencia que individualiza, memoria inmediata que olvida antes de aprender lo aprendido, desvalorización de la vida y la sensación, valor de la muerte. Por eso el profesor impulsa acciones cargadas de recitación, de memoria, de conciencia pasajera.

Al ser desplazado el niño de su lugar vital es transformado según el modelo del adulto. A pesar de saber que esta es la finalidad, el profesor se muestra perplejo porque el niño termina cayendo rendido en su seno, ansioso de protección y como no se acostumbra a la calidez de los abrazos, lo que ofrece al niño es un seno inhóspito.

23 Deleuze, *En medio de Spinoza*, 102.

El niño obediente, sometido, invadido de una sensación de pérdida, de abandono a su suerte sigue sin entender que es lo que se quiere de él en la escuela; en ese intersticio, el niño encuentra una salida: el repliegue clandestino en un esfuerzo por resistir la cuadrícula, la línea recta, el punto, la instrucción, el seno protector y para que ese repliegue abra posibilidades a su existencia, él cierra los ojos y los aprieta en el intento por conjurar la mirada observadora, rastreadora, y acechante del profesor racional: inventando mundos cuando pinta, canta, juega, aprende, lee o escribe, incluso cuando habla y cuenta sus historias imaginadas o metamorfoseadas, por ejemplo: prueba a encontrar el sentido del maquillaje femenino cuando no lo aplica una mujer sobre su propia cara sino cuando el mismo niño maquilla su propia cara, quien experimenta unos labios rojos, unas pestañas con pestañina, unas sombras oscuras sobre los ojos, sonriendo sin esperar juicios ni etiquetas, sino risa y juego. Es así como en este experimento el niño solo trata de jugar el juego serio de la experimentación. ¿Está dispuesta la escuela y el profesor de hoy en día a jugar estos juegos con el niño y a potenciar lo que puede dar o sentir su cuerpo?²⁴.

Y ahí está la mirada que mira, que se extiende, que abarca, que intensifica las zonas de control, los sonidos que afinan su oído para escuchar algo que no está seguro de que se trata, pero que intuye existen y rondan por las paredes de la escuela, sobre todo a través de las grietas, haciendo la tarea de volver imperceptible lo perceptible, invisible lo visible e indecible lo decible como en *Lógica del sentido* Deleuze al hablar de Zola y la grieta dice que: "La grieta es el obstáculo del pensamiento, pero también el asiento y la potencia del pensamiento, el lugar y el agente"²⁵. En la escuela el niño está ahí, el niño bien puede ser la presa. Lograr que el niño huya, escape, se fugue por la grieta no es fácil, implica que el profesor filósofo racional, observador, científico y técnico, aunque sea por un instante, mire a los niños jugar a la pelota, se familiarice con ellos, tolere sus gritos, aguante sus olores, revise sus maletas y cuadernos e identifique y reconstruya sus complicidades, para esto es necesario que entienda sus movimientos y sus recorridos y descubra su clandestinidad; puesto que en el niño confluyen como diría Deleuze: cuerpo,

24 Basta ver películas como Matilda u otras en las que se ponen en cuestión los prejuicios de los adultos en relación con los puntos de subjetivación que potencian lo que el niño puede cuando no es vigilado.

25 *Lógica del sentido*. Traducción de Miguel Morey. Edición electrónica de www.philosophia-cl/Escuela de Filosofía Universidad Arcis, 234.

fuerza, forma, objeto, sujeto y sentido, aunque el niño pueda pasar en general por inocente, ingenuo, neutral.

Pero, si se acepta que cuando el niño llega por primera vez a la escuela es un artista porque es un nómada, en el sentido de que la escuela deviene territorio desterritorializado, pues acaba de abandonar para siempre la territorialidad familiar y conyugal, entonces el recorre este territorio como lo nuevo, lo desconocido, lo novedoso, como un acontecimiento; mientras el profesor acostumbrado al control, si pudiera en su potencia ver al niño y dejarse afectar de niño: sus propios juegos, reglas y recorridos podría conectarlo a la fuerza vital, a la alegría y al entusiasmo con el que un niño llega a la escuela, un poco atemorizado por lo desconocido pero ávido y dispuesto a dejarse invadir de nuevas cosas.

Si los conecta en el sentido negativo los aleja, dado que su preocupación será la domesticación, la obediencia y el respeto, si los pone cerca los conecta en el sentido positivo, entonces tendría que olvidarse de sí mismo y de su devenir profesor niño-filósofo-bailarín, como dice Nietzsche: en el sentido de moverse con la ligereza del viento, la imperceptibilidad del tiempo y la potencia de lo que puede hacer en el encuentro con el deseo, con la mañana, con la lluvia, con la risa, con un color, una textura. En palabras de Deleuze:

Si supierais lo simple que es un deseo. Dormir es un deseo. Pasearse es un deseo. Oír música, tocar un instrumento, o bien escribir, son deseos. Una primavera, un invierno, son deseos. La vejez también es un deseo. Incluso la muerte es un deseo. El deseo nunca debe interpretarse, él es el que experimenta. Pero cuando decimos esto nos objetan cosas lamentables. Nos dicen que volvemos al viejo culto del placer, a un principio del placer, o a una concepción de la fiesta (la revolución será una fiesta...). Nos oponen los que no pueden dormir, bien sea por causas internas o por causas externas, que ni pueden ni tienen tiempo; los que no tienen ni el tiempo ni la cultura para escuchar música; los que no tienen la posibilidad de pasearse ni de entrar en catatonia salvo en el hospital; los que están aquejados de una vejez o una muerte terribles; en resumen, nos oponen todos los que sufren y nos dicen: ¿acaso esos <no carecen de nada? Y sobre todo se nos objeta que, sustrayendo el deseo a la carencia a la ley, no nos queda otra salida que invocar un estado natural, un deseo que sería realidad natural y espontánea. Nosotros decimos lo contrario: *el deseo sólo existe agenciado o maquinado*. No podéis captar o concebir un deseo al margen de un determinado agenciamiento, en un plano que no preexiste, sino que debe ser construido, Lo impor-

tante es que cada uno, grupo o individuo, construya el plano de inmanencia que le permita sacar adelante su vida y su empresa²⁶.

Ahora bien, en esta dirección del análisis, no podemos olvidar que el profesor observador hace posible, si hablamos cogidos de la mano de Deleuze la saturación, la reactividad, el hábito invistiendo el cuerpo del niño, cuando le define el movimiento y lo confina a la repetición como obsesión de la repetición desactivándolo. Así pues, Deleuze profesor en sus clases enseña que es el estiramiento, las flexiones y las repeticiones lo que hace que el artista desnude del hábito y elimine la memoria del cuerpo de sus gestos cotidianos, procurando con sus puntos de vista que se incorporen en el cuerpo nuevos movimientos como vientos, como torbellinos, como turbulencias que a su vez desactivan el hábito y activan el cuerpo artista del niño, su cuerpo nómada y el arte entra nuevamente como expresión erótica sin principio de realidad, es decir, sin aceptación ni negación.

Esto es lo que podríamos llamar la potencia del niño artista en la escuela, pero para hacerlo posible se necesita de un profesor artista, un profesor filósofo en el sentido en que Deleuze lo piensa, un pensador, no un sujeto reflexivo, ni un profesor intelectual, ni el profesor observador como lo define la política de educación, el modelo de escuela activa²⁷, la estructura del pensamiento inteligente²⁸, la razón científica y tampoco como definieron al niño los pensadores de la educación en el siglo XX en los discursos sobre la pedagogía científica²⁹, el método reflexivo³⁰, el coeficiente intelectual y personalidad³¹, sustentados dichos discursos en la teoría de la inteligencia, cuando sus representantes tomaban café a la hora del té en compañía de sus buenas intenciones, del convencimiento del progreso de la humanidad y de su defensa, de la idea del bien común y la primacía de la comunidad, tamizando y enmascarando todo el pensamiento, el comportamiento, las conductas, los deseos, los movimientos y las acciones del niño por una negación que produce sujetos y cuerpos enraizados, fijados, patologizados y amargados.

26 Deleuze y Parnet, *Diálogos*, 108.

27 Los pensadores y reformadores de la educación en el siglo XX: Montessori, Dewey, Decroly, Piaget.

28 Se recomienda revisar el libro de Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica. 2000.

29 Revisar la obra de María Montessori.

30 Revisar obra de John Dewey.

31 Revisar la obra de Ovidio Decroly.

Ahora bien, cuando el niño llega a la escuela para poder hacer que su cuerpo devenga artista, necesita hacer que el arte entre en su cuerpo y este se incorpore en el mismo. Bajo la condición de su potencia se da cuenta que las afecciones de la escuela descomponen su cuerpo porque se ve obligado a aceptar el cambio del ritmo que se le impone a la manera de un horario, una fila, una cuadrícula, una tarea, un uniforme, una respuesta respetuosa a una pregunta tonta, en contraposición al ritmo familiar. Entonces aceptar el ritmo escolar que no rompe con las regulaciones de las velocidades familiares sino que las estabilizan en procesos de aceleración y lentitud, permite al niño entrar en procesos de reproducción y de mayor control, lo que lo desconcierta y no le queda más remedio que decir : de acuerdo si no puedo hacer otra cosa, de acuerdo.

No se trata de hacer ver el mundo familiar como el mundo que necesariamente potencia el cuerpo del niño o le permite hacer lo que puede, lo que sucede, es que en el mundo de relaciones familiares, en oportunidades ciertos descuidos favorecen la potencia del niño en algunos movimientos, desplazamientos y recorridos sin que podamos afirmar que esta institución social pierda el poder de normalización; por el contrario, la potencia del cuerpo del niño en medio de la domesticación de la familia y los requerimientos de obediencia en la escuela, lo vuelve escurridizo, intuitivo, y a cada instante en su concreción luchará sin saberlo por efectuar su potencia, sus capacidades, luchará por su independencia. Cuestión bien difícil de lograr en sentido literal. Si estamos de acuerdo con el Spinoza de Deleuze "siempre hay efectuación de la potencia [...] el afecto es lo que va a llenar mi potencia. Yo puedo; me defino por un poder, una potencia. Los afectos son lo que a cada momento llenan mi potencia"³².

Mientras que su llegada a la escuela lo sitúa en la posición de recitar las lecciones que se le exigen y templar su carácter hasta la saciedad, irónicamente la escuela lucha por infantilizar al niño y mantener al joven en un estado permanente de adolescencia, asegurando que cuando entre en el estado adulto, estará listo, para vivir el mundo ideal que la escuela le promete, solo si se porta bien y obedece. Ese mundo que abre las puertas de la escuela para él, y antes de que irremediablemente se estrelle contra el muro, presenta el método, los materiales didácticos, las materias, como la condición para que logre el éxito en ese mundo exterior, aunque él se resista por un instante a ser lanzado a la oscuridad e intente otra vez cerrar por un segundo

32 Deleuze, *En Medio de Spinoza*, 95.

los ojos negándose a ver, antes de quedar atrapado en la fascinación de la ley, porque como dice Deleuze “los ojos no están apretados porque se niegan a ver, sino porque han visto demasiado”³³.

Así, la experiencia escolar lo desborda y marca su cuerpo con el sentido común, porque solo se considera que es experiencia aquello que anuncia la pérdida de su cuerpo artista, de su cuerpo pensador, o como diría Michel Serres, la pérdida del inconsciente, en otras palabras la pérdida del cuerpo que en su decir es el inconsciente en el sentido de que siente, experimenta, produce, desea el encuentro, altera la potencia y las formas mismas de este, pues solo las variaciones, las intensidades y la multiplicidad puede afectar su cuerpo por afectos variables. Y, nuevamente con Deleuze enamorado de Spinoza como él mismo lo expresa:

Hay dos polos de la existencia. Los dos polos son la tristeza, la alegría. Son los dos afectos de base. [...]¿Cómo se distinguen estos dos afectos de tristeza y de alegría? Ustedes comprenden, aquí esto se vuelve un poquito difícil, por tanto hay que vivirlo. Cuando es difícil pensarlo hay que intentar vivirlo. Spinoza nos dice que ambos, tanto las tristezas como las alegrías, efectúan mi potencia, es decir, completan mi potencia. [...] la potencia en sí misma no es una cantidad, es el pasaje de una cantidad a otra. Yo diría –inventó una palabra porque la necesito– que es literalmente una cantidad transitiva, una cantidad de pasaje. Si la potencia es una cantidad de pasaje, es decir que es menos una cantidad que una relación entre cantidades, es forzoso que mi potencia sea necesariamente efectuada pero que no pueda serlo más que en un sentido o en el otro, es decir, de tal manera que sea pasaje a una potencia más grande o pasaje a una potencia disminuida. Es bello eso, está bien. [...] entonces, ser una manera de ser es precisamente ser un pasaje. Eso es ser un modo, una manera de ser. La potencia nunca es una cantidad absoluta, es una relación diferencial. [...] existir sobre el modo en que completo mi potencia, efectúo mi potencia en condiciones tales que ella disminuye, o existir sobre el modo en que efectúe mi potencia de tal manera que ella aumente³⁴.

En la dirección de los afectos de la tristeza y la alegría que descomponen y disminuyen la potencia, o la componen y la aumentan, el profesor observador, es una función definida en el modelo escolar de la educación; así como en la función social de la educación

33 Cynthia Farina. *Arte, cuerpo y subjetividad*. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2005). 10

34 Deleuze, *En Medio de Spinoza*, 95- 97.

en el siglo XX, se preocupa por lo identificable, la adquisición de la experiencia en su continuidad controla una actividad, direcciona lo reconocible y lo perceptible en la escuela. Mientras el arte de enseñanza del profesor cosifica al niño disminuyendo su potencia afectada por la tristeza, la experiencia escolar da cuenta de la pérdida de este para sí mismo, porque el modelo lo atrapa, logra desestabilizarlo. Aunque, lo pone en movimiento en otra dirección distinta de la alegría, no deja de cambiar su modo de proceder, de actuar. Es posible que algunos niños escapen, por entre las líneas extrañas por las que se mueven pasando de la tristeza a la alegría y devengan filósofo, escritor o artista, siempre y cuando su afección alegre aumente su potencia en el sentido de producir algo, en el sentido de la construcción de un problema. Así pues, la problemática de la escuela tiene que ver con lo que emana de ella, identificada con el sentimiento que se construye entre el profesor observador y el niño observado.

En esa dirección se aclara, que el dominio de la escuela y de la universidad en cuanto a la formación de los profesores, se sustenta en los enunciados sobre la inteligencia, sobre la adquisición de la experiencia, sobre el coeficiente intelectual, sobre la personalidad anclados al modelo de escuela cognitiva o de la inteligencia, según los cuales construyen un parentesco, una comunidad, como diría Deleuze entre el discurso pedagógico científico, el modelo escolar, el campo educativo, la función social y bien común. Todos estos enunciados nuevos produjeron un agenciamiento, el de la escuela activa, o más conocida y mal nombrada como “escuela nueva”. Pensadores como Montessori, Dewey, Decroly y el mismo Piaget, se esforzaron por construir un campo de explicaciones epistemológicas que surgen de distintos dominios del saber (medicina, antropología criminalística, biología, psicología, estadística), en el sentido de producir discursos, trazar estrategias pedagógicas, establecer criterios, formalizar prácticas escolares y poner en el centro de la dinámica escolar el procedimiento, la medición y la aplicación técnica de instrumentos para hacer del niño un objeto de conocimiento y del profesor un sujeto de la observación, la regularización y el control; además, de hacer la guerra a la llamada escuela tradicional. Con estos gestos se le dio un nuevo aliento a la política de la educación del siglo XX, pues, es en la relación extrínseca e intrínseca entre escuela y sociedad, sobre la que piensan estos reformadores de la educación, cuando en el modelo escolar converge la idea de estructura y organización común, la teoría científica de la inteligencia y el

espacio de organización del pensamiento, de las conductas, de los deseos inclusive de los placeres, al mismo tiempo que la transformaron en un espacio cerrado y dominado por las nociones de edad, etapa, desarrollo y crecimiento, eliminando a su vez en la práctica pedagógica la existencia del libro como producción de la cultura y pasaje al pensamiento a través de la lectura y de la escritura como práctica del ejercicio de pensar, para abrir en su lugar el espacio a los manuales, a las guías, a las caritas felices, a los formatos, a la aplicación de técnicas escolares. Según estas nociones la formación de los maestros responde y se concreta en la universidad, cuando se le hace pensar la manera sobre como aplicar los formatos como tecnificar la enseñanza y el aprendizaje e instrumentalizar los conocimientos, y al mismo tiempo, se instaura en él un modo de proceder y de ser en la relación social con la escuela en el mundo moralizado e industrializado por el trabajo y la calificación. Esta es pues, una explicación sobre la manera como se llega a la construcción de la mirada inquisidora, policiva y quirúrgica del profesor observador (por ejemplo está el psicopedagogo modelo de profesor - orientador propuesto por Decroly), a finales del siglo XIX, mediados de los años 80 del siglo XX y primeras dos décadas del Siglo XXI inclusive, este modelo se convierte en la punta de lanza de la educación llamada moderna o escuela moderna, o escuela progresista o escuela activa, o escuela nueva, cuyo objeto central es la domesticación y el estudio del niño.

Entonces, el profesor observador es formado desde el punto de vista de la política de educación del siglo XX, y se le dota con un arma por excelencia, la cual no es otra que el *observador del alumno*. La observación se convierte en gesto escolar cotidiano, produciendo un mundo de afecciones particulares en torno a este instrumento usado como objeto de poder, control y dominación aprobado y reconocido por padres de familia, comunidad educativa y principalmente apreciado y querido por los profesores. La mejor arma en contra del niño. Solo que este escapa a la observación y se vuelve el observador del profesor para sobrevivir al mismo profesor y poder construir su madriguera en medio de la escuela. Así el niño se convierte en "topo" ante la mirada atónita del profesor que no se explica ¡*Qué es lo que le pasa a estos niños y jóvenes de hoy en día!*

Pobre profesor, lucha por mantener infantilizado al niño y en su lucha infantiliza su propio cuerpo, su pensamiento y sus actitudes. El profesor para lograr acercarse empieza a hablar como los niños y los jóvenes, se viste como ellos, pelea y discute con ellos en los tér-

minos de los estudiantes, habla como ellos y se pone al corriente de sus fechorías para dárselas de comprensivo, porque construye una imagen de semejanza convirtiéndolo en vendedor de consejos, de afanes, de solidaridades con ellos y hasta se vuelve vulgar y grotesco en el afán de poder intervenir ese modo de ser del que por supuesto reniega, desconfía y sanciona cuando, cree que nadie lo ve; por ejemplo, en las reuniones de profesores o ante los padres de familia donde asume el gesto de inocente, víctima y acusador ¿Cuál es el problema? ¿Se puede decir que el profesor infantilizado y estancado puede vivir afecciones que transformen su modo de ser, tal que sus acciones puedan componer y recomponer una relación con el niño que los potencie a ambos según afecciones alegres? No si está preocupado por la conciencia social e individual del niño, no si su preocupación es el sentido común, no si su preocupación son las almas de los niños que se van a condenar al infierno, no si está preocupado por la imposibilidad de lograr la obediencia del niño, al que considera un hipócrita y la causa de todos los problemas de la escuela y de la universidad. ¡Los estudiantes el mal de los profesores! Todo esto deriva de usar su potencia de manera tal que lo disminuye, lo entristece, lo amarga y lo enferma³⁵.

Solo si él es capaz de tomar una decisión puede saltar y salir corriendo como alma que lleva el diablo de estas afecciones que lo paralizan y le impiden expresarse, puede ser que al producir otros gestos cotidianos, otras variaciones del cuerpo, de ritmo y de velocidad - no es suficiente con variar el movimiento, pues el movimiento no es velocidad- puede suceder, tal vez, en este pasaje de triste a alegre, logre aliviar la carga de su interioridad y de su relación con el mundo exterior, y componga una nueva relación entre el niño y el profesor.

Con esto sería suficiente para darle un giro al mundo escolar a pesar de la ley, de la política formal estatal y de la administración institucional y corporativa de las escuelas. Si el profesor deviene-niño, forma un pensamiento filosófico, logra pensar, hacerse pensador, entonces abriría una línea de intensidad para atreverse a experimentar, porque desea y aprende de la experiencia, de la pérdida que atraviesa el cuerpo propio y que está en un estado de sentimentalismo tal que se abandona reformulando la pregunta, más que por su función,

35 Habría que realizar estudios rigurosos y juiciosos sobre la consulta psiquiátrica de los profesores por causa de su relación con los niños y con los jóvenes y mostrar como cierta relación con los estudiantes dan lugar a discursos vacíos justificables de los profesores cuando acusan y se distancian de ellos tomándolos como sus enemigos o sus cómplices.

por su papel, no tanto en la escuela como en la relación que tendría que componer con el niño a propósito de la música, de la matemática, de la escritura, del deporte, de la ciencia, pero sobre todo situando la relación compuesta en los términos alegres del encuentro que se produce entre dos seres que viven juntos el descubrimiento del pensamiento.

Este gesto puede convertir dicho descubrimiento en un cuerpo que piensa, porque al pasar del estado de descomposición que lo disminuye en su potencia le sucede un estado de composición que por ser alegre aumenta su potencia y hace del cuerpo y del pensamiento algo elástico, plástico, flexible, entrenado, erotizado. ¡Ya no será un escándalo que el niño le diga que lo ama y que sería feliz si vivieran juntos! Las lenguas viperinas no lo afectarían en su yo, más bien, las dejarían pasmadas en sus pataletas, ¡desprovistas de sentido en su vulgaridad porque viven mal la vida de la escuela!

¿Esto puede institucionalizarse? por supuesto que no, dado que institucionalizar, formalizar, ordenar la fiesta que se abre en la relación del profesor y de los estudiantes con el arte, la filosofía, la literatura se vive en los márgenes, en los intersticios, en las madrigueras – un salón de clase puede convertirse en una madriguera – en la imaginación, en los trazos de un dibujo, en el aprender ligado al placer o al gozo en la lectura, en la escritura.

No se tratará aquí de optar por un término de la relación - el profesor o de optar por el niño, el otro término de la relación, ambos están reunidos y situados en el centro del acto educativo, y se afectan mutuamente. Ambos se afectan activa y mutuamente y puede ser que compongan una relación activa en el sentido de la afirmación, de la creación, del encuentro, de la alegría porque en términos prácticos ambos comprenden y saben que quieren decir eso que les acontece, por imperceptible, pequeño y minúsculo que parezca ante los ojos de los más inteligentes, de los más exitosos, de los seres más cotidianos que los cotidianos. Las relaciones con el saber de los profesores y de los niños en este caso, no pasa por la organización, la molaridad, la extensión y acumulación de conocimientos, sino por la clandestinidad que los junta, entonces, el niño deviene profesor artista y el profesor niño artista.

Artista porque trazan líneas de fuerza que en su recorrido componen narraciones, relatos, cuentos, historias, inventos, descubrimientos según cierta relación: existe el cuerpo del profesor, existe el cuerpo del niño que cambiaron de posición, que mantienen una relación entre cuerpos y potencia, que hacen lo que pueden, que se

dejan afectar porque no permanecen inmóviles, y más bien deciden ponerse cada uno al nivel del otro dependiendo de lo que hacen con la música, con las matemáticas, con la historia, con la geografía, con los libros y la lectura, con la escritura; luchando para no dejarse invadir por la nada, la negación, por el resentimiento para volver una y otra vez a componer la relación con los libros, con las letras, con la literatura, con los números, con la escritura, botados en el piso, encaramados en una torre de pupitres, subidos en los escritorios, en los estantes, en los pasillos ¿qué importa? Porque no es la escuela la que enseña, es el profesor en su relación con lo que aprende y sabe el niño, quien a su vez enseña a otros en un ejercicio permanente de relación de composición, porque es la más adecuada en tanto les conviene a los dos, diría Spinoza en palabras de Deleuze.

Entonces si se formaliza e institucionaliza la madriguera, la relación vuelve a descomponerse y aparece otra vez la tristeza hasta el cansancio, el aburrimiento, el tedio, el fastidio, el odio y el abandono en la cárcel, en la calle, en el manicomio, en las drogas o se agota la alegría en una gota de lluvia. Solo si se comprende quién es el niño y lo que puede, quién es el profesor y lo que puede, si se comprende su esencia se pasa a otro dominio, el de la composición de las relaciones. He aquí la esencia en palabras de Deleuze, si se comprende por esencia el deseo.

El maestro en el ejercicio de su propia relación de composición, de su experiencia en el sentido de perder su manera de funcionar triste en el modelo escolar actual, puede dar lugar a vivir la pérdida, pero no aquella que nos acostumbra a la aceptación y a la resignación, no la que nos hace extrañar sufrimientos, objetos, cosas, creencias..., como en una práctica escolar científica: perder el poder de la medición, de la tecnificación del pensamiento, de la introspección de un discurso pedagógico, es decir, perder el control, el poder, la jerarquía; cuya imagen privilegia la lámina, el decorado, la reglilla, el color rojo, la carita infeliz, el contorno, la hoja del cuaderno sin rayar y sin ensuciar en la escuela básica, y en la universidad el dictar la clase, la fotocopia, el mínimo esfuerzo y la ambigüedad del pensamiento, del carácter, del criterio, y el cansancio permanente ante las aburridas tareas que representan las calificaciones por las que realmente se va a estudiar, y..., la imposibilidad del libro. El profesor en realidad pierde el mundo y todo lo que afecta su rutina. Si no es esta la pérdida que lloramos, entonces la pérdida nos abre la vida a nuevas posibilidades de experimentar no lo mismo, sino lo que nos hace diferentes y así las cargas alivian el peso de las espaldas encorvadas y vuelven a

su posición ligera, flexible, lista para el baile que no es otra cosa que el encuentro de los cuerpos afectados en su potencia por la alegría.

Sin embargo, el profesor sin saberlo, puede negarse a esta experimentación, en un movimiento que lo puede poner de regreso, sin ser consciente de lo que hacen y producen sus acciones reactivas, afectando y descomponiendo la potencia del niño, del joven, del estudiante, pues sus ojos ven y sienten la relación sujetos-objetos, y esto lo vuelve ridículo, porque carga o traslada lo que cree que es su potencia: los títulos, los reconocimientos, las invitaciones, los espectáculos a los que asiste; los profesores observadores no han podido, aún, pensar en aquello que efectúa su potencia en tanto afecto existencial de la alegría ¿Qué es aquello que podría componer las relaciones que aumentan o disminuyen la potencia de los cuerpos, sean estos el cuerpo escolar, el cuerpo del profesor, el cuerpo niño, el cuerpo de los libros, no por relaciones de identificación sino por relaciones de composición?. Las relaciones de identificación tienen en su haber el referente de las filosofías de lo Uno: la dialéctica, la hermenéutica, la fenomenología, son filosofías de lo Uno³⁶. La filosofía política como la que nos enseña Spinoza y Deleuze tienen en su esencia la potencia, el

36 Las relaciones de identificación se construyen según principios de identidad, las cuales se centran en la noción de unidad de la propia naturaleza, y que tiene en la cultura el suelo que define la actividad, las formas, el tiempo y la producción de las fuerzas naturales en torno a símbolos, modos de relación, pensamiento, subjetividad y saberes; por ejemplo la relación interioridad-exterioridad; la distinción subjetividad-objetividad, las nociones de determinación entre el a-priori y el a-posteriori; el conocimiento y la experiencia; lo Uno y lo otro; el consciente y el inconsciente; lo masculino y lo femenino. En la lectura que hace John Rajchman en su libro *Lacan, Foucault y la cuestión de la ética*. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra, A.C., 2001, 31 y 32. En la introducción precisa que: "De acuerdo con el concepto freudiano del inconsciente, "el sujeto" no se confunde con lo que Aristóteles llamaba *Psyké*, un principio de vida funcional en el cuerpo; porque introdujo un principio libidinal no funcional del cuerpo en la manera en la que cada uno vive su vida. Tampoco es el "pensamiento" ni la sustancia mental según Descartes, porque "piensa donde no soy" y en particular en los destinos de "mi cuerpo, donde "yo" no soy. No es algo que se pueda esperar de una teoría general de la Humanidad. Este acontecimiento de la psicología filosófica fue también un acontecimiento con un objetivo ético. El psicoanálisis no es una ética de las *intenciones* ni de la *voluntad* (el inconsciente no es una debilidad ni una falla de la voluntad). No es una ética de las *acciones* y de sus consecuencias previsibles (descripciones y consecuencias de los actos que son síntomas inconscientes sobre las que nadie desea saber nada). No es tampoco una ética de las *necesidades* fundamentales, ni el ajuste de acuerdos sociales susceptibles de satisfacerlas (no hay acuerdo social que pueda eliminar el hecho de la existencia del inconsciente). El psicoanálisis substituye a una psicología de las intenciones, de las acciones y de las necesidades por una "teoría del inconsciente" (de nuestros destinos físicos no anatómicos, de nuestros actos sintomáticos y, de manera singular y esencial, de las dificultades de nuestras palabras). El tipo de dificultad que introduce el pensamiento ético no puede, por tanto, resolverse mediante maneras más sutiles de distinguir las razones de las causas, el "es" del "debería", la pasión de la razón; pues su objetivo no es transformarnos en ciudadanos virtuosos o en trabajadores productivos. No es un intento por garantizar que nuestros actos contribuyan al bien de todos, o por determinar los principios con los cuales no nos es racionalmente posible estar en desacuerdo. No es un objetivo que podamos alcanzar instituyendo reglas de derecho positivo o decretando sanciones morales"

cuerpo, las intensidades, las multiplicidades, las pluralidades. Multiplicidad de universos de las que emanan percepciones.

Es evidente que la tristeza es distinta a la alegría: niños tristes..., niños alegres, bajo la acción que anima la vida, cuando se expone a los signos temperamentales del tiempo, tiempo traducido en una experiencia cotidiana vivida de manera simultánea en la escuela, de modo que cuando el profesor afecta con sus acciones tristes al niño, este, a su vez, se afecta a sí mismo, y afectado el niño por su tristeza afecta también al profesor, porque la relación disminuye la potencia de los dos, quienes a su vez están llenos de experiencias que se distinguen, pero que no se ven, porque la atención está puesta en los discursos, en los resentimientos, en la identidad, porque al final el niño necesita del profesor y el profesor del niño para poder comprender la relación compuesta como un tercer elemento que surge de la potencia del uno y del otro; esta relación ya no es la del profesor con el niño ni la del niño con el profesor es la relación que los compone a los dos, en tanto se afectan y al afectarse se auto-afectan y con ello aumentan o disminuyen la potencia y lo que los cuerpos pueden hacer. A propósito, Deleuze hablando de su Spinoza nos dice que:

¡Vean entonces si esta situación no está esparcida por nuestras vidas! Pero ni siquiera nos damos cuenta que pasamos así nuestro tiempo, que somos como niños. Son los niños los que reclaman signos todo el tiempo. Ellos mismos están condenados a los signos, hacen signos. Cuando tienen hambre se ponen a llorar. Todo eso es ciertamente un mundo de signos << ¿Qué quiere decir el bebé? ¿Está contento? ¿No está contento? >> no salimos de esa vida. Jamás salimos. Cuando uno está enamorado es igual: <<¡Dios, dame una señal!>>³⁷.

Esto es lo que puede pasarle al niño y al profesor en la escuela de hoy en día, todo el tiempo del mundo esperando señales. La espera, la eterna espera, la espera viene de la esperanza, de la ilusión de que algo pase y nos cambie o nos haga pasar de un estado a otro. Todo el tiempo estamos en un pasaje: de la tristeza a la alegría y nuevamente de la alegría a la tristeza, aumentado y disminuyendo la potencia, según la relación se componga o se descomponga. Lo que le pasa al niño o al profesor, a cada uno de ellos, pueden poner en jaque a una de las dos partes de la relación de composición en su modo de ser, puede congelarlos y ya no dejarlos pasar de una afección a la otra afección; y dada la tristeza, permanecer en su propio

37 Deleuze, *En Medio de Spinoza*.

ser porque ha sido inutilizado en su encuentro con el otro, y es en este sentido que podemos construir un problema para ser pensado por un profesor filósofo, es claro que aquí no se está hablando del profesional filósofo, ni de que el profesor haga la historia de las escuelas de filosofía, que ya han hecho historia en el campo de la producción de la verdad como diría Nietzsche.

Lo ridículo, lo falso, lo negativo, lo grotesco es un profesor que niegue al adolescente en un gesto que lo vuelve a él mismo adolescente, ya no en el campo de la composición que aumenta la potencia, sino en el gesto de la copia que disminuye, lo único que él puede ser, un profesor que no es niño, y no es adolescente en el sentido de la noción de la edad, y que al mismo tiempo es incapaz de ser niño y adolescente en el verdadero sentido del devenir niño. Este es un trabajo serio para el profesor en el que se juega su propia existencia: volver a hacer, a aprender, volver al cuerpo artista del niño mediante un proceso de experimentación, que no tiene nada que ver con la práctica del laboratorio en tanto aplicación de un método, el uso de instrumentos didácticos, el manejo de herramientas educativas.

Esa experimentación de la que se ha hablado requiere de armas y de herramientas como lo señala Deleuze -nómada, profesor filósofo, pensador bailarín-. Se requiere de armas y herramientas, pero estas son el pensamiento, la fuerza, la potencia, la producción de acontecimientos, los recorridos en su imperceptibilidad para producir afectos, deseos y composiciones que aumenten la potencia del profesor, del niño y su relación. Bien, en este pasaje del profesor observador al profesor filósofo, al profesor artista, el niño es el medio, el entre, el Y con mayúscula haciendo imposible asignaciones, dominios, temporalidades, aunque sea difícil pensarnos la vida sin estas designaciones, en este caso.

Ahora bien, para que en adelante devenga motivación, diversión, trivialización, prescripción, y hasta hoy, se potencie la renovación y la innovación como acción propia del profesor, la intelectualización científica, se convierte en habilidad en la escuela, en adquisición de experiencias, para contar con sujetos dispuestos a la medición para la división, la separación y la distribución, en este caso, de la población escolar y de los profesores, de los saberes, de las subjetividades, aspectos que luego convierten dichos elementos en campos de reterritorialización y régimen en la escuela. Es muy difícil pensar en una escuela convertida en productora de enunciados nuevos, que sirva para producir nuevas subjetividades, nue-

vos mundos, nuevos universos. Esto no lo produce la escuela. Esto sucede afuera de la escuela, y aquí el afuera no es lo mismo que la exterioridad de la escuela. El devenir- niño es el pasajero, el afuera de la escuela. Lo nuevo.

Es necesario por tanto, mirar con atención, como funcionan las individualidades, técnicas, herramientas, estrategias y sistemas sujetos a reforma tras reforma³⁸, para trazar y precisar cuál es la línea que se pretende institucionalizar; por ejemplo durante el siglo XX, no se ha hecho más que aceptar la máquina escolar y darle la velocidad que cualifica encadenamientos, redes, sujeciones, proposiciones, separando al profesor del pensamiento como acontecimiento, al niño del profesor filósofo, del profesor artista y remitiendo al niño, que ya no es el niño artista en tanto el niño deviene niño, separándolo del saber en tanto encuentro y acontecimiento, manteniéndolo en relaciones duales sujeto-objeto, cuerpo-alma, razón-intuición, hombre-mujer, y es tal vez en estas relaciones, en las que por excelencia nos habitan las afecciones de tristeza: nombramos y somos nombrados y así divididos pensamos la acción, y esa acción es a la que damos movimiento en la escuela cuando se trata de hacer al individuo uno desenvuelto en un mundo posible.

Divididos en el mundo exterior y en el mundo interior, así estamos constituidos, de esa manera nos explican el mundo y a su vez lo explicamos; aunque eso no explique nada, así como el profesor observador explica la conducta y el comportamiento del niño recurriendo a la información registrada en el observador del niño ante la falta que atentan contra a las reglas del buen comportamiento, y esta falta lo califica como pensante o no pensante. Sin embargo, esto no explica por qué el niño piensa o deja de pensar, bien sea en sentido lógico formal o en el sentido del acontecimiento, y en cambio este reduccionismo de su potencia si logra abatirlo, aplastarlo, negarlo. Y que es lo que se niega al niño: la fuerza de su pensamiento,

38 La educación en Colombia por lo menos ha sido objeto de ocho reformas educativas a lo largo del siglo XX, de manera explícita en los planes de desarrollo de Colombia, sin tomar en consideración en este capítulo, las que tuvieron lugar en la primera mitad del Siglo XX; estas son: Las Cuatro Estrategias – Misael Pastrana Borrero (1970-1974) Para Cerrar la Brecha – Alfonso López Michelsen (1974-1978) Plan de Integración Nacional – Julio César Turbay Ayala (1978-1982) Cambio con Equidad – Belisario Betancur (1982-1986) Plan de Economía Social - Virgilio Barco (1986-1990) La Revolución Pacífica – César Gaviria Trujillo (1990-1994) El Salto Social – Ernesto Samper (1994-1998) Cambio para Construir la Paz – Andrés Pastrana (1998-2002) Hacia un Estado Comunitario – Álvaro Uribe Vélez (2002-2006) Estado Comunitario: Desarrollo para Todos – Álvaro Uribe Vélez (2006-2010) Más empleo, menos pobreza y más seguridad – Juan Manuel Santos (2010-2014) Todos por un nuevo País – Juan Manuel Santos (2014-2018)

la potencia de lo que su cuerpo puede, la alegría que aumenta dicha potencia, la relación de composición con lo que más le conviene y se adecua a su vida.

Es decir, la afirmación de la multiplicidad de percepciones y sensaciones, la pluralidad de las fuerzas, las afecciones, los deseos, los cuales quedan afectados en su relación de composición a manera de una relación dual, de oposición. Negando la potencia y las afecciones que se efectúan en la potencia como son, por ejemplo, según Deleuze, las multiplicidades, sobre todo cuando señala que no hay multiplicidades: multiplicidad de saberes, de modos de ser de los niños y de modos de ser de los profesores, sino que cada modo de ser, cada saber, cada sujeto es una multiplicidad, y justamente esto es lo que no admite nuestra escuela contemporánea, o la escuela de hoy: así se esfuerce por justificar sus actuaciones con el argumento de la diversidad, de la inclusión, del respeto por la diferencia.

Para esta institución social es difícil efectuar la potencia en pasiones y afecciones activas en la escuela, porque cuando la escuela toma el lugar de lo Uno pierde sentido, y con ella pierden sentido sus personajes, y cuando esto sucede dejamos de pensar o ya no pensamos o nunca hemos pensado:

Hay multiplicidades, lo que implica evidentemente una teoría y una práctica de las multiplicidades. Cuando abandonamos el dominio de las multiplicidades volvemos a caer en los dualismos, v.g. en el dominio del no-pensamiento, abandonamos el campo del pensamiento como proceso. Ahora bien, para mostrar hasta qué punto las cosas se estropean, pienso siempre en esta historia del deseo. Lo que he dicho desde el comienzo, es volver a decir que pensar y desear son la misma cosa" y por aquí ronda el deseo, que no es carencia, ni satisfacción, ni placer³⁹.

Este análisis y conclusiones, señalan de manera enfática, cómo la escuela instituye aceptación, obediencia y sometimiento al modo de ser de la sociedad, en las figuras del profesor y del estudiante y la relación pedagógica que se construye entre ellos en la perspectiva de la instrumentalización de los conocimientos, en la negación del pensamiento en tanto acto creador y en negatividad de la constitución de singularidad y multiplicidad de modos de ser, pensar y actuar. Es así como se aceptan en el mundo social estos principios, comportamientos y conductas como lo natural, lo normal y lo posible para poder vivir en condiciones de necesidad, acción e inten-

39 Curso del 26 de marzo de 1973. *Dualismo, monismo y multiplicidades*. Gilles Deleuze.

ción, una estrategia de la política, de la cultura y de la educación, tiene que ver con el hecho de privilegiar, en torno a la idea de interiorización, individualización y clasificación las actuaciones de los niños, de los jóvenes y de los profesores en el sentido de reconocer como buena la actitud infantilizada, pues, así se mantienen posiciones de dependencia, esclavitud e indecisión frente a la vida, lo que facilita la regulación, el control y las relaciones de dominación; esto que no quiere decir que no exista en el mundo contemporáneo, la creación, la novedad, la experimentación, la pluralidad, multiplicidad y las singularidades, pero se viven como rarezas en nuestras sociedades actuales. Los niños en consecuencia, luchan, aunque no sean conscientes de su actuar, aunque no siempre ganen la pelea por *ser sí mismos*. Es por ello que este escrito puede contribuir a la construcción de un planteamiento problemático sobre ¿Cómo se puede desinfantilizar el pensamiento del profesor y del estudiante en una composición de relaciones pedagógicas y escolares que exprese recorridos, encuentros y experimentación y no identidad y dependencia?

Bibliografía

Acuña, Ángel. "Sistema Decroly". Capítulo de un libro en preparación titulado: *la escuela en el régimen de organización de la instrucción pública argentina*. Buenos Aires: Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de Argentina, 1934.

Besse, Jean-Marc, *Decroly. Biblioteca de grandes educadores*. Editorial Trilias. 1989.

Deleuze, Gilles, *En medio de Spinoza*. Volumen I. Buenos Aires: Editorial Cactus. 2008.

Deleuze, Gilles, *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2013.

Deleuze, Gilles, *El poder. Curso sobre Foucault*. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2014

Deleuze, Gilles, *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015.

Deleuze, Gilles, *Diferencia y repetición*. Madrid: Amorrortu Editores, 2006.

Deleuze, Gilles and Guattari, Félix. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos, 1994.

- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. *Diálogos*. España: Pre-textos, 1980.
- Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decroly, Ovide y Boon, Gerard, *Problemas de psicología y pedagogía*. Editor: Francisco Beltrán. 1929.
- Decroly, Ovide y Boon, Gerard, *Iniciación general al método Decroly y ensayo de la aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1946.
- Decroly, Ovide. Monchamp. E., *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1986.
- Dewey, John, *Las escuelas de mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1918.
- Dewey, John, *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1926.
- Dewey, John, *Filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1927
- Dewey, John, *El hábito y el impulso en la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1929.
- Dewey, John, *La escuela y la sociedad*. Madrid: F. Beltrán, 1929.
- Dewey, John, *La inteligencia y la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1930.
- Dewey, John, *Pedagogía y filosofía*. Madrid: Librería Española y Extranjera. 1930.
- Dewey, John, *Reconstrucción de la filosofía*. Madrid: Ediciones de La Lectura. 1930.
- Dewey, John, *Libertad y cultura*. Rosario: Rosarto, 1946.
- Dewey, John, *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- Freud, Sigmund, *Más allá del principio de placer*. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.
- Galindo Olaya, Juan Diego. "Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de Organización". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Montero González, Martha Soledad. "Escuela pública colombiana: entre la función social y la tecnología". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014.

- Montero González, Martha Soledad y Rojas Panqueva, Sandra. "Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014
- Martha Soledad Montero, "Pedagogía científica y normalidad en Montessori", *Logos*, 20, 2011: 59-80.
- Montessori, María. *Educación y paz*. Argentina: Errepar, 1998.
- Montessori, María. *Educar para un mundo Nuevo*. Argentina: Longseller, 2003.
- Montessori, María. *La educación de las potencialidades humanas*. Argentina: Errepar, 1998.
- Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana, 1991.
- Páez Guzmán, Esaú Ricardo. "A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014.
- Piaget, Jean, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 2000.
- Rajchman, John, *Lacán, Foucault y la cuestión de la ética*. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra, A.C., 2001.
- Serres, Michel. *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

El devenir artista de un idiota

*Edwin García Salazar*⁴⁰

El devenir artista del hombre común, del enfermo, del epiléptico, del hombre nihilista, del hombre del resentimiento, del idiota, está pensado en términos de desplazamiento. Dado que este devenir no está situado en la dialéctica, la potencia de este desplazamiento tiene su consistencia en la alianza del hombre con el hombre. Esta alianza se efectúa sobre el cuerpo, sobre el pensamiento y produce variaciones, en tanto el hombre de la decadencia, el hombre del hundimiento, que experimenta la nada y la fuerza de la enfermedad, desplaza su vida, su pensamiento, no hacia estadios mejorados; sino que, a pesar de la enfermedad, del nihilismo y del hundimiento, puede reír, bailar, hacer piruetas, es el devenir artista del príncipe idiota, del hombre notificado enfermo: la alianza del hombre con el hombre.

Este capítulo analiza la relación que existe entre el Príncipe *Idiota* de Fiódor Dostoievski y su devenir artista. Se toma como referencia esta obra dadas sus condiciones conceptuales, pero sobre todo porque en esta se pone en consideración la figura del artista que establece la estética del genio del siglo XVIII. En esta obra, el problema es el príncipe idiota, que estando en la fase de hundimiento causada por la enfermedad, por el nihilismo, por el abatimiento; logra desplazarse sin superaciones dialécticas⁴¹ sobre la superficie del instinto de conservación, pasando por la afirmación de la vida, y potenciando el devenir artista del hombre. La alianza del hombre con el hombre. El problema es la manera en la que el príncipe se afirma, a pesar de

40 Magíster en Filosofía. Investigador del Grupo de Investigación Filosofía Educación y Pedagogía, Categoría B reconocido por Colciencias.

41 La dialéctica en este caso, no solo se refiere a una superación que produce síntesis, sino a la visión evolucionista de un personaje, visión que por cierto privilegia la negatividad, es decir, el nihilismo por encima de la vida misma, y que además, vuelve determina una suerte de estadios en los personajes. Se toma distancia de esta postura, de esta dialéctica a la hora de analizar personajes, porque se quiere señalar, que el problema no es salir, o saltar de alguna fase de hundimiento y nihilismo, sino más bien desplazarse con un *a pesar de*, es decir, a pesar del nihilismo, se puede vivir con fuerza, con vigor.

la fuerza nihilista y melancólica que se apodera de su cuerpo, de su vida al estilo de Yemelia Ilich. La cuestión radica en la forma en la que un idiota notificado enfermo se desplaza, siendo epiléptico hace una pirueta, ríe, deviene artista.

Si se piensa en términos del devenir, la cuestión tiene que ver con la fuerza reactiva y la fuerza activa. La fuerza reactiva es dialéctica, no solo porque tiene en su interior contrarios que se desarrollan de forma progresiva, sino porque contiene un tejido de representaciones que, encadenadas, forman la proyección de la luz apolínea. Toda vez que la luz sirva como oriente y esté en función de iluminar aquello que está oculto, la fuerza reactiva se acentúa hasta el punto de la negación de la vida.

La negación de la vida es un resultado de la representación puesta en funcionamiento. Se representa la vida cuando se hace de la virtud su fin, cuando se crean valores superiores a la vida, que terminan en el menosprecio por lo vivo y, de cierta manera, potencian la resignación; el hombre resignado es el hombre del silencio, conduce toda su fuerza hacia el saber como negación, como extensión de la virtud; el resultado: la fatalidad del remordimiento; es una suerte de inmovilización de la vida, un debilitamiento de sus recursos de renovación.

El debilitamiento de los recursos de renovación de cuerpo, del pensamiento y de la vida, conduce al hombre a la negación. Es fácil pensar en la negación como un concepto que se articula con la nada; pero la relación es más compleja cuando la negación adquiere más fuerza reactiva y más violencia, poniendo en funcionamiento la melancolía, el romanticismo y el sentimiento. La negación no solo es el *no*; es su enunciado y también trae consigo la acción.

La negación de la fuerza, la melancolía, el desprecio por lo vivo y el romanticismo, se puede pensar en un personaje de Dostoievski: *El Ladrón horado*⁴². Yemelia Ilich es un borracho melancólico, un ebrio con velocidad descendente; su borrachera es nihilista. Yemelia es un

42 *El ladrón honrado* es un cuento escrito por Dostoievski en 1848. Es la historia de un borracho llamado Yemelia Ilich, personaje que ya había sido mencionado por Dostoievski en la novela *Pobres gentes*. Este borracho tiene una constante: se vincula a la vida de otros sin ninguna razón, sin ningún pre-texto moral. Yemelia Ilich comienza una relación de amistad con Astafii Ivánovich, y más que amistad, lo que surge es una relación de protección por parte de Astafii a Yemelia. El último es un personaje decadente que se alcoholiza hasta el aniquilamiento; encuentra en la borrachera tristeza y dolor. Astafii lo lleva a vivir con él a un tugurio donde tiene el oficio de sastre; allí comparten su existencia, la poca comida que consiguen, en últimas, la miseria existencial, el sufrimiento. Un día Yemelia roba a su protector unas calzas y huye de la sastrería. Vaga por las calles ebrio hasta el punto de la muerte. Finalmente, enfermo y delirante busca el cariño de Astafii para morir acompañado del amor y la ternura que este le profesa, aun cuando lo ha robado.

bebedor silencioso, místico; bebe, su problema no es la bebida; es la tristeza que le embarga, el aburrimiento del que es presa. La categoría de borracho le da un lugar dramático; no bebe con fuerza: la bebida es parte de su silencio, lo acentúa.

Pero, a pesar de todo, no era pendenciero; eso no, sino todo lo contrario; muy pacífico, amable y bonachón; a nadie le pedía nunca nada y se avergonzaba por cualquier cosa; sólo se le notaban las ganas que el pobre tenía de empinar el codo y, sin que lo pidiese, le dábamos para ello⁴³.

Yemelia es una fuerza reactiva embriagada. La embriaguez de este personaje es nihilista, veloz, por tanto, es una cadena de representaciones dirigidas al silencio sepulcral de quien tiene un lugar en el mundo: la melancolía. El estado melancólico de Yemelia no proviene de ningún lugar, pero tiene una dirección marcada: el aniquilamiento, ese es el territorio de su movilidad.

La velocidad de Yemelia es su aniquilamiento; la borrachera solo le da más vigor a la intención de la muerte. Yemelia es un borracho con lucidez momentánea, con afirmaciones intermitentes; pero siempre la fuerza que le envuelve es la del sufrimiento; desaparece en una borrachera de silencios, de abandonos. El abandono de Yemelia es del resentimiento, es culpable de su abandono y culpa a los otros indirectamente. Astafii Ivánovich, una suerte de protector de Yemelia, vive en la incertidumbre y en la angustia que le provoca saber que su protegido se encuentra alcoholizado: ¿En qué lugar estará? ¿Cómo estará? Estas son las preguntas de Astafii: siente una culpa que se potencia con la preocupación, con la angustia, con la incertidumbre; y que da lugar al enunciado: somos culpables tú y yo; la potencia de la vida doblegada, reducida a la culpa: campo abierto para la muerte⁴⁴. “De repente, se le pone la cara muy encarnada y me mira... luego se pone pálido, lívido, echa hacia atrás la cabeza, lanza un profundo sollozo... y luego devuelve su alma a Dios”⁴⁵.

43 Fiódor Dostoievski, *El ladrón honrado*. Madrid: Aguilar, 1949, 440.

44 Yemelia es la representación de borracho del resentimiento, del borracho nihilista. Se hace alusión a este borracho porque logra encarnar toda la violencia de la fuerza nihilista, produciendo enunciados de muerte, una manera de ser en la representación de la nada. La pregunta que surge es: ¿Por qué razón no se mencionan borrachos de la novela *El idiota*? El general Yepanchin es uno de ellos, es un borracho con una velocidad distinta a la de Yemelia. Dado que su borrachera es diferente, en su forma de emborracharse no aparece el enunciado de la muerte, más bien es un borracho de corte cómico, jocosos, su risa es burlona, y no tiene una postura frente a la borrachera. Más bien busca la oportunidad de salir de casa a emborracharse, para hacer de su borrachera una oportunidad de salida de las relaciones familiares que le asfixian. Dostoievski, *El ladrón honrado*.

45 Dostoievski. *El ladrón honrado*, 44.

La muerte es la representación más fuerte del hombre del resentimiento. No es que la muerte se convierta en un fin, es que se vive en una embriaguez que posibilita pequeñas muertes. Cada borrachera de Yemelia es una muerte; muerte tras muerte, ensueño tras ensueño, silencio tras silencio, van debilitando la fuerza hasta su aniquilamiento. Es un nihilismo concentrado en la ebriedad. Entonces, ¿cómo deviene fuerza afirmativa esta fuerza reactiva, nihilista? Se trata, de dar cuenta de este devenir en la novela *El idiota*⁴⁶.

El devenir artista de un idiota

El príncipe hace la pirueta, salta fuera de la interioridad, de su malsana reflexividad⁴⁷. El príncipe no supera al enfermo, tampoco al idiota, supera al hombre; supera su interioridad, su búsqueda de sí mismo, se hace más fuerte, el dolor le doblega, pero puede reír. Frente a la notificación, él enuncia que mañana hará reír; y no es una forma dialéctica de contrarrestar notificaciones, es la risa del pasado mañana⁴⁸. Ya no hace reír a los hombres de su época, y esto no le resiente como al cómico, su risa está en movimiento. Baila, lanza la carcajada y puede respirar. Es el Dionisio de la diferencia, que puede lanzar la carcajada.

Este Dionisio de la diferencia se piensa en relación con dos líneas de fuerza. La relación Dionisio, Ariadna y Teseo; y la carcajada. La primera tiene lugar con Mary, con Aglaya y con Nastassia Filí-

46 Según Rafael Cansinos Assens, esta novela tiene un rasgo distintivo, es una proyección de la vida de Dostoievski: "El idiota de la novela, el príncipe Liou Nicoláyevich, es una proyección del novelista mismo, tiene su misma enfermedad, la epilepsia, el morbo comicial y divino, signo en oriente de los iluminados y profetas, y siente en su erotismo sublimado en místico amor a toda la humanidad." Assens, 1949, 471. De ahí que autores como Pablo Schostacovsky, autor de una enciclopédica historia de la literatura rusa, plantee sobre la novela *El idiota*: "Antes que todo Kniaz Mischkin era epiléptico como Dostoievski, los ataques que sufría en los momentos de gran emoción están escritos con una prolijidad de detalles que dejan al lector perplejo. El apodo de idiota le quedó porque en la juventud la enfermedad alteró sus facultades dejándolo algo raro." Pablo Schostakovsky, *Historia de la literatura rusa*. Buenos Aires: Losada, 1945, 306.

47 La reflexividad socrática es lo que se supera, la reflexividad del yo soy, del quién soy yo, esto supone de entrada una superación. ¿Cómo se supera el infierno de la interioridad? Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*. Madrid, 2012, 51.

48 Esta emerge cuando se desciende de la montaña, una risa nueva, festiva, jovial. Giorgio Colli en su texto *Filósofos sobre humanos* hace la siguiente referencia: "Algo semejante ocurre igualmente en el Zaratustra de Nietzsche, y puede causarnos estupor el hecho de que dos hombres como Heráclito y Nietzsche tras haber experimentado la perfección de la soledad, sientan la necesidad de rebajarse a injuriar a los hombres que han dejado tras de sí." Giorgio Colli, *Filósofos sobre humanos*. Barcelona: Siruela, 2011, 51.

ppovna; y la segunda se considera a propósito de la carcajada liviana. El episodio mentado tiene que ver con Mary. Mary es una muchacha de 20 años que el príncipe conoce en una institución que lleva el mismo nombre que su dueño Schneider. La muchacha está enferma de tisis y su miseria radica en las condiciones de orfandad en las cuales se ha criado. Mary es miserable, enferma, y es objeto de las inclementes burlas de parte de los niños de la institución, le ofenden; ella es objeto de la crueldad infantil, adulta y nunca dice nada; su fuerza está tan doblegada, su cuerpo tan enfermo que siempre se sienta en la misma posición, siempre tiene la misma rigidez. Mary sufre y las condiciones de este sufrimiento son tan miserables, tan ridículas, que el príncipe interviene en este sufrimiento.

Las condiciones del sufrimiento de Mary están marcadas por la enfermedad, en la impotencia de la joven y en el abuso por parte de adultos y de niños. Los adultos hacen lo que quieren con ella y los niños la ofenden de una forma tan cruel y despiadada que hasta le tiran piedras, y profieren contra ella ofensas de toda clase por su condición. El príncipe interviene en la vida de Mary, choca con la fuerza dramática y determinista, de la cual es presa la joven. La cuestión es: ¿Cómo interviene el príncipe? ¿Cuál es su postura en este plano de fuerzas inmovibles, miserables?

La fuerza de Mary es reactiva, dramática, miserable, enferma. Cuando el príncipe interviene, lo hace de forma afirmativa; con una potencia distinta a la que le caracteriza, pero esta potencia se define por su afirmación semejante; funciona en el plano de fuerzas que componen la vida de Mary en tanto provienen de la compasión, de un sentido de humanidad impregnado de moral cristiana. El príncipe interviene con una evidente moral cristiana y con esta fuerza reactiva de la compasión se aproxima a Mary y logra afirmarla en la línea de fuerza de la comprensión.

La afirmación en la comprensión saca a Mary del territorio de la miseria existencial y de la incompreensión; toda vez que el príncipe se aproxima a la existencia de Mary, esta sale de las condiciones existenciales que se le imponen violentamente, pero bajo el sí de la comprensión⁴⁹; es una formulación dialéctica, donde la afirmación no es de carácter trágico, sino que su consistencia es puramente cristiana y dada a entender el lugar del otro: ponerse en los zapatos de otro.

49 El resultado de esta comprensión y de esta lástima tiene repercusiones sobre la vida de Mary, sobre su cuerpo: "Mary por poco pierde el juicio por efecto de la felicidad tan repentina; ni siquiera había podido soñarlo, se abochornaba y se alegraba y, sobre todo, querían los chicos, y más que las chicas, correr a verla, por decirle que yo la quería y les hablaba mucho de ella." Fiódor Dostoievski, *El idiota*. Madrid: Aguilar, 1949, 524.

Una vez yo mismo tuve que pelearme con ellos, luego empecé a hablarles, a hablarles todos los días, siempre que hallaba ocasión, ellos a veces, se detenían y me escuchaban, aunque sin dejar de insultarme. Yo fui y les conté cuan desgraciada era Mary; ellos no tardaron en suspender sus insultos y se alejaron en silencio⁵⁰.

Pero lo que mueve al príncipe es la compasión, y un sentimiento de auto conservación. Los niños del instituto le han visto besar a Mary y lo que está en juego no es solo que se incremente el abuso hacia la joven, también está en juego la imagen del príncipe. No es el caso del miedo por la imagen que entra en detrimento; al príncipe no le preocupa esto, su afán se concentra en lo absurdo e impensable que puede ser besar a Mary, estar con ella. El príncipe es presa de ese sentimiento de absurdidad porque la joven le atrae, él la desea; el problema es que ella constituye el salto a vivir y sentir lo impensable, salto que él no quiere dar; por ello, el deseo emerge en forma de fuerza cristiana, humilde, se conserva la cordura, el territorio.

El príncipe toma una postura puramente moral y dada al servicio. Es el hombre indignado ante la injusticia, con cierto valor altruista; es el hombre que puede salvar a Mary de las garras de los niños, de los hombres que quieren abusar de ella. El príncipe se vuelve el restaurador de la dignidad perdida y se debate entre la fuerza del cristianismo, la negación del deseo y el patetismo de un amor que se piensa en términos del engaño, de la perspicacia: "A mí me parece que constituía para ellos un placer enorme mi amor a Mary, y en eso únicamente, durante todo el tiempo que viví allí los engañé"⁵¹. Esta es la constitución del deseo del príncipe hacia Mary. Un deseo reactivo, mediado por el cristianismo, y en el cual la afirmación de Mary se da en términos de comprensión, en tanto el otro es una figura que se representa valiosa, con dignidad, pero solo cuando está en relación con una idea de humanidad superior, que termina en el reconocimiento.

Así, en la consistencia de la primera línea de fuerza del Dionisio de la diferencia se piensa a Nastasia Filíppovna. La relación del príncipe con esta mujer es extraña, lo que no implica la emergencia de una afirmación diferente a la condicionada por el romanticismo. La fuerza de esta mujer doblega al príncipe y hay que tener en cuen-

50 Dostoievski, *El idiota*, 523-525.

51 Dostoievski, *El idiota*, 524.

ta que el efecto no es afirmativo (no se espera un efecto afirmativo de causa y efecto en ninguno de los tres casos), porque este amor se mueve en la línea de fuerza reactiva fatal. Una de las características de la fatalidad de este amor está en función de la velocidad con la que el príncipe y Nastasia han existido. Una de las razones más fuertes para que en esta relación se genere dominio, es la fuerza de Nastasia la altivez que irradia. La fuerza de Nastasia produce en el príncipe más que curiosidad; se trata de una presencia que domina y que le da velocidad a la existencia del príncipe, no solo es la exaltación que le produce, es que el príncipe se mueve con una urgencia: la necesidad de estar junto a Nastasia Filippóvna: “Respiraba afanoso y hasta se expresaba con dificultad. Maquinalmente penetro en la sala, pero al trasponer los umbrales, fijóse, de pronto en Nina Aleksandrovna y en Varia, y se detuvo algo desconcertado, no obstante toda su emoción”⁵².

El príncipe se aproxima a este torrente de voluptuosidad y de sensualidad, a esta presencia que existe con fuerza, con ímpetu de una forma muy sumisa. Y la sumisión es de tal grado, que se convierte en un amor romántico, idealizado, y con el objetivo de la redención⁵³. El príncipe se aproxima a Nastasia con cautela, como un amante que quiere cortejarla; pero la fuerza de ella le excede en todos los puntos; como este deseo no tiene un punto de contacto, el príncipe se subordina al enunciado de Nastasia, a su forma estafalaria de pensar y de vivir, el príncipe se siente atraído por ella. Nastasia no ve firmeza en él. Solo ve en el príncipe a un hombre que le ama con mucha ingenuidad, de ahí que le mire con cierto menosprecio, con la representación de la ternura.

*Yo la amo*⁵⁴, le dice el príncipe a Nastasia. Es un enunciado de muerte fatal. Es el yo la amo porque es diferente, pero es un amor que se no se puede sostener. Nastasia es una *meseta árida de placer*⁵⁵ libre, incapaz de reducirse ante el amor de un hombre que le ama con sinceridad; así, el príncipe no puede sostener tanta fuerza, tanto

52 Dostoievski, *El idiota*, 553.

53 Esta situación es similar a la de Raskolnikov y Sonia en la novela *Crimen y Castigo*. La relación de los dos es de redención: ¿Cómo se puede redimir el asesino con la prostituta? ¿Cómo se puede redimir la prostituta con el asesino? La relación es dramática, la fuerza reactiva sobre la fuerza dramática encuentra salida en la redención cristiana, no en la afirmación. Dostoievsky, *El idiota*, 698.

54 El amor del príncipe a Nastasia es fatal, es un amor a lo diferente, a lo trágicamente diferente, es impensable. Dostoievski, *El idiota*, 590.

55 Nastasia es voluptuosa, es un espíritu independiente, es una meseta llena de un placer exuberante, una canción diferente. Miller, *Trópico de cáncer*, 8.

amor por el cuerpo, tanta risa, tanto movimiento intempestivo y se reduce a pensar que él podrá sostener la vida de los dos, que él trabajará. En la confesión de amor del príncipe a Nastasia Filíppovna, se producen risas por parte de todos los asistentes y ella cuestiona su idealismo de esta forma: “-¿Yo una mujer decente?...- Vaya eso es cosa de novela. ¡Esas príncipe, palomito, son leyendas viejas; pero ahora el mundo ha cambiado, y todo eso es absurdo!”⁵⁶.

Es la postura del romántico frente a la fuerza deseante del cuerpo. Por esta razón, el amor de estos dos personajes es poco productivo en el espacio de la burocracia matrimonial. El príncipe es la rigidez del cuerpo, la enfermedad del alma, y ella es la urgencia de la fiesta, la urgencia de la bebida, la urgencia de otros cuerpos, lo que de ninguna manera hace de Nastasia Filíppovna una mujer afirmativa y trágica.

La urgencia de Nastasia es la vida, es poder vivirla en varias dimensiones: amante, bebedora, esposa, cuestión que no facilita la afirmación en tanto esta fuerza y esta velocidad, esta potencia para vivir se reduce paulatinamente en movimientos silenciosos. Es como si la vida de Nastasia se moviera en la euforia veloz por el cuerpo, por la bebida, por la fiesta, y tal euforia le llevara a un tope de placer, de ebriedad y de frenesí incandescente, tan fuertes, que se apagan en su misma fuerza. Cuando el cuerpo llega a este estado, se bate en retirada a la quietud, a una morada donde se puede recuperar; la cuestión es que la recuperación es paulatina, lenta, llena de silencios. Nastasia se recupera lentamente, desaparece, no deja rastros, y cuando vuelve a parecer, el movimiento de su vida es en círculos que se desgastan uno a uno, con la simplicidad de la vida estrafalaria.

De ahí, que la vida de esta mujer se desenvuelva en estadios. En una suerte de ciclos que repiten lo mismo, se puede decir, que renuevan la mismidad, el estadio es en este caso un círculo que se desgasta, que se consume, que tiene condiciones de posibilidad para que se efectúen fases de desarrollo, de ahí que: se desgaste un círculo para desollarse en otro: se desgasta la figura de esposa y se pasa el círculo de la fiesta, cuando la fiesta se desgasta pasa al desenfreno del cuerpo. Como su movimiento es tan circular, tan predecible las condiciones de su transformación, son muy específicas, muy causales⁵⁷. Así, en

56 Dostoievski, *El idiota*, 590.

57 Con este planteamiento, no se insinúa una condición dialéctica que presupone el devenir como lo contrario a la transformación y, por ende, que sus condiciones estén impulsadas por la causalidad. El devenir no se acciona como un dispositivo, emerge por el intersticio de la vida.

la tercera línea de fuerza se encuentra Aglaya. Al principio, cuando el príncipe llega donde las Yepachinas, Aglaya tiene curiosidad por el príncipe⁵⁸, la relación está mediada por la curiosidad de quien no conoce ciertas zonas de la vida y quiere explóralas por medio de lo que se dice sobre la vida, de lo que se enuncia. Aglaya siente una curiosidad morbosa por el príncipe y le desea, pero de una forma bastante articulada con las condiciones de su existencia.

Es un deseo que no se expresa, no se pronuncia. Desear a un idiota no es lo que se le ha enseñado a Aglaya; su familia siempre impulsa en ella un deseo arribista por lo superior en términos económicos, en términos de lo que es ser feliz en la pequeña sociedad en la que se vive, una sociedad alzada en el ideal de hombre práctico; el que tiene un lugar en la pequeña burocracia es el hombre indicado para establecer vínculos matrimoniales. Eso es lo que expresa su madre, lo que enseña, sembrar esa idea en sus hijas es el objetivo de la madre de Aglaya; hasta sufre de crisis nerviosa cuando se da cuenta que su hija persigue otro tipo de felicidad, cuando se da cuenta que en Aglaya hay un *sí*, el *sí* del querer ser⁵⁹.

Aglaya desea a un idiota, al idiota que se le ha notificado de muchas formas su idiotez; al hombre que se le ha notificado un cuerpo sin fuerza; al hombre que se le ha notificado su condición de enfermo, de inservible. Al hombre impertinente, torpe, nervioso, romántico y dramático; a ese hombre Aglaya lo desea, lo ama. Y su forma de amar es muy inocente, siempre en la espuma de la negación. Ama al príncipe, pero cuando le tiene cerca le humilla, le ridiculiza, le ofende de todas las formas posibles; le llama idiota, enfermo, estúpido; es un amor infantil, de una mujer que quiere ser, pero sabe que no debe, y, entonces, le maltrata hasta el punto de infringirle temor. El príncipe teme cualquier enunciado de ella, cuando Aglaya lo increpa, se asusta, tartamudea, siente temor. Aglaya señala la humillación de la que es objeto el príncipe, también la define: “¿Por qué se humilla

58 Esta curiosidad se manifiesta en la actitud de Aglaya respecto del príncipe: El príncipe es una fuerza diferente, ella lo sabe, pero tiende siempre a domesticar esa fuerza, a determinarla bajo cualquier circunstancia; la cuestión es que la fuerza del príncipe no hace mucha resistencia. Dostoievski, *El idiota*, 520.

59 Este *sí* no es del todo afirmativo, es reactivo. Esta condición preocupa a Lisaveta Prokófievna; ella ve en su hija un querer ser y, lo peor, junto al príncipe. Esta relación es de dominio; Aglaya es una fuerza nihilista sobre el miedo del príncipe: “Enteramente, enteramente, como yo; mi vivo retrato en todos los sentidos – decíase para sus adentros Lisaveta Prokófievna. ¡Un diablillo voluntarioso, antipático! ¡Nihilista, extravagante, loca, mala, mala! ¡Oh señor, que desgraciada ha de ser!” Dostoievski, *El idiota*, 705.

usted así y se rebaja ante ellos? ¿Por qué ha de despreciar usted todo lo suyo, por qué no ha de tener orgullo?"⁶⁰.

La notificación de Aglaya llena de miedo al príncipe, no importa lo que se diga, no importa el tipo de burla; al príncipe le llena de espanto cualquier intervención, porque esta trae consigo una nueva fuerza reactiva: idiota, hombre sin orgullo, enfermo, estúpido, ridículo: "Pero ¿Es posible casarse con un hombre tan ridículo como usted? ¿Debía usted mirarse ahora al espejo para verse la facha!"⁶¹.

El príncipe es Teseo, Ariadna le seduce con su poder de venganza, con su poder erótico; pero él teme su poder y su fuerza; entonces, solo existe, está con ella por medio de la reciprocidad que produce el miedo. El miedo los une. Se aman, se desean, pero su vínculo es unilateral. El príncipe existe a su lado, en un silencio que se quebranta con el temor a la fuerza de Aglaya. Esta fuerza es reactiva, ingenua. Es una fuerza de araña que intenta capturar cualquier movimiento diferente a lo propio; de ahí que la fuerza de Aglaya esté dirigida a la ridiculización, es un temor evidente por lo diferente. Aglaya sabe que ama al príncipe, que le desea, pero no quiere vivir el deseo por el idiota enfermo, entonces, despliega su fuerza contra la idiotez del príncipe logrando un efecto: potenciar la notificación *eres un idiota*. Esta fuerza dramática del miedo, del resentimiento es un resultado de un romanticismo reactivo que intenta, de cualquier forma, capturar lo diferente y domesticarlo.

Aglaya intenta domesticar al príncipe de todas las formas posibles: potenciando la notificación, pisoteando su orgullo, y esto lo hace pidiendo al príncipe orgullo, una transformación de la idiotez. Esta forma de captura es propia de Ariadna, se despliega la fuerza reactiva, de forma cordial le ridiculiza, de forma elegante se le solicita un poco más de orgullo, un poco de dignidad, lanza la risa de la burla⁶².

Esta burla se exterioriza, Aglaya le notifica al príncipe que se burla de él. Todos lo saben, esta notificación es una fuerza descomunal que le suprime al príncipe todo orgullo, toda dignidad; y el miedo se apodera de él, un miedo lleno de nervosismo, un miedo

60 Dostoievski, *El idiota*, 714.

61 Dostoievski, *El idiota*, 7.

62 Todos conocen esta burla, todos saben de sus alcances y la potencia e esta burla: "Como una niña se burla, y tú, no te enfades con ella, pero es como te digo. No pienses nada malo...; ella sencillamente juega contigo y con todos nosotros de puro ociosa que está" Dostoievski, *El idiota*, 726.

que le llena de vulnerabilidad y le plantea la pregunta: ¿Por qué se burla de mí? “No sabes que es una mujer capaz de atormentar a un hombre con crueldades y burlas y no sentir ni una sola vez remordimientos de conciencia por pensar siempre al mirarte: “Ahora le estoy atormentando hasta la muerte, pero en cambio luego, con mi amor le pagaré...”⁶³.

El príncipe se llena de tormento, está enamorado de Aglaya y deja que ella se burle en público de él. Si la burla le hace bien, le dejará burlarse; si someterlo al ridículo aliviana sus males y sus presiones, deja que lo ridiculice; si tratándole como a un criado ella se siente superior por un momento, él le seguirá por todas partes porque sabe que le pedirá perdón. El príncipe aguarda siempre el llamado de Aglaya para que ella le confiese su amor, cuestión que se dilata con más insultos, con recriminaciones. Es una espera romántica; es la fuerza de Teseo enamorado, que espera siempre el día, el momento en que todo cambie para poder vivir un amor pleno, feliz.

Aglaya sabe de esta espera y siempre hace la misma pregunta con una formulación distinta: *¿Usted está enamorado de mí, príncipe?* (Dostoievski, 1949). Cuando el príncipe suspira, se entusiasma, y trata de decir algo afirmativo, Aglaya se responde a sí misma: *yo nunca me enamoraría de un idiota*. La pregunta humilla más al príncipe, pero él espera con paciencia, con la fuerza del romántico que sabe que algo puede ocurrir, un cambio de parecer, un cambio de planes. Espera pacientemente con el cuerpo reducido, con el espíritu quebrantado; ella, a sabiendas de la espera del príncipe, le ataca de forma inclemente; le cita y afirma su conducta de idiota. En un diálogo privado le ratifica su condición de enfermo. Aglaya siente la potencia de sus actos, orgullo y fuerza, cuando humilla de forma sistemática al príncipe, se siente superior, siente que puede domar y determinar una vida, es el único lugar donde puede ser ella misma, es la única forma de lucha que tiene frente al aplastante determinismo que le han inculcado. Por eso en compañía del príncipe enuncia el *yo quiero*:

Yo no he visto una catedral gótica; yo quiero ir a Roma, quiero ver todos los gabinetes científicos, quiero estudiar en París; todo el año pasado me estuve preparando e instruyéndome; y leí la mar de libros; todos los libros prohibidos me leí; Aleksandra y Adelaida leen toda clase de libros, pero a mí no me los dejan leer todavía, a mí me vigilan. Yo con mis hermanas no quiero reñir;

63 Dostoievski, *El idiota*, 730.

con mis padres ya hace tiempo tuve una explicación, advirtiéndoles que deseaba cambiar por completo mi posición social. Me he propuesto consagrarme a la enseñanza de los niños, y contaba con usted porque usted decía que amaba a los niños. ¿No podríamos justos consagrarnos a la educación, aunque no sea ahora mismo, sino en el futuro? Los dos juntos podemos ser útiles; yo no quiero ser la hijita del general. Dígame usted: ¿Es usted muy culto?⁶⁴.

El príncipe espera; su compañía le resulta vital a Aglaya, a él le puede decir qué quiere, a él le puede comunicar su deseo. La fuerza de Aglaya domina al príncipe, este dominio se ejerce de forma unilateral. Es un “yo quiero” que también notifica, se le notifica al príncipe: tú me ayudarás a cumplir mis deseos. Aglaya lanza su fuerza reactiva como si fuese una red que intenta ensanchar lo propio bajo cualquier circunstancia, el príncipe es capturado en esa red, su misión es ser un idiota enfermo que coopera con los sueños de una jovencita a la que se le antoja su compañía, su complicidad.

La fuerza del príncipe se encuentra reducida de todas las formas posibles, es un juego cerrado, las posibilidades se reducen hasta cerrar el juego, cerrar toda posibilidad que pueda tener el príncipe. La fuerza reactiva de Ariadna cierra el juego, lo reduce, sujeta al príncipe a lo que ella quiere ser, a esperar pacientemente una muestra de amor, una notificación diferente a la humillación. En este juego cerrado, en esta reducción de la fuerza, en la ausencia de una posibilidad fuerte, surge la pregunta: ¿Cómo deviene fuerza activa la fuerza reactiva? ¿Cómo deviene Dionisio el príncipe? El príncipe está en medio de la fuerza reactiva de la enfermedad, de la notificación y de los enunciados determinantes de Aglaya. En medio de estas líneas de fuerza, en este intersticio emerge el devenir del príncipe. El devenir niño del príncipe, el devenir liviano, artista.

“- ¡Qué niños somos todavía, Kolia! ¡Y..., Y..., Y... ¡qué bueno es esto de que seamos niños! Exclamó, encantado por fin”⁶⁵.

Intempestivamente, entre las líneas de fuerza marcadas por la trascendencia, por lo dramático y lo reactivo, el príncipe comienza a vivir de otra forma. Esto no implica que de un momento a otro su vida cambia y se afirma de forma sistemática. La cuestión consiste en que a mayor fuerza reactiva emerge la fuerza activa; no se trata de una fuerza sobre otra; el devenir del príncipe es imperceptible.

64 Dostoievski, *El idiota*, 775.

65 Dostoievski, *El idiota*, 830.

Cuando la notificación se ha instalado en la salud del príncipe; cuando se le ha notificado que su cuerpo está inmóvil; cuando la burla y el menosprecio de Aglaya le envuelven en una función específica, en un rol específico; la fuerza activa emerge. Y no es que el príncipe empiece a actuar de otra forma, tampoco su salud mejora mucho, ni su condición de idiota desaparece. El príncipe enfermo, idiota, y condicionado es más liviano, es el niño liviano: ¿Cómo se hace más liviano⁶⁶? El devenir niño del príncipe no se piensa en la relación que él establece con la niñez. El devenir niño del príncipe tiene su condición en lo liviano. En la línea de la idiotez, de la enfermedad, de la notificación que recae sobre el cuerpo, el príncipe deviene más liviano, menos cargado, el cuerpo enfermo, liviano aun con el peso de la enfermedad y de la violencia de la enfermedad. No es que deje de ser el enfermo, ni deje de ser un idiota, más bien, el príncipe se hace más ligero; deviene con una piel distinta, con una fuerza distinta. En este devenir de la fuerza el príncipe descende de la montaña diferente, intempestivamente vuelve más ligero, más fuerte: ¿En qué consiste esta fuerza? El cuerpo aun estando enfermo tiene más vigor, el espíritu doblegado puede jugar, puede reír, es un poder crear el mundo, vivir en él, dárselo a otros, la fuerza de la voluntad de poder:

Pero aquí se devolvieron por completo las tornas, resultó que el príncipe jugaba a los duración como, como un profesor, jugaba magistralmente: Aglaya hacia trampas y le cambiaba las cartas, en su misma cara cobraba bazas, y sin embargo él le gana cinco veces seguidas, Aglaya se puso furiosa, hasta perdió los estribos; díjole al príncipe tales insolencias y descaros que él dejó de reírse y se puso todo pálido al decirle ella, finalmente, *que no pondría los pies en aquella habitación, en tanto estuviese él allí, y que era hasta una falta de conciencia por su parte ir a verla, sobre todo de noche, a la una, después de todo lo que había pasado*⁶⁷.

En el devenir de lo distinto el príncipe es el niño que juega en la orilla del río, es liviano y puede jugar de verdad, riéndose; el príncipe no juega sobre la superficie del deseo de Aglaya; se ríe en el juego, esta es una de las posibilidades del juego, por eso es liviano. Lo li-

66 Zweig plantea en la biografía de Nietzsche que a mayor intensidad de la enfermedad, a mayor potencia del sufrimiento; se posibilita en el pensamiento de Nietzsche un devenir del pensamiento, una postura diferente frente a las condiciones trascendentes del dolor. Lo diferente radica en suprimir el nombre de sus obras, en quitar el peso del dolor y hacerse más liviano, más humano. No firmar con el nombre el pensamiento le hace posibilidad de movimiento, apertura del juego. Stefan Zweig, *La lucha contra el demonio*. Barcelona: Apolo. 1951, 117.

67 Dostoievski, *El idiota*, 828.

viano no implica necesariamente dejar la maleta y moverse por el mundo sin peso. Lo liviano del príncipe está en poder jugar, ubicarse por fuera del juego, en la posibilidad de este; salir del juego, entrar al juego, reírse, ser la posibilidad del juego. El juego con Aglaya estaba cerrado, el príncipe abrió la posibilidad de un juego distinto, sin jugadas diseñadas, sin líneas de fuerza que se dominan unas a otras, el príncipe es el jugador enfermo, un jugador que se puede reír en el juego, que se puede ir cuando las condiciones están a favor.

Es la ligereza de un jugador en movimiento; no se trata del jugador que se sienta a esperar pacientemente para entender el juego; él es el juego, es el movimiento del juego; cuando se para y se marcha, las posibilidades del juego se abren, es otro tipo de jugador. No espera el juego, no espera ver la línea que se dibuja en él mismo para actuar en sentido dialectico o causal; él mismo es el trazo del juego, es la posibilidad de un espacio nuevo en un juego cerrado, que ya se daba por terminado, donde la fuerza reactiva había dado por sentado que existía un ganador y un perdedor.

El príncipe se marcha, abre la puerta del juego, tiene posibilidades, esto le hace más ligero. Aunque está afiebrado y teme por su salud, se mueve con agilidad de bailarín; emerge una condición trágica del devenir: el jugador de posibilidades, de movimientos nuevos que no resultan ser claros, tampoco resuelven nada, la vida emerge, el hombre trágico también, el hombre que se puede situar frente a la vida, que abre la puerta de las posibilidades.

Luego se fue, dándole un portazo, el príncipe se retiró como si fuerce a un entierro, no obstante, todas nuestras frases de consuelo, de pronto un cuarto de hora después de haberse ido el príncipe, Aglaya se dirigió hacia la terraza, y con tal prisa que ni siquiera se había enjugado los ojos, y los tenía como de haber llorado; corría tanto, porque se había presentado Kolia llevando un erizo⁶⁸.

Esta es la emergencia de la posibilidad. La apertura del juego emerge entre las líneas de la fuerza reactiva, en las condiciones dramáticas de la vida. Esta emergencia se define cuando Aglaya enuncia un *yo deseo*⁶⁹; no es un efecto, no se piensa dicha emergencia por el hecho de la confesión del deseo; el problema no es de efectos de los enunciados, ni de sus consecuencias en términos de una popul-

68 Dostoievski, *El idiota*, 828.

69 Aglaya también produce el enunciado del deseo hacia el príncipe. Lo hace de forma ingenua y de forma nerviosa, pero después de burlarse de él, admite que esa burla es nerviosa y que, en el fondo de su existencia, le desea. Dostoievski, *El idiota*, 839.

sión. La fuerza emergente es una de las condiciones del devenir; es el devenir Dionisio del príncipe. En el devenir Dionisio, el príncipe se vuelve más ligero. La espera que le define ya no se encuentra en función de aguardar la notificación del deseo. Precisamente, cuando Aglaya confiesa su deseo, su enamoramiento hacia el príncipe, estos no viven en la línea de fuerza que produce este enunciado. No vive como el enamorado, no vive como el hombre feliz que desea perpetuar la felicidad. El príncipe deviene más ligero cuando otra notificación le envuelve: la del compromiso.

Como su vida ha consistido en aguardar, en esperar el vínculo, en esperar una señal, una muestra de amor; las condiciones de su espera son puramente románticas, es el romántico del silencio, tranquilo, vive en la espera de algo que materialice un poco su sueño romántico con Aglaya, y cuando la señal resulta, cuando se le dice: *yo también te quiero*, él no vive ese enunciado, no pretende disfrutar del amor. Ya no aguarda pacientemente como el sabio virtuoso que doblaga el cuerpo en la espera, ya no espera bellamente, ni mesuradamente: el príncipe deviene Dionisio de la diferencia.

Consideraciones finales

En el devenir de lo diferente ya no se piensa la transformación dado que en lo diferente se pierde todo rasgo distintivo, toda tipología. Esa espera que caracteriza al príncipe, esa rigidez del cuerpo, toda la fuerza reactiva deviene; el príncipe retorna diferente, la consistencia de la fuerza dramática, la potencia de la culpa, todo el resentimiento deviene diferencia. Lo mismo ya no retorna: la notificación de la culpa, rasgo distintivo del príncipe, materializada en el enunciado soy culpable de existir, todos son culpables del dolor, del sufrimiento y del abandono, deviene distinta, jovial: "Culpable soy, se trata también de una frase escolar"⁷⁰.

El príncipe ya no se culpa por la enfermedad, tampoco culpa a los otros por la fuerza con la cual se arraiga en su alma el abandono, el nihilismo. El príncipe se abandona a la vida para vivirla tal como este viene, pero notificado, no por la enfermedad, sino por la vida misma. Para esto tuvo que pasar (pasaje) por la muerte en tanto aniquilación de la fuerza. De tal suerte que vuelve sobre la culpa diferente, con la sonrisa, con un sentido de lo liviano. No es la risa de la

70 Dostoievski, *El idiota*, 840.

burla, ni la del sarcasmo, tampoco la corrosiva, es una risa liviana, lo que no implica equilibrada. *Soy culpable* dice el príncipe, no es una culpa que suprime la fuerza, es la culpa del hombre trágico que puede reír; la culpa también es liviana, se puede vivir con la culpa, sin reducir el cuerpo al dolor del remordimiento; se puede vivir enfermo, sin reducir la fuerza del cuerpo; se puede ser feliz siendo un idiota. El príncipe liviano es alegre; su culpa es de colegial, de niño. No es culpable por nacer, ni por vivir, tampoco por morir, mucho menos por sufrir; los otros no son culpables. Al niño se le notifica que es culpable y él se ríe con la culpa, no se ríe de la culpa; reír con la culpa es poder olvidar, no dejar que la culpa impregne con pequeños nihilismos la fuerza de la vida. “¡Por Dios, Aglaya! Pero la alegría perdura”⁷¹. La alegría no perdura para el futuro, no perdura para ser un valor enseñable, no es una forma de virtud que se busca y se prolonga. Se trata de la alegría jovial que, en la línea de la inmanencia, puede existir, logra estar en el no lugar.

Es la alegría del niño que olvida. El príncipe vuelve sobre la culpa, pero distinto, con una culpa diferente. La fuerza reactiva del príncipe tiene origen en la culpa, es culpable por existir, por la enfermedad, por la incapacidad; es culpable, esa es otra notificación: eres culpable. En el devenir niño, el príncipe olvida la notificación; no la olvida en función de una superación, olvida su origen primordial: eres culpable, por tanto, todos son culpables.

Entonces emerge la culpa de colegial, una culpa liviana, joven, que no se aferra a su origen primordial: la notificación sobre la culpa. El devenir del príncipe es una apertura a la posibilidad de vivir. Ya no está condenado a la fatalidad de la vida⁷²; la vida es tan liviana que, incluso, el príncipe toma una postura jovial frente a las condiciones trascendentes de la vida: “Bueno, usted hace de modo

71 Dostoievski, *El idiota*, 840.

72 La historia contada por el príncipe a las Yepanchinas respecto del fusilamiento se puede pensar como el desarrollo de una condición fatal de la vida: La historia relata la condición de un hombre al que van a fusilar. Este hombre hace parte del último grupo de condenados a muerte. Como es el último grupo, este hombre reparte el tiempo que le queda en pensamientos referidos a: la vida, los amigos y él mismo. Cuando pasa revista por la vida, se concentra en la voluptuosidad del mundo, de las cosas, de los objetos, ese placer que implica ver los colores, sentir las condiciones atmosféricas de la realidad. En el momento en que este hombre fortalece el vínculo con el mundo y sabe que su muerte se aproxima, piensa el concepto de fatalidad: sería tormentoso ser presa de ese vértigo, de esa exuberancia del mundo; por eso decide morir y no aferrarse a nada. La salida es la muerte porque la vida se encuentra muy peligrosa, muy vertiginosa. Apenas el hombre llega a esta conclusión y se prepara para la muerte le indultan, le quitan del pelotón de fusilamiento: le condenan a vivir la fatalidad de la vida. Dostoievski, *El idiota*, 517- 518.

que ahora, irremisiblemente, he de disertar y hasta es posible... que rompa el jarrón. Antes no temía nada; pero ahora todo lo temo. Infaliblemente me tiraré una plancha"⁷³. El príncipe puede reír sin sarcasmo, sin nerviosismo; la risa ya no es corrosiva, es liviana, es una risa que posibilita el buen humor, una postura diferente frente al enunciado de Aglaya, una manera distinta de vivir con la risa.

Este es el devenir artista del príncipe. No se trata de pensar el devenir artista como una transformación productiva; por el contrario, el príncipe no produce obras, no es el autor de libros⁷⁴, no es artista en el sentido *primordial*⁷⁵, de la palabra; entonces, no tiene una relación con la obra de arte. La cuestión es la condición filosófica de la vida. No se indica con ello que se piense en el arte de vivir o en el arte de la vida como un bien que se conserva (esto es más cercano a la virtud) y en el cual se realizan ideales, más bien el problema se sitúa en la pregunta: ¿Cómo hace de su vida una existencia singular?

El príncipe es un artista: ¿De qué? Ni siquiera alcanza a ser artista de la risa, ni de la risotada; no es el artista que construye el arte y lo perfecciona, es artista en tanto posibilidad de la vida; deviene artista trágico, un Dionisio afirmativo. De ahí, que la pregunta no es por el arte, ni por su desarrollo, ni siquiera por las condiciones que lo posibilitan; la pregunta se encuentra situada entre las líneas por las cuales emerge la vida. No es la obra monumental, tampoco el tributo al pasado, el problema es la emergencia de la vida entre las líneas de fuerza que la determinan.

La potencia de la vida emerge entre estas líneas; el príncipe no le da potencia a la línea; esto sería equivalente a pensar que, aunque el hombre no sea artista ya su vida es una obra de arte, sería la condición romántica del artista. El príncipe no es artista productor, es el artista trágico; ni está venido a menos, ni mejora las condiciones de

73 Dostoievski, *El idiota*, 839 – 840.

74 El príncipe no es el productor de obras, no es el autor de libros. Pensarlo en ese sentido sería sobreponer las fuerzas que componen su vida. Cuando Foucault piensa la condición del autor de libros, en el caso de Rousseau, analiza que esta condición es una fuerza superpuesta a otras dos: el francés y el autor de crímenes, de tal suerte que pensar en el autor de libros es intuir que la fuerza se transforma y se mejora. Para Foucault, Rousseau no es el producto mejorado de unas condiciones dialécticas específicas: es un hombre que deviene todas las fuerzas a la vez, sin conservar ninguna, sin superponer una fuerza sobre la otra. Michael Foucault, *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós, 1999, 138.

75 El artista que potencia lo primordial, aquello que permanece inmune al tiempo, la fuerza del superar conservando, tiende a la virtud, en tanto para este artista de la virtud *la esencia debe manifestarse*. G.W.F. Hegel, *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Tomo I. Buenos Aires: Altaya, 1994, 438.

su vida. Es un devenir hombre del príncipe y, por eso, es artista. El enunciado reactivo, la notificación, le tenía en un lugar estable, cómodo, hasta apacible; cuando las condiciones del devenir⁷⁶ surgen, el príncipe deja de ser: deviene hombre, liviano, niño. Este dejar de ser para ser otro no implica un salto de la enfermedad y de la idiotez: no es una superación que conserva particularidades, es una multiplicidad: hombre, artista, idiota, enfermo, niño.

La tragedia es una condición del devenir. El príncipe es un artista trágico, porque nada tiene que ver con las formas trascendentes de un artista. Es el hombre liviano que deviene niño; está jugando en la orilla del río, puede jugar porque él mismo es una posibilidad de un juego cerrado, de vivir, de existir, de reír. El príncipe no es el artista de la técnica, ni de un tipo de arte que le hace mejor, más fuerte o más dramático; el príncipe hace piruetas, baila en la espuma de la trascendencia; es un nuevo hombre, el hombre del *santo decir sí*.⁷⁷ Bailarín, jugador, idiota y enfermo. No es que lleve la idiotez y la enfermedad al arte; no tiene que estar enfermo para crear, no tiene que territorializarse en la notificación para existir. Cuando el príncipe baila, mueve el juego, es un movimiento posibilitador de líneas de fuga, de fisuras en el campo de trascendencia.

El juego emerge cuando las líneas que le componen se mueven. El juego del príncipe estaba cerrado. No solo era el problema de la notificación, también es la cuestión de fuerzas superpuestas, una encima de otra. La fuerza de Aglaya está encima, es aplastante; por eso, la fuerza reactiva del príncipe deviene otra fuerza, una fuerza diferente, la fuerza de Dionisio jovial. Esta es una posibilidad en un campo de jugadas determinado y cerrado. Lo cerrado del juego es la notificación, las fuerzas superpuestas, la fuerza romántica y dramática que cae sobre el cuerpo y le envejece, le inmoviliza.

La apertura del juego consiste en el devenir de la fuerza y en el movimiento de esta. El movimiento del juego lo da lo ligero de sus líneas. El jugador no solo tiene en sus manos las jugadas, posibilita el devenir del juego, devenir posibilidad sin jugadas. El juego no es seriedad, ni supresión de la misma⁷⁸, es la jovialidad de la posibilidad en movimiento. El príncipe abre el juego y se marcha, no en un

76 Estas condiciones tienen consistencia en: la afirmación, la tragedia, la risa, el juego, la posibilidad.

77 Friedrich Nietzsche, *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza. 1972.

78 Para Heidegger, el juego consiste en suprimir la seriedad del lenguaje. Esta fórmula resulta dialéctica y se sostiene en el hecho del juego como mecanismo, no como posibilidad. Martin Heidegger, *Arte y poesía*. México: FCE, 2005.

acto de seriedad, sino de jovialidad liviana. El campo del juego se expande, deviene posibilidad en la vida, y esta ya no se condiciona a la jugada que viene, se abren las puertas, las ventanas⁷⁹.

Bibliografía

- Blanchot, Maurice, *La ausencia del libro Nietzsche y la escritura fragmentaria*. Buenos Aires: Letra e, 1973.
- Chesterton, Gilbert Keith, *El hombre que fue jueves*. Barcelona: Océano, 1998.
- Coleridge, Samuel, *La canción del viejo marino*. Bogotá: Ancora, 1997.
- Colli, Giorgio, *Después de Nietzsche*. Barcelona: Anagrama, 1978.
- Colli, Giorgio, *Filósofos sobre humanos*. Barcelona: Siruela, 2011.
- Deleuze, Gilles, *Nietzsche*. Madrid: Arena Libros, 2000.
- Deleuze, Gilles, *Mil mesetas*. Valencia: Pre textos, 2010.
- Deleuze, Gilles, *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- Deleuze, Gilles, *La subjetivación. Cursos sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Cactus, 2015.
- Descartes, René, *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Sudamericana, 1967.
- Descartes, René, *Reglas para la dirección del espíritu*. Buenos Aires: Sudamericana, 1967.
- Dostoievski, Fiódor, *El idiota*. Madrid: Aguilar, 1949.
- Dostoievski, Fiódor, *El ladrón honrado*. Madrid: Aguilar, 1949.
- Foucault, Michael, *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre textos, 1988.
- Foucault, Michael, *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Gadamer, Hans-Georg, *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos, 2001.
- Goethe, Johann, *Las penas del joven Werther*, Tomo I. Madrid: Aguilar, 1957.
- Hegel, G.W.F., *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Tomo I. Buenos Aires: Altaya, 1994.
- Hegel, G.W.F., *Escritos pedagógicos*. México: FCE, 1998.
- Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*. México: FCE, 2004.
- Heine, Heinrich, *Noches Florentinas*. Navarra: Salvat, 1970.

⁷⁹ Cuando el príncipe sale del campo de juego, donde ejecutaba jugadas, las ventanas de la vida se abren y él se puede mover haciendo piruetas. Aglaya también hace piruetas: le manda llamar con Kolia, emerge una nueva línea: el deseo explícito por el idiota enfermo. Dostoievski, *El idiota*, 714.

- Heidegger, Martin, *Arte y poesía*. México: FCE, 2005.
- Kafka, Franz, *Josefina la cantora o el pueblo de los ratones*. Bogotá: Bedout, 1970.
- Kant, Immanuel, *La forma y los principios del mundo sensible y del inteligible*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1980.
- Kant, Immanuel, *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Leviatán, 1982.
- Kant, Immanuel, *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* Bogotá: Señal que cabalgamos, 2002.
- Kant, Immanuel, *Pedagogía*. Madrid: AKAL, 2003.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus, 2006.
- Klossowski, Pierre, *Nietzsche y el círculo vicioso*. Buenos Aires: Altamira, 1995.
- Mann, Thomas, *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*. Madrid: Alianza, 2000.
- Miller, Henry, *Trópico de cáncer*. Barcelona: Plaza & Janes, 1995.
- Miller, Henry, *Primavera negra*. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1964.
- Miller, Henry, *Noches de amor y alegría*. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1965.
- Miller, Henry, *El tiempo de los asesinos*. Barcelona: Alianza, 2003.
- Montinari, Mazzino, *Los hombres de la historia. Nietzsche*. Buenos Aires: Ceal. 1978.
- Nietzsche, Friedrich, *Consideraciones intempestivas Tomo I*. Buenos Aires: Aguilar, 1967.
- Nietzsche, Friedrich, *El origen de la tragedia*. Tomo V. Buenos Aires: Aguilar, 1967.
- Nietzsche, Friedrich, *Genealogía de la moral Tomo III*. Buenos Aires: Aguilar, 1967.
- Nietzsche, Friedrich, *Más allá del bien y del mal Tomo III*. Buenos Aires: Aguilar. 1967.
- Nietzsche, Friedrich, *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza, 1972.
- Nietzsche, Friedrich, *El origen de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2007.
- Páez, Esaú «De un texto de M. Foucault sobre la modernidad». En: *Cuestiones de filosofía*, 2012. Número 14, 170- 188.
- Schostakovsky, Pablo, *Historia de la literatura rusa*. Buenos Aires: Losada, 1945.
- Zweig, Stefan, *La lucha contra el demonio*. Barcelona: Apolo, 1951.
- Zweig, Stefan, *Tres maestros Balzac Dickens Dostoievski*. Bogotá. Norma, 1998.

G. Deleuze: Fecha, Enunciado y Acontecimiento en la Organización Mundial del Comercio. A propósito de los Educational services, la educación y la Universidad

Esau Ricardo Páez Guzmán

“...Entonces estoy forzado a reintroducir, si no una historia, al menos las fechas, exactamente como los nombres propios.” G. Deleuze⁸⁰

El siguiente capítulo trata de visibilizar las condiciones y el carácter de un acontecimiento, desde un punto de vista histórico-filosófico, como lo fue la creación de la Organización Mundial del Comercio en 1994 y, con ella, la inclusión de la educación en la categoría de *Educational Services*, en particular la universidad, en tanto que institución histórica, dándole un lugar, al mismo nivel y espacio de los servicios comerciales y del mercado de bienes. Esta fecha y esta declaración de fundación, reordenaba la Universidad y provocaba una transformación sustancial de la institución universitaria.

I.

Este escrito es un pretexto para hablar de *alguien*. Como los personajes del programa de televisión que alguna vez se veía en toda Latinoamérica, *Laura de todos*⁸¹. Un tanto como ejercicio parecido al divertimento de algunas señoras del *barrio*, hablar de alguien, mal, si es del caso, pero siempre como pretexto y juego para poder iniciar una conversación. En este caso, un buen pretexto: *Gilles Deleuze*. Filósofo. Un par de fechas y un lugar: 18 de enero de 1925, fecha de su nacimiento en París, Francia. Y, en el año, 2015, hubiera cumplido 90 años. Pero no, hace 20 años, Deleuze tenía una cita en Samarkanda⁸².

80 Gilles Deleuze, Curso del 08 de Marzo de 1977. Sobre Música. Traducción al español: Ernesto Hernández B. Santiago de Cali, Agosto de 1997. Recopilación, Esau Páez, 2002, 114.

81 *Laura de todos*, popular programa de televisión, orientado por Laura Bozio, emitido en Miami.

82 Jean Baudrillard, *De la seducción*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A. 1989.

Y la cumplió a toda costa el 4 de noviembre de 1995. Esa es la fecha de su muerte. Y es el pretexto para abrir este en este escenario. Como una nota pseudo biográfica, quizá, un tanto antideleuziana, escrita en un tono de *yo*. En *yo menor*.

Por su puesto, el tema no es su muerte. Ni *la muerte*, muy de los afectos de algunas filosofías. Y tampoco es *Gilles Deleuze*. Que, de hecho, es un excelente tema para conversar entre *amigos* de la filosofía en algún *banquete*⁸³. Se podría decir que, en el mejor de los casos, solo se tomará a Gilles como pretexto para hablar *con* Deleuze. Señalar una compañía y un *encuentro*. Usar esa *máquina* guattari-deleuze, al menos para jugar a construir una propia y tener el pretexto de *decir* algo, de *balbucear* alguna palabra entre cortada, inaudible, quizá, como cualquier *Josefina* cantando⁸⁴, como cualquier *Aliocha* de Dostoievski⁸⁵. Aunque hayamos de jurar de serle infiel, pues, qué más no querría ese señor Deleuze que obligarnos a apartarnos de su *rostro* y probar en las arenas del *desierto* al paso del camello⁸⁶, y, en alguna duna, encontrarnos con algún *niño* jugando a los dados. (Soñar no cuesta nada, dice *Laura de todos*).

¿Por qué *con* Deleuze y no *sobre* Deleuze? Es una opción que preferimos. Es un atajo y un riesgo que creemos nos permite cierta libertad irresponsable para *cazar-nos* con un problema. La universidad, por ejemplo. La educación. Las transformaciones de la institución universitaria. Como manera de pensarnos en nuestro propio espacio, en nuestros *posibles*, en nuestras *propias escenas de conyugalidad*⁸⁷ pública. Es un trabajo que venimos haciendo desde hace algunos años, por *resonancia*, en el grupo de investigación. Con algo de candor, nos hemos propuesto usar ciertos conceptos, entre otros algunos del arsenal de Guattari-Deleuze para pensar la Escuela, las prácticas y rituales de la escuela con las herramientas de la filosofía. Es una *política* de la escuela la que nos interesa, en lo que tiene de pragmático el término, en lo que tiene que ver con trazados de líneas que puedan indicarnos posibles espacios de creación y de *ser-otros*. Espacios de experimentación y de afirmación con la vida y con la liviandad de un cuerpo. En un espacio en el que la *abstracción* y la hipoteca-futura del tiempo no es un lujo que nos podamos dar, pues es de los cuerpos niños, de los cuerpos mujer, de los cuerpos jóvenes y de los cuerpos - *cuerpos* y

83 Platón. *El Banquete*.

84 Frank Kafka, *Josefina la cantante o el pueblo de los ratones, Ante la Ley*. Colombia: Ed. Random House Mondadori, 2012, 248.

85 Fiódor Dostoievski, *El Idiota*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1977.

86 Friedrich Nietzsche, *Así hablaba Zarathustra*. Barcelona: RBA Editores, 1995.

87 Gilles Deleuze and Félix Guattari, *Mil mesetas*. Valencia, España: Pretextos, 1988, 231.

sus mezclas concretas de las que se trata de pensar en eso que se ha venido llamando la escuela. A pesar de la escuela misma.

Con Deleuze, entre otros, hacemos *eco* porque no nos anima el deseo de *sumar* una interpretación más *sobre* la escuela, por ejemplo. *Sobre* los niños. *Sobre* la educación. *Sobre* la universidad. *Sobre* lo que tiene de pretencioso el saber cuándo se *instala* en el *bureau* de una institución. Apenas sí es un deseo de *bandada* de niños en el desierto. La escuela, el lenguaje, los rituales, los cuerpos y sus mezclas, las puertas sin salidas, los paisajes interiores, los saberes, las fuerzas, las máquinas, los artefactos y las ortopedias. Los libros. Los garabatos. Las alegrías y los colores. ¿Cómo construir un paisaje, una geografía nueva que pueda pensar el espacio de la escuela? Es un problema. Sobre una suma de problemas. Esa es la apuesta. Que se puede perder en la minucia. Que se puede enmudecer ante la pesantez de los grandes conjuntos, los aparatos de estado, las máquinas de tristeza. Por lo que siempre necesitaremos la compañía de un *aliado*. Ni sacerdote ni juez. Un *aliado*⁸⁸, recordando, como lo hace Deleuze, en las enseñanzas de don Juan de Carlos Castaneda. Una razón de más para preferir la preposición *con* a la preposición *sobre*: *Con* Deleuze.

II.

En el título propongo tres términos: *fecha*, *enunciado* y *acontecimiento*. Tomados de Deleuze. Al menos tratando de usarlos para señalar una experiencia. Una experiencia de lectura y de análisis cuyo objetivo ha pasado por preguntarnos por la Universidad, desde el punto de vista de las políticas, como institución históricamente constituida. La fecha entendida como un indicador temporal de la validez de una consigna. Un enunciado-orden y límite pragmático de realización de lo que Deleuze llama “una transformación incorporal”⁸⁹. Y nos referimos al *acontecimiento* en el sentido en el que apunta la pregunta por lo *específicamente* nuevo de una transformación *expresada* en los cuerpos: “La transformación incorporal se reconoce en su instantaneidad, en su inmediatez, en la simultaneidad del enunciado que la expresa y del efecto que ella produce; por eso las consignas están estrictamente fechadas, hora, minutos y segundos, y son válidas a partir de ese momento”⁹⁰.

88 Carlos Castaneda, *Las enseñanzas de don Juan*. Rosario, Argentina: Ed. Nueva Era, 2002.

89 Deleuze, *Mil Mesetas*, 91: “Los estoicos han sido los primeros que han elaborado la teoría de esta independencia: distinguen las acciones y las pasiones de los cuerpos (dando a la palabra “cuerpo” la mayor extensión, es decir, todo contenido formado), y los actos incorporales (que son lo “expresado” de los enunciados)”.

90 Deleuze, *Mil Mesetas*, 86.

En fin, estas notas no son más que una especie de marco de perspectiva, que me permite presentar la experiencia de lectura y análisis de un acontecimiento que, en nuestro entender, transforma el *cuerpo-universidad* de manera *sustancial*. Es un acto de *fundación*. Un *enunciado performativo* que tiene el efecto de inducir una serie de *transformaciones* que se expresarán en los modos de ser de los mercados mundiales. *Un acontecimiento*.

En primer término; una fecha: 1994, firma de fundación de la Organización Mundial del Comercio en Marrakech, Marruecos. Un enunciado: la firma, el documento y sus anexos, que inauguran un cuerpo-organización mundial con su propio régimen de derecho, su propio territorio y su propia máquina de producción de enunciados. Y, de manera particular, un acontecimiento: la emergencia de los *educational services*, que induce un juego de transformaciones en relación con los sistemas educativos, las prácticas, los discursos y las formas organizativas sobre las que se define la llamada educación superior. La universidad entre otras.

III

*Declaración de Marrakech de 15 de abril de 1994*⁹¹

Los ministros – comienza el encabezado de la Declaración mediante el cual se anuncia la terminación de la *Ronda de Uruguay*⁹²

representando a los 124 Gobiernos y las Comunidades Europeas, participantes en la Ronda Uruguay de Negociaciones Comerciales Multilaterales, con ocasión de la reunión final del Comité de Negociaciones Comerciales a nivel ministerial celebrada en Marrakech, Marruecos, del 12 al 15 de abril de 1994⁹³.

Han adoptado en esta fecha la Declaración, que anuncia el acuerdo mediante el cual se crea la *Organización Mundial de Comercio*, OMC,

91 Sitio web de la OMC, Organización Mundial del Comercio, Acuerdo de la Ronda Uruguay Declaración de Marrakech de 15 de abril de 1994 https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/marrakesh_decl_s.htm (Consultado el 18-6-2015)

92 La Ronda de Uruguay, se refiere a la serie de reuniones que se iniciaran en Punta del Este, Uruguay, 1986 para discutir los términos y las condiciones del comercio mundial y que dieron lugar a la Organización Mundial del Comercio en 1994; en palabras de la OMC, “Duró siete años y medio, casi el doble del plazo previsto. Hacia el final participaban en ella 123 países. Abarcó la casi totalidad del comercio, desde los cepillos de dientes hasta las embarcaciones de recreo, desde los servicios bancarios hasta las telecomunicaciones, desde los genes del arroz silvestre hasta los tratamientos contra el SIDA”.

93 Las negociaciones previas a la fundación de la Organización Mundial del Comercio, realizadas en Uruguay desde 1986, hasta 1994.

World Trade Organization, WTO, en su nombre y sigla en inglés. En esta fecha y firma se cerraba un ciclo que se había abierto desde 1986, en Punta del Este Uruguay. Quizá, se estaba firmando y anunciando el establecimiento de una especie de *Naciones Unidas* para la *liberalización del comercio*. Los *ministros* eran conscientes de la importancia histórica de este acontecimiento, al que se refieren de manera modesta como *logro histórico*, literalmente. Entre los *ministros* firmantes, por Colombia lo hizo su Ministro de Comercio Exterior, quien venía de ser durante nueve años representante de Colombia en Londres ante la Organización Internacional del Café. Y, luego fue Ministro de Hacienda, Ministro de Defensa y dos veces presidente de Colombia: su nombre, Juan Manuel Santos Calderón. Es un nombre propio.

La Declaración tiene dos partes: una, que puede ser el *cuerpo de considerandos*, los *Ministros* se presentan en su carácter de *representantes*, *recuerdan* el periodo histórico de la Ronda iniciada en Uruguay (1986), y las distintas reuniones llevadas a cabo hasta la fecha (1994), *toman nota* de los acuerdos y las decisiones de la Ronda de Uruguay, por lo que *adoptan* en esa fecha y lugar, la *Declaración*.

OMC, como una abreviatura, es una sigla vuelta nombre. Extraña y común manera de nombrar, a su vez, *extrañas entidades*. En uno de los informes de la OMC, contamos en la sección de abreviaturas una lista de 94. *Magia* del poder de nombrar: “Artículo I Establecimiento de la Organización, se establece por el presente Acuerdo la Organización Mundial del Comercio (denominada en adelante “OMC”)⁹⁴; “en adelante”, expresión propia de estilo jurídico para identificar y definir una de las partes de un contrato o un objeto: *en adelante* “OMC”. Dicho el nombre completo, Organización Mundial del Comercio, inmediatamente se convierte en sigla, tres letras, WTO, en inglés. OMC, en español.

El nombre completo dice un *todo* que lo indica la palabra *mundial*, abre un plano en el que, por un instante, nos es permitido pensar el *comercio* contenido en una *organización mundial*. Cualquier cosa que signifique este nombre, nos indica algo que es grande y que en relación con el mundo –el mundo es el *todo*– sería una organización del tamaño del mundo mismo. Pero convertida en sigla, y como sigla vuelta nombre, con estas tres letras juntas que no dicen ni evocan nada, se cierra sobre sí misma vaciada de significado, pero obligándonos, para su pronunciación, a nombrar una a una cada letra por separado: *o*, *m*, *c*. Tampoco *dicen* nada estas letras pronunciadas por separado.

94 OMC, “Acuerdo por el que se establece la Organización Mundial del Comercio”, documento de la OMC, 1994, 11.

“El lenguaje es a menudo el primer signo de un cambio...”⁹⁵, al decir de Jane Knight, quien es de los pocos analistas que se detienen, al menos unas líneas, para hacer observaciones sobre los términos mismos y señalar la importancia del lenguaje en el contexto de este tipo de problema.

La Organización Mundial del Comercio es una organización de negocios que acuerda, establece y define las reglas y dirime las diferencias para *hacer negocios* en el mundo. Su lenguaje, por consiguiente, es el de la regla y el de la norma, el de los tiempos y los procesos. No es un club de amigos del mundo que van a pasar un fin de semana para hablar del *calentamiento global* y el *cambio climático*. O para pensar las líneas de filiación del pensamiento de *Wilhelm von Humboldt*⁹⁶ y *la crisis no moderna de la universidad moderna*⁹⁷, sino que es una mesa mundial de los gobiernos para regular y liberalizar los mercados en el mundo, el mundo de los negocios. Y, desde el punto de vista pragmático, en esa mesa no hay lugar para *lenguajes* que no pasen por la *lengua del idioma* de los negocios. De ahí, cierto tono de impaciencia de los críticos del modelo de negocios cuando sorprendidos descubren que la educación ha sido sentada en esa mesa como un *servicio* entre otros, como un negocio.

El acuerdo sobre *mercancías* tiene que ver con la inclusión, continuación y actualización de los acuerdos realizados a la guarda del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), que venían siendo gestionados desde 1947. Se ocupaba fundamentalmente de las condiciones de movilidad comercial de bienes y productos, correspondientes a las materias primas, productos agrícolas y bienes manufacturados, que requerían de reglas arancelarias y normativas y que facilitarían el acceso a los mercados y el tránsito de mercancías a través de los diferentes territorios aduaneros. Además de tener en cuenta que “mientras que el GATT abarcaba el comercio de mercancías, en el marco de la OMC la cobertura se amplió para abarcar otra esfera, el comercio de servicios”⁹⁸.

Pues los cambios en la economía que se venían dando desde años atrás, en relación con el nuevo peso de los servicios en el volumen

95 Jane Knight. “¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación?” en *Revista de la Educación Superior*, No. Abril – Junio, 2004, 9.

96 Filósofo Alemán co-fundador de la Universidad de Berlín, 1810. Una de las Universidades símbolo de los modelos de la Universidad moderna.

97 Willy Thayer, *La crisis no moderna de la universidad moderna. Ensayo crítico-filosófico sobre la Universidad*. Chile: Editorial Cuarto Propio, 1996.

98 OMC - E-Learning, *El comercio de los servicios*. 2014, 6.

total⁹⁹, las nuevas condiciones creadas por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, -para no hablar de los procesos de mundialización de un único mercado y cierta forma de *alisamiento*¹⁰⁰ del espacio de los mercados, las comunicaciones, la información, los productos y los saberes-, llevaban a buscar estrategias y mecanismos para formalizar y normalizar estos nuevos sectores mayoritarios del comercio mundial: los servicios. Por lo que, al decir de la misma Organización Mundial del Comercio,

El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), que entró en vigor en enero de 1995, fue uno de los principales logros de la Ronda Uruguay. Con el AGCS se ampliaron las normas y disciplinas del sistema multilateral de comercio para abarcar el comercio de servicios¹⁰¹.

Y con ello, vemos surgir una sigla nueva y un nombre nuevo, *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, AGCS*. Documento que se abre en el interior del Acuerdo como un Anexo, que tiene a su vez, su propia tabla de contenidos, 6 partes, 29 artículos y 8 anexos más, que tratan temas como los son el de señalar el alcance y definición de..., las obligaciones generales, los compromisos específicos, la liberalización progresiva y las disposiciones institucionales. Es la letra jurídica y técnica de un acuerdo que determina los términos, los principios, las reglas, los procedimientos y los contenidos del acuerdo que delimita e incluye ese nuevo objeto en la mesa de los negocios del comercio mundial: *los servicios*.

1994 es, pues, la fecha que señala el momento de emergencia de la Organización Mundial del Comercio. Y, en tanto que tal, nos atrevemos a señalar esta fecha, la declaración que funda la Organización Mundial del Comercio, como el punto de emergencia de un *acontecimiento* cuya pragmática realiza un nuevo modo de ser de la organización mundial del mercado. Con su fecha, su estructura y organización, su sistema de derecho, sus reglas de juego y de clasificación. Es el efecto que permite afirmar que algo nuevo se puede atribuir a este *efecto* como para considerarlo un acontecimiento. Que, incluso

99 Kênia Barreiro de Souza, Suzana Quinet de Andrade Bastos and Fernando Salgueiro Perobelli "Análisis de la estructura productiva del sector servicios en países con diferentes niveles de desarrollo", en *Revista Cepal*, 108, diciembre 2012, 91: "A comienzos del siglo XXI casi todas las economías industrializadas se transformaron en "economías de servicios". Si bien la participación del sector de servicios en el empleo y los ingresos es cercana al 70% tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, en la mayor parte de la literatura económica se hace hincapié en el sector agropecuario y la industria y se descuida el papel de las actividades terciarias."

100 Gilles Deleuze and Félix Guattari, *Mil mesetas*. Valencia, España: Pretextos, 1988.

101 OMC - E-Learning, *El comercio de los servicios*. 2014, 71.

se puede fechar, y se puede hacerle un seguimiento de su *incorporación mundana*. Es lo que sucede con el surgimiento de la Organización Mundial del Comercio y, en particular para el caso que nos ocupa de los *educational services*, el *Acuerdo sobre Comercio de Servicios*.

Así, en este sentido y en un plano muy general, que podría limitar con la *perogrullada*, podríamos señalar, en relación con el Acuerdo sobre Servicios, constitutivo de la fundación de la Organización Mundial del Comercio, dos *hechos*: el *Acuerdo* como tal, en su letra, en su estructura y en tanto que parte del documento declarativo de *fundación*, y, de otra parte, la inclusión de los servicios, como capítulo específico y como *hecho* nuevo. El *Acuerdo* como acto performativo que inaugura una nueva condición del comercio: una organización, un estatuto normativo y unas reglas de juego. Una organización que opera como un gran tribunal, que regula, administra y juzga “el primer y único conjunto de normas multilaterales que regulan el comercio internacional de servicios”¹⁰².

El AGCS es el primer compendio de reglas multilaterales que hace referencia al comercio internacional de servicios [...] Lo administra la Organización Mundial del Comercio (OMC), [...] la única organización internacional global que discute las reglas del comercio entre naciones [...] El AGCS es uno de estos acuerdos clave, un conjunto de reglas legalmente ejecutable¹⁰³.

Los servicios

“Allí vive una señora llamada Quickly, que es una especie de nodriza suya, o su ama seca, o su cocinera, lavandera, zurcidora y planchadora”¹⁰⁴

Algunas de las razones por las que había sido difícil *organizar* y *normalizar* los *servicios*, quizá se deba al carácter mismo de esta *mercancía*. Pues si se tratara de bienes transportables, productos materiales y mercancías tangibles, la atención sería muy puntual y concreta en relación con el producto: sus condiciones de producción, sus materiales y compuestos, su funcionalidad, sus presentaciones, empaque, embalaje y transporte, estado del envío y de recibo, etc. Frente a estos bienes, siempre habrá un espacio, aún en el sentido común, frente a

102 OMC, Comercio de servicios, notas informativas. Conferencia ministerial de la OMC, Hong Kong 2005. “las obligaciones de un miembro son los derechos de otro”, https://www.wto.org/spanish/thewto_s/minist_s/min05_s/brief_s/brief04_s.htm (Consultado el 20-6-2015).

103 Jane Knight, “Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS”, en *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios Implicaciones del AGCS (GATS)*, 2004, 26. http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/04EL_DIFICIL_EQUILIBRIO.pdf (Consultado el 21-6-2015).

104 William Shakespeare, *Las alegres comadres de Windsor*. México: Editorial Porrúa, 2006, 28.

vendedores hábiles y astutos, para saber cuándo un producto puede ser valorado, apreciado, examinado y evaluado como aceptable y transable en su condición y precio.

El tiempo de este tipo de mercancías, bienes transportables, tangibles y *a la vista*, es un tiempo presente, coinciden en su encuentro: vendedor, comprador y producto. Producto y vendedor son separables y, si la transacción se realiza, el producto *se va* en compañía del comprador. Tiene un nuevo dueño y ambos ocupan puestos separados. Puede suceder que posteriormente, visto el producto con la luz del sol, termine por no gustarle al comprador y, entonces, decida devolvérselo al vendedor. Es posible si en las condiciones iniciales de la transacción la devolución estaba incluida. En últimas, por lo menos, serviría para *desajustarle* alguna vidriera de la tienda con el producto.

Pero si el caso es un *servicio*, las dificultades comienzan desde el principio, pues aún, definir la noción misma de servicio ya es un problema. Y, ¿cómo valorar el producto-servicio? ¿Cómo tener la *confianza* frente a un producto que nunca *encuentro* cuando lo voy a comprar? Y que, si lo compro, no lo puedo llevar conmigo y no ocupa lugar y a veces, con el *servicio* es inevitable llevar conmigo al vendedor, que no se puede desprender del *servicio*. Por supuesto que estos tipos de problema no son nuevos. La economía clásica tenía claro que el proceso de la producción pasaba por, al menos, tres momentos: la producción, la circulación y el consumo y tres personajes: productor, distribuidor y vendedor. Aunque los tres momentos coincidieran en el mismo *sujeto*, las funciones seguirían siendo diferentes.

Sin embargo, el peso, el centro de atención del proceso, era la producción misma, el productor, el producto. Allí estaba la riqueza y las posibilidades de acrecentarla, era la industria y la fábrica el signo de la producción y del producto. Así, en este sentido ya Karl Marx observaba, por ejemplo, a propósito de los servicios del transporte que

La producción y el consumo aparecen aquí como dos actos separados en el espacio y en el tiempo. En la industria del transporte, que no crea productos nuevos, sino que se limita a trasladar personas y cosas, estos dos actos se confunden; los servicios (el desplazamiento de lugar) tienen necesariamente que consumirse en el mismo momento en que se producen. (...) Aquí, el efecto útil sólo puede consumirse durante el proceso de producción; no existe como un objeto útil distinto de este proceso que sólo funcione como artículo comercial, que sólo circule como mercancía después de su producción¹⁰⁵.

105 Karl Marx, *El Capital*, Tomo II, Capítulo I, 40.

Pero, la economía contemporánea ha realizado un desplazamiento del énfasis y la importancia en los ciclos de la producción de la producción misma, a los procesos inmersos en la circulación y el consumo, de una parte, y de otra, han surgido modalidades de producción y productos completamente nuevos, en relación con su naturaleza y sus condiciones de producción. Y, además, la mundialización del mercado ha cambiado de manera radical, por las mismas condiciones nuevas de los medios técnicos, la *inmediatez* de las comunicaciones, la velocidad de los desplazamientos y la solidificación de un único mercado mundial, masificado, transnacionalizado, corporativo y asentado mayoritariamente sobre el *sector de los servicios*. Y, por último, la *incorporación* de actividades de servicios nuevos que se suman al sector, que se ha venido llamando de *servicios*. Lo que hace de este sector, un conjunto difícil de precisar y de definir, dada la heterogeneidad y las diferentes naturalezas de sus actividades económicas mismas, relacionadas con su campo de actividad, su escala de negocios, su nivel de conocimiento y competencia, su especialización, su grado de incorporación tecnológica, su grado de relación con los procesos productivos¹⁰⁶.

Así, en este sentido, más que aventurar una definición de *servicios*, que rebasaría el alcance de nuestras reflexiones, sí vale reiterar la observación del carácter problemático de la categoría *servicios* en términos conceptuales, y señalar que por lo que se ha optado en el uso de la categoría *servicios*, es el de recurrir a un tipo de *categorías operativas* (ejemplo: *actividades, ocupaciones, funciones*). Que, si bien no están ausentes de conceptos de las teorías económicas, no lo hacen de manera explícita, sino que en general aparecen de manera implícita: el principio clasificador mismo, es de entrada, una opción teórica. Pero los que facilitan y a veces parecen encubrir las categorías operativas, es que ellas se convierten en los principios de clasificación, de ordenación y de estandarización, que permiten, a su vez, unificar el *sector*, en tanto tal, homogeneizarlo y *facilitarlo* como campo racionalizado para el mercado.

Ahora bien, esto no sería posible si no hubiera ocurrido un *encuentro* de procesos y de acontecimientos como para que el *patito feo* de la economía, luciera de cisne. Es decir, la puesta de atención teórica y las

106 Clara Eugenia García y Luis Sanz Menéndez, *Conceptos y clasificaciones en la economía de los servicios*, Instituto de Estudios Sociales Avanzados (CSIC), Documento de Trabajo 92-07 Madrid, Junio 1992. En el documento, los autores señalan algunas limitaciones en las definiciones conceptuales de las teorías económicas en relación con los servicios y los intentos por crear un principio ordenador que permita su estandarización y clasificación. Advierten que una clasificación “se articula en mayor o menor grado con representaciones teóricas de la estructura económica”, 10.

opciones de categorización operativa del llamado sector de *servicios*, no son más que un par de personajes en un *encuentro* en medio de una multitud: la existencia previa de un mercado real y una perspectiva de potencial optimismo (en el sentido de “puede ser un buen negocio”) de dicho mercado. Y una voluntad política para acordar las condiciones y las reglas con las que se va a jugar el juego del mercado mundial de los *servicios*. La experiencia de tipos organizativos e instrumentos de consenso y de decisión que harían legítimo y expedito la constitución de *Acuerdos* políticamente posibles en la *mesa*; como constitución de un *campo común* que permita la construcción de normas jurídicas y su aceptación y cumplimiento como legítimas. Unas condiciones técnicas, tecnológicas y operativas que garanticen procesos de estandarización y de homogeneización del sector *servicios*, que permita, a su vez, diseñar procesos de valoración y de seguridad en su función y realización. Y, no menos importante, Estados nacionales, institucionalmente fuertes, orientados, estructurados y política y jurídicamente ajustados en la perspectiva de la mundialización de los procesos de liberalización de las economías. Tal es el escenario y algunos *personajes* del *encuentro*. Y tales son las condiciones y los personajes nuevos que se encuentran en esta fecha *fundacional*, cuyo acontecimiento señalamos.

IV

La Organización Mundial del Comercio va a la Universidad

*S/C/W49, 23 de septiembre de 1998*¹⁰⁷

*S/C/W/313 1o de abril de 2010*¹⁰⁸

Con el Acuerdo en 1994, de constitución de la Organización Mundial del Comercio, los bienes-mercancías, que tradicionalmente con el GATT de 1947 habían venido siendo objeto de formalización y normalización en el mercado mundial, se integraron otros dos grandes segmentos de objetos-mercancías: los *servicios* y los derechos de propiedad intelectual. En relación con

El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) es el primer acuerdo comercial multilateral que abarca el comercio de servicios. Su elaboración fue uno de los principales logros

107 OMC, *Servicios de Enseñanza*. Documento S/C/W49, 23 de septiembre de 1998.

108 Organización Mundial del Comercio, “*Servicios de Enseñanza*, Notas de antecedentes de la Secretaría” Documento Secretaría, Consejo de Comercio de Servicios S/C/W/313, 10 de abril de 2010.

de la Ronda Uruguay de negociaciones comerciales, que tuvo lugar de 1986 a 1993. Había transcurrido casi medio siglo desde la entrada en vigor del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) de 1947, que es su equivalente para el comercio de mercancías¹⁰⁹.

Y, como parte de la *lista* de servicios que la Organización Mundial del Comercio estableció, están los servicios de enseñanza, los *educational services*. Servicios educativos. La Educación. Numeral cinco de la *lista*¹¹⁰. Aunque, como se puede ver como un ejemplo, en el numeral que se ocupa de los *servicios prestados* a las empresas, entre otros, la investigación como servicio o en relación con los servicios profesionales, es posible situar muchas de las actividades relacionadas con el sector educativo y que están ubicados en otros numerales distintos al de la educación. El hecho es que de manera explícita algo que se ha llamado *servicios de enseñanza, educational services*, figura como un servicio en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. Se podría hacer un pequeño ejercicio de *ficción* y preguntarnos si la educación en el mundo sería distinta hoy, después de dos décadas del Acuerdo, con el Acuerdo o sin él. Quizá no sería diferente. Quizá tendríamos las mismas preocupaciones por la cobertura, la calidad y la estandarización. Quizá la Universidad pasaría por los mismos problemas de competencia y de dificultades presupuestales.

Finalmente, el *negocio* de la educación no surgió con la Organización Mundial del Comercio. Posiblemente desde un comienzo, el negocio estuvo asociado a la educación misma. Una de las críticas de Platón a los sofistas tenía que ver con el hecho de que los sofistas cobraban por sus enseñanzas, “[...] y si habéis oído a alguien decir que yo intento educar a los hombres y que cobro dinero, tampoco esto es verdad”, se defendía Sócrates¹¹¹. Pero lo que se podría llamar el estatus de la educación, por el hecho de ser incluida como un servicio-mercancía y de hacer parte de los servicios comerciales de que se ocupa el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, hace que

109 OMC, “El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios”, Documento INT/SUB/SERV/7, División de Comercio de Servicios, 31 de enero de 2013, 2.

110 OMC, *Lista de Clasificación Sectorial de Servicios*, Documento MTN.GNS/W/120, 1991. En doce numerales el documento MTN: GNS/W/120 de la Organización Mundial del Comercio hace el listado de la clasificación de los *servicios*, con sus respectivos números de código de la Clasificación Central de Productos (CCP) de la oficina de estadísticas de la Secretaría de la Naciones Unidas”, en *Unesco, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE*, 1997, 7.

111 Platón, *Diálogos, Apología de Sócrates*. Madrid: Editorial Gredos, 1985, 152.

la educación en su estatus, en su condición y concepto, haya sufrido una *transformación* por el efecto mismo de convertirse y clasificarse como un servicio, *educational services*.

La educación se transformó en tanto que enunciado jurídico y político, conceptualmente en un *servicio comercial* y, por ese mismo efecto, en elemento constitutivo del *agenciamiento*¹¹² mundial del mercado de servicios estructurado en el *cuerpo* de la Organización Mundial del Comercio y todo el sistema mundial del mercado: sus prácticas, sus organizaciones, sus discursos, sus sistemas de derecho, sus individuaciones y subjetividades.

La Historia real cuenta sin duda las acciones y las pasiones de los cuerpos que se desarrollan en un campo social, en cierta manera las comunica; pero también transmite consignas, es decir, actos puros que se intercalan en ese desarrollo. La Historia no se liberará jamás de las fechas. Quizá sea la economía, o el análisis financiero, la que mejor muestre la presencia y la instantaneidad de esos actos decisorios en un proceso de conjunto¹¹³.

La *transformación* ha dado lugar a un nuevo *cuerpo* y un nuevo *espacio-educación*. De ahí, la importancia de los nombres, de los acrónimos, de las maneras de designar. Es posible que ese *algo* que hoy llamamos *educación*, por la fuerza de una tradición -que a veces se remonta a veinticinco siglos (la *paideia*) y otras apenas a doscientos años largos (*Die Bildung* - término acuñado por la filosofía alemana para referirse a la idea de formación de un espíritu culto)-, haya cambiado de piel, se haya metamorfoseado en un cuerpo distinto, del que no nos quedaría sino la inercia de un nombre que habitaría en una escala diferente. Por lo que en ocasiones parecería que los términos con los que se designa la educación actualmente, semejaran más un *diálogo* autista con la tradición, la historia y los conceptos.

Por supuesto que no es solo un *desplazamiento* relativo a tipos de discurso, por ejemplo, los discursos de la economía de mercado o los discursos del derecho. Para lo que bastaría levantar un discurso contra otro y obligar al *consenso* en los espacios del *foro* y del *mejor*

112 Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mil Mesetas*, 513: "Todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una: en su basurero o en su banco, los personajes de Beckett se hacen un territorio".

113 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas*, 86: "Las consignas o los agenciamientos de enunciación en una sociedad determinada, en resumen, el ilocutorio, designan esa relación instantánea de los enunciados con las transformaciones incorpóreas o atributos no corporales que ellos expresan".

argumento. Es posible que de lo que se trata es de la constitución de un nuevo *agenciamiento* en el que se estaría articulando y expresando la *educación*. Lo que se constituye en un modo diferente de ser de las prácticas, los discursos, las organizaciones y los personajes de la *educación*. Sus discursos de justificación, sus conceptos de explicación y de legitimación y sus promesas de finalidad y alcance habrían cambiado tanto de lugar como de concepto.

La *educación*, su concepto y definición, se expresa en términos y en acentos que diluyen su semántica y obligan a pensarla de otra manera. Hasta tal punto, que en ocasiones perdemos la seguridad de saber de qué estamos hablando propiamente, pues por *educación* ya no estamos entendiendo más que un referente para señalar de manera pragmática¹¹⁴ un campo en el que se efectúan determinadas prácticas con sus discursos y sus organizaciones.

Habría entonces, que construir una pregunta que sitúe la educación en su pragmática. Que nos permita adentrarnos con un mapa en ese nuevo espacio en el que la educación tendría *sentido* en las condiciones actuales. La pregunta interrogaría la condición, el campo, el *sentido* y el *agenciamiento* en el que se articularía eso que hoy llamamos educación. Por lo que la pregunta no estaría centrada en su definición, a la manera de *qué es...*, sino de manera pragmática, *de qué habla*, cuando se *usa* el término de educación. Indicar el lugar, el plano, el tono, el concepto, es también señalar el campo de fuerzas en el que la *educación* se inscribe. En todo caso, es de una política de la que se estaría hablando, en un campo político cuyos efectos son políticos. Es una política de la economía, una política del discurso y una política de gobierno, en el plano de una geopolítica que ha hecho redundante el lenguaje de la economía, para construir los discursos de la política como discursos técnicos y normativos.

Lo nuevo, se reitera, no es el negocio de la educación. Como negocio. No es el mercado. Ni la potencia de convertirse *todo* en objeto-mercancía susceptible de llevarse al mercado. Justamente, el *ingreso* de los servicios de educación en la lista del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios es un efecto de las nuevas condiciones que ofrecían las actividades económicas asociadas a la educación en el mercado mundial. Junto con el crecimiento de los sectores clasificados como servicios se encontraban las actividades educativas,

114 Se usa el concepto de pragmática tanto desde el punto de vista del campo de la lingüística como desde el punto de vista de G. Deleuze, en el sentido de una *política* de la lengua.

como un sector potencialmente susceptible de solidificarse como sector económico, con un mercado real y potencial que bien merecía la atención de las economías, las empresas y los inversionistas para apoderarse y colonizar ese nuevo mercado en tanto que tal.

Una importancia comercial del sector de los *servicios de educación*, que la misma Organización Mundial del Comercio reseña en sus documentos de 1998 y 2010¹¹⁵:

A principios del decenio de 1990, había más de 1,5 millones de jóvenes universitarios estudiando fuera de su país. De 1989 a 1993, la matrícula de estudiantes extranjeros en la enseñanza superior creció entre un 3 y un 6 por ciento anual; en el curso 1996/1997, los estudiantes extranjeros en los centros de enseñanza superior y universidades de los Estados Unidos ascendieron a 457.984 personas, frente a 453.787 durante el curso anterior.¹¹⁶ En 1995, se estimó que el mercado mundial de enseñanza superior internacional se elevaba a 27.000 millones de dólares EE.UU.¹¹⁷.

Entre 1999 y 2007, el número de estudiantes internacionales se duplicó pasando de 1.750.000 a cerca de 3 millones. En 2007 se encontraban en el extranjero 1,2 millones de estudiantes procedentes de Asia, de los cuales alrededor de la mitad estaba estudiando en la zona de la OCDE, el doble de la cantidad de 1998¹¹⁸.

En 2011, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, en cuanto a la internacionalización de estudiantes anota que:

- Durante las últimas tres décadas, el número de alumnos matriculados fuera de su país de ciudadanía se ha incrementado drásticamente, de 0.8 millones en todo el mundo en 1975 a 3.7 millones en 2009, lo que supone un aumento de más del cuádruple. En orden decreciente, Australia (21.5%), Reino Unido (15.3%), Austria (15.1%), Suiza (14.9%) y Nueva Zelanda (14.6%) son los países con un mayor porcentaje de estudiantes internacionales con respecto al total de matriculados en la educación superior. El promedio en los países miembros de la OCDE es del 6.4%.

115 OMC, *Servicios de Enseñanza*, numeral 22. Documento S/C/W49, 23 de septiembre de 1998, 25,

116 Sitio de la Web NAFSA, "International Student Enrolments at US Universities Remain Flat in 1996-1997", News from Open Doors, diciembre de 1997, <http://www.nafsa.org/retrieve/2.46/246.4.txt> (Consultado el 25-6-2015).

117 Martin Rudner, *International Trade in Higher Education Services in the Asia Pacific Region. World Competition*, 1997, (21) N° 1, 88-116.

118 OMC, *Servicios de Enseñanza*. numeral 34, Documento S/C/W/313, 2010, 8.

- En cifras absolutas, los países que cuentan con el mayor número de estudiantes internacionales son China, India y Corea. Los estudiantes asiáticos representan el 52% de los estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo.
- El 83% de todos los estudiantes extranjeros está matriculados en los países del G-20, mientras que el 77% del total de los estudiantes extranjeros está matriculado en los países miembros de la OCDE. Estos porcentajes se mantuvieron estables durante la última década. De acuerdo con el SNIES, Sistema de información de la educación superior, en 2011, 4801 alumnos colombianos de educación superior estudiaban en el extranjero, sobre todo en los Estados Unidos, Argentina, España, México, Cuba, Brasil, Francia, Chile, Inglaterra, Alemania, Australia y Perú¹¹⁹.

Datos tomados de manera fragmentaria y solo tomando como referencia a aquellos que tienen que ver con los estudiantes que deciden desplazarse al extranjero a recibir sus estudios. En este aspecto, es como si en una década (1999 – 2009) se hubieran creado 74 Universidades del tamaño de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el mundo (si partimos del incremento de 2 millones de estudiantes haciendo estudios en el extranjero en el mundo en relación con el número de estudiantes de la UPTC, 27.000). Si tomamos la cifra que da la OCDE, en términos absolutos, 3.7 millones de estudiantes extranjeros en el mundo, es como si existieran para el año 2009, 137 universidades del tamaño de la UPTC con estudiantes exclusivamente extranjeros en el mundo. El equivalente a casi tres veces la población total estudiantil matriculada en educación superior en Chile. A modo de curiosidad numérica, si multiplicamos el costo anual promedio en pesos de un estudiante de la UPTC, 6.7 millones por 3.7 millones, la suma total nos daría solo una idea del tamaño de un único aspecto de las posibilidades del mercado mundial de la educación. Suponiendo el costo por estudiante de la UPTC, pero está por debajo del promedio mundial.

Así, la inclusión de la *educación*, en el Acuerdo General sobre la Comercialización de Servicios, en este caso la educación superior como *servicio comercial*, era un asunto de política, en primer lugar, y, además, de posibilidades de medición, de control, de sostenibilidad y de rentabilidad que hicieran posible el fortalecimiento y el crecimiento de un mercado mundial educativo. Tales condiciones, políticas, técnicas y tecnológicas coincidieron en la década de los

119 OCDE y Banco Mundial, *La Educación Superior en Colombia 2012*. Bogotá D.C: OCDE, Banco Mundial, 2012, 241-242.

noventa con la creación de la Organización Mundial del Comercio y sus posteriores desarrollos.

Condiciones de política en tres aspectos: una, como voluntad y acuerdo de los gobiernos por consolidar una política mundial de liberalización de las economías, creando un solo organismo mundial jurídicamente fuerte, la Organización Mundial del Comercio, cuyas decisiones supranacionales escapan al control particular de los organismos y estructuras políticas de los estados nacionales. Ejemplo simple de este aspecto, es cómo el Acuerdo mismo de Marrakech, de 1994, se somete, como todo acuerdo de esta naturaleza, a la aprobación total o no del Congreso. O todo o nada. Y que mediante la ley 170 de 1995, el Congreso de la República de Colombia, valida dicho Acuerdo en su totalidad, de manera literal en su orden y puntuación.

En segundo aspecto, la coincidencia de una política de Estado que avala, impulsa, fortalece y crea las condiciones políticas, jurídicas, organizativas e institucionales para decidir una política económica de liberalización y regulación de la economía en el horizonte del mercado mundial de las mercancías y los servicios. Y tercer aspecto, la aceptación tácita y expresa de aceptar la inclusión de la *educación* como un sector económico, como *servicio comercial*, y susceptible de ser tratado en plano de *igualdad* como un servicio comercial más entre los doce servicios de la lista aceptada por la Organización Mundial del Comercio. Lo que de hecho pone a la educación en un plano de estatus de tratamiento jurídico y político completamente distinto a como se venía considerando, previo al Acuerdo de Marrakech.

En relación con las condiciones de posibilidades de medición y de control, dado el carácter mismo de los servicios: en el sentido de las dificultades de su *objetivación*, como su llamada intangibilidad, su efectuación en términos de realización hipotética, cuyo tiempo futuro es contrario a los bienes-mercancías y su inseparabilidad por lo general, entre quien ofrece el servicio y el servicio mismo, hace que las condiciones de medición, de apreciación y valoración tengan idénticas dificultades que la definición misma del servicio. Sin embargo, dados los desarrollos exponenciales de las técnicas de control, en el sentido de la llamada cibernética, control de la información, control de los procesos y anticipación de los modelos y diseños, apoyados por los nuevos artefactos digitales, ha hecho que desarrollen modelos teóricos y técnicos que posibilitan la obje-

tivación, la medición y el control de los servicios. Y, de otra parte, la generalización y adaptación de modelos de estandarización y de las respectivas políticas de asimilación han permitido las coincidencias necesarias para que las diferentes actividades asociadas con la educación puedan ser normalizadas y contabilizadas. De alguna manera, el Acuerdo contempla estrategias de estandarización, los modelos de la *International Organization for Standardization*, ISO, y las políticas de unificación de las clasificaciones y el establecimiento de modelos de estandarización que definan, delimiten, valoren y midan los procesos, los productos, las instituciones, y las personas, bajo criterios y políticas de *calidad, evaluación y acreditación*.

Por último, las condiciones de sostenibilidad y rentabilidad están dadas, además de las condiciones precedentes, por los procesos de expansión de la llamada demanda de los *servicios educativos*. El primer aspecto, por los cambios demográficos, tanto en relación con el aumento de la población, como de los cambios e incorporaciones de poblaciones completas al mundo de la economía y de la educación. El segundo aspecto, las transformaciones de los modos de ser del trabajo, desde el punto de vista de sus transformaciones conceptuales del *capital humano*, como un giro que desplaza al trabajo y al trabajador al campo de la empresa. Y la inversión como *empresario de sí mismo*, por lo que la educación se volvería un factor de inversión permanente, para sostenerse en la competencia del mercado.

Dentro de la pragmática del trabajo, los campos del trabajo requieren mayor inversión de complejidad en la formación del trabajador, en sus competencias, habilidades y saberes y la *velocidad y obsolescencia* de los conocimientos, y hacen que la educación sea pensada como continua y permanente. Y, no menos importante, los cambios en las políticas de contratación de los trabajadores, en la medida en que prima el criterio del producto y la tarea sobre la ocupación por tiempos, que hace que las dinámicas de competitividad estén centradas sobre las condiciones de su diversificación e innovación formativas, lo que induce a una tendencia más fuerte sobre las expectativas de educación.

Condiciones situadas en un plano de *liberalización* y expansión del mercado, que permiten a los inversionistas hacer cálculos optimistas con el sector *educativo de los servicios*. *Liberalización* en términos de la políticas de Estado, que desplaza cada vez más la educación del campo de la *educación pública*, subsidiada por el Estado y los procesos acentuados de privatización y, de otra parte, *liberaliza-*

ción en términos de la *modulación* de las fronteras, en relación con las nuevas condiciones creadas de la oferta y la demanda de los *servicios* educativos en el mercado mundial.

Así, la educación termina siendo un *servicio comercial* en la lista de la Organización Mundial del Comercio. Y, al igual que la definición del término *servicios*, el Acuerdo no define educación sino bajo la forma directa de *educational services*, y su traducción al español, en los documentos oficiales de la Organización Mundial del Comercio como *servicios de enseñanza*. Se podría abrir al respecto una discusión conceptual, que permitiera precisar lo propio del campo de la educación y lo particular del campo de la enseñanza. O, volver a llamar la atención sobre el término compuesto de *educational services*, haciendo el énfasis, bien sea sobre el concepto de *educación*, o bien sea sobre el concepto de *servicio*.

En ambas direcciones, se está ante el espacio de una problematización conceptual que afecta el alcance teórico de lo que se entendería por educación. Por lo demás, la mayoría de los analistas del *educational services*, que abordan aspectos relacionados con la *educación* y el comercio de los *servicios educativos*, en relación con el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, AGCS, dan por hecho los términos y la clasificación misma.

De alguna manera, por lo general, caen en el juego de la *verosimilitud* de la *ficción*: dada la lista, el Acuerdo y la definición por la *clasificación*, dan por *sentido común*, en adelante, los usos de los términos, que nos hacen recordar el famoso texto de Jorge Luis Borges, a propósito de la relatividad ficcional de las definiciones y las clasificaciones¹²⁰. Puesto que, en un poco disimulada tautología, nos remite en su definición de *educational services* a la lista de clasificación y su codificación *CPC prov.*, aprobada por Naciones Unidas. Justamente, un término remite, de nuevo a una lista y la lista se abre en una extensión mayor. Por supuesto, el último numeral de la lista queda abierto a un, *Otros servicios de enseñanza*. Término con el que

120 Jorge Luis Borges, "El idioma analítico de John Wilkins", en *Obras completas, Otras Inquisiciones*, Buenos Aires: Emecé Editores, 1974, 708: "Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula Emporio celestial de conocimientos benévolos. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas". Ver igualmente, Michel Foucault. *Las Palabras y las Cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI Editores, 1968, 2.

se deja abierta permanentemente la puerta para incluir cualquier servicio que no haya sido expresamente nombrado en la lista.

De este modo, firmado el *Acuerdo*, aceptada la *lista*, definido el servicio, *aceptada* la clasificación, con ello, se está *dentro*. Se ha pasado el *umbral*¹²¹ y la verosimilitud de la *ficción* se ha abierto a una nueva condición. La educación, en su concepto, en su espacio, en sus prácticas, en sus discursos ha sufrido una transformación sustancial: se ha formalizado en la máquina mundial del mercado capitalista, bajo la forma de servicios comerciales, *educational services*. Inmediatamente, los expertos, los técnicos, los funcionarios, las instituciones toman su lugar, y en adelante las discusiones y definiciones tienen que ver con la letra menuda en el espacio y en los términos de esta nueva condición.

Entonces las preguntas se vuelven sobre el espacio que se ha abierto. La clasificación, los modos de suministro, los tiempos y la gradualidad de la liberalización, y, como en el juego del ajedrez, una pieza movida contra una jugada, obliga a una nueva configuración de los movimientos. Un número, una tipología o código nuevo en la clasificación, obliga a una reconfiguración de la clasificación misma, pero el sistema y el plano sobre el que la clasificación se efectúa se mantiene como condición de existencia del sistema mismo de la clasificación. Puesto que la resistencia del *juego* de antemano está minada, pues, de entrada.

Las piezas de ajedrez están codificadas, tienen una naturaleza interna o propiedades intrínsecas, de las que derivan sus movimientos, sus posiciones, sus enfrentamientos. Están cualificadas, el caballo siempre es un caballo, el alfil un alfil, el peón un peón. Cada una es como un sujeto de enunciado, dotado de un poder relativo; y esos poderes relativos se combinan en un sujeto de enunciación, el propio jugador de ajedrez o la forma de interioridad del juego¹²².

Espacio cerrado y codificado en el que las posibilidades de juego, aún por ilimitadas que sean, están determinadas, articuladas al espacio de su clasificación y a la codificación de la norma jurídica y del procedimiento reglamentado. Así, no es lo mismo preguntar

121 Deleuze y Guattari. *Mil Mesetas*, 445: “podemos plantear una diferencia conceptual entre el “límite” y el “umbral”: el límite designa el penúltimo, que señala un nuevo comienzo necesario, y el umbral designa el último, que señala un cambio inevitable. Toda empresa implica a nivel económico una evaluación del límite más allá del cual la empresa deberá modificar su estructura”.

122 Deleuze y Guattari, *Mil Mesetas*, 360.

por ¿cuál es el juego? A preguntar por, ¿cómo se mueve un caballo? La una apunta a una cartografía de los juegos, la otra a una técnica del juego. Una pregunta visibiliza la política, la otra operacionaliza una estrategia bajo la forma de una operación técnica.

Bibliografía

Barreiro de Souza, Kênia and Quinet de Andrade Bastos, Suzana and Salgueiro Perobelli, Fernando. "Análisis de la estructura productiva del sector servicios en países con diferentes niveles de desarrollo", en *Revista Cepal*, 108.

Borges Jorge Luis, "El idioma analítico de John Wilkins", en *Obras completas, Otras Inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974.

Castaneda, Carlos. *Las enseñanzas de don Juan*. Rosario, Argentina: Ed. Nueva Era, 2002.

Deleuze, Gilles. Curso del 08 de Marzo de 1977. Sobre Música. Traducción al español: Ernesto Hernández B. Santiago de Cali, Agosto de 1997. Recopilación, Esaú Páez, 2002.

Deleuze, Gilles and Guattari, Félix, *Mil mesetas*. Valencia, España: Pretextos, 1988.

Dostoievski, Fiódor. *El Idiota*, Obras Completas, TII. Madrid: Ediciones Aguilar, 1977.

Foucault Michel. *Las Palabras y las Cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI Editores, 1968.

García, Clara Eugenia y Menéndez, Luis Sanz, "Conceptos y clasificaciones en la economía de los servicios", *Instituto de Estudios Sociales Avanzados (CSIC)*, Documento de Trabajo 92-07 Madrid, Junio 1992.

Kafka, Frank. *Josefina la cantante o el pueblo de los ratones, Ante la Ley*. Colombia: Ed. Random House Mondadori, 2012.

Knight, Jane. "¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación?" en *Revista de la Educación Superior*, No. Abril – Junio, 2004.

Nietzsche, Friedrich. *Así hablaba Zarathustra*. Barcelona: RBA Editores, 1995.

OMC, "El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios", Documento INT/SUB/SERV/7, División de Comercio de Servicios, 31 de enero de 2013, 2.

OMC, "Lista de Clasificación Sectorial de Servicios", Documento MTN.GNS/W/120, 1991. Estadísticas de la Secretaría de la Naciones Unidas, en *Unesco, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 1997*, 7.

OCDE y Banco Mundial, *La Educación Superior en Colombia 2012*. Bogotá D.C: OCDE, Banco Mundial, 2012, 241-242.

Platón, *Diálogos*, Apología de Sócrates, 19e. Madrid: Editorial Gredos, 1985.

Rudner, Martin. *International Trade in Higher Education Services in the Asia Pacific Region*. World Competition, 1997.

Thayer, Willy. *La crisis no moderna de la universidad moderna. Ensayo crítico-filosófico sobre la Universidad*. Chile: Editorial Cuarto Propio, 1996.

William Shakespeare. *Las alegres comadres de Windsor*. México: Editorial Porrúa, 2006.

Fuentes electrónicas

Knight, Jane. "Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS", en *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios* Implicaciones del AGCS (GATS), 2004, 26. http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/04EL_DIFICIL_EQUILIBRIO.pdf (Consultado el 21 de junio de 2015)

NAFSA, "International Student Enrolments at US Universities Remain Flat in 1996-1997", News from Open Doors, diciembre de 1997, <http://www.nafsa.org/retrieve/2.46/246.4.txt> (Consultado el 25 de junio de 2015)

OMC, Comercio de servicios, notas informativas (Conferencia ministerial de la OMC, Hong Kong 2005) "*las obligaciones de un miembro son los derechos de otro*", https://www.wto.org/spanish/thewto_s/minist_s/min05_s/brief_s/brief04_s.htm (Consultado el 20 de junio de 2015)

OMC, Organización Mundial del Comercio, Acuerdo de Marrakech en Abril de 1994 https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/marrakesh_decl_s.htm (Consultado el 18 de junio de 2015).

Pensar el sentido y sin sentido de la paidea después de Deleuze.

Violeta Ilieva Pankova

El presente texto relaciona tres categorías -*paidea*, *pensamiento* y *sentido*- y a partir de esta relación identifica algunas paradojas y además reconoce la necesidad de revisión de los supuestos constitutivos del pensamiento y de la práctica pedagógica. El punto de partida no es la compleja maquinaria analítica desarrollada en la *Lógica del sentido*, sino la resonancia del desmontaje deleuziano mediante cuerpos categoriales inéditos en la construcción del sentido en la educación. La problematicidad de la relación entre la paidea, pensamiento y sentido, y su urgencia teórica, consiste en la propia construcción epistémica y disciplinar del pensamiento pedagógico. A partir de esta perspectiva, se identifican tres paradojas de las políticas y de la práctica pedagógica: 1) El pensamiento, discursivamente declarado como tarea primordial en el contexto educativo, se auto-destruye por los dispositivos del metodismo pedagógico que limitan sus posibilidades de expansión y activación como potencia. 2) El orden, uniformización y administración, del pensamiento, atentan contra la diferencia como su condición constitutiva, contra la singularidad del aprendizaje. 3) La canalización políticamente correcta de los afectos, el peligro del "desborde", la dicotomía implícitamente practicada entre las ciencias y las artes, amenaza la unidad indivisible entre concepto-afecto-percepto, como condición de cualquier aprendizaje. Deleuze no es un autor que se deja interpretar con facilidad en la secundaria o en la Facultades de pedagogía, no es necesario enseñarlo, canonizarlo y convertirlo en clásico, es suficiente que sea imprescindible, habitar su pliegue, su huella.

La obra de Deleuze es una provocación, una advertencia y un devenir. Escribió para pocos raros y extraños, inauguró una escritura intensa y fascinante, con un inconformismo radical, cuestionó la herencia filosófica para instalar la errancia reflexiva como posibilidad

de creación. Pero lo más importante que nos dejó fueron las inquietantes preguntas: ¿Cómo pensarnos después de Deleuze?, ¿Cómo convocarlo para nuestro tiempo?, ¿Cómo experimentar la inestabilidad entre la huella deleuzeana y el espacio de creación, siempre abierto pero abismante e incierto?

Deleuze irrumpe en la escena filosófica como “torrente de piedras”¹²³, hace estallar los diccionarios filosóficos y las polvorientas colecciones de la tradición, remueve los bloques geo-epistémicos instituidos, arranca el hombre del terreno del *cogito* y para enraizarlo en la urgencia de un *aquí y ahora*, en la vida entendida como errancia¹²⁴. Se atrevió a poblar el metodismo inhóspito de la tradición filosófica, con líneas de fuga, máquinas de guerra, multiplicidades rebeldes, planos de inmanencia, agenciamientos, efectos, conceptos y perceptos, con personajes conceptuales, imágenes del mundo y del tiempo, sentido y sinsentido. Instaló una *maquinaria filosófica* para pensar lo impensado y lo impensable, la diferencia y las multiplicidades, entablar un diálogo desconcertante con la herencia metafísica, con las palabras y las cosas, con el tiempo y los tiempos, con los múltiples mundos posibles, afirmando su inexorable contemporaneidad. Un tal gigantesco, y a la vez, poético y bello desmontaje, no privado de extravagancia, se centra en lo más sensible, nuestra insalvable ansiedad por estabilidad ontológica y epistémica, por el orden.

La problematicidad de la relación entre la paidea, pensamiento y sentido, y su urgencia teórica, aquello que da para pensar, consiste en la propia construcción epistémica y disciplinar del edificio, o del territorio, como diría Deleuze, del pensamiento pedagógico. Es un constructo discursivo-performativo tendiente a buscar fundamentos sólidos y supuestos incuestionables, ordenar sus diferentes corrientes y contracorrientes, consensos y disensos, teorías y prácticas, en un bloque teórico homogéneo desde la idea de la representación. Lo que está en cuestión, es la legitimidad y la pertinencia de las fundamentaciones teóricas respecto a la singularidad de lo pedagógico, siempre configuradas en función de supuestos de orden ontológico,

123 Peter Pál Pelbart, “El tiempo no reconciliado”, en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas “Sé cauto”. Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 26-33.

124 Giorgio Agamben, “La inmanencia absoluta”, en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas “Sé cauto” Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 69-82.

filosófico, epistémico y político, externos a la paidea. Como lo expone Pablo Pineau:

La mayoría de las lecturas de la educación, ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto [...] Son los fenómenos extra-escolares —capitalismo, nación, república, alfabetización, occidente, imperialismo, meritocracia, etc --. los que explican la escuela, que se vuelve “producto de” esas causas externas. Pero históricamente es demostrable que, si bien estos “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió¹²⁵.

En clave deleuziano, estamos hablando en este caso, de la indefinición del campo de inmanencia de lo educativo como corte del caos y la construcción de su sentido.

Esta problematicidad se detecta, también, en un amplio espectro de tensiones en el territorio pedagógico entendido en su concepción moderna: entre el carácter teórico-procedimental de lo pedagógico, en la repleta de obstáculos y aporías relación entre el discurso y la acción, entre la proposición teórica y el imperativo normativo; en la relación entre la racionalidad pedagógica y lo sensible, en el manejo biopolítico de cuerpos y mentes; en la indeterminación teórica de algo llamado filosofía de la educación, su razón de ser y su capacidad de fabricar conceptos¹²⁶.

Lo que merece ser pensado desde una perspectiva deleuziana, es la oposición misma entre la teoría y práctica pedagógica y su clásica figura: la teoría representa con precisión geométrica la práctica pedagógica desde un principio acumulativo y selectivo, ordena su inobediencia singularidad en generalidades teóricas configuradas y reforzadas por la armadura de cuerpos categoriales para su “aplicación” en múltiples situaciones específicas. A la vez, la teoría pedagógica sistematiza y traduce las finalidades políticas de la educación en un lenguaje pedagógico normativo, para su no menos estructurada y disciplinada aplicación institucionalizada en la práctica, donde se da el gesto trascendente- desde el fundamento al mundo vibrante y multicolor de la práctica educativa. Estamos ante dos perspectivas interpretativas irreconocibles: la reducción/simplificación/ representaciones modernas, y la experimentación/creación/sentido deleuziano.

125 Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, “¿Por qué Triunfó la Escuela? o la Modernidad dijo: ‘Esto es Educación’, y la Escuela Respondió: ‘Yo me Ocupo’”, en *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001, 28.

126 Silvio Gallo, *Deleuze e a Educacao*. Bello Horizonte: Editorial Auténtica, 2008.

La transgresora y a la vez perspectiva afirmativa deleuziana en el contexto de la relación paidea, pensamiento y sentido, exige también, revisar la relación entre nuestra herencia pedagógica y lo contemporáneo, privar el canon de su sacralidad, entender la teoría-práctica pedagógica como una incesante experimentación; someter a juicio crítico la tiranía de la mentalidad funcionaria, de cumplir con la norma fabricada en los laberintos burocráticos, el anti-teoretismo intrínseco del educador que se concibe como artesano “soberano” del aula, como práctico, lejano de las fantasías academicistas; ocuparse reflexivamente de la traducción pedagógica del imagen del mundo y del tiempo en forma manuales, instrucciones, directrices, normativas didácticas y decretos ministeriales, del excesivo y erosivo metodismo pedagógico; apostar a la fascinación del encuentro con lo desconocido en el aula, pensar lo pedagógico en acontecimiento como devenir, como un incesante proceso de ordenamiento creativo del caos.

Los dislocamientos producidos por Deleuze respecto al rol de la filosofía, el estatus del pensamiento, la compleja relación entre filosofía, ciencia y arte, la idea del rizoma, la permanente construcción del sentido desde el sin-sentido, el plano de inmanencia, las desterritorializaciones y reterritorializaciones, permiten una mirada diferente. La historia del pensamiento pedagógico no es crónica de un error constitutivo, es un despliegue del devenir errático, siempre en búsqueda de redefinir sus conceptos fundamentales, luchando contra su propia entropía y el conservadurismo intrínseco de la máquina de educar. En palabras de Deleuze:

El pintor no pinta sobre una tela virgen, ni el escritor escribe en una página en blanco, sino que la página o la tela están ya cubiertas de tópicos preexistentes, preestablecidos, que hay primero que tachar, limpiar, laminar, incluso desmenuzar para hacer que pase una corriente de aire surgida del caos que nos aporte la visión¹²⁷.

En este sentido, la primera tarea propiamente filosófica es revisar la construcción teórica de lo pedagógico, de la *doxa* pedagógica, o pensarlos de una manera distinta.

El pensamiento: representación y razón metódica.

La invitación de Deleuze es intentar pensar el ser-pensamiento fuera de los referentes clásicos invocando la *diferencia*, gesto impres-

127 Gilles Deleuze and Félix Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, Barcelona: Anagrama, 1997, 205.

cindible para cualquier creación. La pregunta por el pensamiento en Deleuze es actualización de la siempre vigente inquietud heideggeriana ¿qué significa pensar?, ¿qué es pensarnos?, ¿cómo el pensamiento se piensa a sí mismo? Esta pregunta, independientemente de su particularidad, es inseparable del problema del estatus de la filosofía¹²⁸. En un plano propiamente pedagógico podemos seguir interrogando, ¿por qué la pedagogía nunca ha pensado en serio el pensamiento?, o, ¿por qué la pedagogía se ha pensado exclusivamente en una perspectiva psico-sociológica, o disciplinario-normativa?

Con cierto riesgo de simplificación se puede suponer que tres oposiciones animan la obra de Deleuze - opinión/creación, transcendencia/plano transcendental, y representación/acontecimiento. Su instalación y desmontaje constituyen la actualización de la crítica nietzscheana del *pensamiento dogmático del "hombre verídico"*. Esta crítica es paso necesario para el desarrollo afirmativo de la filosofía de las multiplicidades y del acontecimiento.

El pensamiento, según Deleuze, traza líneas de fuga, marcando referentes, articulando las palabras y las cosas, los pedacitos de sensibilidad, vida y experiencia, genera *caoideas* mediante "realidades producidas en unos planos que seccionan el caos", instala sistemas de referencia estables, ejes de coordenadas que le permitan objetivar el flujo del devenir, dibuja planos de composición estética. El ser-pensamiento no espera ser conocido o descubierto por una conciencia sintética subjetiva kantiana que garantiza su unidad y posibilidad, está en perpetuo movimiento, invita a travesías arriesgadas, travesías que rayan en la superficie del plano de inmanencia líneas y actualizan potencias latentes en espera, es un mundo de afectación incesante.

Solo pedimos un poco de orden para protegernos de la persistencia del caos [...] incesantemente extraviamos nuestras ideas. Por este motivo nos empeñamos tanto en agarrarnos en opiniones establecidas [...] Pero el arte, la ciencia, la filosofía exigen algo más: trazan planos en el caos [...] quieren que desgarraremos el firmamento y que nos sumerjamos en el caos [...] solo en este precio le venceremos [...] siempre se trata de vencer el caos mediante un plano secante que lo atraviesa [...] Hay otra lucha que se desarrolla y adquiere mayor importancia, contra la

128 Bento Prado, Sobre el "plano de inmanencia", en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 120-130.

opinión [...] de la opinión procede la desgracia de los hombres [...] lo que es suficiente para las "ideas corrientes" no lo es para las "ideas vitales"¹²⁹.

El pensamiento, según Deleuze, no es representativo, no es una imagen/copia que reemplaza el real ausente, copia que debe ser comparada con el original del que sabemos poco o nada. No se trata de adecuación, sino de construcción y producción, no desde la identidad, sino a partir de la diferencia. Pero el pensamiento como actualización de potencias, no piensa solo, exige una cierta violencia y "crueldad", un *afuera*, para sacudirlo y activarlo. Este *afuera* es lo que da para pensar "el pensamiento no piensa nunca por sí mismo, como tampoco halla por sí mismo la verdad"¹³⁰ Necesita de fuerzas que lo "golpean" en su encuentro con el mundo real, para "descubrir e inventar nuevas posibilidades de vida"¹³¹, de afectar y ser afectado. Tampoco es comunicación o acumulación, la inteligencia "vital" no es cognitiva, se da en el choque entre cuerpos, se efectúa una conversión del sujeto cartesiano y kantiano y pasa a ser sujeto. "Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituyen la apariencia de la verdad y que son más exigentes que ella"¹³² El pensamiento es espacio de resonancia de potencias internas y externas:

Pensar no es un hilo tensado entre un sujeto y un objeto" (...) Pensar se hace más bien en la relación entre el territorio y la tierra", la tierra proporciona territorios, la desterritorialización (del territorio a la tierra) y la reterritorialización (de la tierra al territorio)¹³³.

El plano de inmanencia no es anterior al concepto, sino su horizonte absoluto antes de cualquier observador es pre-subjetivo, es corte del caos - diagrama, suelo, horizonte, atmósfera, continente, invisible, informe, virtual, donde los conceptos se producen, chocan, tensionan, configuran. Este no subsiste sin los conceptos que lo habitan como tribus nómadas¹³⁴. Pero, el pensamiento siempre

129 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 202-220.

130 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 146.

131 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 146.

132 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 212.

133 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 86.

134 Bento Prado, Sobre el "plano de inmanencia", en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 14-18.

se recuerda de su falla de origen, su fragilidad originaria, el vacío que deja el Dios ausente, garante de la transcendencia y la unidad imprescindible del “Yo” cognitivo. En esta falla constitutiva de la tradición filosófica, según Deleuze se basa la representación.

El pensamiento, siendo bello y fascinante, tampoco es contemplación o reflexión, es un espacio de enfrentamientos, dislocaciones y peregrinajes nómadas. En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari exponen la idea de la territorialización, desterritorialización y reterritorialización que sitúan las fuerzas ganadas del caos, mediante múltiples reagrupamientos. El territorio es un centro intenso, condición del pensamiento, cada acto creativo es creación de un territorio, estos territorios no son inocentes, afectan el espacio/tiempo, cuerpos y existencias. Las territorializaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones de los conceptos, peceptos, funtores y composiciones estéticas se realizan en un tiempo impersonal, tiempo puro, sin sujeto, tiempo descentrado, aberrante, salvaje, paradójico, flotante y desfundado, definido y determinante en el plano de inmanencia. El pensamiento no es simple deducción resultado de la acción metódica de la maquinaria analítica, es un taller de significaciones y sentido, una obra en construcción¹³⁵. Al enfrentar una experiencia radical irrepresentable, el pensamiento se activa, pensar no es ni “dirigir ni aplicar metódicamente un pensamiento preexistente [...] Pensar es crear, y no hay otra creación, sino que crear es, ante todo, engendrar “pensamiento” en el pensamiento”¹³⁶.

La tradición, según Deleuze, ha pensado el pensamiento como representación, como modo de desocultar la verdad, ha confundido la *doxa* con la reflexión filosófica. Deleuze evidencia los límites del “pensamiento dogmático”, hijo del platonismo y del “hombre verídico”¹³⁷, basados en la voluntad de orden, de jerarquía, de distinciones claras. Reinterpreta la oposición entre esencia y apariencia, mundo sensible y mundo inteligible, articulando una “máquina de guerra contra toda representación, contra la noción misma de representación y el peso de sus prestigios en la tradición filosófica”¹³⁸. Pero, si el pensamiento no es representación, ¿cuál es su naturaleza

135 Luis Díaz, “Ritornelo y Territorialidad: Trazos para una teoría de la creación en Deleuze y Guattari a partir de “Mil Mesetas””, en *Revista Observaciones Filosóficas*, N° 14, 2012, 21.

136 Gilles Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 2002, 227.

137 Alejandro León. “Gilles Deleuze: El pensamiento como pasión”, en *Estudios de Filosofía*, N° 6, 2007, 19-35.

138 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 13.

enigmática? Esta operación crítica es el trabajo previo para desarrollar la idea de pensamiento como acontecimiento.

El desmontaje de la imagen dogmática del pensamiento, tal como ya fue realizada por Heidegger, con quien Deleuze mantiene una proximidad filosófica, y a la vez, una distancia, es notable. Deleuze también, reproduce el gesto de Derrida convirtiendo la invitación “aprender (por fin) a vivir” en “aprender (por fin) a pensar”, desde un contexto diferente. El antídoto del pensamiento dogmático, seguro en su claridad y dignidad, contrario a cualquier duda, distributivo, pero no creativo, es el acontecimiento, la creación misma que siempre mantiene la duda viva.

La propuesta teórica de Deleuze es radical - “una reorientación de todo el pensamiento y de lo que significa pensar: ya no hay ni profundidad ni altura [...] no es la esencia, sino acontecimiento”¹³⁹. Lo que empuja el pensamiento para desplegar sus potencias internas, para pensar efectivamente, lo que lo lanza en un devenir incierto y arriesgado es un “*afuera absoluto*” que ejerce violencia sobre el pensamiento, que lo obliga a pensar. La diferencia, la extrañeza, la extranjería, de lo todavía impensado, generan choques, hacen posible el acontecimiento¹⁴⁰. Pensamos cuando el ser y el pensamiento se oponen, no cuando se adecuan. En este sentido el pensamiento es un acontecimiento que remueve las placas geo-epistémicas de lo instituido en su devenir como pura creación incesante.

En el telón de fondo del caos se configura la imprecisa silueta del pensamiento que ordena y organiza en series las singularidades flotantes e inobedientes, para posibilitar la producción de sentido. El pensamiento como acontecimiento es resultado de este trabajo de ensamblaje y articulación, como potencia activada, este es su esencial presupuesto.

Cavilar la idea deleuziana del pensamiento, desde la perspectiva de la paidea/sentido, permite varias interpretaciones. No es tarea fácil salvar a Deleuze de nuestra preocupación por el orden perdido, buscando en su obra un principio primero que lo explica todo. En nuestra modernidad tardía todavía necesitamos de mitos, horizontes de sentido que superan la cotidiana inexpresividad de la *doxa* pedagógica, tenemos sed de verdades sublimes y teologías emancipatorias. Las buscamos desesperadamente en la figura de los intérpretes autorizados.

139 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 141-142.

140 Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*, 214.

Pero la duda persiste, ¿cómo arrojar el profesor, profeta de las virtudes cívicas con el rol liberador del conocimiento metódico, funcionario de la causa del control y normalización, en el caos de-leuziano? ¿Cómo hacerle perder temor del caos, sabiendo que siempre ha permanecido en él, cómo acostumbrarlo al vértigo? Nuestra mirada ya ha sido formateada, nos han enseñado a mirar y pensar, estamos firmemente instalados en la solidez de la práctica, del sentido común, y de la experiencia, decepcionados, incrédulos, pero sin renunciar a la sacralidad del oficio.

De la doxa a la para-doxa: sentido y sin sentido.

El sentido como potencia creativa se configura a partir de una diferencia radical, del sin sentido. El sin sentido entendido no como una nada, no como ausencia absoluta, falta, carencia de sentido, sino como su revés indispensable. En el sentido coexisten en una tensión permanente el “buen sentido”, la opinión y el sin sentido “el sentido es una entidad inexistente”¹⁴¹.

El sentido se basa en dos series que se cruzan y determinan mutuamente: por un lado, la *doxa*, opinión, “sentido común”, el “buen sentido”, por otro, la *para-doxa*, que muestra el sinsentido radical de la primera serie. La respuesta a la pregunta ¿Cuándo algo tiene sentido?, se debe buscar precisamente en el carácter paradójico del sentido. Es la paradoja, la rebeldía contra la opinión, la que activa las potencias del pensamiento y genera afectaciones, criticidad y cuestionamientos, es lo que obliga a pensar.

La *doxa*, el “bien sentido” es fundamental en la orientación cotidiana, necesitamos redes de certezas protectoras, pero el “buen sentido”, según Deleuze, es “agrícola” instala cercados, es arquetipo de las clases medias, es apenas distributivo, establece parámetros, marcos, referentes, pero carece de vuelo, no es creativo, no atribuye sentido. En la construcción del sentido se necesita dar un paso más allá, asumir el riesgo de la paradoja, del sin sentido, admitir que hay una multiplicidad de sentidos, un “exceso de sentido” que habita planos de inmanencia, mundos e imágenes de tiempo distintos y cruzados, que el sentido y sin sentido son dos momentos constitutivos en la construcción del sentido.

141 Gilles Deleuze, *Filosofía: concepto/afecto/percepto*, clase de 1983, transcrito por Claude Merciere, traducido por Ernesto Hernández B., Cali, abril de 2006, 23. en <http://clasesdeleuze.blogspot.cl/2009/04/clase-de-deleuze-1983.html> consultado 23 de agosto de 2015.

Si en Heidegger el pensamiento y la construcción del sentido se interpreta como detenerse denodadamente, demorar, o moraren, “dar paso atrás”, en Deleuze el movimiento, anula estas paradas. En lo real como puro devenir, el nombrar, las asignaciones y significaciones se diluyen en un movimiento incesante de territorialización, desterritorialización y reterritorialización del sentido “aquí y ahora”.

El sentido no está bajo la oscura capa de las apariencias para ser desocultado, tampoco en las profundidades metafísicas de lo inteligible, menos en algunas esencias primeras para ser reencontrado y restaurado del olvido. Ante la tentación que dominó el discurso filosófico moderno de remitir el sentido a un depósito originario transcendente - ser, dios, naturaleza, sujeto, sustancia, idea absoluta o racionalidad del hombre, Deleuze invita a pensarlo como construcción, como producto humano. El sentido hemos que producirlo con una nueva maquinaria- *a-dóxica* que debe ser elaborada en cada caso, no es ni principio, ni origen, no es ni alto ni profundo, es diferente del concepto y su marco regulatorio, le falta su precisión, se capta en la experiencia concreta “aquí-y-ahora”. El sentido es su propia maquinaria para poder pensar la problematicidad del pensamiento.

El sentido habita el plano de inmanencia, se despliega y derrama en su superficie sin espesor, es un “entre” las palabras y las cosas, entre el concepto y el estado de las cosas, una presencia invisible e incorporal¹⁴². Es en el plano de inmanencia como corte del caos, donde se generan, tensionan y chocan los conceptos, es donde habitan simultáneamente el sentido común, la paradoja y el afecto. El dualismo del sentido, entre la cosa dicha y sus sentidos, entre las palabras y las cosas, se manifiesta en la tensión entre *Cronos*: tiempo del mundo del presente del estado de las cosas y *Aion*: reino del acontecimiento, del instante sin espesor, forma vacía pura del tiempo. El sentido cruza temporalidades, planos de inmanencia, referentes, imágenes del mundo, territorios conceptuales, y a la vez, se construye “aquí y ahora”. Es este dualismo de la temporalidad cronológica y la forma pura del tiempo que genera las preguntas: ¿en qué sentido?, ¿en cuál de los sentidos?

El sentido es inseparable de la proposición. En la Tercera serie “Sobre la proposición” Deleuze desarrolla las tres dimensiones de la proposición: *designación* relacionada con el estado de las cosas, es sobre qué se dice de algo, *manifestación* – respecto al sujeto que habla;

¹⁴² François Wahl. “El cubete del sentido, en Gilles Deleuze una vida filosófica”, en *Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas “Sé cauto”. Medellín: Euphron Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 1996, 46-69.

significación – relación de la proposición con los conceptos universales. No existe jerarquía posible entre estas dimensiones, son circulares. Es lo expresado en la proposición, pero su estatuto es complejo, es una entidad irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición, pero no se confunde ni con la proposición, ni con el objeto o estado de cosas que esta designa, ni con la vivencia, tiene una “objetividad” completamente distinta. Lo mencionado no se parece en nada a la expresión, es efecto entre dos series. Pero, la significación, aunque parece, no es el sentido, la construcción paradójica del sentido es mucho más. Se trata de una cuarta dimensión del juego ideal de la duplicidad del sentido relacionada con la preguntabilidad, el de mantenerse en la paradoja¹⁴³. El sentido común es unidireccional, no conoce la duda. Las respuestas tienden a fundamentaciones y soluciones definitivas, no suprimen ni colman la pregunta, mientras la pregunta debe permanecer abierta a múltiples alternativas, todo supuesto sentido debe permanecer abierto. El sentido es el acontecimiento mismo en el lenguaje, que nombra las cosas. La historia del sentido es la historia de las actualizaciones y nuevas integraciones, círculo con material disponible para nuevas actualizaciones que se configura des configura, refigura y organiza.

La construcción del sentido como acontecimiento no es idéntico a su efectuación espacio temporal, traspasa el tiempo y la precaria materialidad de su construcción. Slavoj Žižek en *Defensa de causas perdidas* relaciona de este modo la materialidad sensible de la historia con su sentido:

El verdadero sentido de la Revolución no residía en lo que sucedió en París- casi todo ello aterrador, incluidos los estallidos de pasión homicida -, sino en el entusiasmo que los acontecimientos despertaron en el ánimo de los observadores solidarios de toda Europa [...] La realidad de lo que sucedió en París pertenece a la dimensión temporal de la historia empírica: la sublime imagen que produjo entusiasmo pertenece a la Eternidad¹⁴⁴.

Las mil mesetas rizómicas de la paidea.

La pedagogía no era un tema de interés de Deleuze y no tenía por qué serlo. A pesar de su larga trayectoria académica y su crítica

¹⁴³ Cristobal Holzapfel, “Deleuze y el sinsentido”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 2, 1998, 95-101.

¹⁴⁴ Slavoj Žižek, *En defensa de causas perdidas*, Madrid: Ediciones Akal S.A. 2011, 21.

del sistema educativo francés, no dedicó ningún trabajo a la *paidea* universitaria. Practicaba una pedagogía reflexiva sobre el presente que reunía un amplio público. No obstante, su obra puede ser leída en clave pedagógica. La resonancia de la obra de Deleuze en el campo educativo es problemática, genera aplausos o rechazo radical, pero nunca indiferencia, su posición anti-platónica, anti-cartesiana y anti-dóxica, es también “anti-pedagógica”, si entender la pedagogía como sofisticada técnica de transmisión del saber instrumental, control de las subjetividades y adoctrinamiento en obediencia civil. Ajeno a cualquier esquema o procedimiento, lejano de la ritualidad académica, a la vez, innovador, creativo y rebelde, Deleuze instaló su propia visión de la pedagogía y pensamiento, afirmando la experimentación la creación y la potencia política de la palabra, de la posibilidad de nombrar.

La nueva maquinaria para pensar en la obra de Deleuze atenta contra lo más sagrado del sentido de la *paidea* moderna, contra la mitopoética que sostiene la *doxa* pedagógica y su discurso de “salvación”: la educación entendida como garantía de desarrollo y ascenso social; las virtudes cívicas, como condición del orden y progreso; la democracia liberal como el único régimen no sujeto a decadencia, y el mercado como incuestionable productor inagotable de riqueza. Esta racionalidad pedagógica se materializa mediante dispositivos, ortopedias y máquinas rituales, por una metódica, paciente e institucionalizada aplicación de didácticas formativas y correccionales, siempre con la convicción en la nobleza del oficio.

La pedagogía contemporánea ha optado por una imagen del mundo a partir de la idea aristotélica del tiempo cronológico, por un sujeto auto centrado kantiano, por una ciudadanía liberal que no es capaz de pensar lo común, y a la vez, por la fragmentación postmoderna. No son las únicas opciones, pero son las más eficaces para las finalidades de la *paidea* de hoy. Entonces, estamos ante el problema de los principios fundacionales de la máquina de educar, de sus fines y su aparato instrumental, en clave deleuziana, ante su plano de inmanencia y construcción de sentido.

Intentemos, por un momento, imaginar la escuela desde el rizo-
ma, no desde la estructura orgánica del árbol institucional, donde determinadas finalidades políticas e instrumentales, convertidas en metas educativas inmunitarias, se despliegan en sistemas argumentativas constituyendo el monumental edificio de las ciencias de la educación, y estas hábilmente operativizadas en instrucciones,

directivas, guías, pautas, marcos normativos, y decretos ministeriales. Imaginemos la educación como un incesante devenir, como un bello caos de corrientes de pensamiento, planos de inmanencia poblados como tribus nómadas de conceptos perceptos, afectos, y funtores que se chocan y producen el acontecimiento, de amores, desamores, encuentros y desencuentros, de cuerpos categoriales en permanente renovación y cuestionamiento. Imaginemos la coexistencia de mundos múltiples, potencias en espera de activación, territorializaciones y reterritorializaciones del pensamiento, emancipación de territorios colonizados, cortes temporales que obligan destemporalizar los mundos mentales constituidos.

Desde tal mirada, el sentido de la educación ya no es algo pre-dado e instituido, que se debe descubrir o alcanzar, sino una composición de los recorridos de la experiencia “aquí y ahora”, sobre el fondo del caos, no como particularidad empírica, ni como un universal abstracto, sino como “Cogito de un yo disuelto”. La visión rizomática y la filosofía de las multiplicidades descoloca todas estructuras teóricas cuidadosamente edificadas en los últimos dos siglos desde la hegemonía de la razón metódica. Estos planeamientos ejercen una atracción fatal para las mentes que rechazan la administración de cualquier imagen del mundo y del tiempo pre-existente, mentes que permiten ser afectadas y contagiadas por la duda en su devenir creativo.

Pensar la construcción de sentido en la educación es pensarlo paradójicamente. La resonancia de obra de Deleuze en un territorio netamente pedagógico genera múltiples dislocamientos y evidencia por lo menos tres de las tantas paradojas de la práctica pedagógica:

Primera paradoja: el pensamiento, discursivamente declarado como tarea primordial en el contexto educativo, se autodestruye por los dispositivos del metodismo pedagógico que limitan sus posibilidades de expansión y activación como potencia. El armazón de la estructura bloquea la circulación, el movimiento, el deseo y el enunciado. Se quiere pensar y no se alcanza. La escuela es una entidad siempre en deuda, su horizonte de sentido siempre es inconcluso. La estructura se puede habitar de otro modo, confiar en la capacidad creativa del profesor, dejarlo explorar libremente los 45 minutos sagrados del aula.

Segunda paradoja: el orden, agenciamiento, uniformización, administración, manejo y control del pensamiento, aunque hacen posible la tarea educativa desde supuestos estándares de lo correcto,

atentan contra la diferencia como su condición constitutiva, contra la singularidad del aprendizaje. La autoafirmación normativo-institucional del sistema arruina la diferencia entendida como condición del acontecimiento.

Tercera paradoja: el control de las pasiones, la canalización políticamente correcta de los afectos, el peligro del “desborde”, la dicotomía implícitamente practicada entre los saberes duros y lo sensible, entre las ciencias y las artes, amenaza la unidad indivisible entre concepto-afecto-percepto, como condición de cualquier aprendizaje.

Hay un extrañamiento entre el pensamiento, la construcción de sentido y la pedagogía basada en la *tecné*, entendida como didáctica que sistematiza y ordena. El aprendizaje es un ente misterioso e inobediente, que no puede ser programado y domado por técnicas de aprendizaje, resecado por marcos normativos e instrucciones rígidas. La autonomía y libertad que implica, no son posibles desde el realismo y metodismo de la *doxa* pedagógica, desde el discurso del orden. La experiencia de aprender es una desterritorialización obligatoria e imperativa porque implica desaprender, renunciar a algo íntimo ya enraizado. Para que el pensamiento sea un acontecimiento, un enigmático ensamblaje de versiones siempre nuevas, la labor pedagógica tiene que abrir múltiples posibilidades, *mapear* el pensamiento como posibilidad, marcar sus valles, montañas escaradas, territorios desconocidos, diseñar su loca cartografía, crear el impulso de afuera necesario para aprender. Dado que el pensamiento no piensa solo, este impulso no se reduce al manejo de la administración del tiempo escolar, las lecturas y exámenes. En este mapeo siempre quedan caminos por explorar en una incompreensión reflexiva. Solamente la incompreensión en el encuentro con un texto da para pensar. Lo conocido y lo comprensible es plano, desapasionado, aburrido. Deleuze insiste exactamente en esta incompreensión para que el pensamiento acontezca. Sin un problema real que nos descoloca y perturba no pensamos, pero este descolocar se refiere a la sensibilidad, no de la razón, al *sentir sin poder decir*. La obsesión afirmativa de la pedagogía de explicar cómo el mundo “es” anula la duda, el impulso por conocer más, congela la intuición. Recordemos que la respuesta no suprime la pregunta, esta permanece.

La ciencia, escribe Deleuze, no puede evitar experimentar una profunda atracción hacia el caos al que combate [plano de inmanencia de la filosofía, plano de composición del arte, plano

de referencia o de coordinación de la ciencia] [...] Pensamiento no pensante que yace en los tres [...] es donde los conceptos, las sensaciones las funciones se vuelven indecibles, al mismo tiempo que la filosofía, el arte y la ciencia indiscernibles, como si compartieron la misma sombra" [...] Para encontrar el sentido de una proposición [...] hay que designar el concepto del cual ella depende [...] ¿a qué afectos está ligado este concepto" y ¿qué es que este concepto me hace percibir? [...] el concepto no es inocente: modifica una potencia de existir; [...] Un afecto es una variación de la potencia de existir¹⁴⁵.

En la pedagogía nombramos este enigmático cruce poético y creativo de ciencia, arte, filosofía y experiencia, de territorios y travesías que nos atraviesan, con el prosaico nombre de transdisciplinariedad, que por ahora es un horizonte de deseo. La actual departamentalización y especialización del saber escolar, su articulación en disciplinas soberanas, la obsesión por enseñar saberes útiles para el mercado de trabajo anula la tarea común de pensar el presente desde diferentes perspectivas, pero con un punto de fuga común. La verticalidad arbórea de las disciplinas escolares organiza, pero también anula la rizomática naturaleza de la experiencia de aprender, las diferentes lecturas, la multiplicidad de los mundos imaginarios, el enfrentamiento dramático de temporalidades inconmensurables de construcción y distribución de sentido. La escenografía escolar, centrada en los campos disciplinarios, regulados mediante el examen, impide pensar la *paidea* como una "abrasadora exposición al infinito caótico, al "Caosmos"¹⁴⁶.

Deleuze no es un autor que se deja interpretar con facilidad en la secundaria o en las Facultades de pedagogía, no es necesario enseñarlo, canonizarlo y convertirlo en clásico, es suficiente que sea imprescindible, habitar su pliegue, su huella. Hay que recordar que "los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que les resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convicciones, sus opiniones; pero el poeta el artista practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar entrada a un poco de caos libre y ventoso..."¹⁴⁷.

145 Gilles Deleuze, *Filosofía: concepto/afecto/percepto*, clase de 1983, transcrito por Claude Merciere, traducido por Ernesto Hernández B., Cali, abril de 2006, en <http://clasesdeleuze.blogspot.cl/2009/04/clase-de-deleuze-1983.html> consultado 23 de agosto de 2015.

146 Alain Badiou, "Deleuze: pensar el acontecimiento, pensar la singularidad", en *Pequeño panteón portátil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, 105-109.

147 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 204.

Ya no hay molinos, pero todavía sopla el viento, seamos poetas y artistas, cortemos el paraguas de la *paidea* con el mismo gesto trasgresor deleuziano para seguir confirmando incansablemente, en cada instante, el devenir que somos.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, "La inmanencia absoluta", en *Gilles Deleuze una vida filosófica*, Encuentros internacionales Gilles Deleuze, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto" Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 69-82.

Alliez, Eric, Sobre el bergsonismo de Deleuze, en *Gilles Deleuze una vida filosófica*", Encuentros internacionales Gilles Deleuze, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 100-112.

Badiou, Alain, "Deleuze: pensar el acontecimiento, pensar la singularidad", en *Pequeño panteón portátil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Deleuze, Gilles, *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

Deleuze, Gilles and Guattari Félix, *¿Qué es la Filosofía?*. Barcelona: Anagrama, 1997.

Deleuze, Gilles, *Lógica del Sentido*, Traducción de Miguel Morey, Barcelona: Paidós, 1994.

Deleuze, Gilles, *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona: Anagrama, 2002.

Deleuze, Gilles, *Filosofía: concepto/afecto/percepto*, clase de 1983, transcrito por Claude Merciere, traducido por Ernesto Hernández B., Cali, abril de 2006, en <http://clasesdeleuze.blogspot.cl/2009/04/clase-de-deleuze-1983.html>, consultado 23 de agosto de 2015.

Díaz, Luis, "Ritornelo y Territorialidad: Trazos para una teoría de la creación en Deleuze, Gilles y Guattari, Guattari a partir de "Mil Mesetas", en *Revista Observaciones Filosóficas*, N° 14, 2012.

Gallo, Silvio, *Deleuze e a Educacao*. Bello Horizonte: Editorial Auténtica, 2008.

Holzapfel, Cristobal, "Deleuze y el sinsentido", en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 2, 1998: 95-101.

León, Alejandro, "Gilles Deleuze: El pensamiento como pasión", en *Estudios de Filosofía*, N° 6, 2007: 19-35.

Pelbart Peter Pál, El tiempo no reconciliado, en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 26-33.

Pineau, Pablo, Dussel, Inéz y Caruso Marcelo, "¿Por qué Triunfó la Escuela? o la Modernidad dijo: 'Esto es Educación', y la Escuela respondió: 'Yo me Ocupo'", en *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001.

Prado, Bento, Sobre el "plano de inmanencia", en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 120-130.

Wahl, François, "El cubete del sentido", en *Gilles Deleuze una vida filosófica", Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 1996, 46-68.

Žižek Slavoj, *En defensa de causas perdidas*, Madrid: Ediciones Akal S.A, 2011.

Deleuze y Bergson: a propósito del movimiento y el tiempo

Juan Diego Galindo Olaya¹⁴⁸

El tiempo como duración es un concepto que el filósofo francés Henri Bergson (1859 - 1941), atribuye a la materia, el cual se aborda mediante la imagen – cine, por parte de Gilles Deleuze en sus estudios filosóficos sobre el cine¹⁴⁹, dado que considera que estas imágenes poseen una estructura del tiempo como duración. Por lo anterior, este trabajo busca indagar desde las obras cinematográficas *El espejo* de Andréi Tarkovski (1975)¹⁵⁰ y *Un hombre solo* de Tom Ford (2009)¹⁵¹, la posibilidad que tienen para presentar el tiempo como duración, a través de la reconstrucción del cristal del tiempo que cada uno construye. Dicho ejercicio implica poner en juego, el concepto de imagen cristal propuesto por Deleuze a partir de la de la imagen – movimiento y la imagen – tiempo abordados en sus estudios sobre cine.

148 Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía, Categoría B, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

149 Ver: *L'image-mouvement. Cinéma 1. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983* (La traducción en español usada como referencia para este trabajo es: Gilles Deleuze, *La imagen movimiento. Estudios sobre cine 1*. Buenos Aires: Paidós, 2008) y *L'image-temps. Cinéma 2. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985* (La traducción en español usada como referencia para este trabajo es: Gilles Deleuze, *La imagen tiempo. Estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós, 2009)

150 *Zérkalo* es el título original del largometraje soviético dirigido por Tarkovski y escrito en conjunto con Aleksandr Misharin. El filme es considerado de carácter biográfico de la vida del director, a partir de la presentación de imágenes y conversaciones con su madre, el hogar de infancia, cuestiones como el regreso de la Segunda Guerra Mundial por parte del padre. Incluye poemas escritos y leídos por el padre de Tarkovski. Lejos de una estructura lineal en la narración, apuesta por que el espectador construya la historia.

151 *A single man* es el título original del filme dirigido por el diseñador y modisto Tom Ford, su traducción al español puede variar entre en cuanto al significado para el español de la palabra inglesa *single* (solo - soltero). Basada en la novela *A single man* de Christopher Isherwood. Colin Firth interpreta al profesor de los Ángeles George Falconer en 1962, un hombre desolado tras la muerte de su pareja, quien a partir del ritual de la vida cotidiana deja ver la profunda soledad en la que queda y de la que solo la idea de muerte parece darle un ritmo.

Los estudios sobre cine desarrollados por Deleuze presentan una clasificación de las imágenes y los signos, que toman como referencia algunos planteamientos de Bergson sobre la imagen – movimiento y la imagen – tiempo. Al respecto, Deleuze tiene la intuición de que el descubrimiento de Bergson sobre el tiempo como duración, puede ser presentado a través de imágenes – cine, dado que por medio de estas es posible mostrar el movimiento como un corte móvil de la duración, es decir, como un cambio cualitativo en el todo y no simplemente como un desplazamiento de masa y moléculas. En esta perspectiva, se busca indagar por la posibilidad que tienen algunos *filmes* para presentar el tiempo como duración a partir de un ejercicio experimental, en el que se pone en juego el concepto de imagen cristal propuesto por Deleuze en el texto *La imagen tiempo. Estudios sobre cine 2* (2009), a partir de dos formas del circuito cristalino a saber: i) lo actual y lo virtual; ii) lo límpido y lo opaco; esto a partir de las obras cinematográficas seleccionadas.

Lo anterior, con el propósito de explorar matices de la configuración de la imagen cristal como forma de presentación del tiempo como duración, del devenir, de la simultaneidad y de la memoria en el cine, en un primer momento, se reconstruye la lectura que realiza Deleuze sobre Bergson, a propósito de las tesis sobre el movimiento, a la luz de las cuales considera que el cine, a diferencia de lo que plantea Bergson, reproduce la autenticidad de la realidad mediante la imagen - movimiento y la imagen - tiempo. En últimas, la lectura de Deleuze sobre Bergson construye una reinención de lo dicho por Bergson para pensar el cine a propósito del movimiento y el tiempo.

De ahí que antes de introducirnos en la experimentación, en un segundo momento se revise una clasificación de las imágenes que realiza Deleuze, a saber: imagen - memoria e imagen – recuerdo. Dicha clasificación sitúa la atención en el medio de la acción – reacción propia de la imagen movimiento, constituyéndose en el instante mismo en el que emerge un nuevo tipo de imagen como expresión del tiempo, en el primer caso, como actualización del pasado en el presente, en el segundo caso, como simultaneidad del pasado y el presente como dos flujos que bloquean la relación acción – reacción, como imágenes ópticas y sonoras propias del cine moderno¹⁵² y que presentarían el tiempo como duración.

152 Si bien no existe una clasificación por parte de Deleuze en cuanto a la historia del cine, asume que puede considerarse moderno a aquel que introduce el sonido en su construcción, el movimiento de la cámara y el montaje de los distintos planos capturados según un criterio de narración, por lo tanto, al hablar de cine moderno nos referiremos a esta distinción.

Por último, se presenta el ejercicio de experimentación con el concepto imagen cristal, para identificar si es posible atravesar los films desde esa perspectiva propuesta por Deleuze, así como la forma en la que se reconfigura el concepto en cada uno de ellos, precisando que el propósito del ejercicio no es definir una estructura universal del concepto que se aplique a todos los *films*, sino que pretendemos, tal como lo plantea Deleuze, identificar la estructura de tiempo que nos propone cada autor.

Movimiento

Deleuze en los estudios sobre cine reconoce que, a partir de las tesis sobre el movimiento, planteadas por Henri Bergson en *La evolución creadora* (1907), es posible hablar del cine moderno en términos de imagen – movimiento e imagen – tiempo, aunque señala Deleuze que el mismo Bergson no pudo ver la potencia de sus enunciados, por efecto de los desarrollos del cine en la época en la que él escribió el texto¹⁵³. En su lugar, Bergson critica el cine, al considerarlo exponente de un falso movimiento, en tanto solo reproduce artificialmente el modo normal de percibir el mundo. Su crítica, responde a la concepción misma que construye de la percepción, la cual es aprovechada por Deleuze para estudiar el cine; dicha concepción es expuesta en el texto *Materia y memoria* (2006), en el cual la plantea como la interacción directa entre los cuerpos. Al respecto afirma:

[...] devuelven al cuerpo, como lo haría un espejo, su influencia eventual [...] Los objetos que rodean mi cuerpo reflejan la acción posible de mi cuerpo sobre ellos [...] mi cuerpo extrae en el medio de las cosas que lo rodean, la cualidad y la cantidad de movimiento necesarias para obrar sobre ellas¹⁵⁴.

En este sentido, Bergson considera que la materia está en una constante relación de acción – reacción que constituye el movimiento, pues las cosas reciben y devuelven la influencia que tienen entre sí, produciendo un efecto de reflejo entre las acciones posibles de

153 Lo anterior es planteado por Deleuze en cuanto el libro *La Evolución Creadora* de Bergson es publicada en 1907, fecha en la cual el cine se encontraba en sus primeros albores. Para el filósofo en sus estudios de cine, la transformación de este vendrá cuando aparece la cámara móvil, el montaje y el sonido.

154 Henri Bergson, “De la selección de las imágenes para la representación. El papel del cuerpo”. En: *Materia y memoria*. Buenos aires: Cactus, 2006, 39.

las unas sobre las otras. Esta idea de la relación constante entre las cosas que manifiesta un movimiento permanente, le permite pensar la materia como imagen. En este sentido, el cuerpo, en tanto materia, es una imagen más sobre la cual influyen imágenes exteriores que transmiten movimiento y sobre la cuales, a la vez actúa el cuerpo - imagen y se ve afectado.

Según Deleuze, para Bergson, percibimos mediante vistas instantáneas que se producen en el contacto recíproco que tenemos con las cosas; vistas que son puestas una tras otras en nuestro aparato de conocimiento, constituyendo imágenes - movimiento que reflejan acciones - reacciones de lo que pasa y nos pasa en la realidad. Esta manera de entender la percepción es la que luego, llevada al cine, constituye para Bergson la ilusión cinematográfica, la cual muestra un movimiento artificial de las cosas, que es producto de cortes inmóviles, puestos a circular unos tras otros por medio de un movimiento artificial que añade la máquina de proyección cinematográfica. Es decir, se le adjudica a los cortes inmóviles un tiempo que no les pertenece, que no les es propio, pues el tiempo pertenece a la máquina que reproduce y no al movimiento de las cosas.

De acuerdo con la lectura de Deleuze, para Bergson, la ilusión de movimiento que produce el cine incurre en dos errores: el primero, proceder con el movimiento como si este fuera igual al espacio recorrido, olvidando que el espacio recorrido corresponde al pasado; el segundo, adjudicar un tiempo externo al movimiento¹⁵⁵. Frente al primer error, la confusión se presenta cuando se pretende determinar un punto específico del movimiento de una cosa para su reconstrucción, por ejemplo, la reconstrucción del galope de un caballo mediante registros gráficos. En dicho caso, los registros gráficos inmovilizan el movimiento señalando mediante cortes del pasado del objeto mismo, más no su actualidad, pues inmediatamente se captura la imagen, el movimiento se escapa y solo queda el registro de la pose del objeto. El error en la reproducción del movimiento mediante poses o instantes privilegiados es el resultado de la falta de distinción entre el espacio y el movimiento, ya que el primero es homogéneo, divisible y reducible entre sus partes, mientras que el movimiento corresponde al presente, al acto de recorrer, a una multiplicidad heterogénea que no se divide sin que cambie de naturaleza, por lo que no puede reducirse entre sí.

155 Gilles Deleuze, "Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson". En: *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008, 21 - 22.

Planteamiento del cual se desprende el segundo error que reconoce Bergson, cuando se intenta reconstruir el movimiento con cortes inmóviles, pues este solo se efectúa en el intervalo, entre los cortes, por lo que es necesario añadirles el mecanismo que los haga pasar uno tras otro y de esta forma simular el movimiento. A esta ilusión cinematográfica, como la llama Bergson, se le adjudica un tiempo que no es el del movimiento, sino el tiempo del aparato de reproducción mecánica. De ahí el porqué considera que el movimiento no logra ser reconstruido en el cine con posiciones en el espacio, con cortes inmóviles, pues solo es posible a condición de suponer una sucesión en los cortes, mediante la idea abstracta de un tiempo mecánico que le corresponde al movimiento, y que es propio del aparato cinematográfico y no del movimiento mismo.

Al incurrir en estos errores, el movimiento en el cine es una ilusión para Bergson, en la que se da un proceso de síntesis del movimiento, por medio de poses o elementos inteligibles que son señalados en tanto puntos singulares de una sucesión mecánica y que se actualizan en el movimiento artificial del aparato cinematográfico. Ilusión en la que se da por hecho el principio y el final del movimiento como un todo cerrado, puesto que el movimiento real solo se da a condición de que el todo ni esté dado ni pueda darse. Señala Deleuze, que, para Bergson, el movimiento solo puede darse en una duración concreta que implica un salto cualitativo en la reproducción del movimiento a partir de la singularidad que se cumple por un proceso de acumulación cuantitativa de ordinarios. En este sentido, como lo señala Deleuze, Bergson planea que:

[...] además de que el instante es un corte inmóvil del movimiento, el movimiento es un corte móvil de la duración, es decir, del Todo o de un todo. Lo cual implica que el movimiento expresa algo más profundo: el cambio en la duración o en el todo¹⁵⁶

Para Deleuze esta última afirmación expresa que el movimiento implica un cambio cualitativo sin cesar que se produce en las relaciones recíprocas que establecen las cosas y que ponen en juego la potencia de acción que las diferencia, la cual es denominada como duración y de la que surge lo nuevo. Es esa potencia, la que bajo el criterio de Bergson no se captura en el cine, por lo que hay un tiempo abstracto en el que circulan los cortes inmóviles, pero no una duración, en otras palabras, un cambio cualitativo en las cosas. De ahí, que la fórmula del movimiento para Bergson corresponde a

156 Deleuze, "Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson", 22.

la relación movimiento real – duración concreta, la cual implica que el movimiento siempre sea actual y que exprese en la relación con los otros su pasado y su futuro, en tanto recorrido y potencia de las cosas que le determinan su actualidad. Mientras que para la ilusión cinematográfica, el movimiento real es remplazado por cortes inmóviles y la duración concreta por tiempo abstracto¹⁵⁷.

Sin embargo, Deleuze acepta la diferencia entre el movimiento y el espacio recorrido, pero cuestiona el argumento, según el cual, por efecto de la artificialidad de los medios se obtiene artificialidad en los resultados. Para él, “[...] el cine no nos da una imagen a la que él le añadiría movimiento, sino que nos da inmediatamente una imagen – movimiento”¹⁵⁸. De ahí que, aclara que el cine no es una ilusión, sino que es imagen – movimiento, ya que, aunque la técnica para reproducirlo se haga mediante fotogramas que capturan la imagen, cuando estas son puestas en el aparato cinematográfico, lo que nos concede como espectadores no es el fotograma sino, como la llama Deleuze, una imagen media, saber, algo que ocurre entre los fotogramas, que escapan tanto al uno como al otro, pero que puestos en relación producen el movimiento.

Apoyándose en Bergson, Deleuze argumenta: de un lado, frente a la queja de la ausencia de autenticidad del cine, puesto que su funcionamiento imita la percepción natural, que era sabido por Bergson¹⁵⁹ que en el comienzo la esencia de las cosas no se manifiesta, sino en su desarrollo, cuando hay una solidez de las fuerzas que las conforman. De otro lado, señala que el cine en el desarrollo de su historia en el mundo moderno encontró la originalidad en el montaje y en la cámara móvil, a partir de lo cual las imágenes-cine pueden ser puestas al mismo nivel de las imágenes-mundo, en el sentido de que ambas son cosas y por tanto imágenes que actúan y reaccionan unas sobre otras, sea, poseen movimiento. Lo que quiere confirmar Deleuze es que la imagen – cine compromete la percep-

157 Deleuze, “Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson”, 14.

158 Deleuze, “Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson”, 15.

159 Al respecto Deleuze se apoya en la afirmación de Bergson, según la cual “[...] la novedad en la vida no podía aparecer en sus inicios, porque al comienzo la vida forzosamente tenía que imitar a la materia”. Deleuze, “Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson”, 16.

ción por efecto de la reproducción de la imagen-movimiento y la imagen-tiempo como su expresión¹⁶⁰.

Tal como lo había expresado Bergson, la reproducción del movimiento, conlleva un error si se reconstruye a partir de instantes cualesquiera, pero a la vez, abre una puerta para pensar lo nuevo, en el decir de Deleuze: “Cuando uno refiere el movimiento a momentos cualesquiera, tiene que ser capaz de pensar la producción de lo nuevo”¹⁶¹, por lo que el cine, en tanto reproduce el movimiento en instantes cualesquiera, se perfila como órgano perfeccionable del pensamiento de lo nuevo. De ahí, como lo afirma Vollet, para Deleuze el cine “[...] es un componente importante de una nueva manera de pensar, preparada por Bergson que se ocupa de la producción de lo nuevo”¹⁶².

El cine, entonces, ofrece movimiento, entendido como un corte móvil de una realidad, que capta el flujo de la materia, es decir, capta la realidad de las cosas, que no es otra sino estar en movimiento. En este sentido, el cine reproduce el movimiento que se da entre las cosas, en lugar de ser una representación, en cierto sentido, entendida como un tipo de interpretación. Reproduce por efecto de una máquina cinematográfica el movimiento, como señala Vollet: “[...] reproduce el mundo de la conexión sensorio-motriz y toma como hecho fundamental el movimiento entre dos acciones”¹⁶³. Por lo que Deleuze llama al cine la expresión del todo, del cambio cualitativo que implica el flujo constante de la materia que cambia al mismo tiempo que se mueve y que hace surgir lo nuevo¹⁶⁴.

La obra cinematográfica conquista su esencia al reproducir la imagen-movimiento, así como un nuevo tipo denominado por Deleuze como imagen-tiempo, dado que por medio de estas es posible mostrar el movimiento como un corte móvil de la duración, es decir “La imagen – movimiento tiene dos caras, una respecto de objetos

160 Vollet señala que Deleuze apoyándose en la teoría de Bergson sobre la materia como imagen puede afirmar que: “El ser imagen de la materia como movimiento de las cosas reflejándose mutuamente hace posible poner sobre el mismo denominador imágenes-mundo e imágenes-cine” Matthias Vollet, “Los límites de la estética de la representación: del cine perceptivo de Bergson al cine durativo de Deleuze”, en: Chaparro, Adolfo (editor). *Los límites de la estética de la representación*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2006, 67.

161 Deleuze, “Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson”, 21.

162 Vollet, “Los límites de la estética de la representación: del cine perceptivo de Bergson al cine durativo de Deleuze”, 66.

163 Vollet, “Los límites de la estética de la representación: del cine perceptivo de Bergson al cine durativo de Deleuze”, 64.

164 Deleuze, “Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson”, 23-24.

cuya posición relativa ella hace variar, y otra con respecto a un todo del cual expresa un cambio absoluto. Las posiciones están en el espacio, pero el todo que cambia está en el tiempo”¹⁶⁵. En este sentido, el cine muestra un cambio cualitativo en el todo y no simplemente como un desplazamiento de masa y de moléculas. En síntesis, para Deleuze el cine moderno presenta la duración a través de imágenes ópticas y sonoras, como tipologías de la imagen - tiempo.

Duración y memoria

Bergson diferencia dos tipos de sistema de referencia de imágenes: el primero, corresponde a la variación de imágenes por efecto de la relación acción – reacción entre sí que constituye un movimiento permanente; el segundo, corresponde a la variación de las imágenes frente a un centro, que es el cuerpo, el cual recibe las acciones de las imágenes y reacciona ante ellas¹⁶⁶. En este sentido, el cuerpo, en tanto materia, es una imagen más sobre la cual influyen imágenes exteriores que transmiten movimiento y sobre las cuales, a la vez actúa y se ve afectado; sin embargo, su actuación está mediada por el tiempo, otros términos, hay un espacio de tiempo entre la acción y la reacción en la que se introducen imágenes - memoria, imágenes - recuerdo.

Instante intermedio entre la acción y la reacción en el que confluyen flujos de pasado y de futuro que adquieren una totalidad o mundo que rodea a las imágenes. Bergson considera dos formas de la memoria, una como capas del pasado que se actualiza en el presente (primera forma) y que corresponde a la vinculación en el momento actual de imágenes del pasado; la segunda, contracción de momentos simultáneos (segunda forma), según la cual, el presente se compone con el pasado que en sí mismo¹⁶⁷. Deleuze en la clase dictada el 18 de mayo de 1982, plantea que la primera forma podemos verla, por ejemplo, en *Hiroshima mon amour* (1959) de Alain Resnais¹⁶⁸, en el cual los diálogos están cubiertos del pasado de los

165 Gilles Deleuze, “Recapitulación de las imágenes y los signos”. En: *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008, 56.

166 Bergson, “De la selección de las imágenes”, 43.

167 Bergson, “De la selección de las imágenes”, 44.

168 Filme franco-japonés que contó con el guion de la escritora Marguerite Duras, que se desarrolla a partir de la conversación entre una joven francesa y un hombre japonés de Hiroshima, que acude al pasado, a la memoria y el olvido como hilo de construcción de dicha conversación a partir de la cuestión por las huellas de la guerra sobre la vida.

personajes, que se actualiza en el presente, por lo que la capa se presenta como un elemento virtual en el cual los personajes buscan el “recuerdo puro” para ser actualizado en una “imagen recuerdo”, a condición de que el tiempo se presente como una secuencia de momentos del pasado vinculados con el presente.

La segunda forma, es ejemplificada a partir del recurso técnico del plano secuencia en el filme *Jezebel* (1938)¹⁶⁹, el cual permite abarcar una situación según todos los elementos que la componen y no desagregarla por una secuencia de planos, es decir, la imagen capta el momento mismo en el que en una sola secuencia el presente y el pasado son simultáneos, no fragmentados en cortes, sino continuos en cada uno de los personajes que componen la escena; así las cosas, Deleuze narra el siguiente plano secuencia:

La cámara está al ras de la tierra, al nivel del suelo, detrás de la espalda del hombre. Vemos entonces al hombre de espaldas. Tiene un bastón y lo aprieta con todas sus fuerzas. Lleva ropa de noche. La mujer enfrente de él – la vemos de frente - tiene un vestido muy impresionante, muy complicado, y mira al hombre fijamente. Es un plano secuencia bastante largo. Y una profundidad de campo que permite, como se dice, abarcar el conjunto de la situación, y abarcarlo en profundidad¹⁷⁰.

El recurso técnico del plano secuencia que da el efecto de la profundidad de campo en la imagen cinematográfica, afirma Deleuze, presenta la plena simultaneidad, dado que contrae en conjunto el campo y el contracampo¹⁷¹, que hubieran podido ser presentados de manera sucesiva mediante una secuencia de planos. El plano secuencia del que nos habla Deleuze como segunda forma de la memoria expuesta en la imagen - cine, corresponde al planteamiento de Bergson sobre la conciencia, en el sentido que esta “[...] captaría en una única percepción, instantánea, acontecimientos múltiples situados en puntos diversos del espacio; la simultaneidad sería preci-

169 Filme americano dirigido por William Wyler en 1938. Narra una historia de amor que se ve afectado por el orgullo y rebeldía de la joven Julie Marsen (Bette Davis) impropio de la época. El modo de ser de la joven Julie termina alejando al amor de su vida, el banquero Preston Dillard (Henry Fonda).

170 Gilles Deleuze, “Memoria y trastornos del reconocimiento. La imagen óptico-sonora y el tiempo.” En: *Cine I Bergson y las Imágenes*. Buenos aires: Cactus. 2009, 528.

171 El campo, corresponde al espacio visual captado por la cámara según el ángulo de encuadre, mientras que el contracampo corresponde al encuadre en una misma escena desde el punto de vista opuesto del campo.

samente la posibilidad para dos o varios acontecimientos de entrar en una percepción única e instantánea”¹⁷².

Estas dos formas de la memoria, en tanto capa del pasado en el presente y contracción máxima del presente y el pasado simultáneo, intervienen entre la acción y la reacción, sobreviviendo en el presente de dos maneras: la primera, mediante imágenes – recuerdo que actualizan en el presente un pasado virtual; la segunda, mediante mecanismos motores que prolongan el pasado. Lo que señala Deleuze al respecto, es que las acciones que sufrimos producen reacciones que ejecutamos, y en esa ejecución se encuentran mezclados detalles de nuestra experiencia pasada, que se introduce en el espacio vacío que se abre entre acción reacción, y que se puede considerar como una brecha de tiempo que las encadena. El reconocimiento que permiten las imágenes – recuerdo es denominado por Bergson como “atento”, pues implica volver o retornar sobre el objeto o sobre alguien, incluso en ausencia de ese objeto o persona, hay que retornan a la capa del pasado que me da la imagen del objeto o de la persona que se está reconociendo. Para el caso de los mecanismos motores, Bergson señala una forma de reconocimiento “espontáneo”, según la cual, nuestros centros motores se sirven de recuerdos para ejecutar acciones que correspondan a percepciones.

Ambas formas de reconocimiento se ven determinadas por el pasado, de ahí que, para Bergson solo tenemos una percepción pura cuando esta no se ve mezclada con experiencias pasadas que nos hacen retener en la percepción solo algunos signos que nos permiten recordar imágenes antiguas. Emerge entonces, la cuestión del sentido en el que Deleuze nos habla de imágenes - ópticas puras e imágenes – sonoras puras, puesto que, para que puedan recibir esa connotación, según la definición de Bergson, deben estar libres de cualquier recuerdo. Las imágenes ópticas y sonoras afectan el cuerpo que percibe en el sentido que congelan la acción, pues comprometen la percepción sin que esta se vea acompañada por acciones; se produce una sustitución de la acción por la percepción óptica y sonora, que indica una especie de imposibilidad, una ausencia de encadenamiento entre percepciones y acciones.

Esa imposibilidad se da en un tiempo intermedio entre la acción que se recibe y la acción que se exterioriza, implica reconocer la simultaneidad que él propicia entre imágenes actuales e imágenes

172 Henri Bergson, “Sobre la naturaleza del tiempo”. En: *Duración y simultaneidad (a propósito de la teoría de Einstein)*. Buenos aires: Del signo, 2004, 85.

virtuales en un instante cero. Deleuze señala la pérdida del privilegio de la imagen centrada en la acción o imagen sensorio – motriz, por efecto de la aparición de imágenes ópticas y sonoras puras, no solo por no centrarse en la acción, sino por superar el encadenamiento de acciones propias de la imagen sensorio – motriz. Deleuze cita como ejemplo una secuencia del filme *Umberto D* (1952)¹⁷³ en la que:

[...] la joven criada entra por la mañana en la cocina, realiza una serie de gestos maquinales y cansados, limpia un poco, espanta a las hormigas con un chorro de agua, coge el molinillo del café, cierra la puerta con la punta de pie. Y cuando sus ojos atraviesan su vientre de mujer encinta, es como si estuviera engendrando toda la miseria del mundo¹⁷⁴.

En dicha secuencia no hay acción, no hay una imagen sensorio – motriz, sino una situación óptica pura que ha detenido la acción, que permite captar la intolerable situación de María. La imagen óptica y la imagen sonora son denominadas puras en tanto comprometen la percepción del personaje del filme sin que esta se vea acompañada por acciones. Hay una sustitución de la acción por la percepción óptica y sonora, que indica una especie de imposibilidad, una ausencia de encadenamientos entre percepciones y acciones. Al respecto, Deleuze señala:

Una situación puramente óptica y sonora, ni se prolonga en acción ni es inducida por una acción. Permite captar, se entiende que permite captar algo intolerable, insoportable [...] Se trata de algo excesivamente poderoso, o excesivamente injusto, pero a veces también excesivamente bello, y que entonces desborda nuestra capacidad sensorio motriz¹⁷⁵.

Por ejemplo, en *Taxi Driver* (1976)¹⁷⁶, lo que se pone en juego es la relación del taxista con una situación óptica, con el vagabundeo por la ciudad que capta su atención, así, afirma Deleuze, una situación óptica pura en este film, corresponde a la secuencia cuando el taxis-

173 Filme italiano dirigido por Vittorio de Sica. La historia se centra en Don Umberto Doménico Ferrari que sobrevive con la pensión que obtuvo como funcionario y que resulta insuficiente para vivir, razón por la cual, adeuda la renta del lugar donde se queda y que comparte con una criada y su perro Flike, quien lo acompañará luego de ser expulsado del lugar donde vive.

174 Gilles Deleuze, "Más allá de la imagen-movimiento". En: *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós comunicación. 2008, 12.

175 Gilles Deleuze, "Más allá de la imagen-movimiento", 32-33.

176 Filme estadounidense dirigido por Martin Scorsese que presenta la vida nocturna del Nueva York de los años 70 a través del Travis Bickle (Robert De Niro) quien luego de salir de la guerra se vuelve taxista, aprovechando el insomnio crónico del que padece.

ta “[...] pasa por las calles y ve sobre la vereda un grupo de putas, al costado tres tipos que se pelean, al costado un niño que escarba en un tacho de basura, etc.”¹⁷⁷ Sin embargo, aunque emerge un nuevo tipo de imagen, Deleuze nos invita a matizarla, en el sentido de afirmar que, no se puede desligar de esa imagen óptica y sonora una imagen motriz, que se da, para el caso de *Taxi Driver*, en la relación entre el taxi y el taxista, que es una relación de excitación - reacción producida por el tráfico de carros por el que debe transitar el taxi y el taxista mientras vagabundea por la ciudad.

Las imágenes ópticas y sonoras puras muestran la ausencia de experiencias pasadas en las que el personaje pudo haber aprendido determinada forma de actuar frente a la situación que se le presenta (reconocimiento activo o espontáneo), y, por tanto, la percepción se encuentra totalmente desnuda frente al acontecimiento, no hay datos de la experiencia pasada que se mezclen con los datos inmediatos y presentes de los sentidos del personaje. Es como si hubiera un corto circuito que no permite reacción. En cambio, emerge un nuevo tipo de imagen, en el que se conjugan lo virtual y lo actual, el primero como un pasado que se realiza en el presente como pasado ya vivido, una especie de paramnesia que correspondería a la idea del tiempo como duración.

Al respecto, Bergson reconoce que existe cierta imposibilidad para distinguir entre duración y memoria, en tanto “la duración, por corta que sea, que separa dos instantes y una memoria que los uniría uno a otro, porque la duración es esencialmente una continuación de lo que no es más en lo que es”¹⁷⁸. Lo que plantea Bergson, es que la duración es un esfuerzo de la memoria por prolongar lo virtual en lo actual, frente a lo cual, Deleuze considera que en la imagen - cine se presenta el tiempo como duración a través de la figura conceptual de la imagen cristal.

Tiempo: imagen cristal

La imagen - cine, está rodeada por un mundo a través de imágenes recuerdo o sueño que se encuentran cronológicamente ubicadas en la memoria de los personajes o del espectador, y que permiten

177 Gilles Deleuze, “La imagen óptico-sonora en Robbe-Grillet. La imagen óptico-sonora y el tiempo.” En: *Cine I Bergson y las Imágenes*. Buenos aires: Cactus, 2009, 521.

178 Bergson, “Sobre la naturaleza del tiempo”, 88-89.

mediante su actualización en el presente la configuración de un circuito del tiempo entre imágenes actuales e imágenes evocadas del pasado. Dicho circuito implica un desplazamiento entre el presente-actual y el pasado, el cual solo tiene lugar a partir de un límite interior del circuito conformado por la imagen del presente-actual, con un doble inmediato de la misma, a partir del cual el circuito se expande. En palabras de Bergson, citado por Deleuze: “[...] el objeto real se refleja en una imagen en espejo como objeto virtual que, por su lado y simultáneamente, envuelve o refleja a lo real: hay “coalescencia” entre ambos”¹⁷⁹.

Existe una relación entre el circuito más pequeño y los circuitos más amplios que se dan mediante imágenes sueño o recuerdo, a las cuales se trasladan los personajes o el espectador regresando al pasado, para el caso del primero, constituyen el mundo propio del filme, para el caso del segundo, constituyendo la verosimilitud de la imagen. La relación entre la imagen actual y su doble o imagen virtual, se caracteriza por la simetría, la consecución y la simultaneidad entre las imágenes. Hay simetría dado que la imagen virtual se produce de la imagen actual; en este sentido, Deleuze afirma que “[...] el pasado coexiste con el presente que él ha sido; el pasado se conserva en sí como pasado en general (no cronológico); el tiempo se desdobra a cada instante en presente y pasado, presente que pasa y pasado que se conserva”¹⁸⁰. Vale decir, que el presente en tanto va transcurriendo se va decantando en pasado virtual, que guarda correspondencia con el presente como parte de un todo.

Hay consecución y simultaneidad en la relación actual virtual, dado que hay multiplicidad de imágenes que pueden ser captadas en un mismo acto de percepción y de esa forma lograr un conjunto de ellas que muestre la continuidad de estas. Esa continuidad de las imágenes corresponde a una yuxtaposición de unas en otras en el momento actual o devenir y no corresponden a imágenes cronológicas, es decir, datadas o como son llamadas por Bergson, imágenes recuerdo. Es la relación de estas tres características la que hace del presente el punto de contracción más pequeño del circuito del tiempo de las imágenes actuales y virtuales, el cual se ve ampliado al asociar imágenes recuerdo.

179 Deleuze, “La imagen óptico-sonora en Robbe-Grillet. La imagen óptico-sonora y el tiempo, 98.

180 Gilles Deleuze, “Los cristales del tiempo”. En: *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008, 115.

La imagen cristal que propone Deleuze como respuesta al concepto de duración de Bergson presenta dos condiciones, la primera, que el presente tiene que pasar para que llegue un nuevo presente; la segunda, la imagen tiene que ser presente y pasado a la vez, al mismo tiempo, dado que "Si no fuera ya pasado al mismo tiempo que presente, el presente nunca pasaría"¹⁸¹. Estas condiciones de la imagen cristal implican diferencias entre imagen recuerdo e imagen virtual dado que son distintas en su relación con el presente. Así las cosas, la imagen virtual se distingue de la imagen recuerdo en que la primera mantiene una correlación con el presente mismo que ella ha sido, es decir, es en la relación con el presente que ha dejado de ser que encuentra actualidad y por tanto no tiene necesidad de ser actualizada. La imagen virtual se denomina el doble del presente, ya que:

[...] la imagen virtual en estado puro se define no en función de un nuevo presente con respecto al cual sería relativamente pasada, sino en función del actual presente "del" que ella es el pasado, absoluta y simultáneamente: siendo particular, es empero, "pasado general" en el sentido de que aún no ha recibido una fecha¹⁸².

La imagen recuerdo corresponden a pasados anteriores, que se actualizan con un nuevo presente distinto del que ellas han sido, les corresponde una antigüedad y una cronología. La relación imagen actual – imagen virtual conforman el circuito más pequeño en el cristal del tiempo, mientras que la relación imagen actual – imagen recuerdo conforman un circuito más amplio. De igual forma, señala Deleuze que la imagen virtual, que conforma el circuito más pequeño del cristal, existe en el tiempo, mientras que la imagen recuerdo existe en la memoria.

La imagen cristal opera el tiempo a partir de una diferencia de naturaleza que le permite el desdoblamiento del presente en dos direcciones, una hacia el futuro que está abierto hacia la acción; y otro hacia el pasado en que ha caído el presente. Ambas direcciones del tiempo en el cristal son heterogéneas y se ven escindidas. Se funda en el cristal el tiempo como duración y no como tiempo cronológico. La imagen adquiere dos caras, a saber, una actual, que corresponde a la percepción pura y otra virtual, que corresponde para el caso del circuito más pequeño, a la desactualización misma

181 Deleuze, "Los cristales del tiempo", 111.

182 Deleuze, "Los cristales del tiempo", 111.

de la percepción y la intervención de imágenes recuerdo que llenan la percepción de significado. El circuito más pequeño es aquel que está conformado por la imagen actual y la imagen virtual, por un presente que se desactualiza en el mismo instante que se presenta, lo cual permite afirmar que el presente es pasado, y el pasado solo puede existir en tanto ha sido presente. Ambas imágenes conforman un punto de indiscernibilidad. Imágenes ópticas y sonoras que impiden el prolongamiento motor, pero que se cristalizan cuando se encuentran en relación con su propia imagen virtual, cuando se crea un circuito interior.

Así las cosas, por ejemplo, Tarkovski en la película *El espejo* (1975), nos presenta un circuito de tiempo que implica un desplazamiento constante entre imágenes del presente y del pasado que se ven enfrentadas a la cámara, que hace las veces de uno de los personajes, del cual solo tenemos acceso a su voz, es decir, la cámara sustituye la imagen del personaje. Lo que se genera es una simulación de la percepción visual humana, según la cual, vemos las imágenes que nos rodean y escuchamos nuestra propia voz, pero no vemos nuestro rostro. Lo que pone en juego el director es un esfuerzo como espectadores para que prolonguemos las imágenes del filme en una transición ininterrumpida, asumiendo una duración externa al personaje.

Hacia la cámara que sustituye al personaje se dirigen las miradas constantes de los demás personajes, a la vez que esta captura el desplazamiento y los gestos de estos, generando en el espectador la yuxtaposición de imágenes del presente que le acontecen y que en ocasiones son indiscernibles de imágenes del pasado. La relación que se establece entre las imágenes que se presentan al personaje – cámara, que hacen las veces de un presente al que el espectador debe dar continuidad, y las imágenes del pasado, impiden predecir la secuencia con la que puede continuar la historia.

Se produce un efecto de saturación del pasado en la duración del personaje - cámara, quien actualiza recuerdos de su infancia, sin que estos tengan que ver con su futuro, sino con un estado actual del mismo, con la forma como esos recuerdos interfieren en su presente y determinan la manera de relacionarse con su ex – esposa, en quien actualiza el rostro y la independencia de su madre; y con su hijo, quien le permite actualizar los recuerdos de su formación de infancia a cargo de mujeres y militares, a quienes atribuye las condiciones particulares de su presente.

Hay una ruptura en la forma en cómo se presenta el tiempo, pues no hay una linealidad de eventos causales que nos permitan trazar un porvenir de la historia, situación que se manifiesta en cada uno de los personajes. Es decir, la relación pasado – presente que permite percibir el futuro como posibilidad de acción, se deshace en este filme, pues el circuito que se forma entre imágenes del presente e imágenes del pasado posee dos características:

I. La imposibilidad de distinguir entre imágenes del presente e imágenes del pasado, lo cual no permite definir claramente el flujo de imágenes propias del límite interior del circuito y aquellas que lo amplían recurriendo al pasado. Dicha situación se ve acrecentada por la coincidencia que el personaje – cámara descubre entre las imágenes de su ex - esposa y su madre;

II. La potencia en los flujos de existencia de los personajes que parecen ocultar de alguna manera las relaciones que entre estos se establece, configurando un conjunto de trayectos que se agotan en sí mismos, es decir, produciendo la impresión de que no son necesarios el conjunto de secuencias de imágenes para comprender el sentido total de la película. Incluso, aunque al final del filme logramos tener la totalidad de ellas, en nuestra experiencia pareciera dar la impresión de que estas son inconexas.

Las imágenes virtuales parecen confundirse con imágenes ilusión que rompen la relación actual – virtual del circuito de tiempo más pequeño. Situaciones como la mujer lavándose el pelo, o levitado sobre la cama, o la aparición y desaparición de una mujer que le solicita al niño que lea el diario son imágenes que hacen ruptura, pues no hay correspondencia entre la imagen actual y la imagen que ellas son, a la vez que pueden ser confundidas con imágenes recuerdo. Simplemente estas imágenes carecen de cierto grado de verosimilitud, y es esto lo que las hace ver diferentes en relación con las demás.

Por el contrario, el filme *Un hombre solo* (2009), de Ford, mantiene un tiempo presente con su correspondiente tiempo virtual; relación que consolida recorridos específicos como el despertar del protagonista para ir al trabajo, la rutina institucional de la academia en la que dicta clases, la noche de copas con su mejor amiga, o la noche en que proyecta su presente hacia un futuro al mismo tiempo que la muerte se lo impide. En dichos recorridos del profesor George Falconer, intervienen imágenes recuerdo de su vida en pareja, que son activados en la memoria a partir de signos, como el sonido del teléfono, la

visualización del jardín de la casa o la imagen de un joven agraciado jugando tenis.

Esas imágenes recuerdo se insertan con imágenes en el presente, sin que alteren la secuencia de las primeras. La estructura temporal propuesta por el director, permite predecir la continuidad de las acciones de los personajes. A diferencia de Tarkovski que nos presentaba un cristal del tiempo saturado de imágenes del pasado, el cristal del tiempo de Ford se encuentra cargado del peso del presente sin horizonte, por lo que anuncia como destino un final previsto desde la primera imagen y que es planeado con mucho cuidado a lo largo del filme.

Hay un tiempo lento propio de los personajes que se conjuga con anclajes en el pasado o proyecciones a futuro; la mejor amiga del profesor George Falconer, vive anclada en un pasado amoroso infructuoso del cual no se ha podido desprender, es un flujo de pasado; mientras que el joven estudiante de literatura de Falconer es una apertura del porvenir, un flujo de futuro que arrastra al profesor hacia posibilidades de acción. Dichos flujos son simultáneos y se cruzan a lo largo del filme generando el peso del presente y su imagen virtual que deja ver cómo el profesor Falconer se va hundiendo en un presente que lo consume y que pareciera insoportable mediante un juego de imágenes ópticas que lo ponen de manifiesto, por ejemplo, en rutinas diarias en las que se presenta el vacío de la ausencia del otro. Podríamos decir que Ford construye un cristal de tiempo presente y vacío.

En contraste, el circuito que consolida Tarkovski, presenta tres tiempos: i) la ausencia de proyección de futuro, en la que no se sabe qué seguirá después del momento presente, pero que se diferencia de la falta de proyección del tiempo que nos presenta Ford, mediante una imagen cristal del vacío en el presente, pues en Tarkovski la imagen cristal se encuentra saturada de pasado. Este primer tiempo cristalino del filme *El espejo*, es propio de los personajes, así, por ejemplo, inicia mostrando una mujer que espera a su esposo sentada en la cerca de la casa, su rostro es una imagen óptica pura, en ella se detiene cualquier movimiento, cualquier expectativa de acción, simplemente está en espera de que su esposo llegue. Es un tiempo estático, de espera, el cual se ve confrontado a un tiempo veloz, que es insuficiente, pero que tiene proyección hacia futuro, tiempo que representado en la escena en mención por el encuentro entre la mujer y el desconocido que en su fugacidad pone en tensión la espera;

ii) la velocidad en la producción y divulgación de la información propia de la imprenta arrastra la vida de las personas. La mujer de la escena anterior es arrastrada por el ritmo que impone este tiempo y la transfigura en el aspecto, los gestos y la postura ante la vida, su duración ha cambiado, la angustia que genera la responsabilidad de una maquinaria de divulgación la hace olvidar la espera estática por su esposo; y, iii) un tiempo de guerra que recorre el espacio global, presentado mediante imágenes de la guerra civil de España, del fin de la era zarista en Rusia, de la segunda guerra mundial y de la guerra civil contra las fuerzas de la República China. Tiempo de guerra global que se muestra en la desolación de los pueblos, en los rostros de los niños, en los gestos de los adultos y en la enseñanza de la escuela militar. Imágenes ópticas y sonoras que Tarkovski utiliza para mostrar la simultaneidad de dichas duraciones.

De estos tres tiempos del circuito cristalino de Tarkovski, el de guerra global (iii) y el de la imprenta (ii), se tornan opacos ante el tiempo sin proyecciones de los personajes, pero en la actualización de capas del pasado, el tiempo de guerra global el que se torna actual y relega a los otros dos. Sin embargo, hay una indiscernibilidad entre estos tiempos, pues, aunque son distintos, no dejan de intercambiarse a lo largo del filme. Para Deleuze, las imágenes-cine, pueden ser puestas al mismo nivel de las imágenes-mundo, en el sentido de que ambas son cosas y por tanto, imágenes que actúan y reaccionan unas sobre otras, es decir, poseen movimiento. Vollet, sobre esto, señala que Deleuze apoyándose en la teoría de Bergson sobre la materia como imagen argumenta: "El ser imagen de la materia como movimiento de las cosas reflejándose mutuamente hace posible poner sobre el mismo denominador imágenes-mundo e imágenes-cine"¹⁸³. Lo que quiere ratificar que Deleuze, al poner en el mismo lugar la imagen-mundo y la imagen-cine, comprometen la percepción por efecto de la reproducción de la imagen-movimiento, y la imagen-tiempo como su expresión.

Así las cosas, el tiempo como duración que es un concepto que Bergson atribuye a la materia, Deleuze lo aborda mediante la imagen – cine, dado que estas imágenes poseen una estructura del tiempo como duración. En particular para las obras cinematográficas abordadas, hay un tiempo abstraído de la forma de la sucesión a través de dos imágenes cristal, diferentes, pero que poseen la cualidad de presentar el tiempo como un cambio cualitativo en el todo de los per-

183 Bergson, "De la selección de las imágenes para la representación. El papel del cuerpo", 67.

sonajes, es decir, el tiempo como duración, en el que se asocian imágenes actuales y virtuales, imágenes pasado e imágenes ilusión. El primer cristal, que corresponde a Tarkovski, nos presenta el tiempo saturado del pasado; el segundo cristal, que corresponde a Ford, nos presenta el tiempo de un presente vacío.

En ambos casos, en la imagen cristal se muestra una fractura que impide establecer una conexión entre la intención y la acción, aunque ambas están presentes su contacto no es claro. Hay una experiencia del tiempo que expande el presente con relación al amor, al sufrimiento, la alegría o la desesperación, que se produce con capas del pasado y proyecciones de futuro que en su simultaneidad y yuxtaposición conforman un instante cero en el que todo entra en juego como determinación para la acción. La figura cristal nos remite a la relación entre imágenes y la posible tipología de estas que nos puede servir para hablar del tiempo como duración, sin embargo, habría que consolidar el concepto con elementos que exploren de la experiencia del tiempo a partir del lenguaje.

Bibliografía

Bergson, Henri, "Sobre la naturaleza del tiempo". En: *Duración y simultaneidad (a propósito de la teoría de Einstein)*. Buenos aires: Del signo, 2004.

Bergson, Henri, "De la selección de las imágenes para la representación. El papel del cuerpo". En: *Materia y memoria*. Buenos Aires: Cactus, 2006.

Deleuze, Gilles, "Tesis sobre el movimiento Primer comentario a Bergson". En: *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008.

Deleuze, Gilles, "Recapitulación de las imágenes y los signos". En: *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008.

Deleuze, Gilles, "Más allá de la imagen-movimiento". En: *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008.

Deleuze, Gilles, "Los cristales del tiempo". En: *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós comunicación, 2008.

Deleuze, Gilles, "Memoria y trastornos del reconocimiento. La imagen óptico-sonora y el tiempo". En: *Cine I Bergson y las Imágenes*. Buenos Aires: Cactus, 2009.

Deleuze, Gilles, "La imagen óptico-sonora en Robbe-Grillet. La imagen óptico-sonora y el tiempo". En: *Cine I Bergson y las Imágenes*. Buenos aires: Cactus, 2009.

Vollet, Matthias, "Los límites de la estética de la representación: del cine perceptivo de Bergson al cine durativo de Deleuze", en: Chaparro, Adolfo (editor). *Los límites de la estética de la representación*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2006.

Filmografía

El espejo. Dirigida por Tarkovski, Andréi, 1975; Unión Soviética: Mokép, 1975.

Hiroshima mon amour. Dirigida por Resnais, Alain. 1959; Francia: Pathé Films, 1956.

Jezebel. Dirigida por Wyler, Wyler, 1938; Estados Unidos: Warner Bros, 1938.

Taxi Driver. Dirigida por Scorsese, Martin, 1976; Estados Unidos: Columbia Pictures, 1976.

Umberto D. Dirigida por De Sica, Vittorio, 1952; Italia: Dear Film, 1952.

Un hombre solo. Dirigida por Ford, Tom, 2009; Estados Unidos: The Weinstein Company, 2009.

“¡El movimiento debe tener lugar!”: Gilles Deleuze y su apoyo a Mayo del 68 en Francia.¹⁸⁴

Jose Arturo Molina Bravo¹⁸⁵

El apoyo de Gilles Deleuze al movimiento de Mayo del 68 en Francia, fue una decisión de participar en un fenómeno histórico con rasgos de acontecimiento, que abrió posibilidades de politización y de cambio. La crítica de las estructuras de autoridad, la política con proyecciones de poder popular, la apertura hacia una nueva subjetividad política y existencial, fueron factores coherentes con las concepciones de Deleuze sobre el movimiento y el devenir. La vivencia y experimentación de este acontecimiento impactaron decisivamente en su pensamiento posterior a Mayo del 68. En este capítulo se presentan reflexiones sobre la articulación entre la práctica intelectual de Deleuze, la consideración de Mayo del 68 y aspectos históricos del movimiento, que caracterizan los aspectos que llevaron al filósofo francés a plantear la necesidad de continuar y proyectar la crítica y la protesta hacia una nueva política.

Con su declaración de apoyo al movimiento de Mayo del 68, Deleuze transgredió dos principios del orden universitario tradicional europeo y moderno. Confrontó radicalmente el enunciado de Víctor Cousin (1850), “La escuela normal es la imagen de la universidad, así como la universidad es la imagen de Francia”¹⁸⁶. Desestimó con plena convicción la separación de la enseñanza y la práctica científica respecto a la política; principio postulado por Max Weber (1919):

184 Este texto corresponde a una versión corregida y ampliada de la conferencia del mismo nombre, presentada por el autor en el Coloquio Internacional Gilles Deleuze, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Octubre de 2015.

185 Historiador, Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador y docente Universidad Autónoma de Colombia, e investigador del Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía.

186 Victor Cousin, “La reproducción social de los profesores”, en *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI, 1998, 133.

[...] se buscará llegar hasta el punto en que el oyente se encuentre en condiciones de poder tomar posición según sus propios ideales supremos. Pero el verdadero maestro se cuidará mucho de empujarlo, desde lo alto de la cátedra, a tomar cualquier actitud ya sea explícitamente o con sugerencias, ya que el método más desleal es aquel de *hacer hablar a los hechos*¹⁸⁷.

La crítica de Deleuze fue radical, porque cuestionó el presupuesto cultural y la imagen moral de una función universitaria identificada con un organismo unitario y centralizador como la Nación. Se sumó al movimiento para vivir un modo de pensar no autoritario y abierto. Deleuze, como lo indica François Dosse, estuvo a la “escucha” de los hechos, en una práctica intelectual definida por la “experiencia del pensamiento”¹⁸⁸.

Como lo indicó Michel Foucault (2013), el filósofo “no tiene un papel en la sociedad [...] solo al cabo de unos cuantos años se toma conciencia del lugar de un filósofo”¹⁸⁹. De esto es ejemplo la definición de Jacques Derrida (2003), “Deleuze el pensador es ante todo el pensador del acontecimiento, y siempre de *este* acontecimiento”¹⁹⁰. En ambas voces, la figura de Deleuze emerge en un lugar de reflexión; por una parte, su valoración de la crisis universitaria y, por otra, la valoración de un movimiento político que, detonado por los estudiantes, se amplificó hacia los modos de organización, subjetividad y prácticas de gobierno de la Quinta República francesa, presentan problemas y referentes prácticos para delinear una experiencia singular de politización intelectual¹⁹¹. El propio Deleuze (1999), definió esta politización del siguiente modo:

Lo que se necesitan no son comités morales o pseudocompetentes de sabios sino grupos de usuarios. Ése es el paso del derecho a la política. Yo hice algo así como mi “paso a la política” en

187 Max Weber, “El sentido ético de la cátedra”, en Claudio Bonvecchio, *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI, 1998, 242.

188 Tomo esta idea de Eric Alliez, *De la imposibilidad de la fenomenología sobre la filosofía francesa*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1998.

189 Michael Foucault, *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2013, 74.

190 Jacques Derrida, *Cada vez única, el fin del mundo*. Valencia: Pre-Textos, 2005, 205.

191 Entiendo politización intelectual como la acción de orientar al pensamiento hacia la reflexión de las situaciones y problemas concretos, lo que determina el tipo de enunciados que emergen en la definición del contexto social y de las instituciones que regulan la propia práctica intelectual. Para otra experiencia del pensamiento y sus modos de politización en la forma biográfica, ver: Jacques Attali, *Karl Marx o el espíritu del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Mayo del 68, a medida que entraba en contacto con problemas concretos, gracias a Guattari, gracias a Foucault, gracias a Elie Sambar. Todo *El Anti-Edipo* fue un libro de filosofía política¹⁹².

Justamente es Mayo del 68, el contexto en que se inscribe el inicio de la amistad entre Deleuze y Félix Guattari: efervescencia intelectual, rebelión generalizada, espontaneidad y afectación, radicalidad antiacadémica, crítica al Partido Comunista, ruptura de separación entre la política obrera y la política estudiantil.¹⁹³ Estos fueron factores de conexión y convergencia entre la práctica intelectual y la práctica política, a partir de una singularidad: la escena pública, la palabra, la acción. Todo esto en el marco de una crítica del poder¹⁹⁴.

¿De qué problema, la participación y apoyo de Deleuze a Mayo del 68, es un referente práctico? ¿Cuál es el carácter histórico de una exploración por los motivos o argumentos de Deleuze para apoyar y sumarse al movimiento? El problema es claro: reconocer un modo singular, específico, viviente, en la que la actividad del pensar – su fuerza, particularmente – envuelve la intencionalidad y el enunciado.¹⁹⁵ En la situación de asamblea, con su politización radical y la defensa del movimiento, se reconoce una relación efectiva y “discreta” entre el pensamiento de Deleuze y el presente en que emerge una crítica de las instituciones que lo constituyen, reglamentan o determinan.

Esta es una contextualización de la práctica intelectual a partir de la intervención del sujeto en el propio ambiente, en sus significados políticos, al tiempo en que se sintetizan elementos heterogéneos como la práctica científica y filosófica¹⁹⁶, con la acción política. No

192 Gilles Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999, 266.

193 François Dosse, *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, 219-229.

194 Jean-Louis Déotte, “Bataille, Mayo del 68”, en *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1998.

195 Quentin Skinner, “Significado y comprensión en la historia de las ideas”, ed. Enrique Bocardo Crespo en *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

196 Alain Badiou, *La aventura de la filosofía francesa. A partir de 1960*. Santiago de Chile: Lom ediciones, 2014, 13-14, realiza la siguiente indicación sobre la relación entre ciencia y filosofía, en el desarrollo de la filosofía francesa en el siglo XX: “La segunda operación [...] incumbió a la ciencia. Los filósofos franceses de la segunda mitad del siglo quisieron separarla del estricto ámbito de la filosofía del conocimiento. Se trataba de establecer que la ciencia era más vasta y más profunda que la simple cuestión del conocimiento, que se la debía considerar como una actividad productiva, como una creación y no solo como una reflexión o cognición [...] Este proceso encuentra su culminación en Deleuze, quien compara la creación científica y la artística de una manera extremadamente sutil e íntima [...]”.

obstante, esta intervención no se realiza desde una posición de autoridad. El filósofo no detenta la hegemonía de la conciencia, ni el acceso a la verdad de la situación. Por el contrario, el filósofo – en este caso Deleuze, y por extensión, un intelectual en una situación de politización a partir de un problema concreto – experimenta el *anonimato individuante del agenciamiento y la intensidad del pensar*¹⁹⁷.

En el capítulo “Mayo del 68: la ruptura restauradora”, del libro *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*, escrito por el historiador Dosse (2009), resalta la postura de un Deleuze comprometido con el movimiento universitario:

Es uno de los raros profesores de la universidad que declara públicamente su apoyo a la participación de los docentes en las asambleas generales y en las manifestaciones estudiantiles de Lyon. Incluso, es el único profesor del departamento de filosofía que hace acto de presencia dentro de este movimiento, que escucha con simpatía¹⁹⁸.

Inmediatamente, a propósito del testimonio de una de sus estudiantes, se le atribuye a Deleuze el siguiente enunciado: “¡Es evidente que no hay que detener el movimiento! ¡El movimiento debe tener lugar! ¡Usted se da cuenta muy bien que lo que ocurre es importante!”¹⁹⁹. En ese mismo contexto de “efervescencia intelectual”, y enfrentado a una grave tuberculosis, Deleuze se concentra y se emplaza en la finalización de su tesis doctoral.

La comprensión política de la situación y la intervención científica y filosófica sobre su valoración, fueron dos instantes indisociables. El filósofo, profesor e intelectual se encontró en una situación

197 “Los dos polos del agenciamiento no son lo colectivo y lo individual: más bien son dos sentidos, dos modos de lo colectivo. Porque si es cierto que el agenciamiento es individuante, está claro que no se enuncia desde el punto de vista de un sujeto preexistente que podría atribuírselo: lo propio, pues, es a la medida de su anonimato, y es por tal motivo por lo que el devenir singular de alguien concierne en rigor a todo el mundo [...] Preguntemos entonces por qué en definitiva vale más pensar que no pensar. La respuesta deleuziana es que pensar es más intenso [...] es en la experiencia donde aprendemos la superioridad intensiva de los afectos – entendamos: del encuentro de lo heterogéneo o el afuera por el cual toda la afectividad resulta perturbada y redistribuida – sobre las afecciones ordinarias (...)”. (cursivas en el texto) François Zourabichvili, *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel, 2007, 18 y 111. Este aspecto fue planteado por Maurice Blanchot de la siguiente manera: “Digan lo que digan los detractores de mayo, fue un buen momento: cuando cada uno le podía hablar al otro, anónimo, impersonal, ser entre los seres, acogido sin otra justificación que de ser otro ser humano”. Déotte, “Bataille, Mayo del 68”, en *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*, 269.

198 Dosse, *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*, 227.

199 Dosse, *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*, 227-228.

de asamblea, con su pensamiento involucrado. Su experiencia de pensar en un medio convulso y crítico influyó en Deleuze de manera singular: lo convirtió en un “viviente -vidente”, tal como el mismo definió a Spinoza²⁰⁰. Su decisión de apoyar el movimiento de mayo, así como su interés en que el movimiento no fuera detenido, nos muestra la visión de Deleuze: el lugar del movimiento, literalmente, implicaba claridad, encuentro y posibilidad de un nuevo espacio político. Una creación en el instante.

La “visión libre e inspirada” de un intelectual frente a un fenómeno histórico, se compone tanto por su posición institucional como por su comprensión de la disciplina en la que practica su reflexión sobre la sociedad. Es una visión epocal, que muestra la falsedad de la idea única y de la continuidad de la experiencia naturalizada en la acumulación de condiciones que explican la *aparición* de los fenómenos. Es una concepción del saber y un régimen intelectual, lo que se expone ante un fenómeno histórico, por eso puede emerger la crisis del propio saber frente a lo nuevo²⁰¹. O ese mismo fenómeno puede presentar la exigencia de un saber interesante, pertinente, vital y creativo²⁰². En ambos casos, lo que está en juego es la actividad creativa del pensar, sus conceptos, objetos, personajes, problemas.

200 “Hay que comprender el método geométrico en un todo, la profesión de pulir lentes y la vida de Spinoza. Pues Spinoza forma parte de los vivientes – videntes. Dice, precisamente, que las demostraciones son los ojos del alma. Se trata del tercer ojo, el que permite ver la vida más allá de los falsos pretextos, las pasiones y los muertos [...] La demostración como tercer ojo no tiene como objeto mandar, ni siquiera convencer, sino tan solo constituir el lente o pulir el cristal para esa visión libre e inspirada”. Gilles Deleuze and Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2006, 26.

201 Los límites de un saber científico, positivo, modélico, se aprecian por ejemplo en el siguiente planteamiento de Alain Badiou, *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: La Bestia Equilátero, 2009, 43: “Ciencia e Ideología son plurales. Pero su multiplicidad es de diferente tipo: las ciencias forman un sistema discreto de diferencias articuladas; las ideologías una combinación continua de variaciones [...] Dada una formación ideológica, caracterizada por una pareja de términos, se llama variante a todo sistema ligado de nociones que permite posplantear la cuestión de la unidad de los términos de la pareja y eventualmente responder a ella [...] Aquí hay que decir: solo se plantean las preguntas cuya respuesta es la condición ya dada de la pregunta misma.”

202 “La filosofía no consiste en saber, y no es la verdad lo que inspira la filosofía, sino que son categorías como las de Interesante, Notable o Importante lo que determina el éxito o el fracaso. Ahora bien, no se puede saber antes de haber construido [...] No se hace nada positivo, pero nada tampoco en el terreno de la crítica ni de la historia, cuando nos limitamos a esgrimir viejos conceptos estereotipados como esqueletos destinados a coartar toda creación, sin ver que los viejos filósofos de quienes los hemos tomado prestados ya hacían lo que se trata de impedir que hagan los modernos: creaban sus conceptos, y no se contentaban con limpiar, roer huesos, como el crítico o el historiador de nuestra época”. Gilles Deleuze and Félix Guattari. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993, 84-85.

Los fenómenos históricos de ruptura – los acontecimientos – no dejan tiempo para pensarlos o construirlos. Lo que le ocurre al pensamiento frente a un acontecimiento es su metamorfosis en *visión* de lo que emerge, y luego, apropiación mediante la descripción, la narración y la reconstrucción²⁰³. La experiencia del pensar que se configura, pone la subversión en el anonimato, la semejanza, la pérdida del origen y del sentido (Foucault, 1988).

Este es un instante crucial en el desplazamiento de la práctica intelectual: de ser una posición de autoridad y de legitimación – pensemos en la versión sociológica de la historia de los intelectuales, producida a partir de los trabajos de Pierre Bourdieu y de Christophe Charle (1990), –se transforma en una posibilidad de reconocimiento. En el apoyo de Deleuze al movimiento se aprecia una distinción, una discreción y una decisión: tres matices de lo que él mismo denominó “momento del pensamiento”; la constitución en un “sujeto empírico” envuelto en un aquí – ahora²⁰⁴, que formó parte de un “devenir revolucionario”²⁰⁵. Estas tres operaciones se trenzaron en el debate sobre la determinación conceptual de la Revolución y su concreción en Mayo del 68.

El pensamiento – visión se confrontó entonces con la técnica de la conducción partidaria, con la profesión de la militancia y con las condiciones sociales de autoritarismo, centralismo y ortodoxia propias de las tendencias de izquierda en una sociedad de control. Deleuze se ubicó en la antípoda del intelectual comprometido, ilus-

203 “Esta postura de modestia, de humildad frente al acontecimiento no deslegitima el deseo de comprender que suscita la surrección de lo nuevo. En efecto, todo el esfuerzo de apropiación necesario para identificar mejor el acontecimiento, describirlo, reconocerlo y encontrar sus determinaciones probables [...] El acontecimiento, por definición, no es reducible a su efectación, en la medida que está siempre abierto hacia un devenir indefinido, por el cual su sentido va a metamorfosearse en el transcurso del tiempo [...] el acontecimiento no está nunca verdaderamente clasificado en los archivos del pasado [...] Son estos tres operadores: la descripción, el relato y la normalización, los que realizan la individualización y la significación del acontecimiento”. François Dosse, “El retorno del acontecimiento bajo la prueba de la pluridisciplinariedad”, en: *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*, François Dosse. Santiago de Chile: Universidad Finis Terrae, 2011, 248, 249 y 252.

204 En la primera clase de su seminario sobre Kant, llamada “Liberación del tiempo”, Gilles Deleuze (2008) describe la relación entre experiencia y sujeto empírico de la siguiente manera: “[...] el fenómeno no es la apariencia detrás de la cual habría una esencia, es lo que aparece en tanto que aparece. Yo añado que eso aparece a alguien. Toda experiencia está dada a alguien, toda experiencia está relacionada a un sujeto, sujeto que puede estar determinado en el espacio y el tiempo. Es aquí y ahora que yo pongo mi pequeña cacerola a hervir y que prendo el fuego. Diría que toda aparición aparece a un sujeto empírico o a un yo empírico”. Gilles Deleuze, *Kant y el tiempo*. Buenos Aires, Cactus, 2008, 29.

205 Gilles Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999.

trado y militante²⁰⁶; su apoyo al movimiento de crítica y protesta se inscribió en una redefinición del campo de posibilidades, y no en las certezas clásicas de la definición burocrática y técnica de orientación comunista²⁰⁷.

Para Deleuze, Mayo del 68 fue un acontecimiento que definió un antes – después. Su visión y su pensamiento sobre ese “devenir revolucionario de la gente”, se interesó por un cambio de perspectiva y sentido: no hay que atender a las causas o antecedentes de una situación revolucionaria, hay que aceptar su irrupción y profundizar la creación de una nueva subjetividad. No hay exterioridad de la revolución, ni verdad de su justicia, tampoco conciencia de sus señales. Así lo planteó Deleuze:

Mayo del 68 pertenece al orden de los acontecimientos puros, libres de toda causalidad normal o normativa. Su historia es “una sucesión de inestabilidades y de fluctuaciones amplificadas [...] Lo que cuenta es que fue un fenómeno de videncia, como si una sociedad viese de repente lo que tenía de intolerable y viese al mismo tiempo la posibilidad de algo distinto. Es un fenómeno colectivo del tipo “Lo posible que me ahogo...” Lo posible no preexiste al acontecimiento, sino que es creado por él. Es cues-

206 Este era el tipo de intelectual representado por Sartre, el cual es definido por Anne Cohen – Solal, *Jean – Paul Sartre*. Barcelona: Anagrama, 2005, 103 y 105 de la manera siguiente: “El filósofo se entrega, en relación con el PCF, a un tipo de conducta intelectual muy frecuente en él [...] Una forma de análisis globalizador que engulle su objeto de estudio, que lo convierte en un subproducto de su propio pensamiento. Y Sartre se encarga de entregar al PCF la verdad de su práctica [...] Sartre proseguirá por lo demás su reflexión construyéndose para su propio uso un partido comunista que le satisface. Por eso idealiza verdaderamente al partido comunista italiano [...] Su marco es propiamente filosófico. Su proyecto es el de la relación con el intelectual con la sociedad. Lo que pone en juego es su verdad [...] Sartre seguía la gran tradición del intelectual francés iniciada por Voltaire y Rousseau, continuada en el siglo XIX por Lamartine y Hugo, y más cerca de nosotros por Zola, Malraux e incluso por Gide: la tradición típicamente francesa del intelectual ilustrado, del intelectual conciencia crítica del mundo, que no elude verdaderamente ninguna causa justa, pues esas causas eran espontáneamente en su caso, campo de intereses, de influencia y de acción”.

207 Un ejemplo de esta perspectiva: “De los muchos acontecimientos inesperados de finales del decenio de 1960, período señaladamente malo para los profetas, el movimiento de mayo de 1968 en Francia fue, con mucho, el más sorprendente, y, para los intelectuales de izquierdas, probablemente el más apasionante. Pareció demostrar lo que prácticamente no creía ningún radical mayor de veinticinco años (incluidos Mao Tse-tung y Fidel Castro), a saber: que la revolución no triunfó y, como veremos, se discute mucho sobre si en algún momento hubo alguna posibilidad de que triunfara [...] La prueba de un movimiento revolucionario no es que esté dispuesto a levantar barricadas a cada oportunidad que se le presente, sino a reconocer el momento en que las condiciones normales de la política habitual dejan de funcionar y adaptar su comportamiento de acuerdo a ello”. Eric Hobsbawm, “mayo de 1968”, en: *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Editorial Crítica, 1999, 182 y 188.

ción de vida. El acontecimiento crea una nueva existencia, produce una nueva subjetividad (nuevas relaciones con el cuerpo, con el tiempo, con la sexualidad, con el medio, con la cultura, con el trabajo...) [...] Es preciso que la sociedad sea capaz de constituir dispositivos colectivos correspondientes a la nueva subjetividad, de tal manera que ella desee la mutación²⁰⁸.

Consideración del Mayo del 68 francés.

La actualidad del movimiento de crítica y protesta de Mayo del 68 ocurrido en Francia, permite valorar la inmersión del intelectual en la modificación de las relaciones de autoridad, centralismo, gestión, modulación y subsunción que caracterizan las funciones y efectos de las instituciones en una sociedad de control moderna.²⁰⁹ Su actualidad no radica en la posibilidad de una vivencia auténtica de la revuelta, sino en la permanencia de las “abstracciones estructurales”²¹⁰ que se debatieron, criticaron y combatieron en Mayo del 68. Es por ejemplo la permanencia que enfatiza lo inacabado del movimiento, o del devenir que detonó. Jean – Louis Déotte plantea que la comunidad-en-acto que fue sujeto de Mayo del 68, fue conducida, por sobreabundancia de registros, fuera del pensamiento político²¹¹. ¿Cómo reconducirla? ¿Cuáles serían los problemas que deberían ser retomados y actualizados en la comprensión política de Mayo del 68?

Para Michel Onfray (2008), Mayo del 68 es un momento que permaneció en la negación y que debe ser acabado, en el sentido de la finalización de su obra. La apertura producida por la negación radical del viejo mundo no ha sido completada con la creación de nuevos valores; prima, entonces, la concepción de una época que mediatizó e hizo miserable al movimiento. Por ello, la revolución, o el devenir revolucionario de los individuos – parafraseando a Onfray – se encontraría en la lógica hegeliana de la conservación, la superación, el proceso y la dialéctica. En este marco, Mayo del 68, se mantiene como un espacio abierto, pero que tomó un rumbo socialdemócrata y mediático que lo deja en el lugar de una “revolución

208 Deleuze, *Kant y el tiempo*, 213-214.

209 Deleuze, *Conversaciones*. 277-286.

210 Martin Jay, *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

211 Déotte, “*Bataille, Mayo del 68*”, en *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*, 267.

metafísica”²¹². Esta postura, paradójicamente, coincide con la planteada por Alain Touraine – a la vez, resaltada por Eric Hobsbawm como la obra más lúcida y con mayor sentido histórico escritas sobre el movimiento, en la fase inmediatamente posterior – y que sostiene que Mayo del 68 fue un movimiento social ajustado a la nueva economía y “curiosamente contradictorio. En cierto sentido, es una rebelión primitiva de hombres que dependen de experiencias viejas para hacer frente a una situación nueva”²¹³.

En la perspectiva de Alain Badiou (2012), Mayo del 68 aparece como una singularización de una revuelta latente, que, en comparación con los acontecimientos de la denominada primavera árabe, ofrece un referente a partir del cual es posible discernir los desafíos políticos de la transformación de un levantamiento en un acontecimiento:

Nosotros los ancianos ya vivimos esto a finales de mayo de 1968. Hubo millones de manifestantes, de fábricas ocupadas, de lugares donde se celebraban asambleas permanentes, y entretanto De Gaulle organizó elecciones que resultaron en una cámara de reaccionarios sin igual [...] por grande que sea una manifestación siempre es archiminoritaria. Su fuerza reside en la intensificación de la energía subjetiva (la gente se sabe necesitada día y noche, todo es entusiasmo y pasión) y en la localización de su presencia (la gente se concentra en lugares a partir de ese momento inconquistables, plazas, universidades, bulevares, fábricas...) ²¹⁴.

Badiou, nos propone una recuperación de Mayo del 68, como un momento de comparación para identificar la novedad subjetiva de la revuelta contemporánea: el acontecimiento corresponde a un estadio final de emergencia y expresión conflictiva de un “inexis-

212 Este planteamiento de Michel Onfray, *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama, 2008, 197- 208, muestra cómo la apelación a la lucha concreta en situaciones concretas “en el terreno inmanente de la acción revolucionaria”, y el llamado a producir “efectos revolucionarios” mantiene rasgos discursivos del pensamiento modernista, recordando la clasificación propuesta por Marshall Berman. Las consideraciones de Onfray sobre Mayo del 68 mantienen la distinción conflictiva entre lo viejo y lo nuevo y el imperativo de producir sociedad mediante la cohesión y la moral. Sin embargo, resalta en su discurso la hibridación de estilos de pensamiento claramente discordantes, como la ubicación de la *Aufhebung* hegeliana y el “devenir revolucionario” de Deleuze en una convocatoria a superar la impotencia pragmática del pensamiento de ‘izquierda’, mediante nuevas prácticas de resistencia inspiradas en la actualización de la “fe en el progreso humano”. 216 – 223. Para una revisión de la relación entre conocimiento, verdad y revolución en una perspectiva moderna más profunda ver: Alberto Toscano, Analia Hounie compiladora en *Sobre la idea del comunismo*, Buenos Aires: Paidós, 2010, 197 – 208.

213 Hobsbawm, “Mayo de 1968”, 191.

214 Alain Badiou, *El despertar de la historia*. Madrid: Clave intelectual, 2012, 82.

tente” que se orienta a la universalidad, hacia la confrontación de modos de efectuar la democracia – la igualitaria e inmediata contra la del Capital – y de instaurar una verdad en situación.

En las dos perspectivas anteriores, Mayo del 68 aparece como una evidencia de negación o de crítica radical del orden establecido, suponiendo la existencia de un desfase histórico u ontológico, expresado en la política. Tanto en la “negación de la negación” que propone Onfray, como en la ruptura del intervalo reaccionario y neoliberal actual, que resalta Badiou, el pensamiento es constituido como una *institución*: fundamento de la resistencia (Onfray) o modo de historización y subjetivación orientada por la hipótesis comunista, o en la definición del marxismo como un instrumento de “combate político racional” (Badiou). Sin embargo, Deleuze experimentó y luego pensó Mayo del 68 como un acontecimiento y, por ello, como irreconciliable con cualquier noción organizadora de discursos de captura o de valoración a posteriori que deja irresolubles la construcción de un fenómeno a partir de su localización y singularidad²¹⁵.

Esta posición “deleuziana” es destacada por Maurizio Lazzarato (2009), al considerar que Mayo del 68, desde la perspectiva de la microfísica del poder de Foucault y de la micropolítica de Deleuze y Guattari, permitió plantear dos problemas cruciales: la revolución europea moderna ha configurado una relación profunda entre un proyecto político y formas de vida, lo que, en un segundo lugar, sostiene la pregunta por la relación entre ética y política. Ambas cuestiones se observan en la focalización de la crítica del poder en los dispositivos de gestión diferencial de oposiciones binarias, en el esquema conceptual de lo molar y lo molecular, y de sus correspondientes modos de segmentación, gobierno de las conductas, y de subjetivación política y existencial²¹⁶.

¿Cuáles son los puntos de observación que se requiere desplazar ante el devenir revolucionario del movimiento de Mayo del 68?

215 “Mayo del 68 no fue consecuencia de una crisis ni reacción a una crisis. Más bien al contrario. La crisis actual, los actuales *impasses* de la crisis francesa, derivan directamente de la incapacidad de la sociedad francesa para asimilar Mayo del 68. La sociedad francesa ha mostrado una particular impotencia para operar una reconversión subjetiva a nivel colectivo, como exigía el 68: de no ser por ello, ¿cómo podría hoy acometer una reconversión económica en condiciones de “izquierda”? No ha sabido proponer nada a la gente, ni en el terreno de los estudiantes ni en el de los trabajadores. Todo lo nuevo se ha marginalizado o caricaturizado”. Gilles Deleuze, “Mayo del 68 nunca ocurrió”, en *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975 – 1995)*. Valencia: Editorial Pre – Textos, 2008, 234.

216 Maurizio Lazzarato, *Expérimentations politiques*. París: Éditions Amsterdam, 2009, 88.

Primero, su clasificación reduccionista como expresión de cambio cultural, como la propuesta por una historiografía tradicional de izquierda cuyo canon es del tipo *Historia del Siglo XX*, de Eric Hobsbawm. Segundo, una versión del movimiento limitada a lo estudiantil, lo espontáneo y la catástrofe que lo ha inscrito en una gestión de la memoria que tiende a despolitizar su conmemoración. Según Kristin Ross “Mayo del 68”, tuvo poco que ver con el grupo social – “estudiantes” o “jóvenes” – que lo instigó. Tuvo mucho más que ver con el abandono de las determinaciones sociales, con desplazamientos que sacaron a la gente de su ubicación en la sociedad, con el divorcio de la subjetividad política y el grupo social. Lo que se olvida a menudo de Mayo del 68, es que estaba más relacionado con una fragmentación de la identidad social que permitió la irrupción de lo político que con las costumbres perdidas de este o aquel grupo social”. Luego, Ross (2008) agrega:

Mayo del 68 fue el mayor movimiento de masas en la historia francesa, la mayor huelga en la historia del movimiento obrero francés y la única insurrección “general” que el mundo desarrollado ha conocido desde la segunda guerra mundial. Fue la primera huelga general que se extendió más allá de los centros tradicionales de producción industrial y afectó a los trabajadores de servicios, telecomunicaciones y cultura, abarcando de esta manera toda la esfera de la reproducción social²¹⁷.

También es necesaria, la ruptura de la tradicional politización de la burocracia técnica del Estado, en un contexto de reforma universitaria. La reforma universitaria de la primera mitad del siglo XX, planteó una crítica de la profesionalización y de la subordinación de la universidad a una modernización ciega, que encuadró la reforma del espíritu de la juventud universitaria en el mero impulso de una clase política y técnica ansiosa de resolver con eficacia los problemas de la nación y su desarrollo²¹⁸. En el movimiento de Mayo del 68, la politización se confrontó con la propia noción, experiencia y vivencia de la Revolución, por ello puso en juego tanto una crítica de la naturalización como de la reproducción social. El movimiento revolucionario cuestionó radicalmente toda división social y sus consustanciales procesos de administración, sobre todo, la del trabajo, la de su subsunción al capital.

217 Kristin Ross, *Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria*. Madrid: Acuarela y A. Machado, 2008, 24 y 26.

218 Para una versión clásica de este problema en la perspectiva de la juventud como actor social, ver: Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. Barcelona: Grijalbo, 1990.

La crítica de Mayo del 68, golpeó la relación entre pensamiento y familiaridad, haciendo imposible la operación característica de intentar analizar, clasificar y describir del acontecimiento²¹⁹. La práctica intelectual con vocación de actualidad, confrontada a las restricciones, reglamentaciones y delimitaciones del conjunto de significados que podían nombrar el fenómeno de protesta, la “naturalidad” del movimiento y distinguir entre los aspectos necesarios de su ocurrencia y lo intempestivo de su aparición. Este fue un modo de politización radical también, pues la práctica intelectual en medio de Mayo del 68, se debatió entre la valoración del movimiento adaptada al “*establishment*” y la crítica de la posición de la universidad frente al centralismo y el estalinismo. La adaptación correspondía, por una parte, a la configuración de un espacio intelectual crítico “sobredeterminado” por la intención del marxismo francés y sus intelectuales, de ser reconocidos por la Universidad limitando su problematización histórica e institucional a los temas y modos de pensar ya legitimados por la institución²²⁰. La crítica al estalinismo²²¹, implicaba tanto el rechazo de los modos autoritarios de conducir a las comunidades académicas, como a la definición de una ortodoxia repetitiva y regla-

219 Una indicación similar sobre el acontecimiento y la ruptura a partir de la noción de estado de excepción, se encuentra en: Willy Thayer, *El fragmento interrumpido. Escritos en estado excepción*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2006.

220 “Vincennes va a ser el conglomerado de cuatro movimientos: El primero, inspirándose en el modelo de los Estados Unidos, va a ser el movimiento de reforma universitaria que se puede llamar “el modernismo pedagógico”. Se trata de hacer una universidad abierta, que no sea más ligada solamente a la formación de docentes y en la cual se va a trabajar por pequeños grupos, se va a modificar la relación profesor/alumno, se va a introducir el audiovisual [...] El segundo movimiento es el de la izquierda clásica (Partido Comunista, Partido Socialista) y una parte de los trotskistas que pregonaban la democratización de la enseñanza y su apertura a los trabajadores. Entonces se vuelve necesaria la creación de cursos nocturnos y, como para los “modernistas”, se dejaba a los estudiantes la posibilidad de hacer sus estudios sin limitación de tiempo. La tercera corriente introduce formas de teoría, de conceptos, disciplinas que la Universidad había rechazado hasta entonces [...] Entre los filósofos se ve llegar a Michel Foucault, Michel Serres, Lyotard, Deleuze Châtelet, quienes van a crear la idea de un instituto politécnico. Allí, la filosofía no es una especie de disciplina por encima del mundo, al contrario, trabaja sobre lo cotidiano. Estos profesores son mal vistos en otras universidades, son portadores de teorizaciones quizás más complejas. Se trata de encontrar intelectuales de punta que encuentran un lugar en donde se pueden acoger pensamientos que, en otras partes, son completamente rechazados. El cuarto movimiento es aquel de “los del 68”, entre ellos los maoístas. Algunos preconizaban la “destrucción de la Universidad” [...] Toda la historia de Vincennes va a ser la historia de alianzas múltiples que se harán y se desharán entre estos cuatro grupos portadores de cuatro proyectos: proyecto pedagógico, proyecto político en el sentido clásico del término, proyecto de otra política, proyecto de otra intelectualidad”. Annie Couëdel, “El movimiento del 68 en París: Vincennes, desde sus orígenes hasta nuestros días”, ed. Olmedo Vargas en *Movimientos Universitarios en América Latina siglo XX*. Tunja: RUDECOLOMBIA, 2005, 171 – 172.

221 Michael Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos, 1988, 128-135.

mentaria²²². En este marco, Deleuze promueve un pensamiento y una posición intelectual y política comprometida con un reordenamiento de los efectos de estructura²²³, su concepción aparece en la disputa de un nuevo régimen de constitución del pensamiento y de la imaginación subjetiva que se hacía posible.

Mayo del 68 desbordó la lógica de institucionalización universitaria de las ciencias o el pensamiento sobre la sociedad. Siguiendo la exposición realizada por Dosse (2004), en su obra *Historia del Estructuralismo*:

El movimiento de mayo planteó tres dimensiones de crítica radical al pensamiento y su posición universitaria. Por una parte, visibilizó un desfase y una descalificación de las ciencias sociales, de sus métodos de clasificación, que se demostraron inadecuados, incapaces de prever el acontecimiento [...] De ahí por otra parte la recuperación/crítica de las ciencias sociales por un paradigma estructuralista que atacaba su empirismo y que desplazaba las preguntas hacia la cuestión de saber en qué condiciones se puede construir un objeto científico en el campo de las ciencias humanas²²⁴.

Además, se debe considerar la protesta del movimiento (y del estructuralismo) contra las humanidades clásicas y

La jerarquización de las disciplinas, que se corresponde con la batalla antiautoritaria, [la protesta] alcanzó de pleno a la disciplina que se presentaba a sí misma como reina de las ciencias, la filosofía, que es considerada una vieja cosa obsoleta. Debe dejar sitio a los trabajos más serios de antropología, de psicoanálisis, de lingüística...²²⁵.

Dosse plantea también, que Mayo del 68, afectó paradójicamente a la “arquitectura de saberes” dado que, pese las críticas radicales recibidas en el conflicto, el estructuralismo con el protagonismo de la lingüística logró ampliar su presencia universitaria tanto en el ámbito organizativo como de las propias teorías hegemónicas. Finalmente, este triunfo de la “fuerza institucional del estructuralismo” vació a la universidad de la llamada “experiencia-68”, así

222 También: Deleuze, “Mayo del 68 nunca ocurrió”, 71 – 72.

223 Eric Alliez, *De la imposibilidad de la fenomenología sobre la filosofía francesa*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1998, 31 – 33.

224 François Dosse, *Historia del Estructuralismo Tomo 2. El canto del cisne 1967 a nuestros días* Madrid: Ediciones Akal, 2004, 139.

225 Dosse, *Historia del Estructuralismo Tomo 2. El canto del cisne 1967 a nuestros días*, 144.

denominada por Alain Touraine. Sobre esto, Dosse (2004), concluye que:

Este cierre y esta expulsión de la experiencia vivida corresponden perfectamente, por otra parte, a los principios estructuralistas, que invitan a un corte epistemológico, teórico, científico con el objeto de estudio, y permiten así la teorización de lo que se está desarrollando. De ahí el fuerte repliegue del mundo universitario sobre sí mismo, tras el fracaso de sus tentativas de conexión con el mundo social²²⁶.

Frente a esta “evolución” de la institucionalización del pensamiento sobre la sociedad, se pueden identificar dos núcleos disciplinarios a los que el pensamiento de Deleuze opone una contestación. Es relevante la confrontación con una historia estructuralista como la de Fernand Braudel, que promovió la comprensión de la historia como inmóvil, invariante, de-subjetivada. Sabemos que uno de los gestos que asegura la alianza entre temporalidad de larga duración y estructura, es la descalificación y sometimiento de la noción de acontecimiento. Por el contrario, en Deleuze esta misma noción propone:

En todo acontecimiento, en verdad, está el momento presente de la efectuación, aquel donde el acontecimiento se encarna en un estado de cosas, un individuo, una persona [...] y el futuro y el pasado del acontecimiento sólo se juzgan en función de ese presente definitivo [...] Pero por otra parte está el futuro y el pasado del acontecimiento tomado en sí mismo, que sorteja todo presente, porque es libre de las limitaciones de un estado de cosas, al ser impersonal y preindividual, neutro, ni general ni particular, *eventum tantum* [...] ²²⁷

También es relevante la presencia del pensamiento de Deleuze en el campo donde se disputó la hegemonía y jerarquía del *saber sociológico y su institucionalización*. Deleuze, también tomó una clara posición antagónica: actualizó el pensamiento de Gabriel Tarde, lo que se puede apreciar claramente, en el diálogo propuesto en *Mil Mesetas* con los planteamientos sobre las *creencias, deseos y sociedades*:

Homenaje a Gabriel Tarde (1.843-1904): su obra, durante mucho tiempo olvidada, ha vuelto a recobrar actualidad bajo la influencia de la sociología americana, fundamentalmente de la microsociología [...] Tarde objeta que las representaciones colec-

226 Dosse, *Historia del Estructuralismo Tomo 2. El canto del cisne 1967 a nuestros días*, 162.

227 Zourabichvili, *El vocabulario de Deleuze*, 11.

tivas suponen lo que hay que explicar, a saber, “la similitud de millones de hombres”. De ahí que Tarde se interesase más por el mundo del detalle, o de lo infinitesimal: las pequeñas *imitaciones, oposiciones e invenciones*, que constituyen toda una materia subrepresentativa [...] Y ¿qué es un flujo según Tarde? Es creencia o deseo (los dos aspectos de todo agenciamiento), un flujo siempre es de creencia y de deseo. Las creencias y los deseos son la base de toda sociedad [...] La imitación, la oposición, la invención infinitesimal son, pues, como cuantos de flujos que indican una propagación, una binarización o una conjugación de creencias y deseos²²⁸.

Lo que aquí está en juego es la definición de la sociedad: para Deleuze, la inscripción de la sociedad está asociada a los *modos positivos de acción*, estas son, las instituciones. Si bien nos permite desplazarnos desde el uso de la metáfora del órgano y el cuerpo social en la teoría social, hacia la descripción de problemas referidos a los medios en los que circulan las acciones, a sus estrategias de integración y sus líneas de fuerza, nos permite permanecer en la reflexión y apropiación crítica de la positividad de la historia, de las condiciones de la experiencia. Así Deleuze:

Toda experiencia individual supone, como su a priori, la preexistencia de un entorno en el cual se despliega la experiencia ya se trate de un medio ambiente específico o de un entorno institucional [...] El más profundo problema sociológico consiste por tanto, en investigar cuál es aquella otra instancia de la cual dependen directamente las formas sociales de satisfacción de las tendencias [...] la institución remite a una actividad social constitutiva de modelos²²⁹.

El movimiento que debía tener lugar.

Agreguemos que existe una tercera posibilidad de conectar a Deleuze con su contexto, y a través de ello, historizar los fragmentos de su vida intelectual que hemos destacado ¿Cuál es un tópico común entre Deleuze, la asamblea y el movimiento de Mayo del 68? Sugiero llamar a ese tópico *decisión*, lo que significó concretamente tomar la vía de la contestación, la selección de una zona de vecin-

228 Deleuze and Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, 223.

229 Jaime Toro, Compilador. “Vida de Spinoza”, en *Pensamiento y experimentación. Deleuze, Foucault, Lyotard y otros*. Bogotá: Carpe Diem, 2005, 27.

dad entre idea y realidad política. Por eso ya es tiempo de avanzar hacia la delimitación del *movimiento que debía tener lugar*.

¿Qué es un movimiento? En la definición que nos sugiere Deleuze, en su texto *Pericles y Verdi, la filosofía de François Châtelet*, movimiento es parte de lo empírico, del presente. Es un proceso de racionalización:

Es actualizar la potencia o *devenir activo*: está en juego la vida y su prolongación, pero también la razón y su proceso, una victoria sobre la muerte, puesto que no hay más inmortalidad que esta historia en el presente, no hay más vida que aquella que conecta y hace converger entornos [...] Un proceso de racionalización se presenta así: es actualizar una potencia, es devenir activo, es producir una relación humana, es prolongar singularidades, es decidir. En resumen, es hacer el movimiento²³⁰.

El 9 de mayo de 1968, fue publicado en *Le Monde* el texto titulado “*Es capital que el movimiento de los estudiantes se oponga y mantenga un poder de rechazo, declaran los señores Jean Paul Sartre, Henri Lefebvre y un grupo de escritores y filósofos*”, el cual incluyó las firmas de Blanchot, Klossowski, Gorz, Lacan, entre otros. En él se lee:

Es escandaloso no reconocer en este movimiento lo que se busca y lo que está en juego: la voluntad de escapar, por todos los medios, de un orden alienado, pero tan fuertemente estructurado e integrado que aun la simple discusión corre el riesgo de ser puesta a su servicio. Y es escandaloso no comprender que la violencia reprochada a ciertas formas de este movimiento es la réplica a la inmensa violencia al abrigo de la cual se preserva la mayoría de las sociedades contemporáneas, y cuya barbarie policial no es sino su divulgación [...] Es este escándalo el que debemos denunciar sin más demora, y el que pretendemos afirmar; asimismo, frente al sistema establecido, es de una importancia capital, quizás decisiva, que el movimiento de los estudiantes, sin hacer promesas y, por el contrario, desechando toda afirmación prematura, oponga y mantenga un poder de rechazo capaz, creemos, de abrir un porvenir²³¹.

Luego, el 18 de junio del mismo año, otro texto del *Comité de Acción Estudiantes – Escritores (Sorbonne – Censier)*, insistirá en que el poder de rechazo del movimiento estudiantil “contribuyó de manera decisiva” a un literal levantamiento, el fin de la muerte política,

230 Gilles Deleuze, *Pericles y Verdi, la filosofía de François Châtelet*. Valencia: Pre-Textos, 2010, 26-27.

231 Blanchot, *Escritos políticos*, 55.

“hasta sacudir los aparatos de las formaciones y los partidos tradicionales”. Por eso el comité declaró enfáticamente:

Todo debe hacerse, entonces, para preservar el sentido de ese levantamiento, la originalidad de la acción que en él se señala, la libertad nueva que ya ha conquistado para todos. Ninguna organización estaría hoy en condiciones de pretender representar solo la exigencia revolucionaria²³².

Este fue el movimiento que Deleuze escuchó, el que lo implicó y lo posicionó. La decisión, entonces, no es una abstracción ni en el *sentido real* del proceso de valorización que se deriva de la analogía entre economía política y orden simbólico, sino que es una revitalización desde y en la contestación y su continua radicalización. El *Grupo de Información sobre Prisiones*, en el cual Deleuze militó activamente, contextualizó su emergencia, su lucha y su pensamiento en la coyuntura iniciada por el movimiento y denominada “los años 68”, y que abarca el período 1962 – 1981, así lo planteó:

Le contexte politique et socioculturel des “années 68” est profondément marqué par les conséquences de la crise nationale qui avait éclaté aux mois de mai et juin de la même année. Une contestation multiforme, polycentrique se développe dans les années suivantes [...] Après 1968, un certain nombre de groupe sociaux, tissant parfois entre eux des points de convergence, voit le jour: lycéens, paysans, travailleurs se retrouvent au cours des conflits qui jalonnent la période [...] La position des intellectuels – parfois instrumentalisés par les organisations d’extrême gauche, comme le montre l’histoire du Secours rouge – s’individualise et s’autonomise avec les figures et positions dominantes (et parfois divergentes) de Jean – Paul Sartre puis de Michel Foucault. La création du GIP relève aussi de ce contexte intellectuel, politique et social des “années 68”²³³.

Hasta aquí, hemos señalado dos rasgos específicos del movimiento de Mayo del 68, como movimiento surgido de la decisión y producción una relación humana: la revitalización, la ruptura de la muerte política como una devenir activo en el rechazo de la violencia estatal, de la guerra colonial y de la negación política que implicó la represión policial y penal; también, la singularización del intelectual en esa crítica y su amplificación en una protesta sin cen-

232 Blanchot, *Escritos políticos*, 59.

233 GIP, *Le group d’information sur les prisons*. Archives d’une lutte, 1970 – 1972, Documents réunis et présentés par Philippe Artières, Laurent Quèro et Michelle Zancarini – Fournel. Paris : Institut Mémoires de l’édition contemporaine, 2003, 13-16.

tro ni control de aparatos, de singularidades convergentes, en fuga, revolucionarias por su prolongación. Ambos rasgos permiten contextualizar la incorporación de Mayo del 68, como un *devenir activo* del pensamiento. En su clase del 26 de enero de 1986, del *Curso sobre Foucault*, Deleuze sostuvo:

Creo que antes del 68 Foucault seguramente tiene un pensamiento político y posiciones políticas, pero me parece que no están expresadas, no me parece que estén expresadas filosóficamente. ¿Qué pasa después del 68 para Foucault? [...] no se puede comprender, ni siquiera se puede plantear el problema de la filosofía política de Foucault independientemente de su contexto de origen [...] Ahora bien, no puedo decir que la originalidad de Foucault consista en haber introducido el tema de las luchas transversales, ni el tema de la producción de un nuevo sujeto. Una vez más, son los datos de lo que se ha llamado, bajo su forma más general, el izquierdismo. Y me parece que el izquierdismo, del cual pienso que no es una historia terminada, debe definirse de la manera siguiente: es la práctica y la teoría de un doble problema [...] el izquierdismo está en el cruce de dos problemas: ¿hay hoy en día nuevas formas de lucha? ¿hay hoy en día emergencia de una nueva subjetividad?²³⁴.

Una vez desatado el movimiento de Mayo del 68, su dimensión de oposición a la represión estatal ejercida a través de la violencia policial y de la deslegitimación mediática de la protesta, fue proyectada a hacia el imperativo de *seguir en movimiento*. Esta preocupación constituyó una radicalización de ese “devenir activo”, una apropiación de la lucha y una confianza: “C’est cette confiance dans la vertu créatrice du mouvement de lutte en lui – même, qui reste le grand support de l’agitation étudiante”²³⁵.

El movimiento del 68 sobrepasó las estructuras y en él se vivenció lo que Deleuze denominó *devenir revolucionario de la gente*: “La única oportunidad de los hombres está en el devenir revolucionario, es lo único que puede exorcizar la vergüenza o responder a lo intolerable”²³⁶. Aclaremos que este enunciado no es una denuncia, sino la visión política resultante del análisis de la sociedad capitalista contemporánea, el cual Deleuze (1999), emprendió en colaboración con Guattari, siguiendo a Marx:

234 Gilles Deleuze, *El poder : curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus, 2014, 132.

235 Cahier de mai n°1, 1968, 2. en <http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/mai-68/cahiersdemail/cahiersdemail-n01.pdf> (consultado el 18 de septiembre de 2015)

236 Deleuze, *Conversaciones*, 268.

No creemos en una filosofía política no centrada en torno al análisis del capitalismo y sus desarrollos. Lo que más nos interesa de Marx es el análisis del capitalismo como sistema inmanente que constantemente desplaza sus límites y constantemente vuelve a encontrarse con ellos a una escala ampliada ya que el límite es el propio Capital²³⁷.

Volvamos al movimiento ¿Por qué este devenir activo toma la forma específica, si se quiere el atributo, de revolucionario? El cuaderno de mayo n^o1, publicado el 15 de junio de 1968, lo señala con claridad:

Nous savons que cet Etat est excessivement vulnérable, qu'il n'a pas la solidité de la pierre avec laquelle sont construits les bâtiments officiels. Nous avons découvert en nous une force inouïe, au sens précis du mot. Une force jamais vue auparavant [...] Il n'existe pas d'exemple, en effet, dans toute l'histoire, qu'une grève ait été faite par une aussi forte proportion de la population active d'un pays – 10 millions de grévistes sur 17 millions de personnes actives recensées. Jusqu'au mois dernier, on ne croyait pas qu'une telle grève soit possible²³⁸.

Este movimiento y su decisión tienen un carácter revolucionario en tanto acontecimiento, como modo de ruptura de la *repetición*. En el *Cahier de mai n^o1* que hemos referido, el movimiento se entiende a sí mismo de la siguiente forma:

Notre ambition, en publiant ces cahiers, est contribuer à rassembler les éléments épars et à comprendre en quoi toutes les idées neuves que se sont exprimées, toutes les expériences révolutionnaires concrètes qui ont été vécues (comme à Nantes), et aussi tout ce qui a été conquis, au mois de mai, d'un bout à l'autre du pays, dans les usines, les facultés, les lycées, les bureaux et les gares occupés, préfigurent l'avenir et indiquent des voies nouvelles. Nous faisons appel à tous pour y parvenir²³⁹.

El movimiento revolucionario implica la proyección de cada conflicto hacia la unidad. Este fue uno de los postulados del mayo francés; unidad no derivada de las abstracciones propias de las políticas de masas, tampoco de la realización teórica en la estrategia política de un actor o vanguardia. La unidad es la lucha y esta la su-

237 Deleuze, *Conversaciones*, 268.

238 Cahier de mai n^o1, 1968, 2, en <http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/mai-68/cahiersdemai/cahiersdemai-n01.pdf> (consultado el 18 de septiembre de 2015)

239 Cahier de mai n^o1, 1968, 3, en <http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/mai-68/cahiersdemai/cahiersdemai-n01.pdf> (consultado el 18 de septiembre de 2015)

peración de las divisiones que clasifican, administran y controlan; que segmentan y oprimen. La acción del movimiento revolucionario es su única condición, contexto y temporalidad. Mayo del 68 fue impulsado por el movimiento estudiantil para luego ser uno de sus rostros, uno de sus campos, una de sus fuerzas. La universidad se sacudió de su autoritarismo, lo que constituye por sí mismo un campo de experimentación e investigación claramente reflexiva; en el contexto de Mayo del 68, no obstante, el protagonismo fue de la amplitud, de la resonancia y la ruptura que abrió paso a lo nuevo, lo realmente importante: la coordinación de las organizaciones de estudiantes, campesinos, obreros, profesionales, artistas e intelectuales, cuyas decisiones prácticas arrebataron el saber y la gestión al Estado para fundarla en la solidaridad y la autogestión. Así, el movimiento que tuvo lugar, se describió a sí mismo:

[...] il existe un Comité central de Grève; cet Comité détient le pouvoir; il décide du droit de circulation routière; si les particuliers veulent un interlocuteur valable, ce n'est pas le maire ou le préfet, mais bien ce Comité central. Si une telle situation n'est pas révolutionnaire, quand donc y a-t-il révolution ? Ou les mots n'ont plus aucun sens [...] Comme pendant la Commune de Paris, la ville de Nantes s'est organisée elle – même sans passer par les corps intermédiaires de l'Etat [...] Dès les premiers jours de grève, le dépérissement de l'Etat se réalisait dans les faits²⁴⁰.

Fuentes de Archivo

Cahier de mai nº1, 1968, 13. Revisado el 18 de septiembre de 2015, en <http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/mai-8/cahiersdemail/cahiersdemail-n01.pdf>

Bibliografía

Alliez, Eric, *De la imposibilidad de la fenomenología sobre la filosofía francesa*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1998.

Attali, Jacques, *Karl Marx o el espíritu del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

240 Cahier de mai nº1, 1968, 9, en <http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/mai-68/cahiersdemail/cahiersdemail-n01.pdf> (consultado el 18 de septiembre de 2015)

- Badiou, Alain, *El despertar de la historia*. Madrid: Clave intelectual, 2012.
- Badiou, Alain, *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: La Bestia Equilátero, 2009.
- Badiou, Alain, *La aventura de la filosofía francesa. A partir de 1960*. Santiago de Chile: Lom ediciones, 2014.
- Blanchot, Maurice, *Escritos políticos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2008.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. Barcelona: Grijalbo, 1990.
- Cohen – Solal, Anne, *Jean – Paul Sartre*. Barcelona: Anagrama, 2005.
- Couëdel, Annie, “El movimiento del 68 en París: Vincennes, desde su orígenes hasta nuestros días”, ed. Olmedo Vargas en *Movimientos Universitarios en América Latina siglo XX*. Tunja: RUDECOLOMBIA, 2005.
- Cousin, Victor, “La reproducción social de los profesores”, en *El mito de la universidad*. México : Siglo XXI, 1998.
- Charle, Christophe, *Naissance des “Intellectuels” 1880 – 1900*. París : Les Éditions de Minuit, 1990.
- Derrida, Jacques, *Cada vez única, el fin del mundo*. Valencia: Pre-Textos, 2005.
- Deleuze, Gilles, *El poder: curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus, 2014.
- Deleuze, Gilles, *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953 – 1974)*. Valencia: Pre-Textos, 2005.
- Deleuze, Gilles, *Pericles y Verdi, la filosofía de François Châtelet*. Valencia: Pre-Textos, 2010.
- Deleuze, Gilles, “Mayo del 68 nunca ocurrió”, en *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975 – 1995)*. Valencia: Editorial Pre – Textos, 2008.
- Deleuze, Gilles, *Kant y el tiempo*. Buenos Aires, Cactus, 2008.
- Deleuze, Gilles, “Vida de Spinoza”, Jaime Toro compilador, en *Pensamiento y experimentación. Deleuze, Foucault, Lyotard y otros*. Bogotá: Carpe Diem, 2005.
- Deleuze, Gilles, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari, *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2006.
- Déotte, Jean-Louis, “Bataille, Mayo del 68”, en *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1998.
- Dosse, François, *Historia del Estructuralismo Tomo 2. El canto del cisne 1967 a nuestros días* Madrid: Ediciones Akal, 2004.
- Dosse, François, *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Dosse, François, "El retorno del acontecimiento bajo la prueba de la pluridisciplinaria", en: *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*. Santiago de Chile: Universidad Finis Terrae, 2011.

Foucault, Michael, *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos, 1988.

Foucault, Michael, *¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2013.

Foucault, Michael, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

GIP, *Le group d'information sur les prisons. Archives d'une lutte, 1970 – 1972*, Documents réunis et présentés par Philippe Artières, Laurent Quéro et Michelle Zancarini – Fournel. Paris: Institut Mémoires de l'édition contemporaine, 2003.

Hobsbawm, Eric, "Mayo de 1968", En: *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*, Eric Hobsbawm. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.

Jay, Martin, *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Lazzarato, Maurizio, *Expérimentations politiques*. Paris: Éditions Amsterdam, 2009.

Onfray, Michel, *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama, 2008.

Ross, Kristin, *Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria*. Madrid: Acuarela y A. Machado, 2008.

Skinner, Quentin, "Significado y comprensión en la historia de las ideas", ed. Enrique Bocardo Crespo en *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

Thayer, Willy, *El fragmento interrumpido. Escritos en estado excepción*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2006.

Toscano, Alberto, "Política de la abstracción: comunismo y filosofía". Analía Hounie compiladora en *Sobre la idea del comunismo*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

Weber, Max, "El sentido ético de la cátedra", en Claudio Bonvecchio, *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI, 1998.

Zourabichvili, François, *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel, 2007.

“Deleuze y la vida cotidiana. Cartografías para una vida intensa”

Gustavo Santiago

En *Pierre Menard, autor del Quijote*²⁴¹, Jorge Luis Borges pone en evidencia las similitudes entre el difuso recuerdo de algo acontecido tiempo atrás, y el aspecto vagamente amorfo de los conceptos, las ideas, cuando se están gestando. Es esa similitud entre el vago recuerdo y la tenue precognición del desarrollo de un concepto lo que habilita el presente escrito.

Hubo un hermoso encuentro presencial en Tunja, en octubre de 2015, en el que intercambiamos miradas, sonrisas, aplausos; en el que trabajamos, pensamos, un número de personas del que no podría precisar la cantidad, pero sí la calidez y el compromiso con los temas abordados.

Hasta Tunja llegaba yo en calidad de “disertante”. Pero luego de ser presentado, de mi bolso no saqué una ponencia impresa, sino un cuaderno de apuntes -el mismo que usaba en ese momento para preparar mis clases, el mismo que tengo ante mí en este momento, en mi departamento de Buenos Aires-. En ese momento sorprendí al auditorio al anunciar que no iba a pronunciar una conferencia, sino que los iba a invitar a participar de una clase. Por ello, no permanecí en el estrado, sino que me coloqué en el mismo nivel que los demás -que por ese simple acto dejaban de ser oyentes y pasaban a ser *participantes*. El espacio no era ya un auditorio, sino un aula de grandes dimensiones. Los apuntes en los que me apoyaba para desarrollar la clase, forman parte de un trabajo que me está llevando a explorar los diversos aportes que algunos filósofos pueden hacer a la educación. Algunos llamarían a esto *work in progress*, como si la apelación a una lengua foránea le diera mayor legitimidad a la

241 Jorge Luis Borges, “Pierre Menard, autor del Quijote”, en *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 1991.

exposición pública de un trabajo en el momento mismo de su realización. Quizá, convendría que recordáramos que todo lo que hacemos en Filosofía es provisorio y conjetural. Y que todo se enriquece siempre con el aporte de los otros.

Al recibir la gentil invitación a enviar mi trabajo vuelvo a encontrarme en una situación semejante a la de aquel momento. Tengo ante mí los apuntes que empleé aquel día, pero no una grabación de lo que efectivamente sucedió en aquella clase en Tunja. Y así como esos apuntes no constituían una conferencia, ahora tampoco conforman un "artículo". La buena voluntad del Grupo de Investigación, con la Profesora Martha Soledad Montero González a la cabeza, me permite hacer público este boceto abierto, provisorio, que necesitará más de la complicidad de un lector co-amante de la filosofía que de la mirada evaluadora de un jurado para ser aprovechado.

Mi atrevimiento de hace dos años y el actual, se apoyan en la convicción de que el propio Deleuze -pues de él se trata este trabajo- hubiera preferido una clase a una exposición magistral, y un boceto a un "artículo académico". El propio Deleuze reclamaba para sí lectores cómplices más que críticos y prefería poner en funcionamiento máquinas deseantes más que aparatos codificadores del saber.

El docente "deleuziano"

Quienes disfrutamos de los textos de Deleuze somos, como diría él mismo, amantes de la sabiduría, amigos en la filosofía. Y tenemos, seguramente, otro amigo en común: Foucault. Fue él quien dijo, refiriéndose a la obra de Deleuze: "por mucho tiempo creo que esta obra girará por encima de nuestras cabezas (...) Pero tal vez un día el siglo será deleuziano"²⁴².

Esta cita se ha repetido hasta el cansancio. Y se ha discutido mucho acerca de cuál era el siglo al que se refería Foucault. ¿El XX? ¿El XXI? Por mi parte, adhiero a la interpretación -apoyada por el contexto en que fue pronunciada dicha declaración- que sostiene que Foucault no estaba hablando de "siglo" en un sentido temporal, sino que lo hacía con el sentido que se emplea cuando se habla de lo "secular". Es decir, de aquello que pasa a formar parte del mundo de todos los días, de la vida cotidiana. Frente a pensamientos propios de cenáculos privilegiados y selectos, Foucault presiente que el pensamiento

242 Michael Foucault, *Dits et Ecrits, tome 1 : 1954-1975*. Paris : Éditions Gallimard, 2001, 943.

de su amigo en la filosofía, de su co-pretendiente en el amor hacia la sabiduría, ganará terreno en la vida del hombre común.

Para acotar nuestro espacio de análisis, vamos a referirnos aquí no a la vida cotidiana de cualquier persona, sino a la de un docente. Es importante tener presente que no nos referiremos a un docente que enseña la filosofía de Deleuze ni a alguien que intenta “aplicar” sus conceptos. Estamos pensando en alguien que está habituado a leer a Deleuze, al que le sucede algo análogo a lo que le ocurre a quien pasa mucho tiempo en compañía de un buen amigo. De igual modo, que el trato frecuente con otra persona va haciendo que uno adquiera algunos de sus modismos, de sus perspectivas, sin advertirlo, frecuentar a un filósofo también va haciendo que algo de su perspectiva sedimente en el lector. Nuestro “docente deleuziano” será una suerte de personaje conceptual que nos permitirá conjeturar cómo desarrollará su tarea alguien atravesado por el pensamiento de Deleuze.

El docente ante las líneas segmentarias y las líneas de fuga

Un docente es alguien que forma parte de un aparato estatal, verticalista, jerárquico, en el que hay toda una serie de lineamientos duros (políticos, económicos, morales, religiosos, positivistas, entre otros), que delimitan sus posibilidades de movimiento discursivo. Se trata de líneas segmentarias que pretenden definir tanto aquello que puede enseñarse -y los modos de hacerlo- como la propia identidad del docente. Le proveen de un eje, un tronco al que debe atenerse, sobre todo si pretende ascender por él. Como se trata de una estructura basada en la trascendencia incluye una clara escalinata de jerarquías en la que cada peldaño está perfectamente estipulado. Del mismo modo que lo está el comportamiento “normal” de aquel que se desplaza a través de ella. Es una estructura que ordena y normaliza.

Hay docentes que se sienten a gusto en esa estructura. Se mueven en ellas muy cómodamente y llegan a extrañarlas cuando no se encuentran en la institución educativa. Se complacen en que todo esté normado, regulado. Defienden la estandarización porque entienden que es lo que les permitirá competir con reglas claras ante los otros; confían en la transparencia de un sistema que les presenta garantías de imparcialidad (aunque en los hechos tal cosa sea imposible). Es así como no solo prefieren que haya un programa preesta-

blecido de la materia, sino también, que haya pautas explícitas para afrontar cualquier situación que tenga lugar en el aula. No es muy arriesgado sostener que la actitud complaciente con la normativa estándar es mayoritaria en el ámbito docente. Pero tampoco sería arriesgado afirmar que nuestro “docente deleuziano” no se encontrará cómodo en medio de ellas. Dicen Deleuze y Guattari:

A este fascismo del poder (que anida en las líneas segmentarias) nosotros contraponemos las líneas de fuga activas y positivas porque tales líneas conducen al deseo [...] No se trata de que cada uno escape “personalmente”, sino de provocar una fuga, como cuando se revienta una cañería o cuando se abre un abceso. Dejar que pasen los fluidos por debajo de los códigos sociales que pretenden canalizarlos o cortarles el paso²⁴³.

¿Qué opciones tiene, entonces, nuestro docente deleuziano? En primer lugar, podría pensarse en que abandonara el sistema educativo. Pero, en ese caso, estaría tomando la fuga como huida, como escape personal. También podría intentar hacer estallar el aparato normalizador. Denunciar, criticar, bloquear, promover movilizaciones contra la opresión educativa. Este tipo de acciones, que lo colocarían en una posición exterior, sería una apuesta por una revolución educativa en el sentido tradicional del término “revolución” -si es que tiene sentido hablar de una “revolución tradicional”-. Es una posibilidad, aunque no parece muy deleuziana. Finalmente, nuestro docente podría optar por quedarse en el interior del sistema procurando generar “fugas”, buscando que el deseo fluya sin codificación, sin canalización, aguijoneando toda norma, todo lineamiento que pretenda bloquearlo.

La perspectiva inmanentista

Como sabemos, la inmanencia implica, ante todo, horizontalidad. Se alimenta de conexiones entre elementos heterogéneos, pero que están en un mismo nivel. Nuestro problema es que, como hemos dicho, la docencia -al menos si se trata de docencia formal, tal como aquí estamos considerando- se ejerce en instituciones que en sí mismas son verticalistas. Y esto no en un sentido marginal o secundario. Son instituciones que desde sus inicios han asumido como una de sus funciones fundamentales el disciplinar.

243 Gilles Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999, 32.

En diálogo con Claire Parnet²⁴⁴, Deleuze afirma que no cree que pueda existir un gobierno de izquierda. Es que la estructura estatal de circulación del poder es esencialmente de derecha. A lo sumo -sostiene- podría esperarse de un gobierno que realice algunas acciones de izquierda. Un planteo análogo podría hacerse aquí. Si bien la propia estructura institucional hace que no pueda haber un docente que se desentienda completamente del orden verticalista jerárquico, trascendentista, de la institución en la que trabaja, cabe esperar que pueda ser capaz de realizar acciones de corte “inmanentista”.

Las diferencias y la tolerancia

Desde hace algunas décadas, a los docentes se nos impone como objetivo pedagógico el trabajo en favor de la tolerancia de las diferencias en el aula. A contramano de lo políticamente correcto, a un deleuziano ese objetivo puede resultarle insatisfactorio. No, obviamente, porque esté en favor de la intolerancia, sino porque la actitud “tolerante” le resultará insuficiente para tenerla como objetivo de trabajo. Porque el tolerante no ve nada positivo en la diferencia. Simplemente -y como se considera magnánimo y, como tal, superior al otro- la soporta, la aguanta: la tolera. Él se siente en una posición de superioridad tal frente al otro que se permite mostrarse benevolente con él tolerándolo.

Lo que un deleuziano propiciará -a su vez, como buen spinoziano- no será una actitud de tolerancia ante la diferencia, sino una *valoración positiva* de ella. Pensará la diferencia no como algo que hay que soportar, sino como algo que conviene elegir. Es decir, como algo beneficioso. A la vieja expresión que sostiene que “mi libertad termina donde empieza la libertad del otro”, que reposa en una concepción antropológica que concibe al otro como limitador -ya que disminuye los alcances de mi libertad con su sola presencia-, responderá con otra frase que sostenga que “mi libertad, en el encuentro con la libertad del otro, nos hace más libres a ambos”. Si se trata de un otro muy semejante a mí nuestro enriquecimiento será fundamentalmente cuantitativo. Juntos, podremos más, es cierto.

244 Gilles Deleuze y Claire Parnet, *Abecedario*, G de gauche. Programa de la televisión francesa producido por Pierre-André Boutang en 1988-1989, emitido en el año 1996. Consiste en una serie de tres entrevistas que Claire Parnet le realizara al filósofo. https://es.wikipedia.org/wiki/El_Abecedario_de_Gilles_Deleuze (consultado el 26 de febrero de 2017)

Pero más de lo mismo. En cambio, si se trata de alguien considerablemente diferente de mí, el encuentro nos permitirá crecer a ambos también en lo cualitativo. Ambos podremos más y más cosas de las que antes podíamos.

Si el docente espera que la potencia de su grupo de alumnos aumente en su capacidad crítica y creativa, en su capacidad de estudio y análisis, en su capacidad de enfrentarse a problemas nuevos, tomará como una de sus principales tareas el fomentar y favorecer las conexiones heterogéneas entre ellos.

Organización y orden

Toda institución verticalista es promotora y defensora del orden. Hay un lugar para cada cosa, y cada cosa debe de estar en su lugar. Por “cosas” se entenderá, en el ámbito educativo, tanto a los muebles del salón de clases como a los docentes y los alumnos.

El docente tiene un lugar privilegiado: el frente. Si es posible, se encontrará elevado de modo que su palabra pueda llegar claramente a todo su auditorio y que su mirada pueda controlar sin dificultad lo que sucede con los receptores de sus gestos, sus palabras y sus miradas. El lugar de esos receptores, que deberán permanecer quietos, callados y visibles, es el delimitado por las filas e hileras de bancos orientados hacia el frente.

En el paradigma del orden, la única voz merecedora de ser escuchada es la de la autoridad. Su portavoz es alguien ungido por el poder institucional (tras haber superado los filtros específicos que pusieron a prueba su idoneidad para ocupar ese lugar) como representante de la ley. Él anuncia las pautas y cuida que se cumplan; él distribuye el saber. En términos que podrían corresponder tanto a un marco religioso como iluminista podemos decir que el docente, en tanto que autoridad, es el portador de la luz. Si el docente no estuviera en el aula, o si no desempeñara como debe su labor, los alumnos no podrían aprender ni respetarse entre sí. Imperaría el caos.

Nuestro docente deleuziano, sin embargo, hará todo lo posible por correrse de este paradigma del orden, aunque sin entregarse al caos. Porque, como dice Deleuze, “el caos, caotiza”. El propio Nietzsche -acaso el filósofo que con mayor osadía penetró en los peligros del caos- advirtió contra sus efectos disolutivos. Pero, como bien sabe nuestro docente, el caos no es la única alternativa al orden. Podría

decirse, incluso, que en muchos casos lo caótico termina resultando funcional al orden, ya que habilita su ejercicio represivo cuando la situación se complica para quienes sustentan una posición de poder privilegiada.

Una mejor alternativa al orden es la organización. La principal diferencia con el orden es que en este caso se trata de una estructura en la que no hay jerarquías, sino que todos los que la componen están en el mismo nivel. No es que sean “iguales” (ni, mucho menos, “idénticos”). Pero su diferencia no tendrá que ver con rangos jerárquicos, sino con roles. En la medida en que se trata de seres singulares, todos podrán cosas diferentes. Y esta diferencia de potencia es lo que hace que desempeñen roles diferentes. La organización permite que las particularidades de cada miembro redunden en un beneficio para la comunidad conformada por ellos. Los roles desempeñados pueden no ser fijos ya que cada cual puede alimentarse de lo que otro puede. En la organización hay lugar para el aprendizaje compartido, frente a la obediencia que demanda el orden. Queda claro que desde esta perspectiva el rol docente se diferencia del de los alumnos. No pierde su especificidad. Pero esto no significa que esa diferencia lo coloque en una posición de privilegio o “superior”. Si no existiera una especificidad del rol docente nada de lo que estamos proponiendo en este trabajo tendría sentido. Justamente, de lo que se trata aquí es de encontrar una especificidad del rol que permita evitar que se convierta al docente en un mero funcionario del orden institucional.

Potencia y poder

Otra distinción que seguramente tendrá en cuenta nuestro docente deleuziano es la distinción entre poder y potencia. Distinción que puede parecer un tanto arbitraria, pero que cobra sentido a partir de la definición de ambos términos.

Cuando hablamos de “poder”, como sustantivo, nos referimos a la apropiación, sea por parte de una institución o de algunos individuos, de la posibilidad de acción de otros individuos. En una estructura jerárquica entendemos que los miembros denominados “superiores” concentran mayor poder que los inferiores, en tanto que controlan la mayor cantidad posible de sus acciones. Precisamente, las peleas por lograr ascender en una jerarquía institucional tienen que ver con esta posibilidad de incrementar el poder aumentando el control sobre un número mayor de “subordinados” Como

el sistema, además, establece una relación directa entre poder y dinero, cuanto más alto sea el cargo al que se acceda mayor será la retribución económica que se obtenga.

Un salón de clases estructurado según jerarquías de poder colocará en lo más alto (representado por el frente del aula) al docente -que a su vez estará subordinado al director, este al inspector, etc.-. En primera fila -es decir, en el nivel jerárquico siguiente al del docente- se ubicarán los alumnos dilectos del profesor: los que tienen un trato más familiar con él, los que cumplen generalmente con sus expectativas, los que lo adulan, etc. Si bien en este caso no hay una compensación económica que simbolice el grado de poder de estos alumnos, su "crédito" se materializará en las calificaciones, en la concesión de algunos favores ocasionales, en la mayor atención que se le concederá a su palabra. La jerarquía desciende proporcionalmente a la distancia del escritorio del docente (más allá de que suelen existir otros lugares de privilegio: los próximos a las ventanas, las estufas o ventiladores, etc.) hasta llegar a los de la última fila, que suelen constituir el grupo de los "sospechosos de siempre" que si bien gozan de algún grado mayor de libertad en cuanto al control visual y auditivo por parte del docente, son por ello mismo potenciales acreedores de reprimendas y llamados de atención. El docente que se posiciona desde la perspectiva del poder suele emplear un tono de voz alto, enérgico, suele tener la mirada atenta a cualquier anomalía y suele desplazarse de modo que ni siquiera los más resguardados puedan escapar a su vigilancia.

El paradigma de la potencia también concierne al poder. Pero al poder como verbo. Entiende al poder como aquello "que se puede" tanto singular como colectivamente. Un docente deleuziano, buscará ante todo que sus alumnos puedan desarrollar al máximo su potencia singular y propiciará las conexiones que permitan alcanzar la mayor potencia comunitaria. Por eso se concentrará más en conectar a los alumnos entre sí que en adosarlos a su propio discurso. Buscará que el nivel de actividad de sus alumnos aumente en lugar de que permanezcan quietos, callados y en silencio, como promueve el paradigma del poder.

El deseo

Es habitual escuchar que los alumnos no se interesan por estudiar, que han perdido el deseo de saber. Esos discursos se apoyan en

una concepción del deseo en la que este está caracterizado desde la carencia. Se desea aquello que no se tiene. En una institución educativa se tratará del "deseo de saber". ¿Dónde se ubicará ese saber que se presupone que los alumnos deberían desear? En los docentes y en los textos. Por supuesto, los alumnos -en tanto que sujetos que desean lo que no tienen- serán colocados en el lugar de la ignorancia.

Esta no es la concepción del deseo que maneja Deleuze. Para él el deseo no es carencia, sino producción. De ahí que un sujeto deseante no pueda ser colocado en una posición pasiva o como mero receptor de lo que otros le proporcionen. Quien desea, produce. Un docente que quiera alimentar el deseo en sus alumnos buscará los medios para colaborar con ellos para que puedan crear agenciamientos en los textos, palabras, miradas, movimientos, etc., que produzcan algo nuevo y, sobre todo, potente.

Planes versus planificación

Nuestro docente no planifica. Hacerlo implicaría que creyera tener pleno control de lo que sucede y va a suceder en el aula. ¿Significa esto que deja todo librado al azar? Obviamente, no. En los términos que hemos propuesto antes, diríamos que no se entrega al caos ni a una estructura de orden. Lo que busca es organizar. Para ello diseña planes, hace mapas. Un plan permite postular de antemano algunas acciones, pero atendiendo a aquello que puede irrumpir de un modo azaroso. Pone el acento en el estímulo, en la propuesta más que en la consecución de objetivos prefigurados. Es algo semejante a lo que sucede cuando se hace un plan, por ejemplo, para el fin de semana. Podemos planear una caminata al aire libre, pero si las condiciones del clima al llegar la fecha prevista son muy desfavorables, la caminata quizá se transforme en una película en el cine. Lo importante, en el caso de una actividad recreativa, es encontrar aquella que mayor satisfacción pueda producir. En lo que se refiere al aprendizaje, la mejor actividad será aquella que les permita a los alumnos desarrollar sus potencialidades.

A modo de cierre

Como hemos señalado al principio de este texto -y en el encuentro presencial que lo originó- de lo que se trata cuando se desarrolla

una actividad filosófica es de pensar. De ahí que las conjeturas que aquí hemos presentado no tengan mayor -ni menor- propósito que ese: contribuir a que aquellos que se dedican a la docencia y que se encuentran a gusto en compañía de los textos de Deleuze puedan repensar en su práctica diaria y en los modos de enriquecerla. Nada de lo que aquí se ha dicho pretende tener el estatus de un saber. Se trata, a lo sumo, de un intento de provocación del pensamiento que refleja las cavilaciones que desde hace tiempo viene haciéndose quien ha escrito este texto.

Bibliografía

Borges, Jorge Luis, "Pierre Menard, autor del Quijote", en *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 1991.

Deleuze, Gilles, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999, 32.

Deleuze, Gilles y Parnet, Claire, *Abecedario, G de gauche*.

Foucault, Michael, *Dits et Ecrits, tome 1 : 1954-1975*. París: Éditions Gallimard, 2001, 943.

Mayo del 68 la experiencia de otra política.

*Daniel Ernesto Osorio Tamayo*²⁴⁵

Mayo del 68 se inscribe en un movimiento, en un acontecimiento que criticó las bases mismas de la tradición intelectual francesa y que, además, es producto de un fenómeno de contagio que hizo de la movilización estudiantil algo común en esos años. Lo que permite identificar que Mayo del 68, fue una lucha en la calle, con las estructuras. Desde esta perspectiva, es que empieza a pensarse que la política no es exclusiva de estructuras dominantes, sino que la política hace parte de la vida cotidiana e interactúa con ella. Mayo del 68 muestra como el cuerpo, la sexualidad, el placer, la universidad, las relaciones son lugares donde la política hace presencia y produce cosas

A modo de introducción

Los acontecimientos de Mayo del 68²⁴⁶, hacen evidente la magnitud de una movilización que con un sinfín de motivos se precipitó a las calles. La calle fue el escenario perfecto para que confluyeran todas las formas de expresión y las prácticas que hasta el momento habían sido excluidas de la sociedad, del discurso político, de la academia; de la universidad²⁴⁷. Dichas prácticas atraviesan el plano erótico, las drogas, las resistencias, las pequeñas relaciones al interior de la familia, de la escuela, de la pareja. La movilización de mayo hace evidente que la política no es un asunto exclusivo de las

245 Integrante del grupo de investigación Filosofía, educación y pedagogía. Categoría B/Colciencias. Avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC

246 La cronología de los hechos se seguirá de la *“Imaginación al poder”*, texto que recoge algunas de las entrevistas y escritos producido en la época por algunos de sus protagonistas, entre ellos Jean-Paul Sartre, Daniel Cohn – Bendit y Herbert Marcuse.

247 Para James Miller y François Dosse son, precisamente, esas prácticas omitidas en los discursos las que van a tener una especial acogida en el movimiento francés del 68.

grandes estructuras, sino que es una fuerza latente en la vida cotidiana. De esto, que sean los mismos estudiantes los que empiecen a moverse; la universidad deja de ser una institución estática.

El papel de los estudiantes, de la juventud fue primordial, ya que era necesario huir de las viejas estructuras, correr del mundo antiguo que estandariza, estructura, generaliza. Los estudiantes recogen sus sueños y ven que la universidad no responde a ellos, no los enuncia, no los hace visibles, por el contrario, los suprime del diálogo, de la discusión académica. La universidad era una institución de viejos, de académicos acomodados en puestos donde ejercían cargos. El profesor, por consiguiente, era un funcionario; los padres hacían parte de una generación que no quería ser y los gobiernos propician y mantienen guerras a lo largo y ancho del globo terráqueo²⁴⁸. Los estudiantes quieren reinventarse, ver que hay otras formas de relacionarse con los otros, buscar en lo que es prohibido nuevas formas de vivir, dejar de ser lo que eran sus mayores.

De esa generación mayor, la de los viejos, hacían parte los profesores, que en el ámbito universitario son los primeros en ser increpados, criticados. Los estudiantes voltean hacia sus profesores que por años les han hablado de revoluciones, de crítica, de política, pero estos en un gesto de incredulidad y de asombro hacia la espontaneidad del movimiento parecen retroceder, desaparecer²⁴⁹. Es por esto que los estudiantes los omiten de sus discusiones, son pocos los admitidos para dialogar con ellos, discernir sobre posiciones políticas, dejan que sus profesores ocupen los cargos que por años han perseguido, dejan a los mandarines en lo alto de la estructura mientras ellos destruyen las bases de esta.

Los estudiantes y profesores

En pleno centro estudiantil las contradicciones abundan; una sociedad que crece rápidamente frente a la forma arcaica de enseñanza. Los profesores se quedan relegados de cara a las exigencias

248 Para el momento la guerra de Vietnam es la que tiene las mayores críticas, a su vez está la guerra de Argelia y las luchas guerrilleras en América Latina. El movimiento no es exclusivamente francés, tuvo un efecto de contagio que se expandió más allá de lo división oceánica.

249 Para la época la crítica se dirige contra el estructuralismo y sus figuras más representativas, entre ellos a Lacan, pero también contra los marxistas de la época especialmente hacia Althusser.

de los estudiantes que ven avanzar un mundo que no los representa y del que tienen que hacer parte. Las reformas educativas son irrisorias y finalmente, el 22 de marzo, los estudiantes, después de elevar una serie de reivindicaciones al Ministerio de Educación firmada por estudiantes y profesores, que no tiene respuesta, toman la sede administrativa de la universidad²⁵⁰. Esta toma les da una fuerza, empiezan a ver que sus pretensiones se encaminan a tener su propia expresión política y a la libertad para manifestarla.

Ese 22 de marzo, da nombre a uno de los movimientos que empiezan a tomar gran poder en los acontecimientos siguientes. La imagen y figura de Daniel Cohn-Bendit²⁵¹, toma relevancia. En su figura se concentran algunas de las peticiones y reivindicaciones, y especialmente, el rasgo que caracteriza toda la movilización, el rechazo a cualquier clase de sectarismo y la crítica constante, hacen de este personaje una figura central tanto para los manifestantes, como para las fuerzas del orden. En Bendit recaen las consignas que sus compañeros le comparten, habla con los movimientos de izquierda, con los que no se identifican, con los curiosos. Sin embargo, la premisa ya es clara, el movimiento debía tener lugar, como diría Deleuze, pero no se reducía a ideologías que para muchos ya no representan nada²⁵².

Ese contraste con las ideologías que fundamentan su discurso en la revolución permite hacer evidente cómo el movimiento mismo adquiere un carácter político distinto y los problemas que surgen no van dirigidos a qué camino tomar, sino a la explosión de lo que había, de los estudiantes en tanto soñaban. Entonces las críticas y los deseos se entrecruzan, chocan: los seguidores de Marx con todas sus pretensiones y posturas, y, otros, que estaban parados en la plena acción y no en un pliego de peticiones, porque sin pensarlo se hace latente una idea que fue clave en el pensamiento nietzscheano y, posteriormente en Foucault, como lo menciona Miller, la idea del Nuevo Hombre nietzscheano al margen de Nuevo Hombre marxista.

El hombre nuevo de Nietzsche sería una criatura de destructora creatividad, más allá del bien y del mal, una figura de poder

250 Daniel Cohn Bendit, Jean-Paul Sartre, & Herbert Marcuse, *La imaginación al poder*. Barcelona: Siglo XXI, 1982.

251 Estudiante de sociología, hijo de inmigrantes alemanes nacido en Francia.

252 Los movimientos izquierdistas, especialmente los de tendencia maoísta, tienen una fuerte influencia en la movilización, sin embargo, se percibe y así lo entienden los estudiantes que los marxistas se han quedado sin lo necesario para responder a sus demandas, sus sueños tampoco caben en su ideología.

cegador y de furia *daimónica* a quien no afectaría el anhelo de felicidad, justicia o piedad de los mortales ordinarios. “Estimo que lo que se debe producir” explica Foucault en 1978, “no es”, como en Marx, “el hombre idéntico de sí mismo, tal como la naturaleza lo ha designado o según su esencia... Se trata, más bien, de la destrucción de lo que somos y de la creación de algo completamente otro, de una innovación total²⁵³.”

Los estudiantes²⁵⁴ en mayo se dan cuenta que es mejor crear desde las cenizas, que reformar lo que hay, y en esa destrucción encuentran la playa bajo los adoquines, como un sueño que se hace realidad, y se cambian las caras acartonadas de los libros, por las conversaciones constantes con los otros, en los mítines, en las reuniones. De esto surge la toma de la Sorbona, del Teatro Odeón y tantos otros centros: los estudiantes necesitan lugares en los que conversar, discutir, organizarse. Así lo menciona Armelle en conversación con Durandeaux:

En absoluto, no sé por qué habría de acabar con la ocupación de las facultades, puesto que así los estudiantes tienen lugares donde reunirse, donde trabajar, donde discutir; no podrían reunirse para trabajar en comisiones, si estuvieran cerradas las facultades²⁵⁵.

El movimiento francés hace de sus monumentos, lugares más dinámicos, los reinventa, crea en ellos, da lugar a una nueva academia.

Los estudiantes quieren destruir la universidad, pero no para dejar de estudiar, sino para terminar con una institución que los limita, por eso la toma de la universidad es la forma que encuentran para seguir discutiendo, hacer política, pensar²⁵⁶. Es desde ese pensar que se dan los debates más diversos entre marxistas y estructuralistas, reformistas y revolucionarios, estudiantes y trabajadores, de todo aquello que se suponía no académico. En definitiva, toda la pluralidad del pensamiento que en la universidad se ve coartada por la cátedra de un experto, en Mayo del 68 se expone en la calle, en los salones y facultades ocupadas y todo eso de lo que se quería discutir sale a la luz, para Foucault, citado por Miller, se hace “...

253 Jacques-Alain Miller, *La pasión de Foucault*. Barcelona: Andrés Bello, 1996.

254 Las cifras de la movilización da cuenta de por lo menos 600.000 estudiantes en la calle y en las diversas manifestaciones.

255 Jacques Durandeaux, *Las jornadas de mayo*. México D.F: Grijalbo, 1970, 113.

256 Esto es evidente, especialmente, en las grandes congregaciones que hacen los estudiantes en los lugares ocupados, a varias de ellas asistieron algunos de los intelectuales que se ganan el puesto, como es el caso de Sartre.

mediante una especie de ataque cultural que amenazará las viejas instituciones con nuevas prácticas²⁵⁷".

Nuevas prácticas que atraviesan la vida, pues era esta, para los estudiantes, la que debía ser cuestionada, pensada, discutía; ya que florecen ideas que rompen la estructura tradicional de la sociedad, pues se quiere pensar que existen nuevas posibilidades de vivir, sin la limitación de la autoridad, entonces se empieza a pensar y actuar por la supresión de tabúes sexuales, de limitaciones y divisiones; la exploración de la existencia comunal; el aflojamiento de inhibiciones en la relación con las drogas; la ruptura de todas las prohibiciones que forman y guían el desarrollo de individuo normal²⁵⁸.

Las proclamas que aparecen en los muros no son vacías, son el hilo conductor de la lucha, son los deseos, las consignas, lo enunciados que los hacen mover. *Prohibido prohibir* no es simplemente un eslogan, un *graffiti* en una pared sin repercusiones en la calle, todo lo contrario, es la manifestación de un deseo que cuestiona la realidad, pues es el deseo de encontrar bajo esas estructuras otras cosas, nuevas posibilidades, sin límites, ni restricciones, en definitiva, algo de libertad. Los estudiantes generan de un momento a otro una serie de enunciados que los guían en su revolución pero que, además, nacieron con ella; son la revolución, como menciona Foucault. Es una revolución intempestiva que se hace visible a partir de sus enunciados²⁵⁹. La noche del 10 de mayo²⁶⁰, la que produce el quiebre de una revolución pacífica a una acción directa, los estudiantes, en plena manifestación, se preguntan cómo enfrentarse a la policía y alguien responde con los adoquines, cuando empezaron a sacarlos encontraron que debajo había un polvo amarillo ¡era arena!: y se hizo latente un deseo: ¡Bajo los adoquines la playa! (Miller, 1996). No importaban las peticiones, la Revolución de Mayo es una experimentación, cada acto es una nueva posibilidad de encontrar algo por lo que reclamar, criticar, una estructura que demoler.

257 El contexto da para pensar que los estudiantes se cansaron de la vida conservadora que les aseguraba la sociedad de bienestar, ellos querían más, querían experimentar.

258 Jacques-Alain Miller, *La pasión de Foucault*. Barcelona: Andrés Bello, 1996, 270.

259 Uno de los elementos que se discute y se han esparcido bastante son los *graffitis*, *posters*, imágenes que se produjeron en mayo y adornaron no solo la universidad, sino las calles y paredes por donde los estudiantes pasaban, eran consignas colectivas.

260 Miller narra cómo Foucault, que para entonces se encuentra en Tunes, sigue los acontecimientos a través de la radio como la mayoría de la población francesa y queda impresionado con la fuerza y la violencia del despertar estudiantil.

La universidad por eso les queda pequeña, se acartonó en los libros y en los enunciados que no se actualizaban, a la historia terminada con los objetivos y finales que ellos habían diseñado, un discurso de viejos para viejos había, entonces, que huir de ellos, para no convertirse en ellos, pues saben que, sin quererlo, en cada uno de ellos habita uno de estos seres. Lo que buscan cambiar es la vida que les había sido determinada por una completamente distinta en la que cada cual pudiese elegir. Decidieron poner en juego sus propias vidas. “Queremos las estructuras al servicio del hombre y no al hombre al servicio de las estructuras. Queremos tener el placer de vivir y nunca más el mal de vivir”, se leía en el Teatro Odeón. Las pasiones, los deseos son los que salen a la calle, hay un cansancio colectivo hacía la represión constante, entonces, el deseo de desobedecer y de destruir esas instituciones, surge.

Sin embargo, el desorden aterra a otros estudiantes, quienes en el peor de los casos apoyaron las instituciones y marcharon con ellas y en otros, de daño menor, se impuso un deseo de reforma y no de *boicot* generalizado. Como lo menciona Hubert D. en entrevista con Durandeaux:

Nosotros no predicamos una reforma de la sociedad, sino una reforma de la universidad que llegará a un fin, desembocará en algo. Por eso nos oponemos a los revolucionarios, quienes, con su idea de reforma de la sociedad, quieren, cueste lo que cueste, politizar el problema²⁶¹.

Las luchas intelectuales y políticas de los estudiantes no eran menores a las de la calle; se hacía, gracias al cierre y toma de la universidad, una verdadera universidad que provoca la discusión, la lucha política. El discurso de los maestros e intelectuales no era suficiente, pues la política ocupa todo.

“Abajo los profesores que rajan a los alumnos y viva la universidad sin clases, ni horarios, ni profesores”. Las frases del mes plasman una nueva idea de universidad, la posibilidad de negar las estructuras verticales para permitir que, ante todo, la universidad sea el lugar donde se encuentra el conocimiento, pero, además, la acción; un lugar donde lo intelectual se funda con lo social. Entonces la universidad es el lugar donde el cambio es posible, ya que es el escenario donde surge la crítica desde el conocimiento. Adelantándose a ello, los estudiantes señalaron esa crítica y la hicieron acción, los profesores fueron enfrentados, cuestionados. Parece que

261 Durandeaux, *Las jornadas de mayo*, 78.

Althusser ya no dice nada, ni los estructuralistas, ni el psicoanálisis; todos discursos de papel que, a pesar de hablar de revolución, nunca salieron a la calle, no se encontraron con la sociedad más allá de sus análisis, ni siquiera se encuentran con la vida de los estudiantes. Entonces se les reclama, se les busca y muchos desaparecen, pues el mayo francés fue un golpe que no predijeron, los intelectuales no podían determinarlos. “El mensaje era categórico: olvidar el estructuralismo. De paso: olvidar la universidad. ¡La revolución estaba en las calles!”²⁶².

Olvidar la universidad era un llamado, pues era parte del corpus de las estructuras que querían olvidar. Había un no más plasmado a los estructuralistas desde Levis Strauss hasta Alain Touraine, que empezó con los intelectuales dialécticos como Henri Lefebvre. La Sorbona era el hábitat de los mandarines que se erigían como dueños del conocimiento y capaces de dar razón por cada uno de sus detalles, eran lo máspreciado del mundo intelectual, título otorgado por ellos mismos. La crítica al estructuralismo no es un hecho aislado y se ve con claridad cuando son los mismos estudiantes e intelectuales los que encuentran en él un abuso del cientificismo introduciéndose en los discursos sociales. Para Lefebvre²⁶³, el estructuralismo agudiza una crisis en el pensamiento histórico, pues las estructuras pueden ser determinadas lógicamente o científicamente lo que invierte la tesis marxista por excelencia del devenir histórico.

Los estudiantes querían omitir ese cientificismo y lo hicieron, según cuenta Dosse en su *Historia del Estructuralismo*, cuando después de un análisis se determinó que la juventud universitaria francesa no tenía influencia política, no estaban políticamente preparados. Meses después estallan las protestas de mayo, dándole a los intelectuales una lección de moderación²⁶⁴. Los estudiantes les muestran a los estructuralistas que sus sistemas científicos no son capaces de medir completamente las situaciones y las dinámicas en las que se envuelve la sociedad. Además, se hace visible un cambio en la visión de la política que contradice tanto los discursos estructuralistas como los marxistas; la política está en todo, lo cotidiano se vuelve político²⁶⁵. Las relaciones cotidianas, maestro y estudiante, madre y

262 Miller, *La pasión de Foucault*. 237.

263 Henri Lefebvre, *Más allá del estructuralismo*. Elaleph, 2000.

264 François Dosse, *Historia del Estructuralismo, Vol. II*. Madrid: Akal, 2004.

265 Couëdel, Annie, “El movimiento del 68 en París: Vincennes, desde sus orígenes hasta nuestros días”, ed. Olmedo Vargas en *Movimientos Universitarios en América Latina siglo XX*. Tunja: RUDECOLOMBIA, 2005, 169-177

padre, esposa y esposa, el cuerpo, los deseos, todo es político; los revolucionarios del 68 se dan cuenta de ello, y eso les otorga la impresión de poder reclamar, actuar.

La posición del profesor también se ve afectada, ya no es un ente aislado, se politiza y su práctica está relacionada con la política, no son excluyentes. El papel del profesor como dictador de clase no es suficiente, ni necesaria y los estudiantes lo entienden, exigen más. Y el cuerpo es un centro de poder y también hay que pelearlo, como hizo Edith Piaf, años antes, como precursora de ese movimiento de liberación sexual. La universidad produce el encuentro de esos cuerpos y tiene que dar cuenta de estos. Entonces, como en una pared de Nanterre “No es una revolución, es una mutación”. Los estudiantes quieren ser otra cosa están dispuestos a destruir para transformar la vida y la sociedad en la que les tocó vivir. Sin embargo, los intelectuales, en su mayoría, no aparecen, dónde estaba la receta marxista de la revolución cuando la revolución empieza, los profesores son centro de críticas por parte de la sociedad en su conjunto y estos se habían desvanecido en el aire, uno que otro daba la cara y de igual manera era criticado.

Siento vergüenza ajena de algunos profesores, ya bien entrados en años, que de pronto se ponen del lado de los estudiantes. ¿Por qué demonios no hicieron algo, si pensaban que estas reformas eran esenciales, antes de que la situación llevará a los estudiantes a arrancar los adoquines?²⁶⁶.

¿Cuál era el papel del intelectual y de los profesores cuando los estudiantes tomaron la acción? Esta no es una pregunta aislada cuando se hace evidente que Mayo del 68 no fue solo un fenómeno francés; Foucault estaba en Túnez con los estudiantes que se rebelaron contra el presidente y su política pro-Estados Unidos, en México se derramó la sangre de los estudiantes a manos del gobierno, en Estados Unidos se empezaba alzar la voz por los derechos de los afrodescendientes y la lucha contra la guerra de Vietnam, Las huelgas en Seúl y Tokio, La primavera de Praga y otros tantos acontecimientos de la época (Glucksmann A. & Glucksmann R. 2008), de las que los intelectuales y profesores no fueron capaces de dar cuenta, de aparecer, de asumir una posición política frente a los acontecimientos. La mayoría de estos acontecimientos fueron provocados o influenciados por estudiantes, generando un fenómeno mundial

266 Esto es proferido por Maurice Duverger, profesor de ciencias políticas cuando habla en la televisión francesa del romanticismo de las barricadas. Mayo 11 de 1968. Mavis Gallant, Los sucesos de mayo. Barcelona: Alba, 2008.

y contagioso. Sin embargo, la lucha era contra el establecimiento y los teóricos que habían pasado años hablando de revoluciones y de reestructuraciones no aparecían. A Althusser, por ejemplo, se lo hacen saber “*Althusser á rien*”.

La abolición de la autoridad profesoral es una exigencia para que los profesores pudiesen llevar a la sociedad lo que defendían y exponían en sus clases, que se ampliarán los discursos. Se requería de unas ciencias sociales que no busquen, única y exclusivamente, un objeto científico de estudio, como lo pretendía el estructuralismo. La petición era mostrar que el lugar de las ciencias humanas era la calle y no una suerte de laboratorio científico. Se les exige a los intelectuales que produzcan efectos, pues, como lo menciona Dosse “Esta variante neopositivista del estructuralismo que no diría más que una serie de banalidades tendría por otra parte el mérito de no provocar dolor de cabeza”²⁶⁷. Mayo del 68, muestra que si algo tiene de político la universidad es su capacidad de molestar, no se puede seguir teorizando sin que eso se sienta y fastidie las estructuras, a las instituciones, papel rector de la crítica universitaria.

Por esto, Sartre, es uno de los pocos intelectuales que sienta su voz de apoyo y es escuchado por los estudiantes. Él junto a Lefebvre, Blanchot, Gorz, Klossowski, Lacan y Nadead publican un texto en *Le Monde* de apoyo al movimiento, en un fragmento puede leerse, en la reproducción que hace Dosse del texto, el espaldarazo de estos intelectuales al movimiento estudiantil, pues estos reconocen la capacidad de los estudiantes de romper violentamente con la sociedad de bienestar que se había posicionado y con las paradojas que engendra en sus bases y en la realidad francesa misma, provocando, con este texto dichos intelectuales, un vuelco a las mentiras con la que las instituciones y algunas organizaciones políticas (con contadas excepciones) buscaron alterar el movimiento y ponerlo en ridículo. En consecuencia, los estudiantes ahora contaban con el apoyo, aunque en un número muy reducido, de los intelectuales que ponían, por lo menos en su discurso lo que en sus teorías habían postulado.

Por ello, no es que los profesores que muestran su simpatía al movimiento sean unos oportunistas que nunca dijeron nada acerca de las deficiencias de la universidad y la sociedad en general, sino que habían sido ocultados por los mandarines del estructuralismo y el psicoanálisis, como lo postula Dosse en *La Historia del Estructu-*

267 Dosse, *Historia del Estructuralismo*, 139.

ralismo. Hay profesores que ya se habían manifestado con críticas, discusiones, publicaciones, y clases donde encontraron en la eferescencia de los estudiantes el lugar en el que seguir y hacer prácticos sus discursos. Sartre, como uno de ellos, participó en más de un mitin. Estos intelectuales estaban desbordados por el estructuralismo, como menciona Dosse “Están conectados con la juventud contestataria que hace vibrar las cuerdas de la historia y desmiente con la acción el estatismo en el que querían encerrarlo”²⁶⁸. Los intelectuales terminan apoyando a los estudiantes y no los estudiantes a sus intelectuales.

Esos movimientos son los que permiten hacer evidente, como lo muestra el autor de *La Historia del Estructuralismo*, la ruptura con los mandarines, haciendo de la protesta una manifestación en contra de estos, provocando que la relación docente-estudiante quede abolida. Queda en las calles el encuentro de simples rostros unidos en manifestación. Originando de cada movilización un lugar de entrecruzamientos sin jerarquías. La calle era el lugar donde todas las caras tenían algo que decir, sin importar de donde vinieran, y lo podían decir. Pero ¿por qué los estudiantes? porque aún no han sido absorbidos por la sociedad, como lo menciona Joël D. en conversación con Durandeaux (1970), entonces pueden criticarla y rechazarla en bloque, los estudiantes hacen posible esa movilización. De esto, que los intelectuales le den soporte y apoyo siendo un engranaje más y no un eje principal. Los estudiantes remueven las estructuras; se le dirá a Lacan que no es cierto que sus estructuras salieron a la calle, como menciona Dosse, por el contrario, las estructuras, al menos por estos meses, se habían resquebrajado.

Esas rupturas en las estructuras se dieron porque el movimiento es intempestivo como muestran las conversaciones en el texto *Las Jornadas de Mayo*, ni siquiera los mismos estudiantes son conscientes de lo que está sucediendo, y menos imaginan que tomará las dimensiones que alcanzó. Este simplemente sucedió, apareció, hizo un movimiento fuerte y violento que mezcló los rostros e impidió, con esa fuerza inesperada, que algo pudiera estructurar el movimiento mientras estuviese en la calle y él tomó varias formas, varios rostros. “Una auténtica revolución sin rostros porque tiene millones, que se trasciende en una lucha de clases de un nuevo tipo

268 Dosse, *Historia del Estructuralismo*, 133.

en su movilización contra todos los aparatos de integración y de manipulación contruidos por la tecnocracia en ascenso”²⁶⁹.

Esa multiplicidad de rostros impide el análisis reduccionista tanto estructuralista, como dialéctico; pues, aunque había discursos de clase, generación, género, subversión, etc., la visión no era acabar una estructura para erigir otra, ni destruir una clase de la dualidad para generar otra; la pretensión era no tener pretensiones y destruir con el único propósito de que de la destrucción surgiera la creación del algo distinto, sin determinaciones. “Sed realistas pedid lo imposible”.

Sin embargo, y a pesar del ímpetu mostrado por los estudiantes y algunos intelectuales inscritos en el movimiento, otros con la perspectiva de que su teoría había sido puesta en entredicho y, además, la irrupción y crítica de quienes otrora fueran sus estudiantes deciden retirarse, escapar esperando un llamado posterior, esto, sin olvidar dar su postura frente a los hechos, caso concreto el de Strauss, padre del estructuralismo, quien se retiró al *Collège de France*, como lo menciona Dosse. Para el padre del estructuralismo, Mayo del 68 se presenta como un descenso a los infiernos, como la expresión de una degradación universitaria, de un declive iniciado desde la noche de los tiempos, de generación en generación. No habría más que reiterado la confirmación de su concepción pesimista de una historia que solo avance del largo declive hacia la desaparición final²⁷⁰.

Los estudiantes no detienen el proyecto científicista de los estudios humanos, pero lo ponen en entredicho, al menos. Los estudiantes se dan cuenta que en la vida cotidiana hay política, ven que no es suficiente la estructura universitaria con sus reformas, sus intelectuales y profesores de pedestal para pensar la vida, la sociedad, la historia. Lo humano no puede reducirse a la ciencia, no es un objeto científico estático, todo lo contrario y, por consiguiente, aparece la crítica de Lefebvre que denuncia al estructuralismo como un discurso ideológico que se codea con el establecimiento como lo muestra en su texto *Más allá del Estructuralismo*, esto permite entender por qué los estructuralistas no molestaban a nadie, pues hacían parte del sistema ideológico dominante. Para los estructuralistas desde Strauss hasta Greimar, muestra Dosse “Mayo del 68 es para

269 Dosse, *Historia del Estructuralismo*, 134.

270 Dosse, *Historia del Estructuralismo*, 135.

él (Greimar) una catástrofe”²⁷¹. Era catastrófico en el sentido en que los intelectuales se quedan sin estudiantes a quien dirigirse, pues ya no les creen, son parte del paquete autoritario del cual quieren liberarse, soltarse (Por lo menos esta fue la reacción mientras la revolución perduró).

Y los estudiantes empiezan a pensar diferente a sus profesores; porque actúan, logran alejarse, paulatinamente, de la reproducción de discursos para buscar algo que no encontraron en la universidad, algo que les faltaba a sus cursos, que la reforma les había quitado. La reforma a la universidad les había reducido calidad y las críticas a los profesores no eran bien recibidas, como lo cuenta Marie Therese, una estudiante, en entrevista con Durandeaux. “Todo el año ha estado marcado por el hecho de que por lo menos cuatro clases han sido saltadas por culpa de la puesta a discusión de la lección magistral que el profesor Stoetzel no había aceptado de ninguna manera. Amenazó con llamar a la policía”²⁷². Los profesores, paradójicamente, enseñaban y hacían críticas, cuestionamientos y discusiones, pero no soportaban la crítica cuando el foco eran ellos. Los estudiantes le exigían a la universidad rigor, profundidad, conocimientos, verdadera enseñanza.

A las reformas que le dieron a la universidad un golpe de muerte, no se le prestó la atención necesaria por parte de aquellos que la cuidaban, los académicos. Sus discursos no lograron hacer algo para evitar la degradación de la institución pionera del conocimiento y la investigación. Los estudiantes viendo morir su educación y no ver a nadie hacer nada, se movilizan, existían los argumentos, las causas, una entre la multiplicidad de estas, pero que hicieron que, de un golpe, sorpresivo e intempestivo, temblaran las instituciones. No se pidió permiso, porque nadie los tenía en cuenta para nada, pero si se atrevían a dirigir sus vidas, los estudiantes sabían del mal lugar y el agujero en la que estaban cayendo. Armelle le cuenta a Durandeaux (1970), como se da cuenta de que su educación se queda sin fundamentos cuando la reforma elimina alguno de sus cursos, pero nadie tenía la culpa, sin embargo, estaba pasando.

Es, entonces, cuando los estudiantes han percibido que la política es todo, que la universidad va en caída libre, que la sociedad no cambia y que la vida la siguen dirigiendo desde afuera, que la movilización, no solo adquiere sentido y lugar, sino que también se

271 Dosse, *Historia del Estructuralismo*, 135.

272 Dosse, *Historia del Estructuralismo*, 135.

hace posible la destrucción y la violencia contra las viejas estructuras e instituciones; se genera un cambio en la visión del intelectual. Y son algunos de ellos, intelectuales, los que perciben que su lugar y papel deben cambiar o desaparecer, como lo hizo Strauss. Aparece en escena Foucault que se ha politizado mucho más después de los primeros días de mayo. Deleuze sale a la calle y en compañía de unos estudiantes ocupa la radio, de igual manera afirma que Mayo del 68 cambió su vida, en esa misma dirección Félix Guattari, como lo presenta Dosse en su *Biografías Cruzadas*. Por una línea similar de apoyo al estudiantado, estará Sartre y otros pocos. Se piensa un nuevo intelectual que sale a la calle, a la acción y que legitima sus postulados a partir de la forma en la que vive. La movilización estudiantil les permite a estos intelectuales encontrar y explorar nuevos rumbos teóricos y políticos.

Después de mayo

¿Qué queda de Mayo del 68 luego de su fugaz comienzo y su paulatino desfallecer? Las respuestas vienen de toda índole y sugieren movimientos que van desde rupturas en el corpus social, hasta la sentencia de que solo fue el desgaste de energía y tiempo de los estudiantes. Sin embargo, los hechos muestran una serie de reformas llevadas a cabo que cambiaron algunas formulaciones de la Universidad y la sociedad, reformas insignificantes, en última instancia²⁷³. A pesar de ello y dado el miedo y la brecha que abrieron los estudiantes, el gobierno, por medio del Ministerio de Educación, crea una institución universitaria a la que se llevan todos aquellos que de una u otra manera son militantes de mayo, se deja en la Sorbona a todos los mandarines y a Vincennes llegan todos los intelectuales que actuaron en las movilizaciones junto a los estudiantes; Foucault, Serres, y Chatelet fueron invitados, posteriormente, Deleuze y Lyotard. Toda una diversidad de intelectuales, especialmente esos que fueron capaces de llevar a la universidad, lo que la misma había rechazado por tradición²⁷⁴.

273 Las reformas, simplemente, fueron paños de agua tibia frente a la situación, permitiendo que el estructuralismo y el psicoanálisis se tomaran las facultades, dejando así muchas de las consignas que las criticaban sin piso, y fortaleciendo este sistema y a sus representantes, fuente.

274 Couëdel, Annie, "El movimiento del 68 en París: Vincennes, desde su orígenes hasta nuestros días", ed. Olmedo Vargas en *Movimientos Universitarios en América Latina siglo XX*. Tunja: RUDECOLOMBIA, 2005.

Para Annie Couëdel (2005), en Vincennes se pueden apreciar cuatro movimientos: el modernismo pedagógico impulsado por las reformas a la universidad de Estados Unidos, es decir apertura universitaria. Otro movimiento, lo componen la izquierda clásica, exigían una institución con clases nocturnas y sin límite de tiempo para culminar los estudios. Del tercero hacían parte la inclusión de teorías, conceptos y disciplinas erradicadas y rechazadas por la tradición universitaria. El cuarto, la destrucción de la universidad. En otras palabras y como lo sintetiza Couëdel "Proyecto pedagógico, proyecto político en el sentido clásico del término, proyecto de otra política, proyecto de otra intelectualidad"²⁷⁵. Es decir, la experiencia Vincennes permite pensar nuevas formas de estar en la universidad, cambiándola desde dentro con postulados distintos que surgieron de las movilizaciones del 68. Por tanto, luego del acontecimiento en la universidad sí se generan cambios, no estructurales, pero sí en términos de contenidos y discusión intelectual.

Edgar Faure, el nuevo Ministro de Educación de De Gaulle, había propuesto una serie de audaces reformas destinadas a mejorar el sistema educacional y, también, a disolver el movimiento estudiantil. Vincennes sería el modelo que pondría a prueba el proyecto. Debía ser una institución democrática, interdisciplinaria, que se movería en la frontera misma de la investigación contemporánea. Al mismo tiempo debía ser el magneto que atrajera a los disidentes y los sacará del Barrio Latino hacía un campus situado fuera de los límites de la ciudad: de este modo el impacto perturbador de los militantes podría ser aislado; esta, por lo menos, era la intención de la jugada²⁷⁶.

Sin embargo, Foucault al ser invitado a dirigir el Departamento de Filosofía, hará de esta experiencia una forma de interactuar diferente con los estudiantes, no solo desde lo teórico, también desde la acción directa. Lo que pretendía ser una jugada maestra para el gobierno, se le convierte en un dolor de cabeza y los estudiantes siguen protestando, ahora por lo que ellos llaman reformas vacías. El mismo Foucault es presa de esas nuevas críticas, es increpado, ya que se le acusa de contratar con el gobierno para distraer el debate político con debates académicos sin importancia revolucionaria (Miller, 1996). Rápidamente Foucault les demostró que estaban equivocados y contrató para la facultad intelectuales que habían

275 Couëdel, "El movimiento del 68 en Paris: Vincennes, desde su orígenes hasta nuestros días", 172.

276 Miller, *La pasión de Foucault*. 236.

construido sus teorías desde el cuerpo y el deseo; intelectuales distintos, Serres y Chatelet, encabezan la lista. Los cambios fueron gracias a los profesores y estudiantes que hicieron de su relación algo distinto, sin jerarquías, ni pedestales; dando paso a un nuevo intelectual.

Los intelectuales que hacían parte de esta facultad hicieron parte del movimiento estudiantil anclando su teoría al vitalismo, al pensamiento sobre el deseo, el cuerpo, el poder, la política. Foucault veía esto como la posibilidad de buscar las experiencias límites, pues Mayo del 68 le mostró que además del arte y el erotismo, la política era capaz de producir ese tipo de experiencias. Entonces, en Vincennes, Foucault actúa, ya no solo son discursos, sino que lanza alegremente piedras a la policía, dejando los discursos a intelectuales como Sartre (Miller, 1996). Él no quería ser y no era la figura del intelectual de antaño, lo bajó de su pedestal y puso en juego todas las pulsaciones que lo habitan para constituir su filosofía, que se correspondía con su acción. “Foucault empezó a desafiar directamente y no solo en materias filosóficas, como antes, sino en asuntos de estrategia y táctica política”²⁷⁷. Foucault quería ayudar a la destrucción del establecimiento para liberarlos de ese conservadurismo político.

Las acciones van dirigidas contra la misma universidad que habitan, como menciona Miller, la hija de Lacan, que hacía parte de Vincennes y declarada maoísta, repartió certificados de estudios en filosofía en un autobús aludiendo que la universidad era una porción desechable de la sociedad y del aparato capitalista (Miller, 1995). El Ministro de Educación reacciona y la universidad estuvo a punto de ser cerrada. Estas, como otras muchas acciones llevadas a cabo, no eran aisladas, eran el producto de un sabotaje sistemático que buscaba en ese pequeño lugar del mundo que les entregaron experimentar la libertad. La filosofía ya no se enseñaba como una doctrina que había que memorizar o un adoctrinamiento de la conciencia político-moral que al final fortalecen el sistema, para Foucault se trataba de invertir los sistemas con juego, con ironía; no se trataba de calcar sistemas de pensamiento, sino que a través del conocimiento se pudiesen dar vuelta a los sistemas tradicionales, invertir las costumbres arbitrarias pequeño burguesas. Jugar a inventar ser diferente para sabotear el sistema y hacer rabiar la autoridad.

277 Miller, *La pasión de Foucault*.243.

Para ello, los intelectuales modifican hasta sus prácticas de enseñanza. Miller, citando a Foucault, que habla sobre su actividad como profesor dice "Me considero más pariente de un artesano que fabrica su objeto y lo entrega para su consumo que de un amo que hace trabajar a sus esclavos"²⁷⁸. Se pensaba en crear conocimiento para que el estudiante hiciera, consumiera de él, pero no para que obedezca órdenes a partir de este, se niega así el acomodamiento doctrinal. No fue un académico a seguir; ser foucaultiano o crear un centro de estudios en su nombre y hacer exégesis de sus obras sería una contradicción, él mismo lo pensaba así. Un nuevo intelectual se configuraba, uno que no pretendía poseer una seguidilla de discípulos, sino que a través del conocimiento veía la forma de molestar y burlarse del establecimiento, que promulgaba más por el ejemplo que el culto a una imagen, que no desconocía la rigurosidad del estudio, pero entendía que estudiar estaba en todo. Un intelectual que pensaba que el pensar no se producía bajo cuatro paredes con un profesor al frente, sino, y especialmente, en la experimentación.

Sin embargo, la experimentación de la rebeldía en Vincennes no siempre le fue favorable, pues las huelgas y las arengas de algunos grupos ultrazquierdistas interrumpían sus clases y conferencias. La decisión de Foucault fue permanecer el menor tiempo en los espacios de la universidad y ocupar el tiempo leyendo en la Biblioteca Nacional (Miller, 1996). Después del 68, la huella de este acontecimiento lo hace empezar a profundizar sobre el cuerpo, la sexualidad y su relación con la historia y la política, intensifica la búsqueda de la experiencia límite que los acontecimientos le habían permitido sentir. "Lo esencial del extremismo es físico, lo esencial del extremismo es la radicalidad de la existencia misma"²⁷⁹. Gracias a la revuelta estudiantil Foucault profundiza sus teorías y crea nuevas, se sienten las repercusiones de mayo.

Empezando por los mismos estructuralistas caídos en declive durante los sucesos, luego de mayo salen de sus escondites con discursos y enunciados como los que reclaman la importancia de las estructuras en las movilizaciones, Lacan dice, que ya no hay quien lo contradiga, que fueron las estructuras las que salieron a la calle. Dirá Dosse que, paradójicamente, triunfa el estructuralismo que niega la historia gracias a ella; la universidad se moderniza y muchos que no aparecieron en los acontecimientos; salen y levantan la cabeza

278 Miller, *La pasión de Foucault*. 244.

279 Miller, *La pasión de Foucault*. 246.

victoriosa. El gobierno sigue inmovilizando la universidad y esta se repliega, especialmente la Sorbona, en la tradición²⁸⁰. Sin embargo, y contrario a lo que menciona Dosse, Vincennes fue el lugar donde estaba el estructuralismo, pero no era esencial, ni primordial, era otro estudio dentro de la diversidad de estudios que allí se hacían, consolidándose, esta universidad, como un espacio de resistencia.

Para Althusser no fue fácil tampoco, le tocó replantear el discurso y pensar un marxismo que se pensara desde lo concreto. Se dejan la interpretación de los escritos de Marx para enfrentarse al análisis del afuera desde las categorías estudiadas, nace así el famoso artículo *Aparatos Ideológicos del Estado* (Dosse, 2004). Se pueden rastrear, a pesar de esto, algunos postulados althusserianos en las jornadas de mayo, pues los estudiantes buscaron herramientas teóricas para argumentar sus acciones. Pero el profesor no apareció y de allí nace la crítica. De esto, que le toque replantear la pertinencia de sus postulados y los vuelque al análisis de lo cotidiano, las relaciones concretas de los individuos. Se tiene que pensar la revolución en las sociedades concretas y no en libros antiquísimos, sin obviar la importancia de los segundos para hacer el análisis y pasar a la acción.

Después de mayo, la universidad vuelve hacer ese centro de debate y de variedad de conocimientos, pero con las mismas estructuras verticales rígidas, se apoderan de la universidad el psicoanálisis, el marxismo, el estructuralismo y el cientificismo, el experimento de Vincennes no dura mucho y a finales de siglo, luego de temporadas de decadencia, será solo un recuerdo. Los intelectuales de pedestal se erigen de nuevo. Sin embargo, ahí aparece Foucault para molestar con un discurso renovado, radical y de plena negación a todo humanismo, pone a los intelectuales en un lugar incómodo. Como le sucedió a Chomsky en un debate con el francés, cita Miller que el estadounidense mencionó luego "Me pareció completamente amoral. Nunca había conocido alguien que fuera tan totalmente amoral"²⁸¹. La conversación culminaría con un Foucault que niega toda naturaleza humana "[...] de hecho no aceptaba nada de todo ello: responsabilidad, sensatez, justicia, ley, eran nociones vacías, fragmentos de ideología, entidades engañosas, represoras y perniciosas"²⁸², Foucault sorprendió a todos y mostró a qué puntos límites lo había llevado la experiencia del 68. Un intelectual que negaba el humanis-

280 François Dosse, *Historia del Estructuralismo (Vol. II)*. Madrid: Akal, 2004.

281 Miller, *La pasión de Foucault*, 270.

282 Miller, *La pasión de Foucault*, 273.

mo y como intelectual un activista, un militante, que promulgaba por los derechos de los presos desde su iniciativa política llamada Groupe D'Information sur les Prisons.”

Otra política a modo de conclusión

La experiencia de Mayo del 68 hace visible y lleva a la calle la posibilidad de hacer una nueva política, una que no se ancla en las figuras grandes y en estructuras verticales, sino que se mueve en el campo de las relaciones cotidianas. La política incluye todo desde el cuerpo hasta la economía. Mayo del 68 hace posible una crítica directa hacia las formas tradicionales y conservadores de asumir, por ejemplo, la moral; da lugar a que todos los grupos de diversas índoles tomen un lugar y busquen sus propias reivindicaciones, los años 70s con todas sus convulsiones son producto de un estudiantado que decidió salir a las calles, mostrar que era posible vivir de otra manera y eliminar la idea de una política excluyente de la vida y la universidad. Mayo del 68, hizo visible la violencia de la acción política, como lo muestra Miller a propósito de Foucault “Que todos se dejen llevar sin culpa por su entusiasmo”, proponía un manifiesto de amplia difusión. “Toda creación artística es violencia, toda acción política es violencia”, declaraba otro. “La violencia es el único modo de expresar la subjetividad”²⁸³.

Los intelectuales que surgen y se potencian en estas manifestaciones lo hacen debido a esa nueva experiencia política vivida en mayo. Foucault, Deleuze, Guattari, entre otros, llevan esos enunciados a sus campos teóricos escriben sobre política desde la literatura, de moral sobre las experiencias en la cárcel, hacen crítica al psicoanálisis, como al estructuralismo, se mueven en la producción de nuevas formas de asumir lo que Mayo del 68 dejó en la política como experiencia límite.

Bibliografía

Bendit, Daniel Cohn, Sartre, Jean-Paul & Marcuse, Herbert, *La imaginación al poder*. Barcelona: Siglo XXI, 1982.

Couëdel, Annie, “El movimiento del 68 en Paris: Vincennes, desde sus

283 Miller, *La pasión de Foucault*. 227.

orígenes hasta nuestros días”, ed. Olmedo Vargas en *Movimientos Universitarios en América Latina siglo XX*. Tunja: RUDECOLOMBIA, 2005.

Lefebvre, Henri, *Más allá del estructuralismo*. El aleph, 2000.

Dosse, François, *Historia del Estructuralismo* (Vol. II). Madrid: Akal, 2004.

Dosse, François, *Biografías cruzadas*. España: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Durandeaux, Jacques, *Las jornadas de mayo*. México D.F: Grijalbo, 1970.

Gallant, Mavis, *Los sucesos de mayo*. Barcelona: Alba.2008

Glucksmann, A., & Glucksmann, Raphael, *Mayo del 68 por la subversión permanente*. España: Taurus, 2008.

Miller, Jacques-Alain, *La pasión de Foucault*. Barcelona: Andrés Bello, 1996.

Deconstrucción del ideal mestizo

Adolfo Chaparro²⁸⁴

*“... toda raza es inferior, minoritaria, no hay raza dominante, una raza no se define por su pureza sino, al contrario, por la impureza que le confiere un sistema de dominación. Bastardo y mestizo son los verdaderos nombres de la raza”
(Deleuze y Guattari, Mil mesetas).*

A partir de los años veinte del siglo pasado, la comprobación del *ser mestizo* se vuelve objeto de reflexión teórica de los pensadores latinoamericanos. En lugar de mantener la jerarquía racial y la exclusión heredados de la Colonia, o de negar los componentes de la nacionalidad como sucede en la Independencia, o de considerarlo vagamente como el (no)lugar donde se disuelven las diferencias raciales y las consecuencias históricas de la conquista, el mestizaje empieza a ser valorado como una riqueza fundacional inexplorada. La evidencia del mestizaje como una gesta de reconocimiento y ampliación de la base social de los ciudadanos, no solo demuestra la habilidad mimética del mestizo para asimilar y desarrollar los ideales y las tareas del progreso, sino su nuevo rol como lugar de intercambio cultural entre las distintas tradiciones raciales. Solo hacia los años 30s del siglo XX, después del agotamiento del debate biologizante sobre la cultura, aparece un discurso académico y oficial que agencia categorías más incluyentes como pueblo, clase social y ciudadanía, pero ya el mestizo ha sido incorporado como un insumo ineludible del proyecto modernizador del Estado.

El tema ha sido debatido en términos religiosos, biológicos, sociales, generando categorías adecuadas a la experiencia cotidiana,

284 Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, con Maestría y Doctorado en Filosofía por la Universidad del Paris 8. Director del programa de Maestría en Filosofía. Hace parte del Grupo de Investigación Filosofía Política de Clacso y del Grupo Interinstitucional de Estética y política.

pero no termina de encontrar la vía de las aproximaciones filosóficas. Este es un intento que se sabe inconcluso de antemano. Lo cierto es que, si tuviéramos que reconocer un problema propio para la filosofía en Latinoamérica, el mestizaje podría ser un buen candidato por su originalidad conceptual y por la historia del problema, además del peso evidente que tiene en la sociobiogénesis colonial y en la condición postcolonial de los países latinoamericanos. Sin embargo, en lugar de levantar un archivo exhaustivo sobre lo dicho acerca del mestizaje, abordamos textos paradigmáticos desde problemas propios de la filosofía como las relaciones entre la constitución racial del sujeto y los procesos de subjetivación, la idealización/deconstrucción del ser mestizo, el paralelismo de las diversas formas de racionalidad en que se expresa el problema desde sus inicios.

Para ello, a lo largo del texto se pone a prueba la hipótesis de Marisol de la Cadena según la cual la ambigüedad del mestizaje, entre lo biológico y lo cultural, es también una duplicidad que afecta su construcción conceptual y su circulación enunciativa. En efecto, en lugar de presentar un concepto construido y criticado sistemáticamente, a la mayoría de las aproximaciones subyace un debate en torno al debate sobre la conveniencia del mestizaje para el proyecto civilizador de la modernidad. En ese sentido, todos, desde los indigenistas hasta los liberales y los postcolonialistas, se apropiaron del problema para proponer sus ideales de sujeto como el punto de llegada del “buen” mestizaje, en oposición al ‘mal’ mestizaje heredado de la colonia. Pero el asunto es más complejo. Por una parte, y a pesar de su elocuencia demográfica en Latinoamérica, la pura comprobación empírica de la noción de mestizaje no resuelve el concepto. Por otra, la historia del mestizaje como problema no desaparece con la postulación idealizada de la mezcla como utopía democrática, sino que sigue incidiendo en las taxonomías que rigen las prácticas sociales y en las “diferentes formas de conciencia y regímenes de conocimiento”, al punto que se puede hablar de una suerte de “*hibridez conceptual* epistemológicamente inscrita en la misma noción de mestizo”²⁸⁵ En ese contexto problemático, el texto esboza una formación de saber distribuida entre los textos que idealizan el mestizaje y aquellos que lo deconstruyen proponiendo nuevas perspectivas y conceptualizaciones. Para abordar esa for-

285 Marisol de la Cadena, “¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas”, en: *Universitas humanística*, No. 61. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006, 86-87.

mación, sugiero seguir dos líneas que se cruzan hasta la actualidad. La primera está trazada siguiendo el ideal utópico de la raza cósmica en la propuesta de José Vasconcelos, atravesada por los polémicos aportes que Fernando González hace al mestizaje mulato, y en continuidad con la forma como Gilberto Freyre utiliza las ciencias sociales para su idealización del mulataje en Brasil. La segunda línea es un *collage* de varias tentativas que giran alrededor de la “subjetivación antropofágica”: a la propuesta inicial de Oswald de Andrade, apenas esbozada, le sigue el *pathos* incorporativo de José Lezama, la versión esquizoanalítica de Suely Rolnik y el multinaturalismo de Viveiros de Castro, como pasos de una teorización que centra el problema en el sujeto, lo que supone la deconstrucción del concepto inicial en el proceso mismo de subjetivación.

La inyección cósmica del ideal mestizo

En relación con la tradición excluyente y fuertemente jerarquizada de las sociedades coloniales, que pervive de varias maneras en el siglo XIX, en los años 20 y 30s del siglo XX el problema del acceso a la modernidad toma un sesgo inesperado. Dado que la nueva sociedad latinoamericana está conformada mayoritariamente por mestizos, la mezcla ya no es un factor del cual habría que denigrar, ni la pureza un rasgo a privilegiar. Al disolver las connotaciones negativas de la mezcla racial y social, la mayoría de los intelectuales disuelven poco a poco las categorizaciones discriminatorias, de modo que todo parece encajar armónicamente en torno a la construcción de nación y a la integración de “las diferentes “razas”” por obra del mestizaje. En el intento de comprender esa unidad “positiva” que se expresa vivamente en el conjunto de los países latinoamericanos, el tema se convierte en un vórtice inevitable de las discusiones sobre modernidad, universalidad y cultura, ya sea en la búsqueda de un proyecto político-educativo nacional, ya sea como criterio de creación de nuevas categorías sociales, ya sea como inspiración para la creación literaria o para la formulación de nuevas poéticas y formas de pensamiento.

Un núcleo central en el debate era la confirmación o el rechazo del componente biológico en la relación raza/cultura, lo que Husserl (1935), criticaría como perspectiva “zoológica” de lo cultural, y que supone una teleología implícita en el devenir de las culturas acorde con sus particularidades genéticas. Lo que era normalmente

un problema moral y racial, se plantea, entonces, como un enigma socio-biológico que busca certezas en la formulación científica. La influencia de las tesis eugenésicas en boga en Estados Unidos desde los años veinte del siglo XX es importante, pero “entre nosotros” adquirió la forma de un reto para ensayistas, científicos e intelectuales en el intento de dar cuenta de la racionalidad subyacente a la tensión entre la modernidad del modelo civilizatorio y la riqueza de los modos de subjetivación surgidos de la experiencia del mestizaje. Aun así, el discurso fue inscrito desde un comienzo en la exigencia epistémica de “naturalizar” el problema, de modo que los procesos de individuación y jerarquización social ya no seguían criterios morales sino escalas socio-biológicas. La convicción en una progresión gradual desde las formas primitivas de la vida humana hacia formas consideradas superiores, adaptada a “los tipos raciales como etapas en una escala de evolución”, hacía inconcebible pensar los tipos raciales por fuera de su ordenación jerárquica, de modo que la vieja teoría de los linajes terminó por ser reinterpretada en términos biológicos²⁸⁶.

En el ámbito de las políticas públicas, el debate racial fue orientado hacia la capacidad de formular proyectos educativos y culturales que pudieran canalizar esa proliferación expresiva de subjetividades “inciertas” hacia un ideal moderno, más incluyente, de nación. Ese giro coincidió con la crítica a los esquemas conceptuales del racismo científico. La teoría evolucionista indicaba que ya no se podía pensar en términos de tipos raciales permanentes: las poblaciones se adaptaban biológicamente a través del tiempo. Sin embargo, en algunos casos, y dada la recepción de las teorías a través de textos divulgativos, las ideas del racismo científico se fusionaron con el evolucionismo social en torno a un tópico propio de la época, según el cual las razas superiores eran más apropiadas y tenían más éxito en cuanto a su capacidad de dominar a las otras. Así, lo que parecía un debate académico tomo visos de proyección histórica.

La obra de José Vasconcelos, como escritor y como hombre público, ayudó a alimentar buena parte de esos debates y expectativas. Un ensayo suyo publicado en 1925, *La raza cósmica*, se vuelve famoso y se convierte en el estandarte intelectual de muchos maestros e intelectuales latinoamericanos. La idea central de Vasconcelos es que América debe ser considerada como la patria de una nueva raza mestiza. Para sustentar esa doctrina supra-nacionalista inven-

286 Lourdes Martínez-Echazábal, “Mestizaje and the discourse of National/Cultural identity in Latin America, 1845-1959”, en: *Latin American Perspectives*, Vol. 25.3, 1998: 21-42.

ta la “indología”, esto es, la convicción de que en el crisol genético del indio se forja una promesa que puede llegar a superar la fragmentación endémica de nuestras culturas por la síntesis de las cuatro razas conocidas: negra, blanca, amarilla y cobriza. Aunque lo amerindio se considera el crisol y lo blanco tiene la función de servir de “puente” comunicador entre todas ellas²⁸⁷, la propuesta de Vasconcelos apuesta al enigma que promete la fusión virtuosa, y al abandono de los rasgos negativos de cada raza. Con esa confianza, termina por hipostasiar la mezcla de razas como imagen caleidoscópica, polivalente, omnicomprensiva de la universalidad de la cultura latinoamericana.

Vasconcelos refuta la idea de la evolución como un proceso homogéneo que debería ser guiado por la cultura occidental, y a cambio propone un fundamento donde el motor físico químico “inmanente a la raza”, en la mezcla con las otras razas, se sublima en una suerte de ideal trascendental inspirado en “lo americano” como espíritu. Los tópicos del suelo, el paisaje, lo telúrico, la tradición, la raza se vuelven simbólicamente constitutivos del sujeto y de los pueblos. Lo “real” latinoamericano adquiere un significado en función de esa raza imaginaria que se proyecta como ideal simbólico de toda la humanidad. Por eso, si bien su formación filosófica se da en pleno apogeo del positivismo en México²⁸⁸, sus tesis apelan al idealismo alemán, buscando en el universalismo estético y humano una alternativa a las doctrinas de la superioridad racial. Vasconcelos rechaza la “raza” como una ficción científica que construye su objeto: el biotipo, por una serie de variables fisiológicas, antropométricas y cognitivas. Así, en lugar de promover el progresismo como una ideología de superación de los estereotipos raciales a partir de “modelos de comportamiento basados en la ciencia”, adopta una visión optimista de la mezcla racial indisociable del programa revolucionario que se propone propagar por Latinoamérica. La adopción de un lenguaje híbrido, entre la estética y la filosofía moral, que pone por encima los valores culturales sobre los étnicos y raciales, logra entusiasmar por su capacidad de transformar la ontología jerarquizante y excluyente del mestizaje histórico en un elemento fluido,

287 Para José Vasconcelos, *La raza cósmica*. Madrid: Austral, 1948, 16, la razón histórica de esa primacía es que el blanco “ha puesto al mundo en situación de que todos los tipos y todas las culturas puedan fundirse. La civilización conquistada por los blancos, organizada por nuestra época, ha puesto las bases materiales y morales para la unión de todos los hombres en una quinta raza universal, fruto de las anteriores y superación de todo lo pasado”

288 El cientificismo racial se gesta en México en la época del porfiriato bajo la consigna del progresismo como una amalgama entre darwinismo social y positivismo comtiano.

casi alquímico, que se presenta ahora como la retorta genética de una construcción moderna, incluyente y revolucionaria del proyecto de nación. Su retórica no se aleja de manera evidente del eugenismo de inspiración “nazificada”, pero en sus tesis es innegable la distancia con el racismo en la insistencia con que afirma la mezcla de razas como patrimonio y como utopía²⁸⁹. En esa distancia está implícita la certeza de que el mestizaje no se agota en la “actitud natural” de la experiencia, sino que se traduce en nuevos modos de racionalidad, creación artística y configuración de lo político. En ese sentido, Vasconcelos es el primero en establecer una tesis universal sobre el mestizaje, con un corpus conceptual entre hegeliano y kantiano que incide en el debate sobre el evolucionismo y el eugenismo.

Al tiempo que Vasconcelos logra popularizar su teoría, surgen variaciones y visiones negativas del mestizaje en otros ámbitos políticos e intelectuales. Es el caso del filósofo autodidacta colombiano Fernando González. Igual que Vasconcelos, González prefiere remarcar lo que hay de positivo en el indio, en el negro y en el europeo, pero cada vez que describe al mestizo arremete con toda suerte de calificativos irónicos, irritantes, corrosivos, que apuntan a señalarlo como el hueco negro de las imposibilidades del proyecto de Nación. No hay que olvidar que *Los Negroides* es un texto de 1936, y hasta los años sesenta muchos científicos sostuvieron el carácter hereditario de rasgos biológicos como determinantes en la descripción biotipológica de los pueblos. Ese es el punto de González: la idea de que, finalmente, la esencia de la civilización es defendible desde los valores que aporta cada raza/cultura, pero se pervierte por la mezcla de genes y la superposición de fines que supone el mestizaje²⁹⁰. La polé-

289 Alexandra Minna, “From mestizophilia to Biotypology racialization and science in Mexico, 1920-1960” en eds. Nancy Appelbaum, Anne Macpherson y Karin Alejandra Roseblatt. *Race & Nation in Modern Latin America*. The University of Nort Carolina Press. Esta mestizofilia declarada no refuta paso a paso pero ofrece argumentos contra la teoría de que los rasgos raciales heredados se transmiten de generación en generación, sin alteraciones. Al final, Vasconcelos mantiene criterios eugenistas de tipo estético, pero su distancia con los científicos lo lleva a plantear una “relectura de las doctrinas del purismo racial contra las cuales elabora su filosofía de la quinta raza”, con la idea básica de que el mestizaje en lugar de ser un problema en realidad es la solución política y cultural a las nuevas naciones. Minna, 191. Y aunque considera que el suelo cultural de esa mezcla deben ser la lengua castellana y la religión católica, lo cual hoy resulta claramente hispanista y paternalista Minna, 189, su discurso es igualmente vehemente en el llamado que hace a los intelectuales y a las clases dirigentes a reconocer su pasado indígena.

290 El mal radical de estas naciones lo veía en los políticos, y en particular, en el mestizo arribista que lograba llegar al parlamento. Así, termina por ensañarse con la figura de Jorge Eliécer Gaitán como si su elocuencia le provocara una irritación y una animadversión personal semejante a las que sus ideas provocaron en la burguesía de la época.

mica se torna inevitable cuando González decide utilizar los rasgos fisonómicos como una clave para los análisis sobre el aprendizaje, las capacidades sensoriales, la expresión artística, el pensamiento político o la proyección de los americanos en el conjunto de la civilización. De la descripción obsesiva de los rasgos morfo genéticos del mestizo se deducen las posibilidades del futuro social:

En Suramérica se ven narices, ojos, frentes, labios que son profundas cimas, volcanes, desiertos, tempestades, perversiones. Casi todo es monstruoso. Hay tanta variedad de formas y tan bruscas, tan sin acabado y armonía, que el biólogo no puede menos de pensar que aquí existe el porvenir y existe una antiestética realidad. Suramérica es una raza en gestación, es el horno del hombre futuro; patria de cosas nuevas. Aquí es donde puede renovarse la expresión humana. El suramericano es hoy un animal apenas parecido al hombre²⁹¹.

Resulta interesante cómo González, antes que una exposición de conceptos propone una lectura directa de esa realidad que es *el rostro del otro*. El efecto de esa lectura es estético y político, no solo por todos los equívocos que suscita sino porque al final todo imaginario sobre el otro pasa por ese mínimo fenomenológico de lo "real" intersubjetivo que es el rostro. Pero para González el otro no es una apertura a lo infinito (Levinas), peor aún, parece agotado en sus determinaciones, las cuales diagnostica normalmente como imposibilidades y malformaciones. A primera vista, el programa anti-mestizo que González expone a lo largo de su obra, no se aleja mucho de los pensadores del fascismo local de la época²⁹²; con la salvedad que, igual que Nietzsche en sus diatribas contra la democracia, no hay en González la nostalgia de una vuelta a la pureza de la raza sino una preocupación legítima por el futuro de "nuestra" cultura, el cual considera incierto, presuntuoso y demagógico. Por el hecho mismo de transitar de una raza a otra, el mestizo estaría destinado "a no permanecer en un sitio, a no tener proyecto, al fracaso de la

291 Fernando González, *Los negroides*. Medellín: Bedout, 1970 (1936), 97.

292 Como ejemplo, refiero un discurso del líder conservador colombiano Laureano Gómez: "El mestizo primario no constituye un elemento utilizable para la unidad política y económica de América; conserva demasiado los defectos indígenas; es falso, servil, abandonado, y repugna todo esfuerzo y trabajo. Solo en los cruces sucesivos de mestizos primarios con europeos se manifiesta la fuerza de caracteres adquirida con el blanco. En las naciones de América donde predominan los negros reina también el desorden. Haití es el ejemplo clásico de la democracia turbulenta e irremediable [...] tiene una voluntad débil dominada por pasiones groseras. A la flaqueza de carácter unen una inteligencia poco lúcida, incapaz de análisis profundo, de método, de ideas generales" Laureano Gómez, citado por: Restrepo, en: *¿Mestizo yo?*, 153.

vida en común" (92ss)²⁹³. Esa inestabilidad lo haría propenso a la violencia, a la revolución, al acaso... al final, el único valor del mestizo sería su disponibilidad para la mezcla y la simulación, esto es, para el aprendizaje. Eso hace, decía González, que el sudamericano no sea confiable todavía, y aunque piensa que "aquí es donde puede renovarse la expresión humana", por ahora solo es una promesa hacia el futuro (*ibíd.*).

A mi juicio, en estos textos, González inaugura una suerte de psicoanálisis colectivo, tan necesario en nuestro medio, pero también hace gala de esa lucidez que el paranoico tiene hacia los otros, pero que tiene como reverso el desconocimiento profundo de su propio inconsciente. Allí se percibe, además, el lenguaje político de la época a nivel mundial. Es un momento en que los populismos, también los fascismos, inspirados en la noción de pueblo, están a la orden del día. Su verborrea contagiosa hace que pululen las interpretaciones de la "personalidad" nacional, sin que ese origen quite el valor a las respuestas que intentan muchos intelectuales latinoamericanos sobre su ser colectivo, en un intento por describir la producción de subjetividades más allá de la disyuntiva entre mimetismo e indigenismo. Vasconcelos tiene varias respuestas a esta visión deceptiva. La más conocida es que la nueva raza mestiza adquiere legitimidad ciudadana y republicana al ser ponderada como el hecho fundamental de la "moderna" historia latinoamericana. La utopía deviene referencia ineludible de los discursos oficiales que ven en el mestizaje el componente "realmente" original de nuestra formación nacional. El mestizo comporta, *per se*, un rasgo de autenticidad "que niega las formas de exclusión racial heredadas de la colonia", como si la falsedad que los condenaba, debido a la mezcla, ahora pudiera hacerlos parecer auténticos, más aún, "como si fueran la definición de la auténtica realidad latinoamericana"²⁹⁴.

Otra respuesta posible es una suerte de populismo estético que busca incluir al conjunto de la población en el crisol originario de la mezcla. Examinemos el alcance de esa estética. Para Vasconcelos, la teoría de los estados civilizatorios de Comte –traducidos como el material o guerrero, el intelectual o político, y el espiritual o estético–

293 Quizás simplifico demasiado, pero los términos son más duros si uno lee directamente al propio González: "estará Suramérica durante mucho tiempo sometida al desorden, ensayando en revoluciones"... "el suramericano *necesariamente* es ladrón, ratero, infiel" [...] "incapaz de ideas morales, tales como Patria, Dios, Perfección" (92ss).

294 Marilyn Grace Miller, *Rise and Fall of the cosmic race. The cult of mestizaje in Latin America*. Austin: University of Texas Press, 2004, 26.

co- es compatible con la teoría de las virtudes y potencialidades de las diferentes razas: los tres estados “representan un proceso que gradualmente nos va liberando del imperio de la necesidad, y poco a poco va sometiendo la vida entera a las normas superiores del sentimiento y de la fantasía”.²⁹⁵ En el primer estado los pueblos, al encontrarse, combaten o se juntan sin más ley que la violencia y el poderío relativo; en el segundo estado prevalece la razón a través de los rigores de la norma social; en el tercer periodo “el mismo imperativo ético será sobrepujado, y más allá del bien y del mal, en el mundo del *pathos* estético, solo importará que el acto por ser bello produzca dicha. Hacer nuestro antojo, no nuestro deber; seguir el sendero del gusto, no el del apetito ni el del silogismo”²⁹⁶. Ahora bien, el rasgo original de la utopía de Vasconcelos es imaginar una sociedad en la que la simpatía erótica entre los individuos de las diferentes razas este orientada solo por factores estéticos. En esa lógica *deseante*, ajena a la verdad y al error, y que sucede más allá de cualquier imperativo ético, la mezcla “solo obedecerá a la ley de la simpatía, refinada por el sentido de la belleza”²⁹⁷. El matrimonio deja de ser así un mal necesario y se convierte en una obra de arte: “en lo sucesivo, a medida que las condiciones sociales mejoren, el cruce de sangre será cada vez más espontáneo, a tal punto que no estará ya sujeto a la necesidad, sino al gusto”; no a la reflexión o a las contingencias de lo físico sino a los motivos espirituales, esto es, al “gusto que dirige el misterio de la elección de una persona entre una multitud”²⁹⁸. Sin embargo, esa intuición sobre el carácter singular e indeterminado de las relaciones afectivas termina por ceder al impulso regenerador: en el mundo futuro, regido por el *pathos* estético, los muy feos no procrearán, no desearán procrear, y la pobreza, así como la “educación defectuosa, la escasez de tipos bellos, la miseria que vuelve a la gente fea, todas estas calamidades desaparecerán”²⁹⁹. De repente, la utopía va revelando el retorno de criterios raciales que parecían superados: “los tipos bajos de la especie serán absorbidos por el tipo superior. De esta suerte, podría redimirse, por ejemplo, el negro, y poco a poco, por extinción voluntaria, las estirpes más feas irán cediendo el paso a las más hermosas. En unas cuantas décadas de *eugenesia estética* [...] se operaría

295 Vasconcelos, Jose. *La raza cósmica*. Madrid: Austral, 1948, 37.

296 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 39.

297 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 41.

298 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 37.

299 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 48.

una selección por el gusto, mucho más eficaz que la brutal selección darwiniana”³⁰⁰. La extraña forma de discutir los argumentos eugénicos reforzándolos funciona como pretexto para justificar el objetivo último de transformar la materia racial del mestizaje en algo sublime: “nosotros no sostenemos ni que somos ni que llegaremos a ser la primera raza del mundo, la más ilustrada, la más fuerte y la más hermosa. Nuestro propósito es todavía más alto y más difícil [...] la misión de servir de asiento a una humanidad hecha de todas las naciones y de todas las estirpes”³⁰¹. Al final, el eugenismo de Vasconcelos es un esquema cognitivo que se relativiza en razón de la finalidad estética, por lo demás desconocida: “la raza más apta para adivinar y para imponer ley de la belleza en la vida y en las cosas, esa será la raza matriz de la nueva era de la civilización”³⁰².

Si recordamos el liderazgo político e institucional de Vasconcelos en el México postrevolucionario de los años 20s, el ideal de la raza cósmica no es tanto un gesto populista como un pretexto estético para difundir a nivel popular las tendencias progresistas de la época: el progreso basado en la ciencia, el mendelismo en biología, el socialismo como forma de gobierno, el amor como forma de la libertad, el universalismo cultural. Esa coherencia doctrinal, y el entusiasmo que puso Vasconcelos como profeta de las nuevas ideas en sus viajes, pone en primer plano de su legado el interés por lo que Derrida hubiera llamado *democracia racial por venir*³⁰³, la cual entusiasmó a políticos, intelectuales, artistas y educadores en Latinoamérica. Es cierto que Vasconcelos siempre consideró que la raza blanca y la tradición hispánica eran el recipiente ideal para la mezcla³⁰⁴, pero, tal premisa fue desplazada en su lectura por la idea que las poblaciones indígenas y mestizas tenían la capacidad de incorporar y traducir con autenticidad esas dos grandes tradiciones³⁰⁵.

Algo semejante sucede con el imaginario acerca del mulato y el negro en Brasil. La afirmación temprana del mulato en Brasil permite la formación de un sentido de nación que resulta tardía y a veces superficial en los países hispanoamericanos. Distintos estudiosos e intelectuales coinciden, en hablar de la población brasile-

300 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 42-43.

301 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 46.

302 Vasconcelos. *La raza cósmica*, 50.

303 Jacques Derrida, *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*, Madrid: Trotta, 2005, 140.

304 Derrida. *La raza cósmica*, 155.

305 Miller. *Rise and Fall of the cosmic race. The cult of mestizaje in Latin America*, 34.

ña como “orgullosa de su origen multirracial”³⁰⁶, y de su condición mestiza. En ese auto reconocimiento, los brasileños terminan por afirmar como propia la idea y la experiencia de una “esencia mulata” que va a ser compartida por la población y los intelectuales de los países con fuerte ascendencia negra como Venezuela, Cuba y el Caribe en general. Muchos dilemas del mestizaje andino se vuelven irrelevantes en la cultura afrocaribe en la medida en que la mulatez se expresa, básicamente, como “una afirmación de la fuerza de la raza negra”.³⁰⁷ Gilberto Freyre es de los primeros en darle al mestizaje el valor de un mediador plástico con connotaciones políticas y con múltiples efectos en la creatividad de la cultura. De esa manera transforma el estereotipo sexual del mulato y la mulata y establece un plano multirracial que considera clave en su deseo de una democracia racial como condición moderna de la identidad nacional (Freyre ref: 98-99). Se puede incluso hablar de un feminismo temprano que ve en la mulatez no solamente la vindicación de la identidad negra, sino “un cierto culto al cuerpo femenino, como si allí estuviera encarnada la utopía de una conciliación racial y como si la creación de la mulata como una criatura erótica pudiera compensar los efectos de su condición social heredados de la esclavitud”³⁰⁸. Teóricos recientes estarían de acuerdo con Freyre, no en cuanto a la armonía social que encarnaría el mestizaje *per se*, sino en cuanto a su importancia en la construcción de un concepto de raza social que “operativiza las relaciones entre los factores culturales, raciales y de clase”³⁰⁹. Es verdad que la consolidación moderna de las nuevas repúblicas se sirve del imaginario del mestizaje como el crisol democrático donde las razas desaparecen, pero esa afirmación ha terminado por propiciar nuevas formas de racialidad y de racismo durante la segunda mitad del siglo XX. En ese sentido, la contra-idealización del mestizaje anticipa la decepción actual de las minorías y los estudiosos de la cultura con el mestizaje como proyecto de nación y como concepto explicativo. La idea de construir el proyecto de cultura nacional a partir del reconocimiento de la diferencia racial es una forma más académica, pero no menos crítica, de decir lo mismo. No solamente por el hecho que para esas minorías el mestizaje no sea un hecho relevante o se lo considere un paso

306 Darcy Ribeiro, *El pueblo brasileño. La formación y el sentido de Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, 209.

307 Miller. *Rise and Fall of the cosmic race. The cult of mestizaje in Latin America*, 76

308 Miller. *Rise and Fall of the cosmic race. The cult of mestizaje in Latin America*, 76.

309 Martínez-Echazábal. *Mestizaje and the discourse of National/Cultural identity in Latin America, 1845-1959*, 36.

reversible dentro de los procesos de re-etnización, sino porque la idealización de lo nacional mestizo se convirtió en un pretexto para negar y excluir lo étnico y lo racial diferenciado. Si se piensa que la mezcla racial no es progresiva e irreversible, se podrían examinar con más interés procesos involutivos de mestizaje que tienden a desdibujarse por la creencia teleológica en “lo nacional”.

Una conclusión desde el presente epocal del discurso, diría que la defensa nacionalista del mestizaje era defender la idea que las sociedades sistemas sociales dependían de una solución armónica entre lo orgánico y lo cultural, pero al mismo tiempo el argumento dejaba un margen de indeterminación que podía ser llenado por cierto voluntarismo histórico, cuya variedad de contenidos iba desde la utopía socialista hasta el purismo racial como *telos*, pasando por las diversas elaboraciones de “pueblo” propias del liberalismo, el socialismo y el populismo emergente en la época. Aun así, hay que decir que con Vasconcelos y Freyre se abre un espacio de horizontalidad donde las relaciones entre razas son de influencia e intercambio y no de jerarquía y dependencia. En esa lógica, al reemplazar las preferencias por la raza blanca por las de la sociedad liberal, después de los años setenta, tenemos una fórmula muy cercana al multiculturalismo. Así como el multiculturalismo vendría a refutar el racismo biopolítico con razones que apuntan a un *kantismode* la cultura en términos de autonomía y dignidad, por su parte, Vasconcelos logra transformar los prejuicios del racismo hacia el mestizaje en una mestizofilia que considera que las formas corporales, en su diversidad, son los signos externos de una síntesis, entre kantiana –que termina por postular la inyunción de un deber ser más universal en términos raciales– y hegeliana –por su designio histórico, volcado hacia el *telos* de una utopía estética–, que anunciaría un racismo sin preferencias raciales, entendido como síntesis constantemente creadora de la humanidad posible en Latinoamérica.

Modos de subjetivación antropofágica

A tono con el vanguardismo de la época, el *Manifiesto antropofago*³¹⁰, escrito y publicado en São Paulo en 1928, por Mario de Andrade, se convierte en una afirmación caníbal del mestizaje y de las variaciones de la cultura occidental sufridas a raíz del contacto con los negros y los indios nativos. En lugar de rechazar la cultura

310 Algunas ideas de este capítulo fueron planteadas inicialmente en: Chaparro, 2013: 268 ss.

y las tendencias europeas como algo impuesto o extraño, Andrade propone saborearlas, devorarlas, asimilarlas, y plantea “una exitosa correspondencia analógica entre el rito caníbal y los diversos procesos de producción, circulación y apropiación cultural”³¹¹. El modernismo inaugurado por la revista *Antropofagia* en Brasil, es el primero y el único que se arriesga a “definir la brasilidad en el acto de consumir y deglutir bienes simbólicos”³¹², descartando el nacionalismo xenófobo y respondiendo así a “la preocupación de definir la cultura nacional en medio de las fuerzas centrífugas de la modernización”³¹³. Al consumo afirmativo de la cultura del otro, Andrade opone el “bajo canibalismo” occidental, de modo que el capitalista —y el capital mismo— encarna la imagen gótico-marxista de un consumidor vampírico de energía humana a través de la explotación laboral que recurrente en el discurso anti-imperialista del siglo XX.

Muy seguramente, sin conocer el *Manifiesto* de Andrade, José Lezama Lima construyó una teoría análoga, de inspiración poética, que era al tiempo un ejercicio de deconstrucción del mestizaje racial. Desde los años veinte del siglo XX, Lezama opone al sesgo biologicista de la discusión un principio imago-fágico que estaría a la base de la cultura, y en particular de la cultura latinoamericana³¹⁴. A su juicio, las categorías en que se basa el análisis de las expresiones culturales normalmente se mueven entre concepciones universalistas previas, que eluden los matices históricos, de modo que no llegan a superar “la banalidad de un arquetipo desencarnado”, y las que intentan resolver la identidad como búsqueda en la esencialidad carnal del mestizaje, no trascienden el “eclecticismo sanguinoso”³¹⁵. Más radical, considera que la etnicidad mestiza por sí misma no tendría consecuencias estéticas: “La tesis de una expresión mestiza es, por ahora, una síntesis apresurada;

311 Carlos Jáuregui, *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2008, 39.

312 Como lo recuerda Jáuregui, en realidad *Antropofagia* fue muchas cosas: “el movimiento releyó irónicamente el archivo colonial; enarboló el canibalismo como signo contra las academias y la literatura indianista, y como metáfora carnavalesca y de choque entre la modernidad y la tradición (especialmente en lo relativo a la moral y al catolicismo); así mismo, elaboró un tropo digestivo de la formación de una cultura nacional y a la vez cosmopolita y moderna”, 412.

313 Jáuregui. *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*, 39.

314 La afirmación de Lezama es categórica: “Los problemas étnicos del mestizaje estudiados desde el punto de vista biológico no me interesan” 1977, 57.

315 Lezama, 1977, 58.

queda solo la paradoja de esa síntesis sanguínea³¹⁶. De donde la deducción de la noción de “expresión mestiza” como una suerte de “eclecticismo artístico que *no* podrá existir jamás³¹⁷.”

Ahora bien, ese juicio no impide que su obra sea el continente de una multiplicidad de influencias que no incorporan solo lo negro, lo indio y lo europeo, sino que se abre en un arco milenarista a las “eras imaginarias” de los griegos, los árabes, los chinos, los egipcios. Esa ansia de universalidad tenía su fuerza que incorporaría en lo que él mismo llamaba la fijeza a lo insular. Sin embargo, cuando Juan Ramón Jiménez lo “tienta” para extraer de su condición insular una poética arraigada en la cubanía, donde pudiera expresar la fusión racial, la respuesta de Lezama es contundente: “La tesis de la sensibilidad insular va contra la sensibilidad continental y la de la expresión mestiza contra la expresión de valores y angustias universales [...] por eso el proceso de retorno de una raza a su expresión diferente, rencorosa, por decirlo así, no me parece claro y terminante [...] El espíritu sopla donde quiera: la sangre enemista y separa. ¿Se podrá colocar la sangre antes que el espíritu?”³¹⁸.

La búsqueda de una expresión mestiza, para Lezama, delata una mentalidad disociativa, una suerte de complejo que le impide al americano reconocer la universalidad de su expresión, la cual se compensa por “el mito de la sangre y por el feudalismo complaciente de la sensibilidad³¹⁹”. Frente a ese feudalismo de la sensibilidad integradora del ideal mestizo, Lezama se inclina hacia una sensibilidad diferenciada, que ignora las síntesis *a priori*, buscando en esa diferencia inmanente a la expresión una comprobación universalista de la cultura latinoamericana. La comprobación más contundente de lo americano universal la encuentra Lezama en el barroco americano en cuanto “representa adquisiciones del lenguaje tal vez únicas en el mundo³²⁰”. En consecuencia, Lezama ensaya una cartografía del barroco arquitectónico sobre el paisaje diverso de lo americano. Tanto en las portadas de la catedral de Puno en el Perú, en las que se impone “el frondoso chorro de las trifolias de emblemas con lejanas reminiscencias incaicas de tren-

316 Lezama, 1977, 60.

317 Lezama, 1977, 58.

318 Lezama, 1977, 56.

319 Lezama, 1977, 59.

320 Lezama, 1977, 303.

zados rosetones de hornacinas que semejan frutas marinas”, como en la Basílica del Rosario, en Puebla, donde “tanto paredes como columnas, son una chorretada de ornamentación sin tregua ni paréntesis espacial libre”, o en la portada de San Lorenzo de Potosí, que revela –“en medio de los angelotes larvales, de las colgantes hojas de piedra, de las llaves como galeras”– una hierática princesa incaica. Lezama cierra esa recreación asombrada con la que califica como “la gran hazaña” del barroco americano:

En la voluntariosa masa pétreo de las edificaciones de la Compañía (de Jesús), en el flujo numeroso de las sùmulas barrocas, el gran indio Kondori logra insertar los sùmbolos incaicos de sol y luna, de abstractas elaboraciones, de sirenas incaicas, de grandes ángeles cuyos rostros indios reflejan la desolación de la explotación minera [...] El indio Kondori fue el primero que en los dominios de la forma se ganó la igualdad con el tratamiento de un estilo por los europeos³²¹.

En todos esos monumentos a la devoción sincrética, Lezama percibe una tensión por encontrar la forma unitiva de lo peninsular y lo americano, como si a través del lenguaje simbólico se pudiera aclarar el destino de las gentes y la finalidad de la cultura³²².

¿Cómo entender esta fusión sin mestizaje sanguíneo, esa universalidad a todas luces sincrética, ese rechazo de lo carnal por la afirmación de un espíritu que, sin embargo, no deja de tensar las diferencias entre lo europeo y lo americano, entre lo mestizo y lo universal, en fin, esa poética de la imagen que parece necesaria para interpretar los momentos decisivos del destino americano? La única respuesta a la mano es un concepto fugaz, aunque inmerso en toda su obra, que puede ser tomado también como inspiración de conceptos posteriores: *el pathos incorporativo* del americano. En ese concepto, apenas formulado, pero minuciosamente recreado, Lezama apunta a una pasión y a un destino. La pasión es *autopoiética*, pero el destino parece irremediabilmente ligado al otro, a sus formas y tradiciones. Al unir pasión y destino, lo que se traduce de la elocución es una expresión de lo americano en la que siempre hay un insumo, técnica o solución formal que no son propios, sino incorporados; pero en lugar de ver en la incorporación la mácula de la imitación, Lezama demuestra cómo la incorporación creativa resulta tan universal como el modelo ins-

321 Lezama, 1977, 322.

322 Lezama, 1977, 304-305.

pirador. En adelante, el género (*vgr.* el estilo barroco), tendrá que redefinirse a la luz de las especies que lo expresan. Los ejemplos de esa pasión incorporativa, tan ricos en la arquitectura como en la música, la pintura o la literatura, son inagotables. Por eso, en vez de leer la excepción del colonizado como una casualidad frente a la regla del colonizador, queda pendiente la tarea constante de descifrar la *summa* de “excepciones morfológicas” que constituye la cultura americana. En esas excepciones se rompe el hechizo de lo que Lezama llama “la dificultad americana de extraer jugo de sus circunstancias”³²³. Todo ello adquiere coherencia si leemos a Lezama como nuestro primer historiador de las mentalidades, aunque en lugar de las grandes duraciones tangibles se ocupara de registrar las elaboraciones de la memoria y la fijación de las imágenes de las más diversas culturas que dan forma al pensamiento de la sociedad mestiza en su insular emergencia. Con esa idea de un mestizaje que no sería efecto del cruce racial sino de una suerte de imaginario transubetivo, podemos redefinir el mestizaje como modo de subjetivación antropofágica, esto es, como una multiplicidad de modos de vida cuya particularidad reside en su aptitud para apropiar, transformar y criticar las herencias africana, oriental, europea y amerindia.

La dinámica polifónica de la vida social e individual, señalada desde comienzos del siglo XX por Bakhtin, se ha conceptualizado como una especie de heteroglosia constitutiva de la cultura que resulta particularmente relevante en el problema del mestizaje. En efecto, el plano de expresión del ser mestizo se puede ver como una multiplicidad de voces que se cruzan al menos en tres instancias: en las diferentes facetas del dialogo intercultural; en el lenguaje mismo más allá de los sujetos de la enunciación; en esa especie de diálogo interno que ocurre entre las diferentes voces dentro de cada individuo (Bakhtin: 358). Al radicalizar ese principio polifónico, sacando al sujeto ‘fuera de sí’, y al concebir la máquina social como un *topo* de interiorización específico, Deleuze y Guattari terminan por desterritorializar los enunciados psicoanalíticos que parecían definir el sujeto. De esa manera, la tópica freudiana del yo, el ello y el superyó son desbordadas por conceptos como potencia, singular, multiplicidad, virtual, *anorgánico*, devenir, que no dejan de poner al sujeto en contacto con el afuera de su propia estructura. Por eso, el procedimiento también aplica para describir indistintamente fenómenos económicos, estructuras so-

323 Lezama, 1977, 261.

ciales, formaciones de poder, regímenes de signos, acontecimientos estéticos, a través de los cuales se da cuenta de nuevos modos de relación entre procesos de subjetivación y máquinas sociales³²⁴. El sujeto se concibe entonces como una instancia en permanente tránsito entre el adentro y el afuera, como un umbral en permanente tensión de fuerzas, expectativas, apropiaciones, repliegues y (des)equilibrios posibles. De esa manera, el esquizoanálisis abre nueva dimensión del sujeto y descubre un pliegue teórico por el cual la fuerza energética pulsional freudiana viene a ser revestida por la potencia spinozista y el deseo kantiano-deleuziano.

Siguiendo esa perspectiva, la psicoanalista brasileña Suely Rolnik ha terminado por postular una teoría “antropofágica” del sujeto que, más allá de las identificaciones imaginarias (Vasconcelos) y de la riqueza simbólica de la transculturación (Fernando Ortiz), se acerca lo que en términos lacanianos llamaríamos “lo real”. El postulado básico de esta teoría es que “avalara al otro”, sobre todo al otro que uno admira, hace que “las partículas del universo de ese otro se mezclen con aquellas que pueblan la subjetividad del antropófago, de modo que en la invisibilidad de esa mezcla se produzca una verdadera trasmutación”³²⁵. Entendida de esa manera, la identidad como pertenencia fija a una cultura –sea pura o mestiza, sea colonial o colonizada, sea moderna o premoderna– es sustituida por figuras en constante mutación, que comportan no solo “la realidad individual del sujeto, con sus hábitos y su psicología, sino el conjunto de lo humano, como estructura simbólica, biológica, social” (Rolnik: 467). Inspirada en los principios que rigen la relación con *los otros* –sean fuerzas, plantas, animales, espíritus– entre comunidades indígenas de todo el continente, y apostando por un enfoque de la hibridación radicalmente subjetivo, aunque intensamente conectado con la sociedad global. Al multiplicar la potencia “de conexión y de creación” entre razas, clases, individuos, Rolnik está proyectando su propio delirio utópico. Pero eso no le impide estructurar un corpus conceptual y discursivo adecuado a la diversidad –humana, biótica, animal– del continente.

324 Al dejar libre la casilla de una identificación única del sujeto, Michel Taussig ha descrito los ‘nuevos indios’ a partir de una suerte de geografía cultural o ‘topografía moral’ por la cual las identidades étnicas se encajan unas en otras a la manera de una muñeca rusa: “Más que tener una identidad étnica única e inequívoca, mucha gente tiene múltiples identidades según con quienes interactúen y en qué contexto” citado por Martínez-Echazábal, 2002, 26.

⁴¹ Suely Rolnik, *Schizoanalyse et anthropophagie*, en: Eric Alliez (Director). *Gille Deleuze une vie philosophique*. Paris: Synthélabo, 1998, 475.

A través de la heterogénesis de los modos de subjetivación Rolnik muestra los límites de una explicación macro del sistema social, y abre los procesos de subjetivación como líneas de fuga a la dinámica (post)colonial de la globalización. Primero, en cuanto el principio antropofágico es selectivo, los sujetos incorporan también selectivamente lo que ofrece el circuito mediático y comercial. Luego, a medida que los sujetos deconstruyen las formas identitarias del otro, el modelo colonizador ya no se ve reflejado “adecuadamente” en las subjetividades subalternas que le servían de espejo³²⁶. Ahora bien, la eficacia de la teoría de Rolnik no se prueba en términos teóricos sino experimentales³²⁷. De hecho sus textos tienen una traducción inmediata en diversas expresiones artísticas contemporáneas que no necesariamente conocen su producción teórica. Por esa vía, es previsible la restitución pragmática de una modernidad romántica, relegada por la modernización económica a los terrenos del arte y la “vida interior”. Lo interesante de esa mezcla impensada entre pragmatismo y romanticismo, es que la construcción autopoietica de los sujetos se convierte en una deconstrucción ‘vivida’ de las fronteras entre lo racial y lo cultural, entre consciente e inconsciente, entre economía de mercado y vida privada, entre exterior e interior.

El trabajo del cronista Carlos Monsiváis expresa adecuadamente en el terreno de la cultura popular la propuesta de Rolnik, a condición de despojarlo de pretensiones teóricas y aceptando que su escritura es una forma especialmente creativa de develar la singularidad de lo que Foucault y Deleuze & Guattari llamarían modos colectivos de subjetivación. La hipótesis es que sus crónicas son el plano de expresión de una operación epistémica cuya eficacia es justamente desaparecer del texto para dejar “en escena” la configuración activa/actuante de los sujetos inscritos en la cultura de masas. Así, el optimismo de la eclosión de las subjetividades planteado por Rolnik es interpelado por el carácter hegemónico de los procesos de modernización y globalización.

326 Rolnik, Schizoanalyse et anthropophagie. *Gille Deleuze une vie philosophique*, 472.

327 El arte chicano ha sido prolífico en generar espacios donde lo cultural, lo sexual, lo racial son apropiados y *representados* como parte de una constante redefinición ontológica del mestizo. Es famoso el trabajo del artista fronterizo Guillermo Gómez Peña por sus performances con personajes como “el precolumbian vato”, el “supernintendo ranchero” o el “Astec high-tech”, lo que ha dado paso a un discurso abierto de creación continua de identidades que hoy se definen como *ethno-cyborgs* o *ciber-inmigrantes* (Miller, 2004: 146). Es como si la quinta raza anunciada por Vasconcelos sirviera ya no para un discurso de identidad nacional sino de creación constante de identidades globales mediadas por la tecnología y la información en un nuevo proceso de hibridación claramente posmoderno, 153.

En ese hiato se instala Monsiváis para analizar la cultura popular mexicana desde los años cuarenta, ‘como si’ la dinámica del mimetismo creador “de sí mismos” propuesta por Bhabha hubiera encontrado allí un lugar privilegiado de expresión. Al asumir el lugar de la moda cultural que congrega a los jóvenes de cada época, Monsiváis logra mostrar los procesos “moleculares” que comprometen los gestos, las emociones, las creencias y los deseos de cada generación. “Como si” siguiera las premisas teóricas de Rolnik, Monsiváis pasa del teatro de variedades, el baile y la cultura musical a la organización política –ver la crónica de la matanza de Tlatelolco o la presentación de los documentos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional o las crónicas sobre la conformación transitoria de colectivos que surgen de la solidaridad a raíz del terremoto de México D.F. en 1985. La capacidad de Monsiváis para mostrar cómo se singularizan los diferentes grupos, colectivos o partidos, y cómo se resuelven en cuanto sujetos de la acción común, es excepcional. Lo curioso es que sus crónicas se hayan vuelto tan populares sin que haya tenido que ceder en sus pretensiones críticas. Sin ser ingenuo teóricamente, su trabajo propone una suerte de disolución de la teoría en su propio objeto, esto es, los procesos populares de subjetivación. En realidad, lo que sucede con Monsiváis la singularidad deja de ser un privilegio cultural para devenir una estética de la existencia que se define, al mismo tiempo, en una nueva ética autopoietica del individuo y en nuevas formas políticas, maquiavélicas y procesuales al mismo tiempo, de participar de lo social.

He dejado para el final el origen etnográfico de esta línea de aproximación antropofágica al mestizaje. Básicamente por el hecho que etnografía y mestizaje parecen inmunes a cualquier discurso sobre el mestizaje. Hasta ahora la antropofagia ha servido como metáfora de diversos procesos culturales vistos como proceso de subjetivación, pero poco se habla de la antropofagia literal que sirve de referencia a la metáfora, lo que deja sin piso la metáfora misma. Para restituir los dos polos de la exploración, habría que reseñar las líneas del perspectivismo amerindio con que Eduardo Viveiros de Castro ha definido el resultado de su investigación. Ante la imposibilidad de presentar al lector una exposición detallada, y con la intención de centrar la atención en cuestiones de

método, remito a un mínimo cuadro del paisaje posible³²⁸. Para Viveiros de Castro, el objeto de la antropología postestructural “no es tanto el modo de pensamiento indígena como los objetos de ese pensamiento, el mundo posible que sus conceptos proyectan”³²⁹. Su objetivo no es proponer una interpretación del pensamiento amerindio, sino llevar a cabo un tipo de experimentación que le permita pensar ‘junto a’ ese pensamiento, haciendo efectiva la consigna según la cual, “toda comprensión de otra cultura es un experimento con la propia”³³⁰. No se trata, entonces, de explicar o interpretar al Otro desde la ciencia antropológica, sino de hacer un experimento epistémico en el cual la antropología se asume como un “discurso conceptualmente determinado por los discursos sobre los cuales discurre”³³¹. El resultado es un discurso que no se limita a transcribir los enunciados de la experiencia indígena, sino que intenta captarlos en su propia producción de pensamiento. En el intento, Viveiros, hace uso de varias herramientas lingüísticas, pragmáticas y conceptuales de ‘traducción’ del otro en varias dimensiones. Una dimensión metafísica, en la que el otro indígena descubre el Otro de sí mismo en los más diversos devenires mágicos, chamánicos y espirituales. Otra, en la que el propio Viveiros de Castro construye su propio pensamiento como una abstracción –lógica, pragmática y conceptual– del pensamiento amerindio. Una intermedia, en la que el animismo implícito en las tradiciones indígenas se convierte en un punto de vista privilegiado para describir los ecosistemas de la

328 Me limito aquí a seguir la huella de algunas de las etnografías más conocidas en la antropología contemporánea dedicada a la antropofagia. Simplemente señalo rasgos típicos, pero a partir de ellas se puede hablar hoy de predación, perspectivismo o multinaturalismos como conceptos universales que anuncian un desarrollo filosófico del pensamiento amerindio. Entre los tupinamba se estableció un tipo de regla guerrera y ritual que pervive en sus formas simbólicas en comunidades tupi (E. Viveiros; C. Fausto); entre los kunas, por ejemplo, perviven formas de canibalismo genésico y nominal que se remontan más atrás de la Conquista (M. Chapin); entre los Shuar, se ha reemplazado la ‘cabeza reducida’ de los humanos por la de un animal, la cual funciona como trofeo, el símbolo y el portador de la magia germinativa que une el destino del guerrero asesinado al deseo comunitario de sus enemigos (M. Harner ; A. C. Taylor); entre los Yanomami, la pulsión antropofágica se ha sublimado en una red de espíritus devoradores de almas que circulan en el plano sobrenatural pero afectan directamente la vida de cada individuo (J. Lizot; B. Albert) . En todos los casos, se trata de comunidades que sobreviven sin ser asimiladas a la Cultura Mayor, y en las cuales el canibalismo, sea real o metafórico, sirve para marcar la diferencia con los otros, sean humanos o no humanos, y para establecer las reglas de alianza que determinan el límite y la finalidad de los conflictos. Ver: Adolfo Chaparro, *Pensar canibal. Una perspectiva amerindia de la guerra, lo sagrado y la colonialidad*. Madrid: Katz, 2013, 259.

329 Viveiros de castro, Eduardo. *Metafísicas caníbales*. Buenos Aires: Katz, 2010, 200.

330 Viveiros de castro. *Metafísicas caníbales*, 213.

331 Viveiros de castro. *Metafísicas caníbales*, 213.

selva húmeda tropical. En esa dimensión, la más prometedora a nivel ecobiopolítico, al tomar en serio la idea de que los animales ‘son gente’, la perspectiva de las comunidades animales se vuelve tan significativa como la de las comunidades humanas; y plantea un principio multinaturalista que invierte el principio multiculturalista de ‘una humanidad y muchas culturas’ por el de una *humanidad común* a humanos y animales en el que “humanidad es el nombre de la forma general del sujeto”.³³² En fin, lo *humano no humano* como principio arcaico de una experimentación no maquina y/o virtual sino animal y/o animista de la subjetivación posthumana.

Epílogo

Hemos visto hasta dónde el concepto de mestizaje se va transformando desde su definición racial hasta su disolución en los procesos de subjetivación, de modo que “lo real” de la mezcla racial se va desprendiendo de la empiricidad genética hasta disolverse en la cultura toda entendida como un híbrido de centro/periferia, mimetismo/originariedad, modernidad/no modernidad, alta y baja cultura, autenticidad y tecnología, entre otros opuestos, y que compromete tanto a los sujetos como los procesos económicos y el universo simbólico en general. La deconstrucción de esas oposiciones ha tenido un efecto serial que sigue inspirando diversos procesos teóricos, políticos y artísticos en América Latina: “las cuestiones de género, de construcción de identidades, de democratización de las relaciones interpersonales, y no solo de la política, las nuevas formas de acceder al conocimiento, la polémica sobre los transgénicos, el debate sobre el multiculturalismo, el pluralismo y la forma liberal republicana de ciudadanía, son los temas acuciantes del debate sobre la modernidad en América Latina hoy”³³³. El precio es una sustracción a los problemas conceptuales, que son relevados por problemas prácticos, dejando en suspenso la (auto) posición de la teoría.

Desde luego, hay algo de inevitable en ello, dado que la deconstrucción incide tanto en la teoría como en los modos de subjetivación de las poblaciones. Al deconstruir el concepto biológico de raza se

332 Eduardo Viveiros de Castro, “Perspectivismo y Multinaturalismo en la América Indígena”, eds. Adolfo Chaparro y Christian Schumacher en: *Racionalidad y Discurso Mítico*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, ICANH, 2003, 214.

333 Girola, Lidia y Olivera, Margarita. *Modernidades. Narrativas, mitos e imaginarios*. Barcelona: Anthropos y UAM Azcapotzalco, 2007, 98.

deconstruye también el fundamento de las identidades esenciales, sean inspiradas en la raza, en la etnia, en la comunidad, incluso en la concepción ilustrada “del sujeto como actor racional, autónomo y soberano”³³⁴. Por esa vía, la restitución del psicoanálisis como ingrediente de la teoría social pone en primer plano la determinación inconsciente de la conciencia humana mediante estructuras lingüísticas, culturales y económicas, en este caso también étnicas y culturales, que parecen coincidir en el tópico del sujeto “fragmentado, múltiple, inestable y descentrado”³³⁵.

Todo ello se hace más claro si se acepta la emergencia de un discurso esquizoanalítico capaz de describir la cultura mestiza en términos de singularidades múltiples. En ese lenguaje, no se trata de un sujeto que decide entre lo posible y lo imposible, o entre la carencia y la necesidad, “sino más bien entre el plan virtual de intensidades y el plan actual de formas; atento a las fisuras de las formas actuales y al [...] murmullo de las singularidades preindividuales o protosubjetivas” en emergencia dentro del cuerpo social.³³⁶ En ese plan de doble vía no hay ya una esencia de lo moderno que defender, ni un prototipo originario de lo premoderno que conservar, sino una diversidad de modernidades que responden, al mismo tiempo, al desencanto planteado por Lyotard frente a los metarrelatos de Occidente y a los defensores de la pureza de las tradiciones étnicas o culturales.

Desde luego, como participamos de ellas, no es fácil describir estas nuevas formas de subjetivación, pero ese ha sido el acierto de Suely Rolnik en Brasil. Siguiendo a Guattari, ha encontrado una diversidad de vías/vozes en devenir agenciada por sujetos que consideran su composición racial y cultural, no como un presupuesto que define la identidad, sino como una suerte de magma simbólico y pulsional que va definiendo los procesos de individuación en términos deseantes y maquínicos en la medida en que incorporan el afuera y el adentro en su propio proceso de subjetivación. Eso supone que la traducción simbólica del mundo es más invención cotidiana que transmisión inercial del pasado, y que el espectro de lo imaginario no se reduce a los fantasmas mediatizados de la cultura global.

334 Martínez-Echazábal. *Mestizaje and the discourse of National/Cultural identity in Latin America, 1845-1959*, 27-28.

335 Martínez-Echazábal. *Mestizaje and the discourse of National/Cultural identity in Latin America, 1845-1959*, 27-28.

336 Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos, 1994, 470.

Bibliografía

- Andrade, Oswald, 'Manifiesto antropófago', en: Oswald de Andrade, *Obra escogida*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1981, 65-72.
- Appiah, Kwame Anthony, "Is the Post –in Postmodernism the Post– in Postcolonial?" en: *Critical Inquiry*, 17, 2: 1991, 336-357.
- Bakhtin, Michel, *The dialogic imagination*. University of Texas Press, 1988.
- Barbero, Jesús Martín, 'Radical sin fundamentalismos', en: Mojica, Sara de (Op. Cit.), 2000, 71-74.
- Cadena, Marisol de la, "¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas", en: *Universitas humanística*, No. 61. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006.
- Campa, Román de la, "Latinoamérica y sus nuevos discursos", en: Mojica, Sara de (Op. Cit.), 2000, 23-45.
- Carpentier, Alejo, *La música en Cuba*. México: FCE, 1972.
- Chaparro, Adolfo, *Pensar caníbal. Una perspectiva amerindia de la guerra, lo sagrado y la colonialidad*. Madrid: Katz, 2013.
- Chaparro, Adolfo, "El diferendo entre multiculturalismo y perspectivismo", en: *Estudios de Filosofía*, Universidad de Antioquia, No. 30, 2004, 9-30.
- Comte, Augusto, *La física social*. Madrid: Aguilar, 1981.
- Derrida, Jacques, *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*. Madrid: Trotta, 2005.
- Derrida, Jacques, *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos, 1994.
- González, Fernando, *Los negroides*. Medellín: Bedout. (1970 (1936)).
- Girola, Lidia y Olivera, Margarita (coords.) *Modernidades. Narrativas, mitos e imaginarios*. Barcelona: Anthropos y UAM Azcapotzalco, 2007.
- Girola, Lidia, "Modernización, modernidad y después...", en: Girola, Lidia y Olivera, Margarita (coords.) *Modernidades. Narrativas, mitos e imaginarios*. 2007, 61-103.
- Jáuregui, Carlos, *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. Madrid Iberoamericana/Vervuert, 2008.
- Lauer, Mirko, "La modernidad, un cuerpo extraño", en: Mojica, Sara de (Op. Cit.), 2000, 49-54.
- Lévinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Madrid: Sígueme, 1997.

- Martínez-Echazábal, Lourdes, "Mestizaje and the discourse of National/Cultural identity in Latin America, 1845-1959", en: *Latin American Perspectives*, Vol. 25.3: 1998, 21-42.
- Miller, Marilyn Grace, *Rise and Fall of the cosmic race. The cult of mestizaje in Latin America*. University of Texas Press, Austin, 2004.
- Minna, Alexandra "From mestizophilia to Biotypology racialization and science in Mexico, 1920-1960" en Nancy Appelbaum, Anne Macpherson y Karin Alejandra Rosemblatt (Editoras). *Race & Nation in Modern Latin America*. The University of North Carolina Press.
- Mojica, Sara de (Comp.) *Culturas híbridas-No simultaneidade-Modernidad periférica. Mapas culturales para la América Latina*. Berlin: Verlag, 2000.
- Monsiváis, Carlos, *Los rituales del caos*. México: ERA, 4ª reimpresión, 2ª edición, 2008.
- Monsiváis, Carlos, *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. México: ERA, 12ª reimpresión, 2008.
- Restrepo, Gabriel, "La alquimia del semen", en: Mario Figueroa y Pío Eduardo Sanmiguel (editores). *¿Mestizo yo? Diferencia, identidad e inconsciente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000, 137-178.
- Ribeiro, Darcy, *El pueblo brasileño. La formación y el sentido de Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Rincón, Carlos, *Mapas y Pliegues*. Bogotá: Colcultura, 1999.
- Rincón, Carlos, "Metáforas y estudios culturales", en: Mojica, Sara de (Op. Cit.), 2000, 161-179.
- Rolnik, Suely, "Schizoanalyse et anthropophagie", en : Éric Alliez (Director). *Gille Deleuze une vie philosophique*. Paris : Synthélabo, 1998, 463-475.
- Taussig, Michael, *Chamanismo, colonialismo y hombre salvaje*. Bogotá: Norma, 1992.
- Vasconcelos, José, *La raza cósmica*. Madrid: Austral, (1948 (1925)).
- Viveiros de Castro, Eduardo, "Perspectivismo y Multinaturalismo en la América Indígena", en: Adolfo Chaparro y Christian Schumacher (editores) *Racionalidad y Discurso Mítico*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, ICANH, 2003, 191-243.
- Viveiros de Castro, Eduardo, *Metafísicas caníbales*. Buenos Aires: Katz, 2010.

La mujer como sujeto u objeto de intercambios³³⁷

Johanna Andrea Bernal Mancilla³³⁸

En el libro *Las Estructuras Elementares del Parentesco* (1949), del antropólogo francés Claude Lévi-Strauss aparece el intercambio de mujeres en las “sociedades primitivas”³³⁹ como un mecanismo que permite: cumplir con la prohibición del incesto y, dar cuenta de la manera en que se estructuran los parentescos y las nuevas alianzas entre las comunidades.

Esta práctica ha sido objeto de debate al interior de la antropología y de los estudios feministas. Así, existen trabajos antropológicos de autoras como Gayle Rubin, Annette Weiner y Marilyn Strathern, entre otros, que aportan diferentes perspectivas de análisis sobre el intercambio de las mujeres en las “sociedades primitivas”. Es-

337 Este artículo hace parte del primer capítulo del proyecto de investigación “Del objeto, la mujer y lo femenino”. Trabajo investigativo que empezó a desarrollarse en la maestría en filosofía en la Universidad del Rosario bajo la dirección del profesor Adolfo Chaparro Amaya, y que ahora continúa bajo la dirección de la profesora Telma de Souza Birchall en el doctorado en filosofía, Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

338 Magíster en filosofía del Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora en el Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, Categoría B reconocido por Colciencias.

339 Se usa el término sociedades primitivas entre comillas siguiendo la terminología en los estudios antropológicos cuando se refieren a las comunidades étnicas asentadas, entre otros lugares, a América y Oceanía. Sin embargo, es importante aclarar que el uso de la palabra “primitivo” está siendo reevaluado.

Pierre Clastres indica que el término “sociedades primitivas” remite a la idea de unas comunidades que en su organización económica, política, social y cultural estarían atrasadas -serían una formación embrionaria- en relación con la evolución de las sociedades occidentales. Esta mirada resulta problemática, pues responde a la idea de un pensamiento evolucionista que produce discriminaciones. Para Clastres, estas comunidades no están atrasadas, ni remiten a un estado de barbarie. Más bien, ellas conjuran la centralización del poder, es decir, la formación del Estado, y conservan en sus intercambios el principio de reciprocidad conjurando el principio de producción. Pierre Clastres, *La sociedad contra el Estado*. Argentina: Terramar ediciones, 2008, 167-186.

En el transcurso del texto se utilizan los términos sociedades primitivas entre comillas, o categorías como sociedades del don y el contra-don o sociedades de una economía del don, propuestas por algunos antropólogos como Strathern.

tos trabajos mantienen algunas aproximaciones y, a su vez, crean unas distancias, sobre las cuales nos ocuparemos en el transcurso del texto, cuando exponen las implicaciones que tiene para la mujer ocupar el estatuto del sujeto o del objeto de intercambios.

En el caso de Rubin Gayle, la antropóloga cultural estadounidense señala que los intercambios de mujeres exponen las raíces de la cultura patriarcal y una de las primeras formas de dominación y desigualdad basada en el sexo. En esas transacciones, las mujeres al ocupar el lugar del objeto son expropiadas de su cuerpo, de su sexualidad y de la posibilidad de ocupar el estatuto del sujeto de intercambios.

Sin embargo, los planteamientos de Rubin son discutidos por las antropólogas como Marilyn Strathern y Annette Weiner, quienes indican que en las sociedades del don y el contra-don, las mujeres pueden ocupar el estatuto tanto del objeto como del sujeto de los intercambios. Ambas antropólogas cuestionan la premisa de que a la mujer se le prohíbe liderar intercambios y, en consecuencia, ser partícipes de los espacios sociopolíticos en sus comunidades. El propósito del artículo es retomar la discusión sobre el estatuto de la mujer como sujeto u objeto de intercambios en las “sociedades primitivas”, a partir de los trabajos antropológicos de Gayle Rubin, Marilyn Strathern y Annette Weiner, la teorización del intercambio simbólico de Jean Baudrillard y el análisis sobre el “intercambio primitivo” de Gilles Deleuze.

Esto con el fin de mostrar que las sociedades basadas en la lógica del don y el contra-don³⁴⁰, develan una nueva mirada sobre el objeto y sobre los intercambios. Pues, en ellas, el objeto adquiere el estatuto del don y el escenario de los intercambios toma la forma de un circuito que envuelve elementos económicos y políticos, pero también, elementos jurídicos, mitológicos, mágicos que no se pueden minimizar, ni desconocer. Es decir, este escenario no sería la forma “embrionaria” del intercambio mercantil y capitalista.

La estructura argumentativa del texto se divide en cuatro momentos. En el primer momento, se exponen los argumentos de Rubin, quien indica que la dominación de la mujer no es un hecho

340 Mauss en su texto *Ensayo sobre los dones* (1925) señala que las “sociedades primitivas” mantienen un intercambio basado en el principio de reciprocidad: dar, recibir y devolver los dones. Esto significa que la persona o el clan que recibe una prestación debe devolver una contraprestación igual o mayor a la recibida, de modo que, nadie puede acumular dones. La capacidad de devolver dones aumenta o disminuye el honor del donatario o de la comunidad. Este principio de reciprocidad se desarrolla más adelante en el texto.

innato, biológico; ni se encuentra en el corazón del capitalismo (argumento de algunos estudios feministas marxistas). La dominación que experimentan las mujeres es un constructo social que las “sociedades primitivas” heredan a las sociedades modernas.

En un segundo momento, se presentan los trabajos de Annette Weiner en las sociedades de los Trobriand³⁴¹ y de Marilyn Strathern en las sociedades de Melanesia (comunidades *Daulo* y *Hagen*)³⁴². Dado que, ambas antropólogas muestran que las mujeres, no solo son objetos de intercambio, sino que, ellas también participan como sujetos de intercambios. En un tercer momento, se presenta la teoría del intercambio simbólico de Jean Baudrillard con la noción de objeto-símbolo del don y la teorización sobre el “intercambio primitivo” de Gilles Deleuze. Por último, se presentan algunas consideraciones finales.

La lectura de Rubin Gayle sobre el intercambio de mujeres

La antropóloga norteamericana Gayle Rubin, en su ensayo *El tráfico de mujeres: Notas sobre una economía política del sexo* (1975), se pregunta por las relaciones que mantienen a la mujer en un estado de dominación. Frente a esta pregunta, ella encuentra respuestas siguiendo dos hipótesis. La primera hipótesis sostiene que el capitalismo no es el primer escenario donde se establecen relaciones de desigualdad, pues existe un escenario anterior donde las mujeres entran en relaciones de desigualdad frente a los hombres por causa de su sexo. Es decir, antes de la desigualdad de clases sociales, existe el sexismo, esa primera forma de desigualdad heredada de las sociedades no capitalistas como se muestra en los relatos etnográficos o en la Europa pre-capitalista y feudal³⁴³.

La segunda hipótesis de la antropóloga cultural estadounidense es que el sexo no es simplemente un “segundo aspecto de la vida material” que permite la reproducción de los seres humanos -como

341 Annette Weiner (1933-1977), antropóloga norteamericana que realiza su trabajo en las Islas Trobriand, localizadas al Oriente de la costa de la Isla de Nueva Guinea. En su trabajo se indaga por el lugar que tiene la mujer en los intercambios que se ofrecen a los muertos.

342 Marilyn Strathern (1941), antropóloga británica que estudia, entre otras cosas, las relaciones de género en comunidades como los *Daulo* y los *Hagen*, situados en Islas de Melanesia.

343 Gayle Rubin, (março de 1993). *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política do sexo”*. Recife: Edição S.O.S Corpo. Tradução: Christine Rufino Dabat. Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa, 1993, 4-5.

afirmaban Engels y Marx. La sexualidad, no solo es un elemento biológico y natural, más bien, esta responde a un sistema de producción cultural e histórico. En consecuencia, la opresión de las mujeres tampoco puede ser visto como un destino de la naturaleza o de la biología, sino como una producción de la cultura que puede ser desenmarañado³⁴⁴.

A partir de esa visión constructivista de la sexualidad, Rubin sustituye el término de Patriarcado por el término *Sistema sexo/género*, el cual, ella califica como neutro. A su modo de ver, el término patriarcado evoca la idea de una naturalización de la sexualidad y, en consecuencia, una naturalización de la dominación de la mujer. Las mujeres al encontrarse destinadas a la maternidad (actividad reproductiva), estarían destinadas a vivir en una situación de subordinación frente a los hombres, quienes serían los encargados de las labores productivas. El término *sistema sexo/género*³⁴⁵, por el contrario, se refiere al modo, por el cual, las sociedades logran moldear la sexualidad biológica (materia prima) para convertirla en deseos, fantasías sexuales, actitudes, saber, en una identidad de género.

La desigualdad sexual tiene raíces, según Rubin, en las “sociedades primitivas”. En el momento en que las mujeres sirven como objetos de intercambio entre los hombres, como lo expone Lévi-Strauss, se produce la primera forma de dominación. Para la autora, estos sistemas de parentesco no solo muestran la organización de las actividades económicas, políticas, ceremoniales de las “sociedades primitivas”. Ellos también ponen en evidencia el *sistema sexo/género* que se establece en las comunidades³⁴⁶.

El antropólogo francés, Lévi-Strauss señala que una comunidad renuncia a una mujer con la promesa de que en el futuro la otra comunidad devuelva otra mujer. Un hombre renuncia a su hermana o a su hija con la condición de que otro hombre renuncie a su hermana o a su hija. La mujer intercambiada sería un don preciado y el intercambio sería el mecanismo para establecer nuevas alianzas

344 Para Rubin, el psicoanálisis da cuenta de los mecanismos sociales que producen una identidad sexual y de género en los niños, quienes luego se convertirán en hombres y mujeres.

345 En palabras de Rubin el *sistema sexo/género* es “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política do sexo”*, 2.

346 Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política do sexo”*, 7.

y parentescos³⁴⁷. Rubin, quien toma distancia de Lévi-Strauss, dice que aunque tales intercambios se vean envueltos en la lógica del don y el contra-don: dar, recibir y devolver. Esto no permite explicar: ¿por qué las mujeres se deben tornar en los objetos a intercambiar, mientras que, los hombres se mantienen como los sujetos del intercambio?³⁴⁸.

Aquello que ilustra el intercambio de mujeres es la desigualdad que hay entre hombres y mujeres³⁴⁹, desigualdad que se reproduce en las sociedades capitalistas. La mujer no puede ser compañera del hombre, ni participar activamente en los intercambios, dado que, para participar como sujetos ellas requieren detentar algún bien, tener algo que ofrecer. Sin embargo, como las mujeres no tienen nada para dar, ni siquiera pueden darse a sí mismas porque no son dueñas de sus cuerpos, entonces, ellas son relegadas a ocupar la posición del objeto de intercambio³⁵⁰.

Estos sistemas de parentesco, afirma Rubin, establecen un intercambio simbólico, no solo material, basado en el derecho de los hombres de poseer a las mujeres. Los hombres adquieren el derecho de tener acceso sexual sobre sus hijas, hermanas, sobrinas y, con ello, también tienen acceso a los estatutos genealógicos, ancestrales, a los nombres de linajes. En cambio, las mujeres no pueden ser dueñas ni de sí mismas, ni de sus parientes femeninos³⁵¹.

La lectura que hace Rubin sobre el intercambio de mujeres resulta ser interesante en tanto que la autora sitúa tal intercambio en la economía del don y el contra-don. Es decir, ella reconoce que estas sociedades realizan sus transacciones sobre un plano económico distinto al capitalismo. Sin embargo, algunas de sus críticas mantienen en el fondo argumentos del orden capitalista como son: la "propiedad de bienes" y la superioridad del sujeto frente al ob-

347 Claude Lévi-Strauss, *As estruturas elementares do parentesco*. Tradução Mariano Ferreira. São Paulo: Petrópolis, vozes USP, 1976, 101-102

348 Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política do sexo"*, 9.

349 Otra forma de opresión que dejan ver los sistemas de parentesco, según Rubin, tiene que ver con la negación de la homosexualidad. Pues, si una comunidad quiere mantener y acrecentar las relaciones con otros clanes, se requiere de casamientos heterosexuales. Ahora, para mantener esos casamientos heterosexuales se requiere de transformar a los machos y a las féminas en hombres y mujeres, es decir, se necesita instaurar un sistema heterosexista que garantice tales alianzas. Entonces, anterior al tabú del incesto, existe el tabú contra las uniones homosexuales en estas comunidades. Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política do sexo"*, 12.

350 Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política do sexo"*, 9.

351 Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política do sexo"*, 10.

jeto. A su modo de ver, las mujeres no pueden ser sujetos de intercambios porque ellas han sido expropiadas de todos sus bienes, incluyendo su cuerpo³⁵². Esta expropiación explicaría por qué las mujeres están cohibidas de ocupar el estatuto del sujeto.

La explicación ofrecida por la autora puede refutarse cuando se toma en cuenta que en la lógica del don y el contra-don se hace una ruptura con una serie de principios, entre ellos, la idea de una superioridad del sujeto frente al objeto y la acumulación de bienes. Sin embargo, ahora vamos a proseguir con otras lecturas antropológicas sobre la mujer como sujeto u objeto de intercambios.

Las mujeres como sujetos de intercambio

Retomando la pregunta sobre el lugar que ocupa la mujer en los intercambios de las comunidades basadas en la lógica del don y el contra-don, también encontramos los trabajos de Annette Weiner y Marilyn Strathern. Las etnografías de ambas antropólogas muestran como las mujeres pueden desplazarse del estatuto del objeto al de sujeto de intercambios. Así, la norteamericana Annette Weiner, muestra que en comunidades como los *Trobriand*, las mujeres ocupan el lugar del sujeto de intercambios.

En su libro *Women of value, men of renown. New perspectives in Trobriand exchanges* (1976), Weiner relata que a su llegada a la tribu de los *Trobriand* en Papúa Nueva Guinea (1971), específicamente en la aldea *Kwibwaga*, ella se encuentra con una ceremonia fúnebre que llama su atención. La razón es que en dicha ceremonia el intercambio de los bienes de riqueza de las mujeres -como las faldas y las bolsas de red- constituye un hecho social importante dentro de la comunidad. Esto le muestra que en estas ceremonias fúnebres, las mujeres tienen una participación activa e importante, en tanto que, ellas deben cuidar de los espíritus y mantener los intercambios entre los vivos y los muertos.

En el trascurso de su trabajo, Weiner afirma, que en los *trobriand* el poder es ejercido tanto por hombres como por mujeres. En el

352 Este argumento coincide con los argumentos de la teórica feminista Luce Irigaray cuando ella señala, por un lado, que durante los intercambios las mujeres son expropiadas de su cuerpo, condición que les impide participar como sujetos en los intercambios, ya que ellas no son dueñas de nada. Por otro lado, que en las "sociedades primitivas" se construye una economía falo-céntrica que convierte a la mujer en un objeto disponible para satisfacer las necesidades de los hombres.

caso de las ceremonias fúnebres, las mujeres lideran el intercambio de sus bienes de valor como son las faldas y las bolsas de red. Estos bienes incorporan cualidades simbólicas como la fertilidad o la mortalidad, ellos entrarían en la categoría de bienes femeninos. Esto muestra, que las mujeres, en esos rituales, mantienen un grado de poder, entonces, este último no sería exclusivo de los hombres³⁵³.

Para Weiner, en las comunidades *Trobriand*, existe un poder de dominio masculino y un poder de dominio femenino. Las mujeres no son solo peones en los intercambios como se escribe en los relatos de antropólogos como Malinowski o Lévi-Strauss. En estas comunidades, el poder de las mujeres opera en un tiempo cósmico que corresponde con los ciclos del nacimiento y la muerte; mientras que, el poder masculino corresponde con el campo sociopolítico de acción³⁵⁴.

Las ceremonias fúnebres son un ejemplo de ese poder femenino. Por medio del intercambio de los bienes de riqueza que ofrecen las mujeres, el muerto es liberado de todas sus obligaciones. En otras palabras, las mujeres son las encargadas de cuidar y responder por la permanencia del *baloma*, esto quiere decir, mantener la pura esencia ancestral; mientras que los hombres deben cuidar de la tumba y de cada parte del cuerpo del difunto después de la exhumación. Estos cuidados tienen un periodo de duración entre cinco y diez años (o más), y quienes cuidan del muerto reciben pagos periódicos por parte de los parientes³⁵⁵.

Weiner resalta que esos intercambios fúnebres sirven, por un lado, para regenerar las redes sociales que fueron violentadas en el momento de la muerte. Por otro lado, para controlar el “tiempo histórico”, dado que, estos rituales permiten dar continuidad a las relaciones con y entre las generaciones³⁵⁶.

Otro intercambio de bienes femeninos y masculinos, se da en el momento de organizar los matrimonios. En este tipo de intercambio, resalta más la figura de los hombres. Weiner indica que para estas comunidades, la sexualidad y el matrimonio son aspectos de la vida que implica no solo a los individuos, en otras palabras, al novio y a la novia, sino que además incluye a los padres, parientes

353 Annette Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*. Austin: University of Texas Press, 1994, 14.

354 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 19.

355 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 22.

356 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 22-23.

y los *dala* (espíritus) del clan. Entonces, las intenciones de un futuro matrimonio solo se hacen públicas cuando las comunidades de ambas partes aprueban dicho ritual.

El intercambio se da cuando el padre y los parientes de la novia envían ñame cocido al padre y a los parientes del novio, este intercambio se llama *Katuvila*³⁵⁷. Si la joven no tiene padre, en su reemplazo actúa el hermano de la madre, dicho de otro modo, el tío materno asume la obligación de entablar el intercambio. El ñame cocido recibido por parte del padre del novio es repartido entre los parientes y *dala*.

Luego, los parientes del novio retribuyen los dones recibidos a los parientes de la novia con presentes como hojas de hacha, collares de conchas, ollas de barro o dinero. Este retorno se llama *takola*. De este modo, antes del matrimonio se realizan los intercambios de bienes de riqueza entre el padre del novio, sus parientes *dala*, y el padre de la novia y sus parientes *dala*³⁵⁸. El intercambio de ñame y de los objetos de valor puede continuar tiempo después del matrimonio. Así cuando la nueva esposa llega a vivir en la aldea de su esposo, ella recibe faldas de colores hechas por las mujeres del clan de su marido y comida por parte de la madre del joven. Los parientes de cada clan siguen intercambiando ñame crudo y ñame cocinado hasta por un año. A los jóvenes solo se les permite comer juntos públicamente después de cumplir con estos intercambios³⁵⁹.

Como el matrimonio es un evento que afecta al clan, el novio primero debe asegurarse que el padre y sus parientes aprueban a la futura esposa, y que el clan posee los suficientes bienes de valor para entregarle al padre y a los parientes de la novia. En el caso de la novia, el padre antes de dar la aprobación públicamente, primero tiene que hablar con el tío materno, quien es la persona encargada de negociar el valor del futuro matrimonio³⁶⁰.

La manera en que se realizan los acuerdos matrimoniales muestra que tanto el novio como la novia dependen de la aprobación de sus padres, parientes y parientes *dala*. Esto deja ver que el matrimonio, no es una decisión entre individuos libres y autónomos. La aprobación de dicho ritual pasa por ser una decisión de la comunidad, ya que allí se pone en juego la estabilidad del clan, al igual

357 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 177.

358 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 178.

359 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 184-185.

360 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 175-177.

que, las buenas relaciones con las aldeas vecinas y con los espíritus (*dala*). Alrededor de estos intercambios fúnebres o matrimoniales, dice Weiner, se da un ordenamiento en las relaciones que trasciende el aspecto social, político o económico. Los trobriand con sus rituales ponen en juego un intercambio simbólico de bienes masculinos y bienes femeninos que muestra que las mujeres, como ocurre en las ceremonias fúnebres, pueden tener un dominio de poder y de participación política importante.

Para continuar con la discusión sobre el papel de la mujer en las transacciones de las “sociedades primitivas”, también llamadas «sociedades del don y el contra-don», se recupera el trabajo que realiza Marilyn Strathern. La antropóloga británica señala que, en las islas altas de Nueva Guinea, especialmente en la comunidad *Daulo* -ubicada en la región oriental- y en la comunidad *Hagen* -ubicada en la región occidental-, las mujeres lideran o participan de intercambios con sus propios bienes de riqueza o dinero. Estos bienes son derivados de sus plantaciones.

En el caso de las sociedades *Daulo*, las mujeres manejan un sistema de intercambio llamado *wok meri* (trabajo, empresa de mujeres) donde las mujeres crean empresas bancarias para depositar colectivamente su dinero, de esta forma evitan que sus esposos lo gasten. Ese capital colectivo es usado por otras mujeres para hacer nuevos emprendimientos o inversiones. De este modo, el dinero de las madres sirve para patrocinar los intercambios que realizan sus hijas. Los hombres, por su parte, pueden ayudar a las mujeres de la comunidad *Daulo* dando consultoría especializada o sirviendo como contadores³⁶¹.

En la comunidad *Hagen*, las mujeres también tienen sus propios negocios por cuenta de los cultivos de café, pero ellas no lideran ninguna gran transacción económica. En estas comunidades, las mujeres ceden sus pequeñas economías para incrementar los bienes valor de los hombres, quienes se quedan con las sumas de dinero y lo administran³⁶². A partir de estas dos experiencias, Strathern se cuestiona si en estas dos formas de trabajo, las mujeres sufren alguna forma de explotación. Especialmente, en el caso de la comunidad *Hagen*, ya que allí las mujeres ceden sus bienes de riqueza a los

361 Marilyn Strathern, “Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné” En: *O efeito Etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014, 112-114.

362 Strathern, “Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné”, 112-114.

hombres. La antropóloga británica también cuestiona si las mujeres al ser tratadas como objetos en los intercambios, se convierten en un objeto de propiedad de los hombres, como afirman algunas teóricas feministas³⁶³.

Para Strathern, sociedades como la comunidad *Hagen* tienen una idea distinta sobre la “propiedad” de los objetos. La propiedad no implica objetivación del mundo. La autora indica que los bienes de riqueza que circulan en una economía del don y el contra-don, no se apropian como objetos en el sentido occidental, es decir, estos no aparecen como cosas escindidas de las personas. En tales comunidades, los bienes de valor personifican metafóricamente³⁶⁴ algún aspecto del donador, bien sea, su prestigio, su honor o su espíritu³⁶⁵ como ya lo había señalado Marcel Mauss³⁶⁶.

Además, en tales sociedades, dice Strathern, no aparece la concepción de persona como un “un sujeto agente, que por tanto debe ser reconocido por sus derechos; y eso debería incluir el control sobre el producto de su trabajo”³⁶⁷. En estas comunidades no opera esa se-

363 Strathern, “Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné”, 117.

364 Strathern señala que el don metonímico sirve de mediador en una relación donde los compañeros del intercambio conservan sus distintas identidades, un ejemplo de ello se da en los *Orokaiva*. En esta comunidad, el coco es un bien que representa la sexualidad masculina y la palma de areca es un bien que representa la sexualidad femenina. Cuando hombres y mujeres intercambian bienes, la mujer le regala al hombre areca y el hombre, a su vez, le regala coco. En ese intercambio, que es anterior al don, no se modifica ninguna identidad.

Respecto al don metafórico, este establece una relación de dependencia que permite aumentar o disminuir el prestigio de los donadores, en consecuencia, se modifica las identidades de quienes participan del intercambio. Un ejemplo del intercambio de dones es el *kitoum*. Allí, el objeto incorpora el trabajo del donador, o sea, carga con el nombre y el prestigio de quien lo entrega. Strathern indica que los objetos que sirven como dones metonímicos, dependiendo del circuito de intercambio, pueden convertirse en dones metafóricos. Marilyn Strathern, *O gênero da dádiva. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia* (2ª reimpressão). São Paulo: Editora UNICAMP, 2013, 294, 305.

365 Strathern retoma parte de las ideas del antropólogo Gregory Christopher, quien dice que en la economía del don predomina una producción consuntiva. Esto quiere decir, el consumo de las cosas permite la producción de las personas. En esta economía se da un proceso de personificación donde los objetos cargan con el trabajo y el prestigio de sus poseedores. Esto interfieren en la identidad de las personas. En cambio, en una economía mercantil ocurre un proceso de objetivación, es decir, se producen cosas escindidas de la identidad de las personas, los objetos solo incorporan fuerza de trabajo. Strathern, *O gênero da dádiva*, 222-223.

366 Strathern, “Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné”, 118.

367 La traducción es mía. Strathern, “Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné”, 116.

paración entre quien realiza el trabajo y el producto del trabajo, división y separación que responde al modo de producción capitalista.

En la racionalidad mercantil y capitalista, la mercancía es un objeto que tiene valor por sí mismo en el mercado, esta se encuentra escindida de las fuentes sociales que la producen y tiene un equivalente general. En este circuito económico, el trabajador se separa del producto. En la economía del don y el contra-don, el bien nunca puede ser escindido de quien lo fabrica, todo lo contrario, el objeto conserva sus orígenes sociales. Y este no puede ser medido o cuantificado por un criterio común, en este sentido, no aparece la oposición entre el trabajo concreto (doméstico) y el trabajo abstracto, ni el equivalente general.³⁶⁸

Strathern va a resaltar que en la economía del don y el contra-don existe un proceso continuo entre la producción de los bienes y su circulación. Por ejemplo, los hombres de la comunidad *Hagen* reconocen que las mujeres aportan bienes de riqueza - como son los tejidos o los alimentos cultivados- para que ellos participen en los intercambios. En otras palabras, ellos saben que muchas de sus riquezas dependen de esas relaciones sociales a las que pertenecen sus esposas o sus hermanas. En consecuencia, durante los intercambios los hombres no actúan en nombre propio, sino que, ellos hacen los intercambios en nombre de su clan. Y, a su vez, ellos asumen la obligación de reponer los bienes gastados.

Para Strathern, el trabajo de la mujer no sufre alienación en estas comunidades. Las mujeres pueden participar de los intercambios de manera directa como ocurre en la comunidad *Daulo* y como también lo muestra Weiner en las ceremonias fúnebres de los *Trobriand*. Y de manera indirecta como ocurre en la comunidad *Hagen*, cuando la mujer entrega los bienes de riqueza a los hombres de su comunidad (hermanos, esposos). Pues, ella recibe de vuelta los beneficios de tales intercambios.

La antropóloga británica recalca que en las sociedades de Melanesia, los intercambios se realizan para fortalecer las relaciones sociales entre parientes (hermano y hermana, esposo y esposa) del mismo clan o de clanes distintos. Y no para servir a un intercambio entre sexos, aunque, ella no descarta la idea de que en esos intercambios un

368 Strathern, *O gênero da dádiva*, 235.

sexo puede llegar a englobar al otro sexo³⁶⁹. Pero, tal englobamiento no implicaría un estado de dominación. Así, lo femenino y lo masculino son términos que están más allá de una sexualización del cuerpo, más bien, ellos hacen referencia a los poderes que pueden ser aprehendidos estéticamente por hombres y mujeres.

Respecto al intercambio de mujeres, Strathern va a señalar que en la Tierras Altas de Papúa Nueva Guinea, las comunidades ven en el matrimonio un proceso de unión y, a su vez, de separación. Y este ceremonial, además de ser comparado con el intercambio de dones, se compara con las ceremonias de iniciación masculina, donde los jóvenes son separados de la esfera en que fueron criados. En las ceremonias matrimoniales, las jóvenes son separadas de su comunidad³⁷⁰.

Ahora, si la pregunta es por qué las mujeres son vistas como bienes de riqueza, Strathern va a sugerir lo siguiente: la mujer, al igual que el objeto, significa la riqueza de su donador, en este caso significan aspectos de riqueza de la «persona clánica»³⁷¹. Y así, como en el intercambio simbólico, los objetos no sufren un proceso de objetivización, por el contrario, ellos entran en un proceso de personificación metafórica, el cual, permite poner en juego las identidades de quienes intercambian. Las mujeres como riqueza del clan entran en un proceso de simbolización metafórica, proceso en el cual, ellas se tornan en la nueva hermana, esposa, madre. Ellas como dádiva modifican tanto su propia identidad como las relaciones del clan.

Teoría del intercambio simbólico y teoría del objeto marginal

En la teoría del intercambio simbólico, Jean Baudrillard señala que los intercambios que realizan las “sociedades primitivas”

369 El englobamiento de sexo, en palabras de Strathern, hace referencia a ese “poder ser aprehendido estéticamente como una persona masculina conteniendo dentro de sí, elementos femeninos en forma masculina, o como una persona femenina conteniendo dentro de sí, o ligado a sí, elementos masculinos en forma femenina”. La traducción es mía. Strathern, *O gênero da dádiva*, 336.

370 Strathern, *O gênero da dádiva*, 333.

371 El término de «persona clánica» es usado por Strathern para señalar que las mujeres y los hombres del clan forman un solo cuerpo. De modo que, las mujeres que se intercambian representan aspectos del cuerpo del clan, al igual que, las conchas y los puercos representan aspectos de la persona que se encuentra involucrada en los intercambios. La traducción es mía. Strathern, “Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné”, 124.

se encuentran por fuera de la lógica mercantilista y capitalista. Retomando el trabajo de Marcel Mauss, Baudrillard expone que las transacciones de estas sociedades obedecen a la lógica del don y el contra-don, es decir, a un modo de pensamiento donde las relaciones de poder, el principio de producción y de la acumulación se conjuran³⁷².

En este modo de “intercambio primitivo” no hay un interés por apropiarse y acumular bienes, signos o dones; todo lo contrario, la preocupación es poner en circulación los objetos de valor para mantener o tejer nuevas relaciones con el Otro. Un Otro que incluye la naturaleza, los animales, los dioses, los ancestros, el extranjero, los muertos, etc. y que llaman *socius*. La importancia de articular ese Otro en los intercambios se debe a que esto permite mantener las alianzas y evitar males o guerras. Por eso, dice Baudrillard, en estas sociedades del intercambio simbólico, el hombre no es un ser superior a nada, ni a nadie. Lo humano solo es un estatuto que debe ser defendido, exaltado, puesto en juego ante el Otro cuando la situación lo requiera³⁷³.

Aquello que disuelve el intercambio simbólico, según Baudrillard, son las relaciones de oposición, entre ellas, la oposición entre lo real y lo imaginario³⁷⁴. Estos términos duales, en vez de entrar en una relación dialéctica, entran en relaciones de coexistencia, de alternancia, ellos participan del mismo espacio. Esa disolución de las relaciones dialécticas también opera para otros términos duales como la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, lo masculino y lo femenino, el bien y el mal. En palabras de Baudrillard:

372 Junto con la teoría del Intercambio simbólico, Baudrillard desarrolla la teoría de la seducción. La seducción con su juego de signos y apariencias sería parte del orden de lo femenino. Ese universo en el cual se mantiene el pacto, la regla, el secreto de los signos, las relaciones de seducción y el intercambio simbólico. Lo femenino sería un orden alterno al orden de lo masculino donde se privilegia el contrato, la ley, la verdad el signo, las relaciones de poder y de producción. Jean Baudrillard, *De la seducción* (12ª. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra, 2008, 79,80.

373 Jean Baudrillard, *El intercambio simbólico y la muerte*. Venezuela: Monte Ávila editores, 1992, 143-144.

374 Baudrillard retoma y resignifica los conceptos del psicoanálisis: lo simbólico, lo real y lo imaginario. El autor señala que el *principio de realidad* establece una separación entre los términos duales vida y muerte, y agrega que esa separación actúa como un código que se generaliza para los demás términos duales: salud/enfermedad, alma/cuerpo, masculino/femenino. De modo que, el principio de lo real da paso a lo *imaginario* (la distinción del *yo* y del *otro*), la distinción entre lo uno y lo otro. Así, en la división hombre/naturaleza, la naturaleza objetivada no es más que el imaginario del hombre. Lo *simbólico* sería esa operación que pone fin a ese código de separación de lo real. Baudrillard, *El intercambio simbólico y la muerte*, 153.

Lo simbólico no es ni un concepto, ni una instancia o una categoría, ni una «estructura», sino un acto de intercambio *y una relación social que pone fin a lo real*, que disuelve lo real, y al mismo tiempo la oposición entre lo real y lo imaginario³⁷⁵.

Las sociedades modernas son las que establecen una división y una oposición entre lo humano y lo inhumano, posteriormente, entre lo bueno y lo malo, la vida y la muerte, y el alma y el cuerpo. Estas divisiones, propias de las relaciones de poder³⁷⁶ donde uno de los términos se vuelve el imaginario del otro, interrumpen el intercambio simbólico que las “sociedades primitivas” mantienen entre los dos extremos³⁷⁷. El intercambio simbólico, según Baudrillard, no puede ser reducido a una forma de intercambio antecesor del intercambio capitalista, más bien, este puede entenderse como un intercambio a nivel de las formas. En el intercambio simbólico, las cosas operan con una especie de complicidad universal de las formas inseparables. Esto quiere decir que en tales intercambios es posible pensar que la forma animal, la forma humana o la forma divina se permutan indistintamente, según unas reglas de metamorfosis. Cada forma deja de estar circunscrita a una definición³⁷⁸.

Un punto interesante en ese intercambio simbólico es que aquí el objeto intercambiado es un objeto-símbolo del don, es decir, el objeto adquiere el estatuto de una dádiva que se ofrece en un momento específico de la vida. Como don, el objeto es algo único e indisociable de la relación concreta en el que se intercambia y del pacto transferencial que sella, dice Baudrillard³⁷⁹. Ejemplo de esos objetos símbolos pueden ser los anillos de un matrimonio como símbolos de un pacto, al igual que también puede ser los brazaletes, los collares, las hojas de hacha, el ñame, las trenzas, los niños o

375 Baudrillard, *El intercambio simbólico y la muerte*, 153.

376 Según Baudrillard, la Ley fundamental de las sociedades modernas es excluir. Se excluyen los muertos de los intercambios con los vivos, al igual, que se quiere excluir el mal, la enfermedad, lo femenino, la seducción. Las sociedades que privilegian las relaciones de poder, no solo exigen el sacrificio de esta vida y la recompensa en la otra. Además, instauran un veto sobre la muerte y, simultáneamente, un veto sobre la instancia que vela por esta prohibición de la muerte: el poder. Baudrillard, *El intercambio simbólico y la muerte*, 149-150.

377 Baudrillard, *El intercambio simbólico y la muerte*, 153.

378 Jean Baudrillard, *Palabras de Orden*. Porto: campo das letras, 2001, 20.

379 Baudrillard señala que el concepto de objeto es rico en formas. Una de ellas y, tal vez, la más reconocida es la mercancía, el objeto industrial que queda dividido en su valor de uso y valor de cambio. Este objeto es visto como el resultado del proceso de objetivación que el hombre realiza sobre la naturaleza, se produce bajo el esquema del modelo y la serie y, estaría al servicio de las necesidades de los hombres. Jean Baudrillard, *El sistema de los objetos* (19ª. ed.). México: Siglo XXI editores, 2007, 85,86.

las mujeres que se intercambian en las comunidades regidas por la economía del don³⁸⁰.

Para ampliar un poco más ese concepto de objeto-símbolo, se retoma el *Ensayo sobre el don* (1925) de Marcel Mauss, referencia de Baudrillard. En este texto, el antropólogo francés señala que los objetos intercambiados en las “sociedades primitivas”, no son simples cosas que se utilizan para satisfacer las necesidades de los hombres. Todo lo contrario, en estas comunidades el objeto tiene un valor especial que rebasa cualquier idea de objetivación.

Mauss señala que en los ceremoniales como el *Potlach*³⁸¹ o el *Kula*³⁸², grandes escenarios de intercambio, se tiene la creencia que los objetos se encuentran recubiertos por una fuerza espiritual, religiosa y mágica. En la cultura maorí esa fuerza se conoce como el *hau* del objeto y se explican que tal fuerza puede provenir del animal, del territorio, del bosque o de quien ofrece el objeto. Ella puede hacer un bien, pero también puede provocar un daño, e incluso, puede llevar a la muerte de quien recibe y guarda el don. Así, en el derecho maorí se cree que: “el regalo recibido, cambiado y obligado no es algo inerte. [...] Tiene fuerza sobre el beneficiario del mismo modo que el propietario la tiene sobre el ladrón”.³⁸³

En los intercambios de las sociedades del don y el contra-don, quien acepta un regalo también acepta el alma, el espíritu, de quien ofrece la dádiva. Recibir un don implica, a su vez, aceptar el desafío de devolver una contraprestación igual o mayor a la recibida. Esto para evitar el riesgo de ser “castigado” por el *hau* que vive en el ob-

380 Jean Baudrillard, *Crítica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI editores, 2005, 54-55.

381 Mauss señala que el término *Potlach* es tomado de la literatura de los autores americanos que estudian las sociedades ubicadas en el noroeste americano. El término significa «alimentar», «consumir» y hace referencia a las prestaciones que, por un lado, implican rivalidad y antagonismo, hasta dar lugar a una batalla y a la muerte de los jefes que se enfrentan. Por otro lado, designan la destrucción de las riquezas acumuladas con el propósito de eclipsar al jefe rival. Mauss se reserva el uso del término para denominar las “prestaciones totales de tipo agonístico”. Marcel Mauss, “Ensayo sobre el don. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”. En *Sociología y antropología* (2ª Reimpresión). España: Editorial Tecnos, 1991, 161.

382 El término *Kula* hace referencia al sistema comercial intertribal e intratribal que se extiende por las tribus *Trobriand* como lo señala Malinowski. Mauss se refiere a este intercambio como una especie de gran *potlach*. Mauss, “Ensayo sobre el don. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, 180.

383 Marcel Mauss, “Ensayo sobre el don. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, 1991, 167.

jeto³⁸⁴. En esas condiciones, querer acumular dones no solo es ilícito sino también resulta peligroso, dado que el poder mágico del objeto puede actuar en contra de la persona que los retiene³⁸⁵.

Sobre esta agencia del objeto, Weiner agrega que en el intercambio *kula*, se cree que un hombre tiene la oportunidad de reencontrarse con sus objetos de riqueza (*beku*) (vasijas de barro, conchas, brazaletes, hojas de piedra) en diferentes momentos de la vida. Y que cada objeto de riqueza (*beku*) tiene su propia genealogía, es decir, este conserva el nombre de sus diferentes donadores. Por eso, los hombres afirman que, aunque mueran, ellos permanecerán a través de sus objetos de valor³⁸⁶.

Por su parte, el filósofo francés Gilles Deleuze, siguiendo a Pierre Clastres, habla de un “modelo abstracto del intercambio primitivo” para referirse al intercambio de las “sociedades primitivas” como un intercambio que se anticipa y conjura el capitalismo. Las “sociedades primitivas” serían esas máquinas sociales que, en coexistencia con el Aparato-Estado y el capitalismo, no se dejan anegar por el trabajo, dice Deleuze. Ese “modelo abstracto del intercambio primitivo”, según el autor, posee los siguientes rasgos:

1. El “intercambio primitivo” no implica un stock. Si bien existe una elasticidad o flexibilidad frente a aquellos bienes que producen, es decir, estas comunidades algunas veces pueden recoger más o menos alimentos, ellas no buscan una acumulación en su “producción”.
2. En el intercambio primitivo la moneda no es un equivalente general. La moneda, al igual que el mercado, como instrumento de valoración racional y universal es propia del capitalismo. Marcel Mauss ayuda tal vez a entender esta idea cuando explica, en su teoría del don, que en las “sociedades primitivas” algunos objetos se utilizan como monedas, pero estos aún conservan una

384 Weiner también muestra en su etnografía como en los intercambios primitivos existen unos objetos-símbolo más valiosos por su difícil fabricación y su perdurabilidad. En los trobriand, un hombre puede intercambiar su *beku*, es decir, sus objetos valiosos por cerdos, hechizos mágicos, semillas de ñame y ñame crudo, sin embargo, la diferencia entre un *beku* como las hojas de piedra para las hachas y un *beku* como el ñame radica en que las hojas de piedra pueden circular por generaciones.

385 Mauss, “Ensayo sobre el don. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, 168.

386 Weiner, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*, 183.

naturaleza mágica que aumenta de valor cada vez que participan de un nuevo ceremonial de intercambio³⁸⁷.

3. En el “intercambio primitivo” tampoco se puede suponer un tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción del objeto. Las “sociedades primitivas” no funcionan bajo el régimen del trabajo, más bien, ellas mantienen una “actividad de variación continua”. Este nombre utilizado por Deleuze hace referencia a esa actividad donde las personas no hace la división entre un tiempo de trabajo productivo y un tiempo no productivo³⁸⁸.
4. El intercambio de las “sociedades primitivas” sería más próximo a la teoría marginal o teoría del último objeto. Esta teoría es elaborada en la economía neoclásica y Deleuze la retoma para explicar la manera en estas comunidades establecen el valor de los objetos por fuera de la idea de una fuerza de trabajo.

La teoría marginalista, señala Deleuze, cambia la hipótesis de que el valor se explica por el tiempo del trabajo socialmente necesario para la producción del objeto. Los economistas neoclásicos se oponen a la tesis del valor-trabajo y anuncian otra fórmula para determinar el valor: “el valor se refiere a la utilidad del último objeto. Siendo el último objeto el objeto marginal”³⁸⁹. En otras palabras, para estos economistas el valor ya no se mide a nivel de la productividad del trabajo, sino que se mide al nivel de la mercancía, pues el último objeto es el que define el valor de toda la serie³⁹⁰.

Deleuze ilustra esa teoría del objeto marginal con el siguiente ejemplo: un patrón de ovejas se pregunta si puede contratar un último pastor para cuidar mejor de los corderos. El patrón se pregunta por ese límite de pastores que puede contratar, sin que, esta última contratación afecte la estructura de su empresa. Es decir, sin tener que modificar los terrenos, sin alterar la contabilidad, los salarios, en palabras del autor, sin cambiar de agenciamiento.

En el “intercambio primitivo”, dice Deleuze, pasa algo similar a lo que se expone en la teoría del objeto marginal. Retomando dicha teoría con ciertas precauciones, el autor explica que las “sociedades primitivas” hacen una evaluación colectiva anticipadora del último

387 Mauss, “Ensayo sobre el don. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, 181-182, pie de página N.29.

388 Gilles Deleuze, *Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista*, Argentina: Editorial Cactus, 2017, 136-137).

389 Gilles Deleuze, *Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista*, 138.

390 Gilles Deleuze, *Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista*, 138,142

objeto, y que esto les permite fijar el valor de los otros objetos. Y, agrega que el último objeto sería más bien el penúltimo objeto³⁹¹, aquel que marca un límite, antes de cambiar de agenciamiento.

Deleuze coloca el ejemplo de dos comunidades que se encuentran para intercambiar granos salvajes y hachas, y se pregunta: ¿cómo estas comunidades hacen el intercambio?, ¿cuál sería el criterio que les permite establecer el valor de los objetos? Puesto que, en estas comunidades el criterio no pasa por la comparación entre el tiempo utilizado para recoger los granos (comunidad A) y el tiempo utilizado en hacer las hachas (comunidad B). Para responder a sus preguntas, el autor señala que el “intercambio primitivo” opera, como ya se dijo, de manera próxima con la teoría del objeto marginal³⁹².

La comunidad A, aquella que recibe las hachas, se pregunta por la cantidad de hachas que necesita, sin que, la recepción de las mismas las obligue a cambiar de actividad, por ejemplo, dejar de ser recolectores de grano para convertirse en cortadores de leña. La comunidad B también se formularía por esa cantidad de granos que solo necesita. El valor y la cantidad de objetos intercambiados estaría marcado por ese objeto límite en ambos casos. La última hacha, el último grano.

En palabras de Deleuze, en el modelo del “intercambio primitivo”:

No hay nunca una comparación directa, es un intercambio indirecto. Cada grupo evalúa respectivamente, por su cuenta, el valor de su objeto marginal. Y esta evaluación respectiva que hace cada grupo del valor para cada uno del objeto marginal, relativa a cada uno, es lo que va a determinar el intercambio. En otros términos la relación objetiva en el intercambio nace de dos series subjetivas. La relación directa nace de la relación indirecta. O si se prefieren, la igualdad en el intercambio nace de dos procesos desiguales, no simétricos³⁹³.

Las “sociedades primitivas” hacen una evaluación colectiva de sus intercambios teniendo en cuenta que el valor de los objetos intercambiados está determinado, no de manera simétrica y objetiva, por el tiempo de trabajo para su elaboración. El valor de los

391 Deleuze indica que el último objeto marginal no sería el último objeto, pues este ya haría cambiar la estructura del agenciamiento, sino que sería el penúltimo objeto, el cual se acerca al límite, pero mantiene el agenciamiento. Gilles Deleuze, *Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista*, 153,156.

392 Gilles Deleuze, *Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista*, 156,158.

393 Gilles Deleuze, *Derrames II. Aparatos de Estado y axiomática capitalista*, 158.

intercambios estaría determinado por otro criterio: el objeto marginal, ese objeto que deja en suspenso la posibilidad de cambiar de agenciamiento. La teorización de Deleuze viene a reforzar la tesis de que el objeto del “intercambio primitivo” pasa por un proceso de valoración distinto a lo que ocurre con la mercancía.

Se puede decir que con Deleuze se opta por resaltar el carácter marginal del intercambio, ese umbral que las “sociedades primitivas” anticipan y conjuran para evitar caer en la producción, el tiempo de trabajo y la acumulación. Un análisis que abre otra perspectiva para entender el objeto en el intercambio simbólico, al tomar distancia de la perspectiva antropológica, la cual, resalta el carácter valioso del objeto-don y el principio de reciprocidad en los intercambios.

Retomando el hilo conductor del texto y siguiendo la propuesta de Deleuze, se podría preguntar qué significa pensar a la mujer como ese objeto marginal del intercambio. Una primera aproximación es decir que el intercambio de mujeres se encuentra lejos de obedecer a un intercambio simétrico y objetivo como ocurre en el intercambio capitalista (tesis defendida por Strathern y Baudrillard).

La segunda aproximación es señalar que el valor de la mujer, al igual que el valor de los otros objetos, es el resultado de un proceso indirecto, subjetivo, de una evaluación colectiva anticipada que hace la comunidad en cierto momento. Por eso, no es tan simple decir que una mujer equivale a 10 vacas, 50 corderos o a otra mujer, pues en tales intercambios, aquello que se suspende es precisamente esa equivalencia universal.

Entonces, aquello que muestra el “intercambio primitivo” es que, no solamente cada objeto como don resulta ser singular (como señala Baudrillard), sino que cada intercambio también resulta ser único. El valor del intercambio surge y se agota en el mismo intercambio como muestra Deleuze. Sin embargo, queda pendiente resolver la pregunta sobre ¿qué sería aquello que las sociedades del don y el contra-don quieren conjurar con el intercambio de mujeres?

Algunas consideraciones

Después de presentar los diferentes estudios antropológicos, la teoría del Intercambio Simbólico de Jean Baudrillard y la teorización del modelo del “intercambio primitivo” de Deleuze. A con-

tinuación se presentan algunas consideraciones respecto a lo que implica para la mujer ocupar el estatuto del sujeto o del objeto de intercambios:

- En los trabajos antropológicos se puede encontrar aproximaciones y distancias. Las tres autoras coinciden en ver la sexualidad y, especialmente, el género como una diferenciación categorial, resultado de una producción social y cultural. Respecto a las distancias, se puede decir, primero que Rubin encuentra en el intercambio de mujeres esa primera forma de dominación que experimenta la mujer desde las “sociedades primitivas” hasta las sociedades modernas. En cambio, para Strathern, el intercambio de mujeres es paralelo a otros intercambios de dones, que tienen la función, entre otras, de separar a la joven de su comunidad, al igual, que ocurre con los ceremoniales masculinos donde los muchachos son separados de sus comunidades.
- La segunda diferencia es que para Strathern y Weiner, la mujer si puede ocupar el lugar del sujeto de intercambios como ocurre en las ceremonias fúnebres de los *trobriand* o en la comunidad *daulo*. Estas experiencias mostrarían que el argumento de Rubin no es totalmente correcto cuando la autora indica que la mujer es expropiada de todos los bienes, incluso el de su cuerpo. Motivo, por el cual, ella no puede ser sujeto de intercambios en estas comunidades.
- Respecto a los trabajos de Strathern, Baudrillard y Deleuze, se puede decir que los tres autores comparten algunas tesis sobre el intercambio de las sociedades del don y el contra-don. La primera tesis es que estas sociedades no separan la vida entre un tiempo productivo y un tiempo no productivo, más bien, como señala Deleuze, para ellos hay una “actividad de variación continua”.
- La segunda tesis es que en estas comunidades el objeto no siempre es objetivado como ocurre en el sistema de producción capitalista. En el “intercambio primitivo”, los objetos entran en un proceso de personificación (Strathern), en un proceso simbólico (Baudrillard), que les permite incorporar las cualidades de sus donadores. En consecuencia, el objeto como don tiene una agencia que no se puede ignorar. En el caso de Deleuze, el objeto marginal de estas comunidades es aquel que conjura la producción y la acumulación.

- Respecto a la mujer como objeto del intercambio, objeto-don, se puede señalar que en la perspectiva de Strathern y Baudrillard, ella es revestida de una carga simbólica valiosa. La mujer es vista como el objeto símbolo de las alianzas, del honor, un bien de valor de la comunidad (incluidos parientes, dioses, ancestros), no se reduce a ser una propiedad de los hombres. Y se puede agregar que esta posición no indica necesariamente alienación, ni es exclusiva de ella, ni es permanente. Pues, la mujer vuelve a incorporarse en la posición del sujeto, cuando es reconocida como la nueva hermana, la esposa, la nueva integrante de la comunidad.
- Tanto Strathern como Baudrillard invitan a ver que la posición del sujeto, en estas comunidades, primero es un lugar de la posesión/desposesión de la identidad. Segundo que este lugar no necesariamente está en un nivel superior frente al objeto. En ese sentido, las sociedades del don y el contra-don no se encuentran ancladas a la idea de conservar el estatuto del sujeto para reafirmar una identidad, todo lo contrario, allí el sujeto puede perder esa identidad continuamente en los intercambios.
- Por último, cabe señalar que desde la perspectiva de Baudrillard, la categoría objeto contiene varios matices que se desconocen cuando el término queda reducido a la noción de un objeto-mercancía. Uno de esos matices sería el objeto como don, objeto único y singular. Por su parte, Deleuze nos ofrece el concepto del objeto marginal, ese último objeto que pone en suspenso el cambio de agenciamiento.

Bibliografía

Baudrillard, Jean, *Crítica de la economía política del signo* (14^a. ed.). México: Siglo XXI editores, 2005.

Baudrillard, Jean, *De la seducción* (12^a. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.

Baudrillard, Jean, *El intercambio simbólico y la muerte*. Venezuela: Monte Ávila editores, 1992.

Baudrillard, Jean, *El sistema de los objetos* (19^a. ed.). México: Siglo XXI editores. Decimonovena edición en español, 2007.

Baudrillard, Jean, *Palabras de Ordem*. Porto: campo das letras, 2001.

Clastres, Pierre, *La sociedad contra el Estado*. Argentina: Terramar ediciones, 2008.

Lévi-Strauss, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Tradução Mariano Ferreira. São Paulo: Petrópolis, vozes USP, 1976.

Mauss, Marcel, "Ensayo sobre el don. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas". En *Sociología y antropología* (2ª Reimpresión) (pp.155-258). España: Editorial Tecnos, 1991.

Rubin, Gayle. (março de 1993). *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política do sexo"*. Recife: Edição S.O.S Corpo. Tradução: Christine Rufino Dabat. Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa.

Strathern, Marilyn, "Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da Nova Guiné" (pp.109-132). En: *O efeito Etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Strathern, Marilyn, *O gênero da dádiva. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia* (2ª reimpressão). São Paulo: Editora UNICAMP, 2013.

Weiner, Annette, *Men of renown. New perspectives in Trobriand exchange*. Austin: University of Texas Press, 1994.

Entre idas y venidas: la vida en perspectiva. Apuntes desde el pensamiento de Leibniz.

*Omaira Barreto Chica*³⁹⁴

El pensamiento filosófico nace de la necesidad de entender el mundo, el ocuparse de construir redes conceptuales a partir de inquietudes, constantes reflexiones y problematizaciones. Este modo de pensamiento es lo que determina el trabajo del filósofo quien investiga, analiza, construye y crea conceptos que den cuenta sobre cuestiones que nos inquietan como seres humanos. Así las cosas, es plausible considerar que aquellos conceptos que han sido trabajados desde hace tres siglos por los filósofos modernos, hoy continúan vigentes y pueden ser útiles para esbozar posibles respuestas a cuestionamientos sobre el presente.

De ahí, que el presente escrito tiene como propósito mostrar el modo en el que Gottfried W. Leibniz conecta las nociones de destino y azar al concepto de libertad para ratificar que todo ser finito al basarse bajo los parámetros de la razón y del bien se inclina a realizar la acción que lleve una recta intención. Inicialmente, se establecerá la distinción entre superstición y libertad, centrada en diferenciar de qué manera el entendimiento se conduce cuando se sirve de la razón o por las pasiones; posteriormente, se abordará la noción de destino en Leibniz basada en el principio de perfección al concatenarse con la sucesión de causas y efectos determinados por un orden natural, y finalmente se concluye que todo ser finito racional al tender hacia el bien en general está en vía de encaminar toda acción hacia la perfección.

394 Magíster en Educación. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora Junior del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, Categoría B/Colciencias. Avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC.

Superstición vs libertad

El ser humano, al cuestionarse sobre las posibilidades que ha de tener para realizar su vida, se inquieta acerca de su completa elección sobre cómo conducirla o si por el contrario, una racionalidad mayor estableció un plan determinado que indique punto por punto cómo se ha de efectuar su trasegar en el mundo. Gracias a esto emergen inquietudes como: ¿es posible la vida en constante incertidumbre?, ¿qué podemos esperar de una vacilación permanente en el día a día?, ¿qué puede hacer la filosofía para solventar la perplejidad constante?, ¿qué sería de nuestra existencia si la filosofía no la pusiera en disputa?, ¿qué pasaría si esta no tocara las fibras de lo que nos mueve a hacer cosas?

De entrada, estos tres últimos interrogantes permiten afirmar que gracias a la filosofía nosotros podemos cuestionar lo que consideramos incuestionable, hacemos rupturas epistemológicas para plantear otro modo de ver la realidad. Por tanto, la filosofía une situaciones a las que no se les hallaría horizonte y ajusta el sentido de vida que esquemáticamente construimos, sin ella, habría vacío de aliento, el hombre entraría en un total pesimismo, en una quietud inerte a la espera de lo que llega. La filosofía es vivir al límite, al límite de la perplejidad, ella nos invita asumir la vida como viene sin expectativa alguna.

Así, desde un optimismo filosófico abrazar la adversidad es comprender la vida tal como es: una total incertidumbre. La vida hace poner en duda todo lo existente, menos su fuerza, es decir, todo lo que ella es. De modo que, cuando el hombre observa la vida desde la fluctuación, allí tiene más posibilidad de crear un conocimiento en red, en otras palabras, el ser humano puede crear nuevas conexiones y engranajes que le posibilitan mayores invenciones, descubrimientos y diversos modos de construir realidad.

Sobre lo anterior, podemos realizar un símil entre la vida y un cuadro, y decir que según la perspectiva en la que nos encontremos podemos ver la vida de diversas maneras en la cual juega un papel preponderante nuestro entendimiento, debido a que este configura el modo en como vemos y pensamos los sucesos y no en cómo acontecen ciertamente en la naturaleza, de ahí que consideremos que las cosas que suceden en nuestra vida ocurren por casualidad o por una suerte de azar en la que nosotros no tenemos nada que ver,

sin fijarse en el encadenamiento y la cooperación existente entre las causas y sus respectivos efectos.

El dejar por fuera las múltiples relaciones entre causas y efectos nos ubica en una posición donde se considera que las cosas pasan sin que se pueda ser partícipe directo, abriéndole paso a la superstición, recurriendo así a rituales a modo de amuletos para mejorar la suerte y obtener una vida próspera, abundante y llena de “gracia”, en la cual se encadena una cosa con otra de manera mínima asumiendo que místicamente tendrán alguna relación o que si algo pasó, surgió por espontaneidad donde su explicación de corte racional le quitaría lugar a la fe.

Siguiendo con las ideas de Leibniz se puede indicar sin titubear que el problema aquí planteado con la superstición es de entendimiento y con su mal uso, ya que no se realiza reflexivamente una correcta relación de ideas, se plantea de manera errónea la conexión entre una causa y su respectivo efecto y en cómo se traza la cooperación de diversas causas que evidencian la exactitud y la justa medida con la que obra la naturaleza³⁹⁵.

Recurrimos entonces, a la superstición con el afán de concatenar los hechos de la naturaleza con nuestros gustos, se apela a prácticas para engañarnos y considerar que cierto acto produjo el resultado deseado, y así creer que los acontecimientos se han adaptado a *nuestra* disposición, o que si no dio fue porque no se hicieron los pasos correctos y con la fe necesaria para que se diera X cosa de tal manera, considerando la vida complicada no por ella misma sino a causa de nuestro entendimiento que se priva del uso de la razón y abre la compuerta a las ideas movidas por la pasión que limita la perspectiva y la desenfoca haciendo que se perciba la vida desde un supuesto desorden y no en como verdaderamente acontece. Leibniz en este punto indica que hemos de estar complacidos con todas las cosas como si las *pudiésemos* entender bien, poseer la entera confianza y estar seguros que fue la mejor disposición lo que sucedió³⁹⁶.

De modo que, en el lugar de la superstición, la libertad de los seres humanos queda anulada. La vida se ve supeditada a las indicaciones de un otro, un supuesto adivino que le señala al ser humano la vía en la cual ha de direccionar su decisión y deja a un lado lo que en términos de Leibniz se establece como la elección hacia lo más

395 Gottfried Wilhelm Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*. Selección, estudio preliminar y notas de Concha Roldán Panadero. Madrid: Editorial Tecnos, 1990, 16 y 17.

396 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 18.

perfecto, en tanto esto último tiene que ver con: i) el conocimiento exacto de cuál es la inclinación de la acción; ii) seguir los indicios de la razón; y, iii) desear lo que se conoce. En esa medida, “la razón merced a la cual el ánimo libre elige un término en vez de otro no suprime nuestra libertad”³⁹⁷. Así las cosas, la libertad se afirma como la posibilidad que tiene todo ser finito de inclinarse a la acción que lleve una recta intención, basándose bajo los parámetros de la razón y el bien.

Empero, si se asume el acto de elección desde lo necesario indica Leibniz que habría solo una opción: “la verdad necesaria es aquella en que lo contrario es imposible o implica contradicción”³⁹⁸. Con esta explicación se quiere llegar a afirmar entonces, que, la libertad se rige en el plano de lo contingente, ya que, dentro de la gama de posibilidades se tiene la opción de escoger lo que más concuerde con lo que nos compone como seres racionales. Con esta afirmación, Leibniz enlaza la libertad con la responsabilidad y entrega un legado ético: cada cual es responsable de sus actos. La decisión que cada uno toma permea, afecta y amarra las acciones que se dan en el mundo. La libertad, es entonces, determinada, cualquier opción que se toma cambia circunstancialmente lo que se es como ser y lo que compone el mundo que se habita, esto hace que cada ser racional revuelva elegir la acción que esté más inclinada a corresponder con su composición de ser racional.

Postular la libertad desde lo contingente-determinado hace que todos los seres racionales estén inclinados a escoger lo que les es mejor y más acorde a su naturaleza, logrando por un lado, ubicar el estandarte de la elección dentro de la distinción racional y por otro, establecer un puente entre lo contingente y lo necesario. Si un ser finito eligió una opción en particular es debido a que dentro de su constitución como ser racional estaba inclinado a esa acción y no a otra, entrando así en armonía con su naturaleza. Si fuese el caso en que, este ser racional, hubiese elegido otra cosa se puede indicar que esta decisión entraría en disonancia con lo que es y con las

397 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 7.

398 Gottfried Wilhelm Leibniz, Teodicea. Ensayos sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal. Edición electrónica de: www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Chile. §37. El principio de lo mejor es el principio de lo contingente, porque permite que Dios elija la mejor de entre las posibilidades que se ofrecen, y el hombre lo que le parece lo mejor entre varias cosas igualmente posibles. Se trata de un principio moral. Se rige por el principio lógico de no contradicción: Dios no puede pensar lo no contradictorio y quiere elegir lo mejor.

inclinaciones que tiene como ser racional, o que se trata de otro ser racional y no del que se está hablando.

Existencia y principio de perfección

Es pertinente indicar que toda existencia en este mundo que conocemos está dada en términos de contingencia y no de necesidad. Teniendo en cuenta que, nuestra existencia está basada en el principio de perfección, es decir, somos la mayor razón de ser frente a otras existencias posibles, entonces, nuestra existencia es el ser más perfecto frente a las demás posibilidades al tener mayor razón de ser frente a otras existencias que se hubiesen podido dar. Si en este mundo solo existe lo más perfecto, entonces esta existencia que conocemos fue la que tuvo mayor razón de ser y en vía directa es la más perfecta.

En otras palabras, la razón de ser está relacionada con la compatibilidad que tiene una existencia con otras existencias que incluyen mayor perfección y más realidad. En el caso de los unicornios es posible su existencia, porque estos se pueden entender distintamente de otros seres, sin embargo, su existencia resulta incompatible con este mundo, que en palabras de Leibniz encierra mayor perfección que otro mundo posible. Si los unicornios existieran serían por ser más perfectos que otros seres, pero en esta realidad fáctica que conocemos ellos no son perfectos, por tanto, no existen. En palabras de Leibniz: “La perfección relativa a la esencia consiste en exigir la existencia, exigencia de la que se sigue intrínsecamente la existencia, pero no de modo necesario, sino evitando que algo más perfecto se interponga”³⁹⁹.

De esa manera, el destino no tiene relación alguna con el azar y la superstición, más bien se manifiesta como un entrecruzamiento, una sucesión de causas y efectos determinados, donde una causa específica tiene una relación directa con un efecto consecuente y no con otro⁴⁰⁰. Así es como Leibniz lo indica en su escrito de 1695:

(que) todo es producido por un destino fijo es tan cierto como que tres por tres son nueve. Pues el destino consiste en que todo

399 Gottfried Wilhelm Leibniz, *Teodicea. Ensayos sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal*. Edición electrónica de: www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Chile. §37.

400 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 13.

está mutuamente entrelazado como en una cadena, y es tan infalible lo que ocurrirá, antes de que ocurra, como es infalible lo que ha ocurrido, una vez que ha ocurrido. (...) todo tiene su causa en la naturaleza y por tanto, todo está ordenado, no puede ser de otro modo: el entendimiento y la acción conforme al entendimiento (esto es, la virtud) tienen que ser mejores que su contrario⁴⁰¹.

De esta manera, todo lo que nos acontece ya está determinado para que suceda de cierto modo, todo lo que existe en el mundo contribuye para que el mundo sea de esta manera y no de otra. A saber, “el mundo futuro entero está contenido y perfectamente preformado en el mundo presente”⁴⁰². Sin embargo, nuestro entendimiento como seres finitos que somos es limitado, y en diversas circunstancias consideramos que las cosas pasan por casualidad y pasamos por alto que hasta lo más pequeño, lo más superfluo tiene parte y contribuye a que las situaciones se realicen de cierta forma y no de otra.

Por tanto, siguiendo los planteamientos de Leibniz el destino es infalible, la naturaleza tiene su justa medida, no hay que esperar algo distinto de lo que va a ocurrir, lo que acontece en el aquí y en el ahora es lo que ha de acontecer, de modo que, “aquello que en toda la naturaleza toma tal curso y no otro tiene también sin duda su causa determinada”⁴⁰³. Sin embargo, caemos en el error de ver solamente los efectos pues se nos hace difícil prever que las causas existen y siempre están presentes.

De nuevo, un efecto tiene una causa determinada, es decir “todo acontece por razones determinantes cuyo conocimiento –si lo tuviéramos– nos daría noticia a un mismo tiempo de por qué ha ocurrido tal cosa y de por qué no ha sido de otra manera”⁴⁰⁴. No es posible considerar que un efecto esté dado por una causa distinta a la cual esta entrelazada como en una cadena. Habría que añadir además que, es complejo entender que el mundo ha sido siempre así y no como nosotros lo queremos, nos desagrada este planteamiento es porque no se ajusta a nuestro gusto, a nuestra perspectiva, pero no tiene nada que ver con lo que realmente es el mundo.

Podríamos indicar que el destino tiene que ver con sentir satisfacción, placer y alegría con el mundo tal cual es, sin embargo, y el

401 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 13 y 19.

402 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 14.

403 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 16.

404 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 40.

mismo Leibniz lo reconoce: “Lograr esto, cuando las cosas van mal, es verdaderamente difícil (porque uno no se ejercita para ello), pero es en cierta medida factible; y se funda en los hechos de la razón”⁴⁰⁵. De modo que es una invitación a entender el mundo en su orden natural, ya que al comprenderlo no se podrá desear otra cosa mejor y se entraría en complacencia. Empero, es importante volver a indicar que no se puede desconocer que posiblemente nunca estemos en la perspectiva oportuna al estar dispuestos naturalmente a ser seres finitos:

Ciertamente, no podemos ver este orden, porque no estamos en el punto de vista apropiado, tal y como un cuadro en perspectiva se aprecia mejor desde ciertas posiciones, de modo que no cabe mejorarlas, ni quien las entienda podría desearlas mejores⁴⁰⁶.

En esa medida, nuestro hacer ha de estar conforme al mejor concepto que tengamos de la acción, siguiendo los indicios de la razón para llegar a comprender el orden establecido en el mundo. Pues, “todo está ordenado, no puede ser de otro modo: el entendimiento y la acción conforme al entendimiento (esto es, la virtud) tienen que ser mejores que su contrario”⁴⁰⁷. Posición que desmitifica el concepto de destino que lo sitúa comúnmente en el lugar de la predefinición que puede ser develada por videntes o profetas los cuales indican que acontecimientos nos vendrán, y ubica más bien al destino desde la posición de la determinación, al basarse en que todo tiene su causa al acogerse a los parámetros dados en las leyes naturales que construyen un modo particular de vida.

Consecuencia directa del asumir el destino como un eslabón constituido entre causa y efecto es que se aterrice nuestro entendimiento al orden que se encuentra establecido en el mundo y el azar no encuentre razón de ser, es decir, “el azar no significa sino la ignorancia de las causas responsables del efecto”⁴⁰⁸, ignorancia que se da por una visión de mundo limitada, que se encuentra reducida por nuestra propia finitud y particularidad que cierra la posibilidad de obtener una visión panorámica de las circunstancias. Darle al azar la posición de causa de las cosas que pasan en el mundo, es darle el lugar no solo a la superstición como se dijo con anterioridad, sino

405 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 17.

406 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 17.

407 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 19.

408 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 39.

también es tener una explicación simplista de la vida que pasa por alto el camino de la investigación reflexiva.

En conclusión, si la función en el mundo es cumplir con el propósito de bien de las acciones, entonces todo ser racional tiene parte indispensable en las acciones al conocer la buena intención de esta para llevarla a cabalidad cumpliendo totalmente con su objetivo. De esa manera, todo ser finito racional ha de saber que al tender al bien en general está en vía de encaminar toda acción hacia la perfección, y así le es conveniente para establecer una relación con la suprema perfección divina. De ahí, que es preciso indicar que:

Todo depende, pues, en último término de estas dos grandes reglas que la razón nos enseña ante el destino mismo y el orden incomparable comprendido en él: primero, que tengamos por buenas y bien hechas todas las cosas que han pasado o acontecido hasta ahora, como si pudiésemos verlas ya desde el punto de vista correcto; segundo, que tratemos de hacer bien todas las cosas futuras o aún no acontecidas, en cuanto de nosotros dependa y según nuestra mejor noción, acercándonos así todo lo posible al punto de vista correcto. Aquélla nos procura ya toda la satisfacción posible por ahora; esta nos llama el camino hacia una felicidad y alegría futuras, mucho mayores⁴⁰⁹.

En esa medida, es indispensable indicar que la libertad está dada en el orden de la inclinación por lo bueno donde se entiende que toda acción tiene un propósito y que con las decisiones que se toman se ha de tender a su cumplimiento. De modo que, la libertad está enmarcada desde la necesidad hipotética y la contingencia, ya que representan el intermedio entre el azar y el determinismo absoluto (necesidad absoluta, lógica, matemática, metafísica) dado en el destino, pues supone una voluntad que actúa según unos fines, consciente y reflexivamente.

Bibliografía

Carlin, Laurence. "Leibniz on Conatus, Causation, and Freedom" en *Pacific Philosophical Quarterly*, 2004, Vol. 85, N. 4, 15pp.

Deleuze, Gilles, El pliegue. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1989.

409 Leibniz, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*, 21.

Leibniz, Gottfried Wilhelm, *Escritos en torno a la libertad, el azar y el destino*. Selección, estudio preliminar y notas de Concha Roldán Panadero, Editorial Tecnos, Madrid, 1990.

Leibniz, Gottfried Wilhelm, *Teodicea. Ensayos sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal*. Edición electrónica de: www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Chile.

Leibniz, Gottfried Wilhelm, *Monadología, Discurso de metafísica y Profesión de fe del Filósofo*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A., 1983.

Leibniz, Gottfried Wilhelm, *Monadología. Principios de Filosofía*. Edición de Julián Velarde Lombraña. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2001.

Muguerza, Javier, "Ética sin Teodicea" en *Occidente: Razón Y Mal*, Fundación BBVA, España, 2008.

Palacio, Manuel Darío, *Apuntes de Clase*. Gottfried Leibniz, Material inédito sin publicar, Bogotá.

Roldán, Concha. "Estudios Leibnizianos sobre ética: un bien tan prometedo como escaso" en *Thémata. Revista de Filosofía*, 29: 2002, 171-184.

Schiavetti, Mauricio. "Una Aproximación a la Lógica, Metafísica y Ética de Leibniz" en *Revista Philosophica*, 24-25: 2001-2002, 301-329.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de julio
de 2019, en la imprenta de la Corporación Cultural
Alejandría, de la ciudad de Tunja.

Primera edición 200 ejemplares



Este libro es un encuentro entre líneas con el filósofo francés Gilles Deleuze. Sin ánimo de hacer exégesis o de jurar lealtad a toda prueba, nos hemos sumergido en el ejercicio de hacer apuestas, como quien juega a la ruleta, por tratar de pensar la filosofía en la educación, y probar a transitar por vericuetos de la Escuela, de la política y de la pedagogía del enseñar y del aprender. Es, quizá, un privilegio, en estos tiempos de afares y de vidas cosméticas, releer la Paideia, hacer juegos de lenguaje con Dostoievski, Baudrillard, Bergson o Leibniz. Abrir una fisura en el entramado mundial del “libre comercio” y recordar ese Mayo 68, del que Deleuze no dejó de tomarlo como un ejemplo cercano en el que una fecha se vuelve nombre propio, un acontecimiento, y, como lo mostrara Bertolucci, ese acontecimiento se deslizó por entre los adoquines y se coló, sin que los ruidos de la calle lo advirtieran, hasta la alcoba.



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AOS

