



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***Hacia una filosofía de la educación basada en la intensificación
de la vida. Apuntes desde el pensamiento de F. Nietzsche, M.
Foucault y G. Deleuze.***

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA
PRESENTA
Cisneros Contreras, Rodolfo Isaac.

Tutora: Dra. Alicia de Alba (IISUE, UNAM).

Miembros del comité tutor:

Revisores: Dr. Renato Huarte Cuéllar (FFyL, UNAM).

Dr. Bily López (FFyL, UNAM).

Lectores: Dra. Bertha Orozco Fuentes (IISUE, UNAM).

Dra. Guadalupe García Casanova (FFyL).

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, julio de 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco toda la ayuda y la confianza de mi familia depositada en mí, a mis padres, especialmente a mi madre Amada Contreras, a quien siempre le voy a estar infinitamente agradecido, a mi abuelita querida Clementina, a mis hermanos: Bruno Tonatiuh, Carlos Humberto y Cipactli Clementina (¡siempre juntos!). También agradezco enormemente a mis tíos Rodrigo y Arturo, siempre dispuestos a ayudarnos y a acompañarnos desde que tenemos vida.

Quiero agradecer a mis suegros Gregorio Ceballos y María Juana Hernández y, especialmente a Ana Clara, a quien amo con toda la fuerza de mi corazón y, evidentemente, agradezco a mis motores en la vida, mis queridas Ana Sofía y Ana Helena.

Agradezco a mi primo Néstor Saúl a quien también aprecio y quiero mucho, su orientación hacia el cine siempre fue grata.

Agradezco a la Dra. Alicia de Alba por haber tenido confianza y haberme apoyado en este proceso de formación académica y formación *vital*. ¡Gracias!

Agradezco todas las observaciones, sugerencias, el tiempo empleado en la lectura de mi trabajo a la Dra. Bertha Orozco; las clases de Bily que siempre disfruté y que en gran medida se ven reflejadas en este trabajo.

Agradezco también de manera especial a la Dra. Guadalupe García Casanova que ha acompañado mi formación como pedagogo desde la licenciatura, la maestría y ahora el doctorado. ¡Gracias por todo estimada Dra. Guadalupe!

Agradezco enormemente al Dr. Renato Huarte Cuéllar, gracias a él me mantengo en la filosofía de la educación, gracias a él amo dedicarme a lo que me dedico. Siempre estaré agradecido contigo, querido Renato.

Agradezco a mis amigos del alma como son los Yupanquis (Óscar, Alfonso y Gilberto). Gilberto García sabe lo especial que es en mi vida, mi querido gran amigo, Gil.

Finalmente, agradezco a todos los estudiantes porque también por ellos soy lo que soy ahora. Especialmente agradezco a Pako, Lalo Mena, Pablito, Gustavo, Carmen, Daniel, Yuliette, y a todos aquellos estudiantes que han creído en mis clases.

¡Gracias!

Índice

Índice.....	1
Introducción.....	3
CAPÍTULO I. Filosofía de la educación como una filosofía del acontecimiento.....	16
I.I Sobre la relación de conceptos. Educación y acontecimiento.	16
I.II Sobre el antiesencialismo de Nietzsche, Foucault Y Deleuze.....	37
I.III La noción de acontecimiento en M. Foucault.	49
I.IV La noción de acontecimiento y educación en G. Deleuze.....	63
CAPÍTULO II Vida contemplativa y moral: negadores y despreciadores del cuerpo y de la vida. Implicaciones educativas y vitales.....	67
II.I La negación del cuerpo como consecuencia y continuación de una metafísica trascendental.....	67
II. I. II La cultura y el cuerpo. La crítica a la moral contemplativa o Nietzsche frente a Kant.	72
II. I. III Nietzsche contra Hegel. De por qué la moralidad no es histórica o de cómo se llega a ser lo que se es. El absoluto frente al devenir vitalista en la cultura-educación.	96
II. II El poder disciplinario. Foucault el cuerpo capturado.....	109
II. II. I Educación, subjetivación y biopoder.	122
II. III Cuerpo y eros. Subjetivación y <i>paideia</i> en la tradición grecorromana.	127
II. III. I Subjetividad, cuerpo sin órganos y producción de sentido.....	138
CAPÍTULO III Crítica a la moral y la propuesta vitalista. De la filosofía vitalista y de la educación vital.	150
III.I.I Nietzsche y su crítica a la educación y moral cristiana.	155

III.I.II Instituciones de cultura, la tragedia frente a la piedad.....	166
III.II.I Foucault y la defensa de la vida como meta de la sociedad.	175
III.III.I Deleuze y la educación vitalista o de la filosofía de la educación no organicista / Deleuze y la subjetividad reencontrada en la antigüedad vitalista-inmanente.....	190
Consideraciones finales	206
Bibliografía consultada.....	215

Yo podría decirles: después de todo, eran pistas a seguir, y poco importaba adónde fueran; era importante el hecho mismo de que no fueran a ninguna parte, en todo caso, que no se encaminaran en una dirección determinada de antemano; eran como líneas de puntos. A ustedes les toca continuarlas o modificarlas; a mí, eventualmente, proseguirlas o darles otra configuración.¹
Michel Foucault. *Defender la sociedad*.

Introducción

Una tesis que busca explorar el pensamiento educativo y filosófico de pensadores que calificamos como vitalistas, tales como son Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze, no puede menos que tener un objetivo claro: desarticular, desmontar, de-formar, deconstruir, es decir, que uno de los puntos que nos proponemos en la presente tesis es explicitar cómo es que el pensamiento de estos tres autores nos ha ayudado a pensar a la filosofía de la educación como una filosofía que debe criticar las raíces y fundamentos teóricos y prácticos de las prácticas educativas del hombre, y esto llevado a cabo siempre de la mano de la obra de los pensadores en cuestión, pero también de algunos interlocutores, tal como el lector tendrá oportunidad de leer a lo largo de los tres capítulos que componen la tesis. Así, una tesis sobre vitalismo y educación, parte de la premisa de que no podemos dejar de visitar a otros autores, interpelar a otras épocas, dialogar a la distancia temporal y espacial, establecer lazos de crítica entre épocas que, aunque parezcan distantes, tienen mucho que comunicarse entre ellas, así como establecer vínculos temáticos donde pudiera parecer que no los hay; enriquecer el análisis entre las relaciones que guardan la

¹ Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. p. 16.

filosofía y la pedagogía como posibilidad de una forma de hacer filosofía de la educación.

Queremos mostrar caminos, trazar salidas inmanentes, ir en busca de encuentros fortuitos que nos permitan pensar y re-pensar las enseñanzas de estos pensadores, con la finalidad no sólo de desarticular y desmontar viejas ideas imperantes en la filosofía y en la educación, sino construir, proponer, potenciar e intensificar ideas que asumimos y explicamos, y que las comprendemos como vitales y vitalistas. Pensar es pensar de otro modo, actuar es actuar de manera distinta; el sentido ya no se buscará o se explicará, se creará. De manera tal que la tesis se coloca en un horizonte que apuesta por la creación y rechaza la descripción, hace un esfuerzo por encontrar nuevos lugares para la reflexión filosófica educativa.

El vitalismo, como postura filosófica que tiene en sus principios y en sus fines la intensificación, defensa, exaltación y potencialización de la vida, guarda una relación intrínseca con la educación y con la pedagogía ¿en qué sentido? En el sentido en que ha habido una cierta sedimentación teórica y práctica en la educación de la cual la pedagogía ha hecho caso omiso en varios aspectos, de la que se han buscado salidas sin llegar a una re-conceptualización del hombre, de la vida en la escuela, en la educación y en la pedagogía. A lo largo de la tesis señalamos algunas de las formas en cómo es que la vida ha sido desterrada de las planeaciones escolares; la intensificación y la singularización vital, olvidada por una depuración cada vez mayor de objetivos generales y particulares y, finalmente, la potencialización del cuerpo y de la libre subjetivación disminuida por

el aumento del control corporal y mental de los niños –principalmente, si bien somos conscientes de que es un proceso de subjetivación a lo largo de la vida-.

Colocarse así en una filosofía de la educación vitalista, nos lleva a defender lo más íntimo y constitutivo en términos ontológicos de nosotros mismos frente a la determinación escolar: nosotros mismos, lo más inmediato, pero no por eso menos esencial e importante. Queremos poner de relieve una forma de pensar con y a la educación como una forma de confrontarse con reglas establecidas, con supuestas normas y leyes heredadas, aceptadas acríticamente como si su contenido fuese verdadero, evidente por sí mismo y claro para todos aquellos que, de una u otra manera y en mayor o menor medida, nos vemos sometidos a ellas.

De esta manera, en los tres capítulos que conforman la presente tesis, se plantea subyacentemente, la explicitación de unos dominios del saber sobre otros, se pone de relieve el control epistemológico sobre conductas y la creación de estas en educación, las cuales, como control de saber y de conductas, modelan al ciudadano, construyen al científico o postulan al humanista, pero nunca en relación con la vida. Veremos cómo la desarticulación entre saber, poder, subjetivación y vida lleva a la destrucción vital de la posibilidad de ser de otro modo. Singularización y subjetivación frente a homogeneización. La relación íntima entre saber y saber es la posibilidad, pero también la cancelación de nuevas formas de experiencia y, con nuevas formas de experiencia, nuevas formas de percepción del mundo, es decir, de crear y vivir en un mundo no dado.

Así es como concebimos una filosofía de la educación que se asume como vitalista, es decir, una filosofía y una educación vitalista no pueden aceptar condiciones que, afianzadas históricamente, van minando la vida en todos sus

estratos y bajo todas sus formas, nos referimos a una especie de sedimentación de lo vital y de una imposición de una forma de normalización de los sujetos por la vía educativa. Homogeneización y normalización, quedan dentro de todo un aparato epistemológico y de prácticas de subjetivación en las que la singularidad de los niños y de los sujetos en general, se ve destruida y fuertemente amenazada en pos de sujetos “normales”, lo que equivale a decir, sujetos dóciles, obedientes y serviles a intereses ajenos, en una palabra, sujetos heterónomos.

Queremos exponer que ciertas formas de percibir a la educación y la pedagogía son, y han sido, formas para cimentar y afianzar prácticas que, bajo la máscara de humanismos y sobre todo del cristianismo, han beneficiado a la normalización de hombres y mujeres que, con la ilusión de *estar* –y no de *ser*- educados, han sido alejados de ellos mismos en cuanto están atados a modos de producción, ya no sólo material de condiciones de existencia, sino de ellos mismos, es decir, de subjetivaciones. Dicho de otra manera, una filosofía de la educación vitalista pretende dismantelar intenciones que se piensan como ajenas de la educación y, no obstante, son ellas quienes crean y deshacen subjetividades prescindiendo de los sujetos reales, apostando, la mayor de las veces por nociones con pretensiones universalistas.

La crítica histórica, el análisis de textos educativos, pedagógicos y filosóficos, la confrontación de ideas y de posturas, la interlocución entre diferentes épocas, y el afán de pensar en posibilidades de intensificación vital, guiaron a la tesis hacia caminos en los que la educación y la vida son vistas como una sola cosa.

La pregunta por la vida y la educación es, entonces, una y la misma, nunca debieron ser escindidas la una de la otra, está implícita la una en la otra, afirmar

una y negar la otra es una contradicción en la definición y en la práctica. Cuando alguien dice vida dice educación, así como cuando alguien dice educación, necesariamente dice vida. Y es así, en tanto los sujetos crecen, se forman, y son educados en una *paideia* vital, en una *paideia* del *éthos* que afirme la vida. Ya no la simple acumulación de conocimientos y saberes que ahogan a la vida en memorización y repetición vacua, ahora se busca rebasar límites, buscar del otro lado de las determinaciones curriculares.

Deleuze dice al respecto en su libro sobre Nietzsche:

En lugar de un conocimiento que se opone a la vida, establecer un pensamiento que *afirmaría* la vida. La vida sería la fuerza activa del pensamiento, pero el pensamiento el poder afirmativo de la vida. Ambos irían en el mismo sentido, arrastrándose uno a otro y barriendo los límites, paso a paso, en el esfuerzo de una creación inaudita. Pensar significaría: *descubrir, inventar nuevas posibilidades de vida.*²

Esta idea se encontrará a lo largo de toda la tesis, la confrontación entre conocimiento y pensamiento, entre saber y vida. No afirmamos que conocer y saber sean inservibles o a-vitales, pero el conocimiento que no es puesto en el orden de la vida es puesto en contra de ella; en pos de la objetividad, la historia acabó por ocultar la vida en acumulación de fechas y precisiones minuciosas que nada abonan al estudio del pasado para apropiación del futuro³, por poner un ejemplo.

Este punto es crucial para lo que el lector encontrará en los siguientes tres capítulos, toda vez que nos encontramos con el hecho de que el término

² Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. p. 143. Las cursivas son de Deleuze.

³ Véase Nietzsche, Friedrich. *Segunda consideración intempestiva. De la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. 7. § 12- 14.

educación no es necesariamente sinónimo ni es un término equiparable a instrucción, escuela, escolarización o educación formal. Tampoco quiere decir que no pueda estar en ellas. Precisamente queremos mostrar la ilusión, la ficción o la trampa en la que podemos caer con facilidad si asumimos *a priori* que la educación se da de manera exclusiva, necesaria e inexorablemente en el ambiente formal –incluso en el no-formal o informal-. Mientras no sirva a la vida y la vida no sirva a la educación no hay, propiamente hablando, ninguna de las dos. Resaltar el binomio vida y educación es resaltar que los fines que persigue la educación y los fines perseguidos por la vida deben ser los mismos, a saber, sujetos libres, críticos y creativos de sí y de lo que con ellos se hace.

La educación y la filosofía vitalista parten de una crítica a algunas formas en las que se ha aminorado, en las que claramente se ha invisibilizado a los actores y protagonistas de la escena de la educación, en la que ha sido eclipsada la vida bajo enmascaramientos educativos y escolares, y en los que la vida es socavada en pos de la “vida laboral”, o de la “vida académica” o de la “vida familiar”; nosotros enfatizamos que no se trata de “vidas”, es una sola la que tenemos y con la que contamos en nuestro breve lapso de tiempo; precisamente así es como se vuelve una llamada de atención a reconsiderar y no dejar de tener presente que la vida, lo que es, su importancia y perenne vitalidad no debe soslayarse bajo ninguna circunstancia.

Pensar en vitalismo nos llevó a considerar la relación de la filosofía y de la educación bajo la premisa de la crítica, pero también del diálogo y la creación. Nuestros pensadores, Nietzsche, Foucault y Deleuze son tres excelentes críticos,

pero también son excelentes interlocutores con el pasado y con el presente pensando en apropiarse y construir el futuro.

Cada uno de ellos, en diferentes momentos de su producción y estando completamente conscientes, ellos y nosotros, de sus propias vicisitudes y giros teóricos, y desde diferentes posturas y maneras de acercarse al fenómeno, critican al cristianismo, a la educación, a las prácticas de confinamiento, a la vida asilar o al psicoanálisis, empero, también dialogan con la tragedia, con poetas, con educadores, con cineastas y otros psicoanalistas y filósofos de diferentes épocas y regiones apostando siempre por la creación. Es precisamente ese carácter intempestivo el que alimenta y nutre a la tesis, de tal modo, que el lector encontrará frecuentemente citados a filósofos, educadores y pedagogos que contribuyen a lo aquí planteado, sea en contra o, naturalmente, a favor de las tesis sostenidas.

Así, pues, el espíritu que anima la tesis no es tanto el de combatir cuanto el de criticar y pensar en creación, en repensar viejas categorías de pensamiento que se han ido minando y paralelamente solidificando tanto en la práctica educativa como en formas de pensamiento y conocimiento. Por tal motivo, fue que consideramos viable visitar algunos lugares comunes en la filosofía de la educación, así como a autores, que, considerados académicamente como clásicos, siguen abonando a la discusión y al diálogo sobre la posibilidad de la creación de nuevas formas de pensamiento y de prácticas educativas, las cuales se crean en los márgenes de la filosofía de la educación, más allá de los límites impuestos en la academia o, en todo caso, repensarlos y resignificarlos. Pensar en nuevas formas de pensar que apuntalan a nuevos modos de ser: abandonar y

mudar viejas concepciones y trazar nuevos caminos de libre subjetivación que se conciban sin la sombra de los viejos esencialismos educativos.

De esta forma, se encontrarán citados a varios autores a lo largo de la tesis que, puestos en diálogo con nuestros tres autores, aportan a la posición teórica que aquí defendemos, entre ellos encontrará el lector a Locke, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tertuliano, Epicuro, Lucrecio, Rousseau, Montaigne, Kant, Hegel, Guattari, etc., todos ellos puestos en revisión y en crítica y puestos en diálogo con nuestros tres autores con la sola finalidad de crear, potenciar e intensificar la relación única entre filosofía, vida y educación.

Que la relación entre filosofía, vida y educación es única y genuina, es verdadera en diferentes escenarios reales y posibles por varios factores, que la educación y la vida coexisten y dependen completamente la una de la otra, lo vemos claramente en Nietzsche, con quien comienza la tesis y cada capítulo de la tesis que se tiene en las manos.

Nietzsche se encuentra al inicio de cada capítulo porque es, indudablemente, el autor del que abrevan en la mayoría de sus planteamientos tanto filosóficos como educativos Michel Foucault y Gilles Deleuze. Si bien somos conscientes de que el Nietzsche que leen Foucault y Deleuze no es el mismo, hay varios puntos nodales en los que se encuentran y logran un amarre entre los tres que permite guiarse en la elaboración de nuevos planteamientos para pensar nuestro presente en cuanto a filosofía de la educación se refiere.

La coexistencia, complementariedad y convergencia entre educación y vida está implícita en los tres capítulos que conforman la presente tesis, no obstante, también enfatizamos la relación que tienen con otros elementos sin los cuales no

puede ser pensada, entre ellos la filosofía y la historia ocupan un lugar preponderante. Y es que la crítica histórica, en cualquiera de nuestros tres autores es imprescindible, no hay forma de sustraerla de cualquiera de sus planteamientos. Se trata de desenterrar prácticas que desde debajo de la tierra del conocimiento que se quiere objetivo y científico nos han venido determinando, por tal motivo, precisamos para la tesis en ocasiones de una genealogía y en otras tantas de geología de la moral, la cual es atacada en los tres capítulos.

Cabe mencionar que el lector encontrará que una tesis que se sustenta en el vitalismo parte de la premisa de que nada hay más relevante que salvaguardar la vida y la propia existencia, independientemente de cualquier forma de educación y de filosofía de la que se trate, aunque ello no indique inclinación por prácticas “hechas” y “dadas”.

Creemos firmemente en la renovación constante, en la muerte y el nacimiento continuo del día a día, en aprender y saber valorar que la vida, en tanto es concebida como devenir, tiene como principio y fin el continuo, permanente y perenne cambio, la mutación. Se trata de educar y cambiar la voluntad, de lograr que devengan en decisión ética, de hacer saber que uno puede ser diferente de lo que es ahora gracias a acciones fuertes y afirmativas de la voluntad.

En la tesis señalamos el hecho de que es con la voluntad con la que se rechaza a otras voluntades que buscan atravesar a los sujetos; indicamos que es la misma voluntad la que en su ejercicio busca desvincularse de otras voluntades que buscan someterla, eso es la educación vital, una educación del carácter y de la voluntad que no se somete deliberadamente a otra o encuentra cobijo en obedecer órdenes ajenas. Esto es importante puesto que Nietzsche, como

Foucault y Deleuze, cada uno de manera diferente, se separan de Hegel y lo critican, sobre todo en cuanto que le señalan a Hegel que la relación amo-esclavo, no es sólo una relación de dominación y de reconocimiento de autoconsciencias, sino de voluntades, de fuerzas, de saber y poder. Afirma Deleuze:

La voluntad no se ejerce misteriosamente sobre músculos o sobre nervios, y menos aún sobre una materia en general, sino que, necesariamente, se ejerce sobre otra voluntad. El auténtico problema no se halla en la relación del querer con lo involuntario, sino en la relación entre una voluntad que ordena y una voluntad que obedece, y que obedece más o menos. La voluntad bien entendida sólo puede actuar sobre una voluntad, y no sobre una materia. Hay que aceptar la idea de que en cualquier parte donde se constaten efectos, es que una voluntad actúa sobre otra voluntad.⁴

La educación y la vida precisan de la educación de la voluntad, de la no dominación de voluntades sobre otras de manera arbitraria y persiguiendo intereses propios y ajenos de la voluntad dominada. Planteamos en esta tesis que la educación vitalista debe terminar con el esencialismo heredado desde Platón y el cristianismo, y apostar por la revalorización del cuerpo frente a su negación cristiana y afirmar la libre posibilidad de la subjetivación. Así, los capítulos de la tesis están dedicados a estos tres planteamientos: antiesencialismo, afirmación del cuerpo y subjetivación libre.

DE esta manera, el cambio, la mutación, el cuerpo, el devenir, y la voluntad, todos ellos teniendo como telón de fondo la inmanencia, son postulados como motor del ser siempre otro, de recuperar la posibilidad de nuevos modos de ser, libres y

⁴ Deleuze, Gilles. *Op. Cit.* p. 15.

sometidos ellos mismos por ellos mismos a un nuevo y necesario cambio dado por una filosofía de la educación que intensifica a la vida.

Se debe rechazar enérgicamente en filosofía de la educación cualquier forma de permanencia, cualquier pretensión de formalización de saberes y de conocimientos, huir de la sedimentación de experiencias de cualquier índole. La tecnificación y la instrucción son una amenaza frente al espíritu científico y frente a la necesaria creación artística. El nihilismo avasallador llega a la educación y a la pedagogía en prácticas moralizantes que buscan perpetuar, mantener en la docilidad y en la servidumbre como formas de vida, ¿de qué manera? Negando la posibilidad de devenir frente al ser, negando la potencia del cuerpo creador o negando la posibilidad de la libre determinación ontológica.

Así, en el primer capítulo mostramos al lector la posición que tienen en común nuestros tres pensadores, Nietzsche, Foucault y Deleuze como antiesencialistas, exaltando la manera en la que concebimos la postura de cada uno de ellos, unidos y separados, sobre todo conscientes de sus cercanías y lejanías teóricas, de sus convergencias y divergencias, de sus puntos de contacto pero también de sus quiebres y fisuras.

La vida y la educación deben encontrar su fulgor en el éxtasis de su propia intensificación, en el ardid de su propio punto álgido. El error y las múltiples equivocaciones con el esencialismo ha sido el de tener oídos sordos a las llamadas del cuerpo frente a los mandatos de la razón. Por tal motivo, revisamos la lectura que hacen Nietzsche, Foucault y Deleuze de los principales esencialistas, entre ellos y sobre todo Platón y el cristianismo primitivo. Dicho esto, el lector se encontrará con citas de San Clemente de Alejandría, de Tertuliano, de

San Agustín de Hipona, citas y diálogos necesarios para la tarea propuesta, puesto que es con ellos con los que debemos poner a discutir a nuestros tres pensadores. De la misma manera, para la afirmación del cuerpo y la posibilidad ontológica de la propia subjetivación, abordados en los capítulos dos y tres, el lector encontrará a Lucrecio, o a Aristóteles, o a Epicuro; nuevamente, la tesis resulta un entramado de relaciones de las que da cuenta el resultado, una tesis con miras a la multiplicidad y a la educación vitalista que se afirma en una vida.

El lector podrá ver que en el primer capítulo revisamos algunos conceptos que consideramos clave para comprender el antiesencialismo de los tres autores y que dotan de sentido a la posibilidad de pensar una filosofía de la educación vitalista. Así, educación y acontecimiento (*L'événement*) es el binomio sobre el que se construye y edifica el primer capítulo, apuntalando a una relación intrínseca de la educación que podemos calificar de inmanente -de una inmanencia que dota de sentido a la vida y de una vida que en su propia afirmación se intensifica-.

El acontecimiento que se da en los intersticios de la relación y el vínculo que hay entre la filosofía de la educación y la vida, no puede y no debe ser sedimentado, es, por definición, siempre otro, siempre renuncia a él mismo, es preciso que se renueve permanentemente. De esta manera es como Nietzsche, Foucault y Deleuze, cada uno con su propia forma de hacer filosofía y su peculiar forma de comprensión de la educación, abonan a la crítica del esencialismo, como si este fuera el muro que hay que derribar, el paisaje que hay que borrar y pintar otros nuevos y diferentes paisajes más luminosos. El segundo capítulo es una visita a la metafísica que fue expandiéndose a través de la filosofía hacia la teología y de estas dos a la educación, haciendo de esta última una forma de negación de la

tierra, del sentido y del acontecimiento puramente terrenal: el cuerpo. Allí insistimos en las trabas y los límites que la vida contemplativa y la moral cristiana han puesto a la educación y formación del cuerpo como fuente de pasiones, de instintos y de voluntad. El cuerpo ya no será visto como fuente de belleza, sino de errores, de pasiones, de desenfreno, de formas de vidas lascivas. Lo que pretendemos en ese segundo capítulo es mostrar que una educación que se asume como vitalista debe reposicionar al cuerpo y colocarlo al frente de la vida y de la educación. La cultura y el poder disciplinario han moldeado al cuerpo para servir de instrumento, de herramienta, mientras que la moral de la vida contemplativa, tan valorado por la metafísica tradicional, lo ve como un impedimento para la vida divina, es decir, la del santo.

Finalmente, en el tercer capítulo, comenzamos hablando del valor que se le otorgaba a la tragedia griega frente al mito cristiano, al héroe trágico frente al mártir cristiano, el que lucha por su propia existencia y el que la niega y, en ese medida, la justa y necesaria valoración de la vida en una sociedad en la que el ensimismamiento forma parte de la vida cotidiana, en la que, parafraseando uno de los títulos de los cursos dictados por Foucault en el Collège de France, lo que se quiere es Defender la (vida en) sociedad, para eso, revisamos los institutos de cultura expuestos por Nietzsche en su juventud, la crítica de Michel Foucault a las instituciones psiquiátricas y su valoración por los grecorromanos frente a un cristianismo primitivo que, aunque naciente, destinado a triunfar. Como resultado de estas pesquisas, obtenemos una visión mucho más amplia de las formas en las que la filosofía se sigue hermanando con la pedagogía y la educación, más aún, nos abre una posibilidad de estudio, la de una filosofía de la educación vitalista, en

la que la revalorización de los grecorromanos, el estudio permanente del cristianismo en occidente, la herencia cultural e ideológica en el presente, no deja de darnos oportunidades de seguir planteando la pregunta por la vida, por las fuerzas activas y reactivas que inexorablemente la constituyen y la conforman de forma siempre inacabada, es decir, bajo el manto de poder ser siempre de una manera diferente.

CAPÍTULO I. Filosofía de la educación como una filosofía del acontecimiento.

I.I Sobre la relación de conceptos. Educación y acontecimiento.

Para un autor alemán del siglo XIX, como es el caso de Friedrich Nietzsche, escribir sobre la condición y el estado de la educación no sólo de su país, sino de manera general como un acontecimiento, y como un acontecimiento del género humano, era una necesidad, era simplemente insuperable dicha aportación acompañada de reflexión y crítica -aunque en realidad, la preocupación por la educación de algunos hombres y la educación del género humano estuvo en la mente de educadores y filósofos desde la segunda mitad del siglo XVIII-.⁵

En este contexto, el enciclopedismo y la ilustración tienen preocupaciones que vienen alimentadas por preocupaciones económicas, políticas, históricas y propiamente educativas. Por un lado, la lectura de Montaigne será altamente revalorada y apreciada y, por otro, como veremos en el capítulo II, la discusión con John Locke será muy notoria en cuanto al uso de los cuerpos. Montesquieu, por un lado, Fustel de Coulanges por otro y entre ellos el neoclasicismo, darán apertura a un replanteamiento completamente nuevo tanto de la práctica educativa en el aspecto formal, como en el aspecto más importante para nuestros intereses, es decir, en el aspecto vital.

⁵ Baste recordar la obra de J-J Rousseau *Emilio, o de la educación* (1762). De Johann Gottfried Herder *Filosofía de la historia: para la educación de la humanidad*. De Gotthold Ephraim Lessing *La educación de la humanidad* (1780). La obra del Marqués de Condorcet *Cinco memorias sobre la instrucción pública* (1791-1792), Friedrich Schiller *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), de Basedow *Reflexiones a los amigos de la Humanidad y hombres poderosos sobre las escuelas, los estudios y su influencia en el público bienestar*, publicadas en 1768. Así como la obra de Max Stirner *El falso principio de nuestra educación, o humanismo o realismo* (1842), o, finalmente, las reformas a la universidad alemanas impulsadas por Wilhelm Von Humboldt. Mostramos este breve panorama para que cobren mayor énfasis las consideraciones llevadas a cabo por Nietzsche, quien no desconocía, por cierto, su propia tradición.

En esta brevísima contextualización hay que tener presente que Nietzsche es un filólogo y estudiante de teología durante su juventud,⁶ con amplia mirada histórica, es decir, que reconoce por su propia formación y por la de algunos de sus profesores y amigos –baste mencionar a Jacob Burckhardt y su libro *El renacimiento italiano* o a Erwin Rohde- sus intereses históricos y filosóficos. Lo que confirma esto es su *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Veremos entonces que Nietzsche piensa la historia sin anclarse en un tiempo, sin tener una sola percepción y depender de ella, Nietzsche es él mismo un intempestivo. No obstante, es, asimismo, un gran conocedor de su herencia y tradición. Si no fuera de esta manera, Nietzsche mismo no pediría, no exigiría la superación del hombre de su propio tiempo, es decir, que en un primer momento la tarea de Nietzsche es el carácter intempestivo y a partir de 1883, el proyecto se torna hacia la crítica de la moral y lo que llamará el *Übermensch*.

No consideramos que haya un desfase entre ambos planteamientos, lo que consideramos que hay, en todo caso, es *un puente*. La filosofía y todo el planteamiento de Nietzsche, desde los escritos sobre Teognis de Megara en su juventud, hasta las “cartas de la locura”⁷ o, *Mi hermana y yo*, son, afirmamos, vitalistas y después de la muerte de Nietzsche son vitales. Nietzsche mismo es ya un acontecimiento, un acontecimiento que da lugar a la posibilidad, ¿a la

⁶ Véase al respecto Safranski, Rüdiger. *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*. Janz, Paul Kurts. *Nietzsche*. Y Frenzel, Ivo. *Nietzsche*. Los libros de Safranski y de Janz son libros muy completos en detalles, anécdotas y en interpretaciones filosóficas, a diferencia de, por ejemplo, el libro de Michel Onfray. *Nietzsche. La inocencia del devenir*, muy abierto en cuanto a interpretaciones sobre la vida de Nietzsche.

⁷ Es la forma en la que se conocen las cartas que Nietzsche redacta y manda a partir de su colapso mental sufrido el 3 de enero de 1889. Véase Nietzsche, Friedrich. *Correspondencia*. T. VI.

posibilidad de qué? De poder pensar de otra manera, de poder ser de otra manera, de que la educación y la filosofía de la educación sean plenamente vitalistas. Que eso tenga lugar sería, precisamente, otro acontecimiento en el devenir –que no de la historia- de la pedagogía y de la educación.

Los términos elegidos para la presente tesis no son nunca gratuitos, responden a exigencias que pretender cubrir una preocupación esencialmente vital, es decir, una preocupación sin la cual el hombre no podría llamarse, ni quererse y, mucho menos, saberse como tal; entre ellos están el de educación, acontecimiento y potencia o intensificación de la vida.

Aunque en la historia “oficial”, o “académica” se han privilegiado siempre algunos términos, como el de Ser, como el de Progreso, o como el de Espíritu, planteamos, a partir de Nietzsche, de Foucault y de Deleuze, una filosofía de la educación que se asume como opuesta a esa forma de hacer filosofía de la educación e historia de la educación y de la pedagogía, es decir, filosofías e historias propiamente esencialistas, progresivas o hasta evolutivas.

Se nos ha hecho creer que a la educación se le privilegia, se le entroniza; se le debe colocar en un nicho del cual pocos la criticaban, pues bien, Nietzsche será uno de los primeros de bajarla del lugar en el que la habían colocado. Para Nietzsche el hombre ha de ser aristocrático del pensamiento⁸ y nunca promover una democratización del saber. Esta tesis la veremos presente en todos sus escritos, desde los de juventud hasta *El anticristo*. La aristocracia vital de Nietzsche es, precisamente, ya un acontecimiento en la historia de la filosofía y en la de la educación y la pedagogía. Así como planteamos una educación vitalista, y

⁸ Véase al respecto Brandes, Georges. *Nietzsche: un ensayo sobre el radicalismo aristocrático*.

que es vitalista en tanto en cuanto potencializa la propia vida y sólo así es vital, el acontecimiento va en oposición sincera y franca contra la asunción epistemológica de un inicio, de una “clara” correspondencia del alma del hombre con las *Ideas* que lo precederían ontológica y existencialmente, o bien asumir al hombre como el agente racional y dirigente de la historia hacia el progreso. Exacto, parte del planteamiento de una filosofía de la educación vital que intensifica la vida y tiene como punto de inicio y puerto de llegada la vida misma; se plantea como antagónica del platonismo, del aristotelismo, del kantismo, del hegelianismo, del positivismo⁹, etc. Son ellos quienes han asumido un origen metafísico a lo que nosotros, tomados de la mano de Nietzsche, Foucault y Deleuze –si bien no sólo de ellos, también de Spinoza, de Stirner, de Onfray, de Montaigne, de Klossowsky, etc., puesto que en una filosofía inmanentista, pluralista y cimentada en las multiplicidades, ellos han servido también a Nietzsche, a Foucault y a Deleuze en su *propia* construcción vital/educativa- oponemos una filosofía de la educación vital que no asume ninguna postura epistemológica, o ética o política previamente “dada”. Así como no hay origen metafísico, no hay un origen epistemológico ordenador de la vida como agente externo. Al respecto podemos ver cómo Foucault y Deleuze, como antes se mencionó, beben de la fuente llamada Nietzsche para expresarse en contra de la filosofía y educación contemplativa, del modo nihilista que reniega de la única existencia que tiene en pos de un mundo metafísico, de un sitio ultramundano, de un mundo de las Ideas eternas (Platón), de un mundo supra-lunar (Aristóteles), o de un reino de los fines (Kant), el único

⁹ Véase “Cómo el ‘mundo verdadero’ acabó convirtiéndose en una fábula”. En Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos*.

mundo que hay es el mundo que dota de sentido a la existencia sensitiva y, paralelamente, artística.

Estamos, gracias a pensadores vitales y vitalistas como Nietzsche, Foucault y Deleuze, ante la posibilidad de pensar de otro modo, ante la posibilidad de comenzar un nuevo tipo de pensamiento, un pensamiento que no parte de supuestos o de hechos o de una realidad “dada” y que apuesta por la creación de imágenes y conceptos no pensados hasta ahora. Al respecto, el filósofo contemporáneo experto en el pensamiento de Deleuze, François Zourabichvili sostiene lo siguiente:

Deleuze insiste en la incapacidad de los filósofos para comenzar verdaderamente. Un verdadero comienzo exige la expulsión de todo presupuesto; pero, por más que se comience por un concepto que no presupone efectivamente ningún otro [...] no por ello se eluden presupuestos de otro orden, implícitos o preconceptuales, que sólo pueden apoyarse en el sentido común. De ese modo, “se supone que cada cual sabe sin concepto lo que significa yo (*moi*), pensar, ser”.¹⁰

Deleuze, el nietzscheano, quiere comenzar, ¿comenzar a qué? Comenzar a pensar. Pero pensar no es partir de presupuestos, pensar es, y esto es un elemento esencial en este trabajo: crear. La educación sólo es tal, es acontecimiento, cuando es afirmadora de la vida, cuando es creadora. En la creación está la posibilidad inmanente de la creación de sentido y de valor.¹¹

Nietzsche considera que la educación es un “problema” de primer orden en la Alemania del siglo XVIII y XIX, no obstante, es un problema que viene arrastrando

¹⁰ Zourabichvili, François. *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Pp. 23-24.

¹¹ Cfr. Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. p. 7.

Alemania y los hombres en general no propiamente por su época, sino en gran medida por el daño ocasionado anteriormente. Esto quiere decir que Nietzsche se preocupa por la educación (*Kultur*) como un problema moral, es decir, como un problema heredado por viejas prácticas normativas, punitivas, religiosas y morales, ya sea desde el platonismo o bien desde el cristianismo primitivo. Las reformas a la universidad pueden maquillarse o disfrazarse como reformas propiamente políticas, legislativas, o incluso académicas; el gran ingenio de Nietzsche fue percatarse casi de inmediato en que esas reformas tienen un trasfondo religioso y la mayoría de las veces metafísico. Será precisamente en la época en que conoce la obra de Arthur Schopenhauer *El mundo como voluntad y representación*, aunado a la música y personalidad de Richard Wagner en la misma época, que hará una *fortissima* crítica a la cultura alemana, siendo un elemento constitutivo vital de ésta, la vida en las universidades, la educación. La cultura alemana, fuente de críticas nietzscheanas, es una cultura, según su juicio, en decadencia, una cultura en la que, como antes ya había señalado Schopenhauer, sólo hay profusa creación de conceptos vacuos disfrazados de una retórica ininteligible, por lo tanto, “profunda”. En el texto *Sobre la filosofía de universidad*, señala Schopenhauer que:

Con los filósofos académicos de nuestros días las cosas van sin duda más aprisa. No tienen tiempo que perder: es suficiente con que un profesor cualquiera proclame, ante los colegas más importantes de la universidad más próxima, que la doctrina de su compañero constituye la culminación de la humana sabiduría, finalmente lograda. Enseguida se convertirá en un gran filósofo, pasando a ocupar, sin más preámbulos el lugar que le corresponde en la historia de la filosofía, es decir, en la que un tercer colega está preparando la

próxima aparición. Éste, sin tumbarse lo más mínimo, añade los valiosos nombres de sus colegas, bien remunerados y en la cúspide de la celebridad, a los inmortales nombres de *los mártires de la verdad de todos los siglos*.¹²

Escritura explosiva, destructora, crítica y mordaz, pero, sobre todo, cierta. Ciertamente Schopenhauer es un gran crítico de la condición de la universidad en su época, poseía una mirada única sobre la situación de la cultura y educación en su tiempo, tanto en lo que respecta a la música, a la literatura y, por supuesto, a la enseñanza de la filosofía en las universidades. Esto último es de suma importancia puesto que Nietzsche –y que conste que para Foucault y para Deleuze la enseñanza de la filosofía en las universidades es un elemento primordial, y que incluso llegará a autores como Derrida¹³- entra a la universidad de Basilea muy joven y gracias a esa experiencia hará críticas al trabajo de sus profesores o bien ellos lo influirán hondamente, v. g., Jakob Bachofen.

Las universidades están a finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX repletas de sistemas filosóficos, llenas de filosofía idealista, siendo Kant y Hegel unos de los pensadores más leídos y, de este último, sus clases de las más frecuentadas. Es precisamente contra este filósofo que Schopenhauer escribe, aunque la crítica es extensiva por lo menos a Fichte y a Schelling. Recordemos que Hegel es uno de los primeros en hacer Historia de la filosofía, y es, por eso, uno de los primeros en hacer filosofía de la historia, teniendo sus antecedentes en Kant. Schopenhauer critica a Hegel en la cita anterior y al resto de sus colegas por ser ellos quienes,

¹² Schopenhauer, Arthur. *Sobre la filosofía de universidad*. P. 63.

¹³ Véase Derrida, Jacques. *La universidad sin condición*.

bajo su propia protección se reconocen como “mártires de la verdad de todos los siglos”.

Hay que hacer notar que la crítica de Schopenhauer y la de Nietzsche a la educación y a la cultura alemana se mantiene fuertemente sobre sí misma puesto que Hegel se asume como el pensador de lo universal y de lo absoluto, como aquel con el que la filosofía alemana llega a la cúspide. Baste como ejemplo sus *Lecciones sobre historia de la filosofía*. Esta obra monumental, como cualquier obra hegeliana, termina con la exposición de lo que Hegel llama “La novísima filosofía alemana”. Por su importancia lo transcribimos con fines ilustrativos:

La novísima filosofía alemana

- a) Jacobi
- b) Kant
- c) Fichte
 - a. La primitiva filosofía de Fichte
 - b. El sistema transformado de Fichte
 - c. Formas elementales relacionadas con la filosofía de Fichte
 - i. Friedrich von Schlegel
 - ii. Schleiermacher
 - iii. Novalis
 - iv. Fries, Bouterwek, Krug
- d) Schelling
- e) Conclusión.¹⁴

Schopenhauer describe el trabajo de Hegel a la perfección: como aquel quien describe cómo un pensador es el preámbulo del siguiente, es decir, cómo un sistema filosófico, por medio de su exposición en las universidades prelude la

¹⁴ Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre filosofía de la historia*. p. 534.

aparición del siguiente, siendo este último más verdadero, hasta llegar a uno, el de Hegel, en el cual la verdad queda absolutamente expuesta. Pues bien, para Schopenhauer y Nietzsche, Hegel y su presentación del pensamiento alemán no sólo es falso, sino que compromete a la filosofía misma, a la historia de esta y, principalmente, a su enseñanza en las universidades, puesto que la filosofía no es una asignatura o disciplina, es, inexorablemente, una forma y modo de vida. De ahí el carácter sofístico de la enseñanza de la filosofía en las universidades que señala Schopenhauer y retoma claramente Nietzsche.

Hemos llegado a un punto crucial en la primera parte de este trabajo, ya que vemos cómo Nietzsche, de la mano en un primer momento de Schopenhauer, criticó a la cultura y a la educación de su tiempo –lo cual no quiere decir, ni de lejos, que actualmente el estado de cosas sea absolutamente ajeno o plenamente diferente al del siglo XIX-. La educación, la historia y la filosofía no son teleológicas, no apuntan a un lugar, a una condición previamente definida, el fin de la cultura y de la educación es la creación del sentido y de la posibilidad de lo nuevo. Nietzsche, grandioso pensador y crítico de la educación, la cultura y la filosofía en Alemania, acusa a Hegel en general y al idealismo en particular porque asumen al género humano en abstracto, sacrifican la individualidad, han creado en el hombre costumbres perezosas, la mala conciencia y el miedo a la grandeza. El hombre se esconde en la metafísica, pero ¿de qué se esconde? De la creación libre, de ser artistas de sí mismos, de la construcción de sí, en donde descansa lo acontecimental.¹⁵

¹⁵ Véase al respecto Onfray, Michel. *La escultura de sí: por una estética moral*.

Primero veamos cómo la educación no podría ser vital y acontecimental en la filosofía que domina en las universidades alemanas en la primera mitad del siglo XIX, la hegeliana. Afirma Hegel en la conclusión a sus *Lecciones sobre historia de la filosofía*:

La *meta última* y el *interés supremo* de la filosofía consisten en conciliar el pensamiento, el concepto, con la realidad. Es fácil, por lo demás, encontrar el apaciguamiento en puntos de vista subordinados, en modos de intuición o de sentimiento. Pero, cuando más ahonda el espíritu en sí mismo, más acentuada es la contraposición, más amplia la riqueza al exterior: la profundidad debe medirse por la magnitud de la necesidad con que busque hacia el exterior, para encontrarse. Hemos visto cómo se manifestaba el pensamiento que se aprehende a sí mismo y cómo tendía a hacerse concreto. Su primera actividad es una actividad formal; Aristóteles es el primero que dice que el *voûç* es el pensamiento del pensamiento. El *resultado* es el pensamiento que es consigo y que, en ello, al mismo tiempo, abarca el universo y lo convierte en un mundo inteligente. [...] Hasta aquí ha llegado el Espíritu del Mundo, cada fase ha encontrado su forma propia en *el verdadero sistema de la filosofía*: nada se ha perdido, todos los principios se han conservado en cuanto que *la última filosofía es la totalidad de las formas*. Esta idea concreta es el resultado de *los esfuerzos del espíritu* a lo largo de casi dos mil quinientos años del *más serio de los trabajos*, objetivarse a sí mismo, llegar a conocerse.¹⁶

La filosofía hegeliana se asume como la cúspide, el punto más álgido de la historia del pensamiento que se piensa a sí mismo; es una profunda actividad reflexiva, “el

¹⁶ *Ibidem*. pp, 512 -513. Las cursivas son de Hegel, el subrayado es nuestro.

más serio de los trabajos”; la filosofía es la suma del pensamiento que se piensa a sí mismo, lo esencial, lo relevante, lo digno.

Nietzsche encuentra detrás de toda esta filosofía una sofística que pretende dar cuenta del estado de cosas como lo percibe Hegel y no como es. La educación pierde signos vitales cuando se la sacrifica para asistir a una teleología, por esto es por lo que en el capítulo II hablaremos sobre el cuerpo, ya que estos racionalistas lo niegan o desprecian como fuente de distracción racional y de la actividad del espíritu. Nietzsche apuesta por la originalidad y la singularidad del hombre, Nietzsche se decanta, y nosotros con él, en el “carácter misterico del hombre”, en cómo dejar de ser lo que se es ahora, que no es por decisión propia sino por costumbres, moral y tradición, aunada a una educación tradicionalista, para afirmarse siempre en un alma bella, en un alma joven. La mala conciencia es, sólo ella, la que lleva al alma bella y joven hacia las penumbras del aburrimiento y del hastío. Citamos *in extenso* a Nietzsche, en el que es muy clara su oposición frente al racionalismo que impide ver a la filosofía como una filosofía vital y que sólo es un acontecimiento cuando se revitaliza el hombre.

Afirma el nacido en Röcken:

Al preguntársele qué rasgos comunes había encontrado en los hombres, el viajero, que había visto muchos pueblos y países y muchas partes del mundo, repuso: tienen una tendencia general a la pereza. Algunos pensarán que hubieras podido decir mejor y con más certeza: todos son cobardes. Se ocultan tras de sus costumbres y opiniones. *En el fondo todo hombre sabe muy bien que sólo está una vez, en cuanto ejemplar único, sobre la tierra, y que ningún azar, por singular que sea, reunirá nuevamente, en una sola unidad, esa que él mismo es, un material tan asombrosamente diverso. Lo sabe, pero lo esconde,*

como si se tratara de un remordimiento de conciencia¹⁷. ¿Por qué? Por miedo al vecino, que exige el convencionalismo y se oculta tras él. Pero ¿qué es lo que lleva al individuo a temer a su vecino, a pensar y obrar con el rebaño y a no estar contento de sí mismo? En algunos, pocos y raros, tal vez el pudor. En los más, la comodidad, la inercia, en una palabra, esa tendencia a la pereza de que hablaba el viajero. Tiene razón: los hombres son todavía más perezosos que medrosos y temen por lo común, ante todo, las fatigas que les causarían la sinceridad y la verdad absolutas. Tan sólo los artistas odian este indolente dejarse ir a fuerza de convencionalismos y opiniones prestadas, y descubren el secreto, la mala conciencia de cada uno. *A saber, que cada hombre es un misterio único.*¹⁸

El acontecimiento, un nuevo tipo de hombre, se aleja, corre mucho más veloz hasta que se hace imperceptible, se hace inalcanzable para el perezoso, el medroso y el cobarde. El acontecimiento es el hombre en tanto se sabe como misterio único. No tenemos que dejar de tener presente que la aristocracia de Nietzsche es una aristocracia del espíritu; no obstante, sería más preciso decir que se trata de superación que de superioridad. Y afirmamos que se trata de superación porque se trata de la superación de uno mismo, y ¡no de *sí mismo*! El sí mismo, la esencia, lo que uno ya es, no existe para Nietzsche, lo que hay única y exclusivamente es puro devenir. De esta manera, el devenir es el escenario del acontecimiento, el cual tiene como motor a la educación vitalista. Ahora, siendo el medroso, el perezoso y el cobarde como son, nunca buscarán la superación de ellos mismos, no podrán llegar a la conquista de algo nuevo; la posibilidad de la apertura a un nuevo ser siempre distinto del anterior, está negada por su propia

¹⁷ Tema que abordará plenamente en *La genealogía de la moral*. L. II.

¹⁸ Nietzsche, Friedrich. *Schopenhauer como educador*. § 1.

pereza. Como dirá al final de su vida Foucault, se requiere de un coraje¹⁹ para llegar y afrontar a la verdad²⁰ de lo que uno es y puede ser. Este punto es central en el planteamiento de la tesis porque la superación de uno mismo, lo que hace a uno superior, es la condición de coraje de asumir que se está en el devenir, o como Deleuze hará con Spinoza y Nietzsche²¹, afirmar que ambos son los filósofos puesto que se insertan plenamente en el *conatus*, en la lucha por la permanencia en el ser.²²

La lucha, el esfuerzo, coraje o inclinación por permanecer en el ser, por la superación de uno mismo es ella misma el acontecimiento. Es decir, para Nietzsche el acontecimiento es también la superación de uno mismo inmerso en el devenir. El resultado es orgullo e inteligencia, sin duda la conquista de uno mismo, es el ejercicio de tratar de develar ese “misterio único” que es el hombre.

Ya las primeras palabras que *habla* Zaratustra muestran que el acontecimiento tiene un carácter aristocrático –insistimos, como Nietzsche lo entiende, es decir, aristocracia del espíritu-, y, principalmente, individual, personal, único. “Cuando Zaratustra tenía treinta años abandonó su patria y el lago de su patria y marchó a las montañas. Allí gozó de su espíritu y de su soledad y durante diez años no se cansó de hacerlo”.²³ Bellísimas primeras palabras las de Zaratustra. Porque además de lo obvio, la crítica y la comparación con un pasaje de la Biblia,

¹⁹ Cfr. Foucault, Michel. *El coraje de la verdad. Curso en el Collège de France*. 1984. Véase también Más allá del bien y del mal. “De los prejuicios de los filósofos”. § 1- 5.

²⁰ Nietzsche, Friedrich. “los prejuicios de los filósofos”. En *Más allá del bien y del mal*. En el caso biográfico de Foucault puede consultarse la biografía del norteamericano James Miller *La pasión de Foucault*.

²¹ Véase Deleuze, Gilles. *Spinoza y el problema de la expresión*. Cap. I.

²² Cfr. Spinoza, Baruch. *Ética demostrada a partir del orden geométrico*. L. III.

²³ Nietzsche, Friedrich. Prólogo de Zaratustra. § 1. En *Así habló Zaratustra*.

específicamente con el Evangelio de Lucas, Nietzsche exalta la soledad de su Zarathustra, una soledad que experimenta, que vive en las alturas, que vive en las montañas. La altura, la soledad, las montañas, el gozo de ello, el placer de disfrutar del propio espíritu con uno mismo es, en principio, aristocrático, pero también es intensificación de la vida, y así, uno se vuelve el acontecimiento. Que el hombre en tanto misterio único que decide gozar de su propio espíritu en soledad en las montañas sea el acontecimiento, nutre sobremanera a la filosofía de la educación, puesto que la revitaliza, logra que la reflexión sobre uno mismo y la superación de uno mismo tenga como fin intensificarse y en ese mismo movimiento hacia uno mismo, intensificar la vida: honrar a *la vida en una vida*.

Aunque critique en realidad otras prácticas y, por decir de una manera, otras filosofías, ya en *El crepúsculo de los ídolos*, denuncia y ataca frontalmente a Platón, a Kant y el positivismo tan de moda en la segunda mitad del siglo XIX en Europa y en América.²⁴

En 1872, cuando Nietzsche cuenta con 27 años de vida, es invitado por una “Sociedad académica” para dictar una serie de conferencias relativas al problema de la educación (*Bildung*) y la cultura (*Kultur*) en las instituciones educativas. Por tal motivo, es que Nietzsche se encuentra en Basilea, Suiza, y dicta una serie de cinco conferencias que intitulará *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*.²⁵

²⁴ Véase al respecto “De cómo el ‘mundo verdadero’ se volvió fábula”. En Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos*.

²⁵ Resulta importante para esta investigación mostrar cómo las traducciones pueden ser problemáticas en algún punto del desarrollo de la tesis. El nombre que Nietzsche da en alemán a sus conferencias es el siguiente: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. Hay que percatarnos que la última palabra está compuesta por la palabra *Bildung* y no por la palabra *Erziehung*. Quiere decir que Nietzsche se plantea el problema de la formación (*Bildung*) más que el de la educación (*Erziehung*). Es decir, lo que se está poniendo en discusión no es propiamente la transmisión de

Aunado a estas conferencias, apenas dos años más tarde, Nietzsche se preocupará y preguntará nuevamente sobre el problema de la educación. En esta ocasión, cuando en 1874 escriba la *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador (Schopenhauer als Erzieher)*. Nótese cómo el filólogo dionisiaco emplea ahora el término *Erzieher*, término derivado del sustantivo *Erziehung*, que podemos traducir como educación. Dicho esto, queremos mostrar cómo para Nietzsche la educación no es una preocupación pasajera, sino, al contrario, una constante que atraviesa varias de sus obras. Si bien para el lector que busca las referencias a los temas en las palabras escritas y no en las ideas que se encuentran entrelíneas, en las ideas implícitas, verá el tema de la educación como aquella que se preocupa del hombre que es deseable para llegar a una aristocracia del pensamiento, y notará que está desde las mencionadas conferencias, hasta *El anticristo*, tal y como se había mencionado antes. Baste como ejemplo el siguiente párrafo: “El problema que aquí planteo no es qué ha de reemplazar a la humanidad en la escala de los seres (-el hombre es un *final-*), sino qué tipo de hombre se debe *criar*, se debe *querer*, por ser el tipo superior, más digno de vivir, más preñado de futuro.”²⁶ El hombre que se quiere, el hombre que es necesario educar, el hombre que se debe criar es el hombre que promete futuro, es el hombre superior, vale decir, el hombre al cual ya había apuntado Nietzsche en *Así habló Zaratustra: el Übermensch*. Este hombre es

diversos conocimientos y saberes precisos o concretos. Lo que preocupa es cómo llega un Estado a potencializar el genio creador, o bien, a menospreciarlo o a encubrir, a ahogar ese nivel de cultura necesario para un Estado fuerte. Veremos más adelante que Nietzsche distingue entre instituciones que democratizan el saber y cubren necesidades inmediatas, y las instituciones de auténtica cultura, las que potencializan al genio, al hombre aristocrático y creador, dando lugar así a la irrupción del acontecimiento.

²⁶ Nietzsche, Friedrich. *El anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. § 3.

superior, es un hombre deseable porque no es un hombre bajo, porque su pasado no es impedimento ni representa una trabazón a los intereses de la humanidad, no es un esclavo, no es un débil, su moral no es la de la servidumbre, este es un hombre con moral de señor. La educación y la formación de este hombre en el que se afirma el futuro es, ya de suyo, un acontecimiento. De esta manera, se pone también de relieve la importancia del tiempo, entendido éste no como historia lineal, no como progreso, no como tiempo eterno en el que reposan las Ideas siempre iguales a sí mismas, sino como puro devenir, como puro azar.

Así, la obra que sirve de bisagra para comprender la relación entre el binomio educación y acontecimiento será la *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida*. La obra es clave, ya que la Historia, tal y como la entiende Nietzsche, es decir, un filólogo-filósofo, no es algo que sea susceptible de reducción a la enseñanza de lo que acaeció en el pasado. Al contrario, es precisamente en el pasado en donde está potencializado el futuro. Lo que hay que buscar en el estudio del pasado es el sentido ontológico del presente y la autoafirmación del futuro puro, es decir, carente de finalidad, entendida esta como un punto culminante al que se debe llegar. Es decir, no es sino una preocupación prioritariamente vital; una preocupación esencial y propia a la vida.

Así es como postulamos que puede haber una filosofía de la educación o, para ser más precisos, que es indispensable que haya una filosofía de la educación que tenga como punto de partida y como meta lo mismo que hay en trayecto de un punto a otro: la vida misma y su intensificación constante y renovada. Pero la vida, concebida como temporalidad, es eso, precisamente tiempo. Y del tiempo, a

Nietzsche le interesa pensar el pasado (la historia), el presente (la moral) y el futuro (el *Übermensch*). Es un pensamiento que abarca una totalidad pero no vista como un todo rector de la vida de los hombres desde fuera de ellos, sino responsabilizando a los hombres de asegurar en el genio creador la posibilidad siempre abierta y azarosa del porvenir.

Afirma Nietzsche:

En fin: sólo el hombre experimentado y superior escribe Historia. Quien no haya vivido algo más grande y elevado que los demás, tampoco podrá extraer algo grande y elevado del conocimiento del pasado. La voz del pasado es siempre la voz de un oráculo: sólo en cuanto obréis como arquitectos del futuro y concedores del presente, seréis capaces de comprenderla. [...] Sin embargo, ha llegado el momento de reconocer que sólo aquel que construye el futuro tiene derecho a juzgar el pasado.²⁷

Tenemos que vivir algo grande y elevado para sobreponernos a la adversidad que siempre se nos presenta con una cara de necesidad, con una cara de vanagloria que pretende hundir al hombre en su ignorancia y desconocimiento de lo esencial e indispensable para la vida, en este caso, la historia. Ahora bien, este acceso a la historia no es sino con la finalidad de ascender por los aires de las ruinas del pasado, para remontarse por encima de las montañas del presente y para, finalmente, poner la vista en las altitudes del futuro, en el que la vida es vista como temporalidad pluridimensional. Sólo quien quiere mejorar, quien piensa en el futuro tiene derecho a hurgar en el pasado, puede juzgarlo porque su preocupación por el porvenir es sincera. ¿No es esto educativo? ¿No tiene graves implicaciones

²⁷ Nietzsche. Friedrich. *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida*. Cap. 6. § 14.

filosóficas? ¿No es querer en demasía a la humanidad quien se preocupa por su estancia en este mundo? Aquí se unen para nunca separarse la educación y la filosofía. Preocuparse por el porvenir y la estancia del hombre en este mundo, es, ya de suyo, un acontecimiento nuevamente.

Es decir, la historia es ella misma un acontecimiento capaz de educar y formar para la vida misma, para esta vida inmanente de la cual estamos seguros y no para acabar con ella. Educación, historia y acontecimiento quiere decir, que la historia es, de suyo, un acontecimiento y no, como comúnmente se considera en las escuelas, un cúmulo de hechos acaecidos en el pasado y carentes de sentido y resignificación valiosas para la vida del hombre.

La voz del pasado es siempre la voz de un oráculo, afirmación bella la de Nietzsche que expresa lo fatídico, algo trágico, algo perturbador y apocalíptico. ¿A qué nos referimos? Que la mirada puesta en el pasado no es llave que abra la puerta de la comprensión del presente. Se requiere tener una visión panóptica, es decir, que aquel que se pretenda forjador y constructor del futuro pueda (y deba) hurgar en el pasado. No con las intenciones de un coleccionista, no como alguien que tiene pasión por los “grandes” momentos del pasado, sino como aquel que quiere hacer el futuro y que conoce su presente. Como vemos, el acontecimiento está fuertemente ligado a la temporalidad y la forma en que esta es enseñada y vivida.

Para que educación, inmanencia, acontecimiento y futuro sean una combinación que apunte hacia el porvenir puro y azaroso, se requiere de una preocupación sincera y no moralista de la visión del hombre y del mundo. No más progreso, sólo

superación de sí mismo. “El progreso no es más que una idea moderna y, por consiguiente, una idea falsa”.²⁸

¿Es esto educativo? La respuesta es una contra-pregunta ¿si esto no es educativo qué otra cosa pudiera serlo? ¿No es ya el hecho mismo de cuestionar el tiempo preguntar indirectamente a la vida qué debe y puede hacer el hombre por sí mismo en su propia temporalidad? ¿No es la pregunta por el hombre y su tiempo una pregunta propia de la filosofía, de una filosofía precisamente atemporal pero que también es educativa? La respuesta es afirmativa, puesto que sólo en la consciencia de la propia temporalidad, es decir, de la finitud propia del hombre, se da el estudio de la historia como alimento de la revalorización del presente y se colocan las semillas del porvenir.

Siguiendo con Nietzsche:

Erguid en vuestro rededor el cerco de una esperanza grande y plena, de una ambición prometedora. Formad en vosotros una imagen del futuro y olvidad la creencia supersticiosa de ser meros epígonos²⁹. *Tenéis suficiente que reflexionar e inventar en cuanto a la vida futura, pero no pidáis a la Historia que os indique el cómo y con qué. Si, en cambio, incurrís en las vidas de los grandes hombres, de ellas aprenderéis el voto supremo de madurar y escapar del encantamiento paralizante que emana de la educación de nuestra época y*

²⁸ Nietzsche, Friedrich. *El anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. § 4. La crítica a Kant es notable a primera vista, mientras confía en el constante progreso de la humanidad hacia mejor, o en el logro de la humanidad toda ella reflejado en una paz perpetua, Nietzsche apuesta por un tipo de hombre superior, que puede ser incluso un caso aislado. Véase al respecto Reboul, Olivier. *Nietzsche, crítico de Kant. Passim*.

²⁹ Persona que sigue las enseñanzas y modelos de otra, especialmente la que sigue una escuela o un estilo propio de una generación anterior.

*que ve su utilidad en abstenerlos de madurar para dominar y explotarlos por ser inmaduros.*³⁰

Pensamiento el de Nietzsche que hace una síntesis de lo que, a su consideración, la cual compartimos en su totalidad, explica por qué el hombre debe buscar en el pasado su presente y su futuro. Hay varios objetivos deseosos de ser cumplidos, el primero, en todo caso, formarse una imagen del futuro. Bien, ¿qué implicaciones tiene esto? ¿Cómo puede ser un problema algo que pretende ser una filosofía de la educación, la cual está postulada como una intensificación de la vida y, paralelamente, que eso sea *per se*, un acontecimiento?

Responder implica formarse una imagen del futuro desde el presente, es también suponer que hay un plan más o menos secreto que actúa y determina las vidas de los hombres; un plan divino, ya sea en su presentación cristiana, kantiana o hegeliana. Formarse una imagen del futuro es postularse a uno mismo como el habitante que se autoconstituye para vivir en el futuro, quiere decir la posibilidad de ser lo que uno es, no como se nos ha educado hasta ahora, precisamente como simples epígonos, como simples seguidores y repetidores calificados de lo que se considera conocimiento válido y verdadero en todo tiempo y espacio posible. Pensar el futuro como un futuro puro y absolutamente abierto a la posibilidad infinita, es, pues, un acontecimiento. Pensar de otro modo, es, pues, el acontecimiento.

Nietzsche nos recuerda, y no deja de hacerlo en la prácticamente totalidad de sus obras, que en el futuro no hay sino lo que uno puede crear desde su presente, un presente que tiene sentido sólo si se piensa y contempla teniendo en cuenta el

³⁰ *Idem*. Las cursivas son nuestras.

pasado. No existe la división entre teoría y práctica, siempre se ha tratado de un centauro.

La necesidad imperiosa e imprescindible del pasado, es para poner la mirada en la libre determinación del futuro. No hay otro elemento puesto en juego, más que la vida. La educación, de la cual emana una acción encantadora y paralizante, quiere decir que Nietzsche, considera que tiene una función irrestricta, por un lado, de paralizar, de adormecer, de seguir pasivamente las huellas del pasado pero hacia el pasado mismo, es decir, es seguir la educación en dirección contraria, en dirección hacia la exaltación de lo acaecido, de lo sucedido, en fin, de lo ya vivido. Nosotros entendemos justamente lo contrario. Sí, defender a ultranza una educación que, para que ella misma sea un acontecimiento, tiene que poner la mirada en el pasado desde su presente mismo, no obstante, el caminar del que contempla el pasado no es el pasado mismo ni, incluso su presente, el cual se dota de sentido, sino que la acción final está en el futuro, el cual nos pertenece como acción de libre creación. Por lo cual, no hay un mundo predeterminado ni vida que haya sido escrita. La vida se vive para uno mismo, no para las exigencias del Estado, o de su correlato, la religión –cualquiera que pretenda negar este mundo en pos de otro-.

I.II Sobre el antiesencialismo de Nietzsche, Foucault Y Deleuze.

Son múltiples los encuentros y desencuentros que podemos hallar en la obra que, en un principio, puede parecer divergente entre autores que, por lo menos en el

caso de Michel Foucault y de Gilles Deleuze, están relativamente lejos temporalmente respecto de Friedrich Nietzsche.

No obstante, consideramos que, en el pensamiento, en la obra e incluso en su vida son autores muy cercanos entre ellos, que incluso llegan a *con*-fundirse, y ese es uno de los puntos que defendemos en la tesis, su cercanía teórica-vital. Y uno de los tantos elementos que los unen, los cuales se irán mostrando a lo largo de la presente tesis, es, sin duda, su preocupación por la vida, es decir, por vivir genuinamente, por defender la vida frente a cualquier tipo de pensamiento y práctica que la niegue o que la socave y elevarla más bien hasta el grado de embellecerla, de hacer una obra de arte de la propia existencia.

¿Por qué se vuelve indispensable, necesario e imprescindible enfocar, dirigir y aplicar el pensamiento y el propio obrar en la vida? ¿Cómo hacer de la vida un problema propiamente filosófico? ¿Cómo siendo la vida una forma que invita a hacer filosofía puede ser susceptible de ser revisada desde una postura educativa y pedagógica? ¿Cómo hacer filosofía de la educación vinculada a filosofías vitalistas?

Pues bien, la respuesta de esta relación, queremos decir entre filosofía y educación vinculadas a la vida y a su intensificación, está en revisar y visitar el problema del esencialismo en la historia del pensamiento en occidente, siendo el esencialismo una de las principales causas para que la vida sea debilitada y despotencializada.

Nietzsche empieza su trabajo como filósofo a partir de sus trabajos cuando aún era profesor de filología en la universidad de Basilea. Desde entonces se puede

rastrear no sólo su interés por la historia, sino paralelamente por la crítica de la actualidad, por la crítica de su presente.

Tenemos que, en sus *Escritos sobre retórica*, mientras compara la formación de sus contemporáneos con la *educatio* de los antiguos latinos y el ideal de oradores griegos del siglo V a. C, Nietzsche afirma la superioridad del hombre antiguo frente al hombre moderno. Una de las diferencias entre ellos y nosotros será precisamente las imágenes míticas de los antiguos frente a la fe histórica de los modernos. Afirma Nietzsche en el semestre de invierno de 1872:

Una de las diferencias entre los antiguos y los modernos es el extraordinario desarrollo de la retórica: en nuestra época este arte es objeto de un general desprecio, y cuando se usa entre los modernos no es más que diletantismo o puro empirismo [...] la retórica se enraíza en un pueblo que todavía vive entre imágenes míticas y que no conoce aún la necesidad absoluta de fe histórica; ellos prefieren más bien ser persuadidos que instruidos. La formación del hombre antiguo culmina habitualmente en la retórica: es la suprema actividad espiritual del hombre político bien formado, ¡una idea para nosotros muy extraña!³¹

Nietzsche destaca su interés desde el principio por mostrar y destacar la relevancia de la visión del mundo que tienen los antiguos y la que tienen quienes se llaman a sí mismos modernos. Mientras que los primeros viven entre imágenes míticas que posibilitan otra forma de ser, otros modos de ser, afianzarse y afirmarse en el mundo, los modernos están en el mundo y se relacionan con él sólo mediáticamente, es decir, por medio de la fe histórica. La práctica educativa no se circunscribe a un aspecto áulico, tiene una dimensión mucho más amplia

³¹ Nietzsche, Friedrich. *Escritos sobre retórica*. P. 81.

que la mera transmisión de saberes, conlleva toda una visión del mundo y de la vida.

Este elemento es, ya de suyo, relevante para la tesis, ya que nos permite encontrar intereses del Nietzsche filósofo en el Nietzsche profesor de filología. Nos referimos a la convergencia y divergencia entre las “imágenes míticas” y la “fe histórica”.

En diversos pasajes de la obra de Nietzsche podemos ver cómo opone y pone en la liza lo mítico y su poder creador frente a la fe y su flaqueza contemplativa. Estamos, pues, ya en el problema *par excellence* de Nietzsche: el de la vida misma. Así, para Nietzsche, siempre se trata de mostrar cómo la fe y la metafísica se han encargado de minar el valor y la acción misma de la vida, sirviéndose, por ejemplo, de formas en las que se concibe la práctica educativa; siempre defendiendo la mentira, el engaño y la ilusión de la creencia en otro mundo. Es decir, la esencia de la vida está en “otra vida” y, lo más peculiar de esta forma rastrera de negar esta vida, es, precisamente, renegar de ella en busca de la otra que se desea eterna.

El antiesencialismo en Nietzsche no es otra cosa sino antiplatonismo y anticristianismo. Por ejemplo, en *El crepúsculo de los ídolos*, Nietzsche afirma lo siguiente:

Error de la confusión de la causa con la consecuencia. - No hay error más peligroso que *confundir la consecuencia con la causa*: yo lo llamo la auténtica corrupción de la razón. Sin embargo, ese error es uno de los hábitos más viejos y más jóvenes de la humanidad: entre nosotros está incluso santificado, lleva el nombre de “religión”, de “moral”. *Toda tesis formulada por la religión y la moral*

lo contiene; los sacerdotes y los legisladores morales son los autores de esa corrupción de la razón.³²

Nada ha hecho tanto daño a la vida como la religión y la moral, como los sacerdotes y los moralistas, y nótese aquí que si hacemos mención de ello es porque han sido durante siglos, los mismos sacerdotes y los moralistas los educadores de la humanidad. Y ¿cómo? Por medio de la confusión entre la causa y la consecuencia. Hay que profundizar más sobre esta cuestión. Tal parece que hay algo esencial detrás del pseudo pensamiento racional pervertido en el que hay una ley que se expresa en el orden expuesto entre causa y consecuencia, es decir, que toda causa tiene una consecuencia. Entiéndase el error de la causa y la consecuencia tanto en la moral, en la vida cotidiana, o en la física. Esto no es más que una ilusión empírica que el vulgo acepta como una ley, es decir, como algo que es así y no es posible que sea de otra forma. ¿Puede haber algo eterno que sólo se manifieste por medio de experimentaciones y experiencias y que el vulgo sea capaz y esté capacitado para comprender inmediatamente tal necesidad en el mundo de la naturaleza y de la moral?

Detrás de la causa y la consecuencia no hay una ley esencial que sólo se manifieste precisamente mediante el efecto, aunado a eso, el hombre no estaría preparado, en su contingencia, a aprehender intelectualmente esa necesidad eterna. Para Nietzsche ha sido la religión y la moral los causantes y creadores de dichas farsas y transmitidas por la educación. Ahora bien, el antiesencialismo de Nietzsche es claramente en contra de las creaciones, de las ficciones hechas por

³² Nietzsche, Friedrich. "Los cuatro grandes errores". § 1. En *El crepúsculo de los ídolos*.

los sacerdotes y moralistas³³ que han considerado que hay una esencia y una ley que se expresa o bien en los mandatos y normas religiosos o bien en las máximas y reglas de los moralistas que, en realidad, están muy cerca de lo que se considera como “bueno”.³⁴

Por ejemplo, además de la crítica que hace al cristianismo por su desvalorización del hombre superior, del héroe trágico y su desprecio por la vida que nos consta, esta que vivimos, tema que ya aparece en *Aurora*, *Más allá del bien y del mal*, *Así habló Zaratustra*, *La genealogía de la moral*, en *El anticristo* asistimos a la siguiente afirmación:

El cristianismo es un fenómeno que no debe ser maquillado o embellecido: ha hecho una guerra a muerte a ese tipo superior de hombre, ha desterrado todos los instintos fundamentales que le son característicos: ha extraído de esos instintos, mediante su destilación, el mal, el malvado —el hombre fuerte ha sido considerado como el prototipo del hombre abominable, como el ‘hombre depravado’. El cristianismo ha tomado partido por todo lo débil, todo lo bajo, todo lo fracasado; ha formado un ideal a partir de la contradicción a los instintos tendentes a conservar la vida fuerte.³⁵

³³ Cabe mencionar que el ataque de Nietzsche contra los moralistas no es en general, es decir, no es contra todos los moralistas. Sabemos que Nietzsche siente gran aprecio por moralistas que van desde Epicuro, Plutarco y Lucrecio en la antigüedad hasta La Bruyère y La Rochefoucauld. Lo anterior sin dejar de tomar en cuenta a Michel de Montaigne, quien será decisivo en la formación del filósofo alemán lo mismo que Voltaire, a quien le será dedicada la obra *Humano, demasiado humano*, obra que precisamente trata de la moral desde la perspectiva antigua y del siglo XVIII. Véase al respecto “Lo que debo a los antiguos” en *El crepúsculo de los ídolos* y Frey, Herbert. “La sabiduría de Nietzsche, el espíritu libre. En busca de un nuevo arte de vivir” y “El espíritu libre de Nietzsche. Tras las huellas de Montaigne”. En Frey, Herbert. *En el nombre de Diónisos. Nietzsche. El nihilista antinihilista*. También puede consultarse la excelente revista española *Estudios Nietzsche*, en especial el número 13. *Nietzsche y la moral*.

³⁴ Precisamente éste será el tema de su último periodo del pensamiento de Nietzsche, que va desde *Aurora* hasta los escritos no terminados que llevarían el nombre de *La voluntad de poder*.

³⁵ Nietzsche, Friedrich. *El anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. § 5.

El cristianismo como cúspide de la negación de la vida en general, de la negación del cuerpo y de la negación de la individualidad y la subjetividad libre. Negador de una razón instrumental que actúa en beneficio del individuo, que hace del sujeto un ser capaz de elegir un tipo de vida que siempre diga sí a sí misma, que siempre se busque a ella para afirmarse en ese lugar propio que es uno mismo. La esencia del hombre no es ser un hombre bajo y decadente, la naturaleza del hombre no es encontrar en la pobreza lo que lo define, el trabajo no es meritorio y la conciencia para otro es su propia muerte. La esencia del hombre no está definida en la religión, el Estado o la educación determinista que este otorga tal como hasta ahora.

No hay esencia, no hay substancia única, no hay un absoluto que se manifieste a sí mismo temporalmente, no hay un ideal de hombre educado a seguir, es decir, en la historia y, no hay, finalmente, un mesías que redima en algún momento a los hombres. Lo que sí hay, según Nietzsche, (y en este caso es claro también que en Foucault y Deleuze), es puro devenir, puro movimiento eterno que se eterniza en una inmanencia, en su amor a la tierra, en su quererse en su propio movimiento terrenal y libre de toda determinación metafísica. Esto es ya de suyo relevante para la tesis que se presenta, ya que, al negar una esencia absoluta, ya sea de las cosas (como se discutía en la antigüedad, pensamos en Platón y Aristóteles) o bien del alma y del mundo (Platón en el *Timeo* o bien Aristóteles en *De Alma* o la *Metafísica* hasta Santo Tomás de Aquino) se afirma la libre autodeterminación o autoconfiguración ontológica del hombre.

No puede haber esencia porque ello implicaría la imposibilidad del hombre de formarse y educarse a sí mismo, es decir, no habría la posibilidad de que el

hombre hiciera de él lo que él y su tiempo le permite. No obstante, no se trata de una libertad irrestricta, no se trata de una autoconstrucción absolutamente libre. Para Nietzsche, como para Foucault y Deleuze no hay esencias, no hay determinaciones, se trata más bien de la libertad (*eleutheria*) de los epicúreos y de los estoicos. Precisamente nuestros tres filósofos se dedicaron a estudiar el epicureísmo y el estoicismo porque asumen y saben que en ellos hay un régimen de vida que nada tiene que ver con el régimen de vida esencialista del platonismo y del cristianismo, o bien, con el modo de vida impuesto por el Estado.

Pensar que hay una esencia del hombre y que este debe aspirar a ella, es decir, que el hombre aspira a algo ya terminado, que su vida debe dirigirse a algo que lo antecede, a algo ya “escrito”, a la imitación de una vida que no es suya para sólo entonces *ser*, es la idea-lastre de gran parte de la historia de la filosofía y con ella, naturalmente, de la pedagogía.

La obra de Gilles Deleuze *Lógica del sentido*, aparecida en 1969, concluye con un apéndice nombrado “Simulacro y filosofía antigua”. El primer subapartado es llamado “Platón y el simulacro”. En él Deleuze habla abiertamente de su antiesencialismo y se apoya precisamente en Nietzsche, aunque su antiesencialismo es, a la sazón, un anti-platonismo, anti-kantismo y un anti-hegelianismo. El antiesencialismo/anti-platonismo de Deleuze es una “inversión del platonismo”. Dice Deleuze:

¿Qué significa “inversión del platonismo”? Nietzsche define así la tarea de su filosofía o, más generalmente, la tarea de la filosofía del futuro. Parece como si la fórmula quisiera decir: la *abolición del mundo de las esencias* y del mundo de

las apariencias. (...) Invertir el platonismo ha de significar, por el contrario, sacar a la luz esta motivación: como Platón acorrala al sofista.³⁶

Invertir el platonismo es acorralar a Platón, así como él acorrala a los sofistas, es pedirle razones que no respondan a una lógica binaria, a una lógica de un sistema duplicado, puesto que el mundo no se explica por binomios que se oponen. Es decir, no sólo se trata de ser y no-ser, de Ideas y de participación de la idea, de imágenes y de simulacros, de trascendencia y de inmanencia, no se trata de llegar a la unión por medio de la *noûs*, de la inteligencia con la idea matemática, es, sobre todo, de dar con un sistema de lo múltiple.³⁷

No habiendo esencia lo que hay es diferencia, no habiendo identidad, hay multiplicidad. Multiplicidades y diferencias, caosmosis y no cosmos, entramado de relaciones y no orden establecido; Nietzsche, Foucault y Deleuze, pensadores de la vida que respeta y reconoce la diferencia y no una identidad generalizada, no una democratización del saber sino una asimilación de las diferencias. Cada hombre es una diferencia e, incluso para Deleuze, una diferencia es siempre diferencia respecto a sí misma.

Retomando nuestra línea argumentativa, esto lleva a Nietzsche a criticar el platonismo y el cristianismo, tal como lo harán después Foucault y Deleuze desde sus propias posturas que, aunque semejantes no idénticas. El esencialismo que Nietzsche critica en Platón y el cristianismo, está orientado precisamente hacia el

³⁶ Deleuze, Gilles. "Simulacro y filosofía antigua". En *Lógica del sentido*. P. 257.

³⁷ Véase al respecto el libro de Phillippe Mengue. *Deleuze o el sistema de lo múltiple*.

hecho de que niegan esta vida para afirmar otra.³⁸ La exaltación de la vida contemplativa frente a la vida práctica de Platón no es sino una negación de la acción de los fuertes; se cree llegar a un mundo, un mundo de ideas en sí y que, en realidad, ése es el verdadero mundo, frente a éste de apariencias, ilusión y engaño. Pero ¿por qué tendría que ser así?

“El verdadero filósofo”, y con él la *paideia* que debe recibir para llegar a ser tal, debe empezar por negar esta vida, debe comenzar por negar lo más inmediato y próximo que tiene, y todo en pos de las esencias, de esas esencias de las cuales nada sabemos propiamente. La esencia platónica es negarse como hombre y querer ser como algo divino, es decir, pretender saberse y querer ser como esencia pura. Las pruebas que Platón pide a los niños en la *República* que llegarán a ser *Phylax*, guardianes de la ciudad, una especie de filósofos-reyes, son básicamente alejarse del mundo, alejarse del mundo negándolo, suprimiendo en ellos lo que los hace ser hombres, sus pasiones, instintos, deseos, inclinaciones, etc. Negación del cuerpo³⁹ humano como negación de la experimentación directa con el mundo.⁴⁰ Eso no es, ni *paideia* ni *bios*.

Citamos a continuación varios de los pasajes que nos resultan significativos para la empresa que emprendemos con esta tesis. El primero de ellos lo encontramos en el *Teeteto*, en el que Sócrates mantiene un diálogo con el matemático Teodoro:

³⁸ Baste como ejemplo *El evangelio según san Mateo* y *El evangelio según San Juan*. En ambos se explicita la negación de esta vida para aceptar la vida eterna. Con ellos y con Pablo de Tarso da inicio una conciencia culpabilizadora del cuerpo y de lo natural frente a lo artificial que resulta la vida monástica, la vida ascética y después la vida de los anacoretas. El principal representante de la negación de la vida para aceptar la “vida eterna” es San Agustín de Hipona. Véase al respecto De Hipona, Agustín. *Confesiones* y San Posidio. *Vida de San Agustín*. Y de Jaeger, Werner. *Paideia griega y cristianismo primitivo*.

³⁹ *Infra*. Capítulo II.

⁴⁰ Véase Platón. *República*. L. III, IV y VII. Además, *Leyes*. L. II y VI.

Sóc: No es posible, Teodoro, destruir los males, pues es necesario que siempre exista algo opuesto al bien; tampoco pueden estar asentados entre los dioses. Por necesidad recorren la naturaleza mortal y este lugar. Por ello se debe tratar de huir de aquí para allá de la manera más rápida posible. Esta huida es la semejanza con el dios en la medida de lo posible; la semejanza es llegar a ser justo y pío con sensatez.⁴¹

En esta cita hay varios elementos que debemos tomar en cuenta para su análisis. El primero de ellos es el de la traducción. La cita anterior es la traducción de Ute Schmidt Osmanzik para la edición de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual traduce *ὁμοίωσις θεῷ* como “semejanza con el dios”. Mientras que Fernando García Romero hace la siguiente traducción para editorial Gredos:

Sóc.- Sin embargo, Teodoro, los males no pueden desaparecer, pues es necesario que exista siempre algo contrario al bien. Los males no habitan entre los dioses, pero están necesariamente ligados a la naturaleza mortal y a este mundo de aquí. Por esa razón es menester huir de él hacia allá con la mayor celeridad, y la huida consiste en hacerse uno tan semejante a la divinidad como sea posible, semejanza que se alcanza por medio de la inteligencia con la justicia y la piedad.⁴²

La diferencia no es sólo de grado, es sumamente de primera importancia, puesto que una traducción, la de la UNAM habla de “semejanza con el dios”, mientras que la editorial madrileña traduce “hacerse uno tan semejante a la divinidad como sea

⁴¹ Platón. *Teeteto*. 176 a-b. Edición de la UNAM.

⁴² Platón. *Teeteto*. 176 a- b. Edición de la editorial Gredos.

posible". Dios y la divinidad no son lo mismo, no son sinónimos y, lo principal, los griegos no entendían lo mismo por ambos términos.

Solo como una prueba más de cómo el método que emplea Nietzsche de ir a las palabras mismas para encontrar en su propia historia su propio sentido creado, resulta deslumbrador, método que precisamente después usará M. Foucault y G. Deleuze. La genealogía como método es a partir de las palabras y las traducciones, usos y abusos que de ellas hacemos. Citamos ahora la edición de Francis M. Cornford para la editorial Paidós.

Sócr. Los males, Teodoro, nunca pueden ser eliminados, porque el bien debe tener siempre su contrario; ni pueden hallarse en lugar alguno del mundo divino, sino que deben rondar necesariamente en esta tierra y en torno de nuestra naturaleza mortal. De allí que deberíamos apresurarnos todo lo posible por alzar vuelo de este mundo y dirigirnos al otro; y ello significa tornarnos lo más posible semejantes a lo divino, que es, precisamente, volvernos justos con la ayuda de la sabiduría.

Dios, lo divino y la divinidad ¿por qué habría que, más allá de las traducciones, aspirar a ellas? Nietzsche cuestiona a Platón, ¿por qué huir de este mundo lo más pronto posible? ¿Por qué alzar el vuelo de un mundo el cual tiene como naturaleza lo contrario del bien? Es decir, ¿por qué supuso Platón que la esencia del hombre no está en este mundo y sí en otro en el que no hay otra cosa sino Bien?

Este mundo carecería de sentido, habría que negarlo contemplando el mundo de las ideas, el mundo donde está la idea del bien, de lo bello, de lo justo, de lo valiente, de la templanza, etc. Es precisamente aquí donde Nietzsche, Foucault y Deleuze están cercanos en sus planteamientos teóricos y filosóficos por la

distancia sana e insalvable que guardan respecto a Platón y respecto a cualquier esencialismo que mine y destruya la vida.

Esa "cercanía" no exenta de efectos de deslizamiento, es particularmente clara cuando se trata de la relación que los dos filósofos mantienen con Nietzsche: uno y otro colaboran, claro está, en la edición del quinto volumen de las obras completas del pensador alemán, pero cada uno construye su propia lectura (Foucault insiste en la concepción nietzscheana de la historia, mientras que Deleuze se apoya más en los temas del eterno retorno, la voluntad de poder y la transmutación de los valores), y cree reconocerla en el discurso del otro. Más allá de esos efectos de espejo, *su proximidad es evidente* a la hora de intentar un análisis del lenguaje que deconstruya las condiciones de producción y admisibilidad del sentido, o cuando uno y otro se interesa en los vínculos existentes entre los discursos de saber, los dispositivos de poder y las instituciones que los encarnan.⁴³

El cuestionamiento provocador e incitador de los dos filósofos franceses los lleva a tomar su propia postura, ya sea a analizar el sujeto, la verdad y el poder en Foucault, ya sea la multiplicidad, la inmanencia y la diferencia en Deleuze.

I.III La noción de acontecimiento en M. Foucault.

La noción de acontecimiento de Michel Foucault está íntimamente ligada a la de discurso. La relación entre estas dos categorías de pensamiento y de análisis es indisociable, es decir, no pueden estar separadas ni desvinculadas, puesto que para Foucault el discurso es, ya él mismo, un acontecimiento. No obstante, no todo acontecimiento es necesariamente discursivo. La convergencia entre ellos es

⁴³ Revel, Judith. *Diccionario Foucault*. p. 149. El subrayado es nuestro.

esencial si partimos o nos colocamos en el periodo de su obra que se ha querido llamar como arqueológico, que es previo al momento genealógico, y éste último antecede al de la subjetivación.⁴⁴

De hecho, antes de morir, en el curso de 1983 en el *Collège de France*, el propio Foucault describe su trabajo en los mismos términos que después usará Gros y Deleuze. En la clase del 5 de enero del curso *El gobierno de sí y de los otros*, Foucault habla de su propia trayectoria y de sus distintos métodos de la siguiente manera:

Pues bien, entre esas dos posibilidades, entre esos dos temas (el de una historia de las mentalidades y el de una historia de las representaciones), lo que procuré hacer es una historia del pensamiento. Y al hablar de “pensamiento” hacía alusión a un análisis de lo que podríamos llamar focos de experiencia, donde se articulan unos con otros: primero, *las formas de un saber posible*, segundo, *las matrices normativas de comportamiento para los individuos*, y por último, *modos de existencia virtuales para sujetos posibles*. Estos tres elementos –formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento, modos de existencia virtuales para sujetos posibles-, estas tres cosas, o mejor, la articulación de estas tres cosas es lo que puede llamarse, creo, “foco de experiencia”.⁴⁵

⁴⁴ Frédéric Gros, por ejemplo, considera que la primera etapa es la etapa de “La arqueología de las ciencias humanas”, seguida de “poder y gubernamentalidad”, siendo la última etapa productiva de Foucault “Las prácticas de subjetivación”. Cfr. Gros, Frédéric. *Michel Foucault*. Deleuze sigue la misma división del trabajo hecho por Foucault. Cfr. Deleuze, G. *Foucault*. También de Deleuze *El saber, curso sobre Foucault. El poder. Curso sobre Foucault. La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Además, el texto de 1984, año de la muerte de Foucault y dedicado a quien fuera la pareja de Foucault, Daniel Defert, “Sobre los principales conceptos de Michel Foucault”. En Deleuze, Gilles. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975 – 1995)*.

⁴⁵ Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros*. p. 19.

Elemento de primer orden, puesto que es una de las pocas ocasiones al final de su vida en la que Foucault habla explícitamente sobre lo que hizo y su (s) método (s) de trabajo. ¿Cuál sería su preocupación? Una historia del pensamiento, pero esta historia del pensamiento que termina en el análisis de focos de experiencia en la cultura occidental, digamos está compuesta por tres elementos que son, precisamente, los tres momentos que citábamos de F. Gros y de G. Deleuze.

HISTORIA DEL PENSAMIENTO Y FOCOS DE EXPERIENCIA

Michel Foucault	Gilles Deleuze		
Formas de un saber posible	Saber.	Lo	decible.
	Arqueología		
Matrices normativas de comportamiento	Poder.	Lo	visible.
	Genealogía.		
Modos de existencia virtuales para sujetos posibles	Sujeto.	El	pliegue.
	Subjetivación.		

El acontecimiento es en el primer momento de su obra discursivo, por ejemplo, en *Las palabras y las cosas* va unido a la noción de *episteme*, mientras que en obras como *Vigilar y castigar* estará ligado a las prácticas no discursivas, como son las prácticas de confinamiento, prácticas asilares, de exclusión y de encierro y, al final de su vida, su investigación estará guiada por el sujeto y las técnicas de sí.

Parece que a lo largo de su obra la noción de acontecimiento está presente, si bien hay una etapa de su producción en la que su presencia es relevante. En *Las*

palabras y las cosas, el acontecimiento es discursivo, y es que para Foucault el discurso va ligado a lo que en sus propios términos va ligado a las prácticas, entendiendo prácticas de dos modos diferentes, a saber: prácticas discursivas y prácticas no discursivas.⁴⁶ Manfred Frank afirma:

Foucault razona sobre la no necesidad, es decir, sobre la relatividad histórica de sus propios esquemas de pensamiento: solemos reaccionar con un asombro divertido a lo que no corresponde a nuestros esquemas de clasificación y consideramos que es “impensable”. Este predicado revela un estado de cosas simple pero fundamental, a saber, que nuestro pensamiento se mueve en función de un orden de símbolos, en virtud del cual el mundo se abre de una manera que es cada vez lingüísticamente y culturalmente específica. Llamamos (con una aproximación todavía un tanto vaga) discurso a ese orden simbólico que permite a todos los miembros que fueron socializados (y nosotros consideramos que también educados) bajo su autoridad hablar y obrar juntos⁴⁷;

⁴⁶ Cfr. Foucault, Michel. “¿Qué es la ilustración?” En *Obras esenciales*.

⁴⁷ Agradezco a la Dra. Alicia de Alba que me haya hecho ver la relación cercana que hay entre la noción de ‘discurso’ de Michel Foucault y la de “juego de lenguaje” de Ludwig Wittgenstein. Cualquier error o mala interpretación es absolutamente culpa mía. Si bien para Foucault hay un orden simbólico, precisamente el orden del discurso, que permite a todos los individuos que se formaron, que se educaron bajo ese orden simbólico poder socializar en el momento en que ese orden simbólico sea el que crea lo real de la sociedad, será necesario que, cuando ese orden simbólico, el discurso –la noción de *episteme* que presenta en *Las palabras y las cosas*-, se modifique, las relaciones y reglas de socialización tendrán que cambiar y modificarse. Es decir, que desde este punto de vista y hasta este punto de la investigación, lo que modifica la conducta de los hombres que constituyen un grupo social, no es la educación *per se*, como si actuara de manera autónoma, consciente y voluntaria, sino que el discurso educativo, que determina a su vez a la práctica educativa, viene “dado” por el orden simbólico de los sujetos que se educan bajo ese orden simbólico también llamado discurso. En el caso de L. Wittgenstein, en las *Investigaciones filosóficas*, habla de “juegos de lenguaje”, los cuales no son necesarios -tal como inicia la cita de M. Frank sobre la noción de discurso en Foucault-, es decir, son juegos del lenguaje los que permiten que una comunidad, que una sociedad pueda comunicarse entre ellos y hallar sentido no sólo a sus prácticas discursivas, sino, claramente, también a las prácticas no discursivas. El sentido y el significado solo tienen validez dentro de un contexto y el contexto, en tanto tal, no es siempre el mismo. Así lo expresa Wittgenstein: “Nuestro error es buscar una explicación allí donde deberíamos ver los hechos como ‘protofenómenos’. Es decir, donde deberíamos decir: *éste es el juego de lenguaje (Sprachspiel) que se está jugando*”. O bien: “No interesa la explicación de un

supondremos pues que siempre hay un orden del discurso, pero no necesariamente *uno solo* para todos los discursos.⁴⁸

Veamos en qué consiste cada una de ellas y cómo de esas prácticas surge el discurso y el acontecimiento, para después mostrar su conexión con la defensa de la vida y de su intensificación y cómo este proceso es educativo.

En algunas de las entrevistas dadas por Foucault en Norteamérica en los años ochenta, principalmente con H. Dreyfus y con P. Rabinow, y de las cuales algunas serán recogidas en el texto *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Foucault habla sobre la influencia kantiana en su propio proyecto de historia del pensamiento.⁴⁹ ¿Cómo puede influir Kant en Foucault? Esto es problemático, ya que Foucault reconoce en los años sesenta la influencia que recibe por uno de sus principales mentores en Francia, Louis Althusser, de quien usará el término sujeto y no el kantiano de Hombre. No obstante, y gracias a su maestro Althusser, leerá la obra del filósofo alemán Martin Heidegger y, curiosamente, Foucault no será heideggeriano, ya que por medio de Heidegger lee a Nietzsche y será más bien nietzscheano.⁵⁰ Regresando a nuestro tema, que es en este momento el de la influencia de Kant sobre el proyecto foucaultiano para

juego de lenguaje mediante nuestras vivencias, sino la constatación de un juego de lenguaje". Por último "¿Con qué fin le digo yo a alguien que antes tuve tal o cual deseo? - ¡Considera el juego de lenguaje como lo *primario*! ¡Y considera los sentimientos, etcétera, como un modo de ver, de interpretar, el juego de lenguaje!". En Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*. § 654- 656.

⁴⁸ Frank, Manfred. "Sobre el concepto de discurso en Foucault". En Balibar, É. Deleuze, G. *et. al. Michel Foucault. Filósofo*. p. 113.

⁴⁹ Aunque la influencia está desde su tesis menor para obtener su doctorado. La traducción y una larga introducción a la obra kantiana *Antropología en sentido pragmático*.

⁵⁰ Véase al respecto "Lo quiera Heidegger o no, el hombre es un animal inteligente. En Veyne, Paul. *Foucault. Pensamiento y vida*. Y Miller, James. "Esperando a Godot" y "El corazón al desnudo". *La pasión de Michel Foucault*.

desvelar el sentido de acontecimiento, nos percatamos que desde que Foucault llega a su análisis de la locura, le preocupa la forma en cómo la locura (*folie*) es manejada por las ciencias nacientes en el siglo XVII y XVIII como sinrazón (*déraison*), es decir, la razón, en realidad, cierta forma de racionalidad, se vuelve el medio por el cual se decidirá el destino de unos individuos, de unos sujetos a través de la educación, racionalidad expuesta en forma de saberes y contenidos. ¿Quiénes pueden participar de la vida social? Los que hacen uso de la razón. Si la conducta moral es la obediencia a la ley moral que es universal, entonces, todo aquel que no participe de la razón no podrá ser agente del progreso de la humanidad. Dicho sea de paso, Foucault debate en realidad contra cualquier forma de racionalidad que excluye, no sólo a los “locos”, sino también a la exclusión bajo formas pseudo filantrópicas. Así, es indispensable que pase revista a Descartes como a Kant como íconos de la racionalidad occidental.

Para el norteamericano James Miller, quien publicara en 1993 una biografía muy escandalosa sobre Foucault, por insistir demasiado en la vida sexual e íntima de Foucault, biografía por otro lado muy inclinada a demeritar la figura del filósofo francés por su homosexualidad y su relación con el SIDA, señala por lo menos un punto cierto sobre Foucault y su herencia kantiana, afirma James Miller:

Porque ni siquiera en los instantes más enloquecidos de su vida abandonó Foucault el pensamiento, jamás dejó de tentar la cifra y el significado, ni la genealogía y las precondiciones históricamente constituidas de su experiencia positiva y negativa, jamás abandonó las cuatro preguntas que propusiera Kant: ¿Qué puedo conocer? (correspondiente a la arqueología) ¿Qué debo hacer?

(correspondiente a la genealogía) ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre?

(formas de existencias virtuales para sujetos posibles).⁵¹

Estudiar al sujeto es estudiar las ciencias que lo han ido conformando; los distintos discursos epocales, que son las *epistemes*, son quienes han dado origen al hombre, un hombre que para el Foucault de *Las palabras y las cosas* está pronto a desaparecer: la muerte del hombre.

Por tal motivo, hay que estudiar el acontecimiento discursivo no a partir de reglas de pura sintaxis,⁵² sino a partir de las condiciones histórico-sociales que le permiten su irrupción y sus relaciones con otros grupos de enunciados, vale decir, de saberes con las mismas características que el primer enunciado. Todas las categorías antropológicas del hombre, estudiadas por Kant, son conceptos prefabricados. Se trata de que el concepto sujeto haya sido construido en un momento histórico preciso, lo que implica que, si ha sido construido, puede deconstruirse entonces. ¿Para qué? Para que sea el sujeto quien se autoconstituya ontológicamente, que sea quien se forme en su propio decirse.

A la pregunta Kantiana ¿Qué es el hombre? No hay una respuesta que sea plena y absolutamente satisfactoria. Los conceptos, por más racionales que sean están sometidos al cambio propio del tiempo, es decir, son temporales, son históricos y epocales. Es más, la racionalidad misma es histórica. Las descripciones históricas sirven para actualizar el presente de un saber, un presente que en tanto

⁵¹ Miller, James. *La pasión de Michel Foucault*. p. 45.

⁵² Hay que tener presente que Foucault considera que el estudio o la forma de aproximarse al discurso y al lenguaje no es suponiendo que éste es transhistórico. No hay por qué suponer que la gramática es estructural. La crítica es al norteamericano Noam Chomski, quien considera que hay una naturaleza humana -en pleno siglo XX- y que el hombre tiene una gramática generativa, con la cual y por medio de la cual todo hombre puede comunicarse con los demás. Noam Chomsky y Michel Foucault mantuvieron una discusión al respecto. *Cfr.* Chomski, N. Foucault, M. *Naturaleza VS poder*. Primera parte del debate.

temporalidad sufrirá modificaciones, no obstante, se busca que esas modificaciones sean siempre del sujeto mismo, sólo así habrá acontecimientos.

Afirma Foucault en *La arqueología del saber*:

La historia de un concepto no es, en todo y por todo, la de su acendramiento progresivo, de su racionalidad sin cesar creciente, de su gradiente de abstracción, sino la de sus diversos campos de constitución y de validez, la de sus reglas sucesivas de uso, de los medios teóricos múltiples donde su elaboración se ha realizado y acabado.⁵³

No existe el hombre, es decir, no hay un hombre al que todos debamos aspirar, no hay un ideal que nos anteceda, no hay un hombre que sólo es hombre cuando es puramente racional, cuando somete a la voluntad a la voz de la razón. No hay conceptos universales, es decir, no hay prácticas discursivas que no sean también históricas, que no respondan a discursos epocales, y que las *epistemes* por las cuales se rigen no sean, a su vez, susceptibles de cambio histórico. Las distintas significaciones que del hombre podemos tener se someten a un saber que se multiplica, que se bifurca y que sufre transformaciones por ellas mismas y por el contacto con otras ciencias.

Estudiar el sujeto, las prácticas discursivas y no discursivas es llegar al acontecimiento, ¿qué tipo de acontecimiento? Para Foucault archivista, es llegar al acontecimiento discursivo, y este acontecimiento discursivo sólo está en la historia del pensamiento. Arguye Foucault:

Una vez suspendidas esas formas inmediatas de continuidad se encuentra, en efecto, liberado todo un dominio. Un dominio inmenso, pero que se puede

⁵³ Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. p. 13.

definir: está constituido por el conjunto de todos los enunciados efectivos (hayan sido hablados o escritos), en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno. Antes de habérselas, con toda certidumbre, con una ciencia, o con unas novelas, o con unos discursos políticos o con la obra de un autor o incluso con un libro, el material que habrá que tratar en su neutralidad primera es una multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso en general. Así aparece el proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman.⁵⁴

El dominio que se libera es sólo después de una guerra, de un enfrentamiento con la historia y prácticas discursivas sedimentadas, ya no es más la historia de los grandes periodos de la humanidad (v. g. “El barroco”, “El imperio romano”, “El renacimiento”, etc.), se trata de liberar el dominio de las manos de la historia general, de la historia que supone un progreso lineal o circular, como se desee, se trata, según Foucault, de un proyecto de descripción pura de los acontecimientos, y este proyecto se realiza en los discursos, es subyacente a las novelas, a los discursos políticos, en general a los discursos, sean estos hablados o escritos. Por ejemplo, práctica discursiva es el texto de Kant *¿Qué es la ilustración?* Y práctica no discursiva el periodo histórico llamado “La revolución francesa”. Sloterdijk tiene en razón en definir a Foucault como un Dionisos que se vuelve archivista.⁵⁵

En “Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto”, Foucault afirma que su proyecto tiene como horizonte el del análisis del sujeto, que nunca ha tenido otra preocupación que la del sujeto, no obstante, para dicho análisis tuvo que revisar la

⁵⁴ *Ibidem.* p. 40.

⁵⁵ Sloterdijk, Peter. *Temperamentos filosóficos. De Platón a Foucault.* p. 134.

cuestión del poder y del saber, para que, finalmente, pudiera mostrar cómo se da la constitución ontológica del sujeto, proceso que culmina con sus cursos sobre hermenéutica del sujeto y el cuidado de sí en el *Collège de France*.

Pues bien, Foucault encuentra en Kant las dos prácticas tal y como él las comprende, es decir, prácticas discursivas (*¿Qué es la ilustración?*) y prácticas no-discursivas (la revolución francesa) y, por tanto, ve ahí un verdadero acontecimiento.

La práctica discursiva que Foucault ve en Kant está en su texto de 1784 *¿Qué es la ilustración?* y la práctica no discursiva es, indudablemente, la revolución francesa de 1789, tal como antes se dijo. Así pues, el acontecimiento está conformado por los discursos (el texto de Kant) y por lo no-discursivo (el movimiento revolucionario).

Son las prácticas discursivas y no-discursivas las que configuran la constitución ontológica del sujeto. El proyecto de Foucault es llegar a una “Ontología del presente”, es decir, lo que retoma del proyecto Kantiano es formular una ontología de nosotros mismos, o bien, de lo que hacemos y cómo lo hacemos, las prácticas que llevamos a cabo y que nos configuran. La formulación de dicha ontología del presente y de nosotros mismos tiene que hacer una revisión histórica de los acontecimientos, lo que lleva de nuevo al estudio de archivos y documentos históricos, para tal cometido, Foucault se vale de la genealogía, de la arqueología o bien de la hermenéutica en diversos momentos de toda su obra.⁵⁶

⁵⁶ De este parecer son, entre otros, John Rajchman, Frédéric Gros, Michael Hardt, Miguel Morey y el mismo Gilles Deleuze. Entre los opositores de Foucault, está, sobre todo, Jürgen Habermas. Véase sobre la discusión Foucault-Habermas el texto de este último. *El discurso filosófico de la modernidad*.

Dentro de este panorama, hay que observar con detenimiento que las prácticas discursivas, es decir, el discurso tal y como lo entiende Foucault, constituyen el saber de una época (*episteme*), mientras que las prácticas no-discursivas son económicas, sociales, institucionales, políticas, jurídicas o bien educativas.

La práctica discursiva lleva al análisis de los acontecimientos que son discursos epocales, es decir, a las *epistemes*. En *La arqueología del saber* Foucault es muy claro en dar su definición propia de *episteme*.

Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la científicidad, a la formalización (...) La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir; para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas.⁵⁷

La *episteme* es un conjunto de relaciones enunciativas que conforma a las prácticas discursivas y su posibilidad de emergencia, resaltando el hecho de que estas prácticas son siempre epocales y no transhistóricas, como si fueran expresión de un sujeto soberano. No hay ni conceptos ni categorías que subyacen al hombre ni tampoco hombres, espíritus o épocas que se sobrepongan a ellas; se

⁵⁷ Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. p. 249.

trata de desvelar, de recorrer la cortina de los conceptos y dar en el escenario de la historia del pensamiento. Queremos citar un ejemplo de cambio de *episteme*, de cambio de reglas de enunciación y reglas discursivas de una época a otra, Foucault señala en *El nacimiento de la clínica* lo siguiente⁵⁸:

Hacia mediados del siglo XVIII, Pomme cuidó y curó a una histérica haciéndola tomar “baños de diez a doce horas por día, durante diez meses completos”. Al término de esta cura contra el desecamiento del sistema nervioso y el calor que lo alimentaba, Pomme vio “porciones membranosas, parecidas a fragmentos de pergamino empapado...desprenderse con ligeros dolores y salir diariamente con la orina, desollarse a la vez el uréter del lado derecho y salir entero por la misma vía”. Lo mismo ocurrió “con los intestinos que, en otro momento, se despojaron de su túnica interna, la que vimos salir por el recto. Y he aquí cómo, menos de cien años más tarde, un médico percibió una lesión anatómica del encéfalo y de sus envolturas; se trata de “falsas membranas”, que se encuentran con frecuencia en sujetos afectados por “meningitis crónica” su superficie externa aplicada a la aracnoides de la duramáter se adhiere a esta lámina, ora de un modo muy flojo, y entonces se las separa fácilmente, ora de un modo firme e íntimo y, en este caso, algunas veces es muy difícil desprenderlas. Las falsas membranas son a menudo transparentes, sobre todo cuando son muy delgadas: pero, por lo común, tienen un color blanquecino, grisáceo, rojizo y más raramente amarillento, parduzco y negruzco”. (...) Entre el texto de Pomme que llevaba a su forma última los viejos mitos de la patología nerviosa y el de Bayle que describía, para un tiempo del cual no hemos salido

⁵⁸ No hay que olvidar que el título completo de la obra es *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica* publicado en 1963. Después, en 1966, publicará *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* y en 1969 *La arqueología del saber.* Claramente se ve que el primer método de M. Foucault es la arqueología, la cual dará lugar a la genealogía y finalmente a la hermenéutica. Sobre esto profundizaremos en el capítulo II.

aún, las lesiones encefálicas de la parálisis general, la diferencia es ínfima y total.⁵⁹

¿Cómo se van constituyendo los saberes que dan lugar a un discurso y con éste a nuevas *epistemes*? ¿Cómo se da el cambio en el tratamiento del saber médico sobre las histéricas del siglo XVIII, de la época de Pomme⁶⁰ al de Bayle? ¿Por qué, cómo y de qué manera se dan esos cambios y desplazamientos de *epistemes* que, a la larga van constituyendo al sujeto? El ejemplo con el que abre Foucault *El nacimiento de la clínica* es sólo una muestra del cambio de enunciados y de regularidades discursivas, empero, llevan en sí una modificación práctica, una modificación fáctica en lo que hace el hombre, es decir, el acontecimiento discursivo rebasa al enunciado en su materialización.

El dominio que se libera, hemos dicho, es contra la historia concebida como dimensión lineal y supra-temporal; pues bien, Foucault rastrea más los acontecimientos discursivos y se introduce en las reglas que hacen posibles los discursos y la formación de *epistemes*, forjadoras de conceptos y ciencias nuevas. Él mismo dice: "El hecho de que considere el discurso como una serie de acontecimientos nos sitúa automáticamente en la dimensión de la historia [...]. No soy historiador en el sentido estricto del término, pero tengo en común con los

⁵⁹ Foucault, Michel. *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. pp. 1-2.

⁶⁰ Pierre Pomme (1728-1814) médico que se especializó en el tratamiento de las enfermedades nerviosas o, como decía en el lenguaje de su tiempo, "vaporosas". En 1782 se publica la 5ª ed de su *Tratado de las afecciones vaporosas de los dos sexos*, obra por la que será perseguido y atacado por los médicos de su época. Véase Monteil, Jean. *Un manuscrit inachevé de Grasset: Pierre Pomme et les maladies nerveuses au XVIII siècle*. La traducción es mía.

historiadores un interés por el acontecimiento [...]. Ni la lógica del sentido ni la lógica de la estructura son pertinentes para este tipo de investigación".⁶¹

El acontecimiento es la irrupción, es aquello que rompe abruptamente lo que se creía llevaba un orden, lo que se consideraba no era sino un efecto, es decir, algo "normal", algo "común", algo que tiene el carácter de inexorable en el devenir eterno del tiempo. Es decir, el acontecimiento como singularidad que rompe, que transgrede y subvierte el orden establecido y que modifica drásticamente un tiempo. Y que no sólo modifica un tiempo, sino que altera irreversiblemente, como fue de hecho, el encierro de los locos en el Hospital general en París en el siglo XVII. Como lo es también el estatus social de las prostitutas, el tratamiento a los débiles mentales, de los hijos desobedientes y, para nuestro quehacer, para los ignorantes y los faltos de inteligencia dentro de las aulas, es decir, cuando esta "racionalidad" llega al ámbito y medio educativo y pedagógico.⁶² "Lo que se trata de mostrar, por lo tanto, es la irrupción de una "singularidad" no necesaria: el acontecimiento representado por el encierro, el acontecimiento de la aparición de la categoría de "enfermos mentales", "anormales", etcétera."⁶³

Afirmamos con el historiador francés y amigo íntimo de Foucault, Paul Veyne que "Para un foucaultiano (...) la sociedad, lejos de ser el principio o el desenlace de toda explicación, necesita a su vez ser explicada; lejos de ser última, es lo que de ella hacen en cada época todos los discursos y todos los dispositivos de los que ella es receptáculo".⁶⁴

⁶¹ En Revel, Judith. *Diccionario Foucault*. P. 20.

⁶² Puede consultarse al respecto Foucault, Michel. *Yo, Pierre Rivière...*

⁶³ Revel, Judith. *Op. cit.* p. 20.

⁶⁴ Veyne, Paul. *Foucault. Pensamiento y vida*. p. 33.

Finalmente, hay que mencionar que la noción de acontecimiento en la primera parte de toda la producción de Foucault está ligada al análisis de enunciado y a lo que él llama regularidades discursivas que pretenden aspirar al nivel de ciencia, llevando con esto al conocimiento que nace en una época precisa sobre prácticas no discursivas, al nivel de un conocimiento válido y verdadero más allá de sus propios límites de irrupción.

I.IV La noción de acontecimiento y educación en G. Deleuze.

Deleuze es el filósofo del acontecimiento y de la multiplicidad, el pensador de la potencia y de la inmanencia así como de la singularidad, la repetición y de la diferencia. Influido especialmente por Spinoza, Bergson y por Nietzsche, piensa en una filosofía propiamente vitalista. Una vida puede y debe ser comprendida por la filosofía, no obstante, no piensa en cualquier filosofía ni mucho menos en cualquier forma o tipo de vida. ¿Qué papel puede jugar en todo esto la educación? Pues bien, la educación puede, incluso debe subvertir el orden establecido, puede luchar contra la normalidad y la normalización en masa de los sujetos, puede, precisamente, establecer diferencias entre las diferencias, es decir, puede establecer y fundar una multiplicidad de diferencias. ¿Cómo iniciar la subversión del orden por medio del acontecimiento y que éste se vincule, se encuentre con la educación? Para Deleuze la clave está en pensar, en el acto de pensar que no es como lo suponía Heidegger, no es que el pensamiento piense al pensamiento, se trata de salir del pensamiento, llegar al pensamiento del afuera para pensarnos fuera de nuestra subjetividad creada, normalizada y formada por otros en espacios como la escuela. En la educación de los sujetos está su normalización, en la

educación de los individuos está su inclinación por las cadenas que los oprimen. Pensar es pensar de otro modo, pensar es ser de otro modo posible, pensar es abrir paso a la multiplicidad de ser y, sobre todo, pensar es posibilidad de autoconfiguración como multiplicidad pura en un puro devenir perenne. Para el especialista francés en el pensamiento de Deleuze, François Zourabichvili, “Deleuze muestra, por el contrario, que el acto de pensar pone necesariamente en crisis la subjetividad, y que la necesidad, lejos de satisfacer los anhelos de un sujeto pensante ya constituido, no se conquista sino en el estado de un pensamiento fuera de sí mismo, que sólo es absolutamente potente en el punto extremo de su impotencia”.⁶⁵ Pensar es poner en juego al sujeto mismo que piensa de manera genuina, es decir, pensar es correr el riesgo de perder la subjetividad, pero la subjetividad, por decirlo de una forma, heredada, transmitida, reproducida y aprehendida en las instituciones, la escuela, insistimos.

Pensar es un acontecimiento. Y lo es porque implica tener una visión, un pensamiento “nómada” del mundo. El sedentarismo que se da en el pensar común, crea en el sujeto una visión del mundo terminado, considerando como cierta la verosimilitud e incluso la falsedad. Se trata de buscar nuevas tierras, nuevos escenarios, nuevos lugares incógnitos para el sujeto que piensa y, en ese momento, estar ya en el acontecimiento. ¿Podemos vivir el acontecimiento? Sí, e incluso, vivir en el acontecimiento. Vivir en el acontecimiento es llegar a la re-territorialización del sujeto, es decir, llegar al punto en el que el hombre se desfasa de un territorio que le crean las prácticas de subjetivación, logrando con ello el sedentarismo antes mencionado, comprendido como una forma de sujeción. Es

⁶⁵ Zourabichvili, François. *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. P. 28.

llegar a nuevos territorios que no sean los que nos son transmitidos por medio del pensamiento normalizador de la educación en sus prácticas comunes. El pensar sedentario lleva muchas implicaciones que afectan a la educación en general, y en particular al acto de pensar. Si alguien es un pensador sedentario, no se mueve de la comodidad de sus afirmaciones, no se desplaza muy lejos de las verdades enseñadas, no quiere viajar a tierras desconocidas, en cambio, prefiere la seguridad de los conceptos transmitidos por aquellos poseedores de saberes terminados –los maestros-, prefiere la comodidad que le brinda todo aquello que es en acto y rechaza la aventura de la potencia. Se trata, sobre todo, de ser un pensador nómada, se trata de no echar raíces en tierra firme pero infértil para el pensamiento. Deleuze y Guattari sostienen: “No hacer nunca raíz, ni plantarla, aunque sea muy difícil no caer en esos viejos procedimientos”.⁶⁶ Ser nómada es no echar raíz, es no quedarse estancado en un lugar, es no ver la historia de las ideas, del pensamiento o de la filosofía y de la educación desde un único lugar, precisamente desde el que se echan raíces.⁶⁷ Esto explica por qué Deleuze es un pensador nómada en toda la extensión de la palabra: Bergson, Kant, Spinoza, Bacon, Hume, Nietzsche, Kafka, Foucault o Leibniz son territorios que Deleuze visitó, son territorios que le permitían pensar de una forma nómada, es decir, no hay por qué matar lo más característico del sujeto humano, a saber el pensamiento, con ideas e interpretaciones de un solo autor, con una sola visión del mundo, con una sola interpretación de él o con una sola forma de relacionarse con él. La lectura, como la música o la pintura son acontecimientos cuando nos

⁶⁶ Deleuze, G. Guattari. *Rizoma*. P. 63.

⁶⁷ Véase Deleuze, Gilles. Parnet, Claire. “Una entrevista ¿qué es? ¿para qué sirve? En *Diálogos*.

abren la ventana de la multiplicidad, de la diferencia y de la reterritorialización constante. ¿Todos? ¿Cualquiera? No. Sólo los que constituyen ellos mismos acontecimientos. *La genealogía de la moral, Monadología, Mil mesetas, Tratado de la naturaleza humana, Crítica de la razón pura, Historia de la locura* son, por ejemplo, libros-acontecimientos. La historia es necesaria pero sólo para ser usada después en contra de ella. “Se escribe la historia, pero siempre se ha escrito desde el punto de vista de los sedentarios, en nombre de un aparato unitario de Estado, al menos posible, incluso cuando se habla de los nómadas”.⁶⁸

Lo opuesto al acontecimiento sería la muerte de la filosofía y de la educación y de la pedagogía misma y, por tanto, de poder filosofar y educar, es decir, de la posibilidad de vivir intensamente. Cierta forma de concebir a la historia de la filosofía y de la pedagogía ha matado formas diferentes de vivir. Se vive intensamente cuando, como un burro, se rumia, es decir, cuando rumiamos un aforismo de Nietzsche, una pintura, una gran obra de la literatura, etc. Pensar es rumiar pensamientos no acabados, pensar es estar en eterno retorno de lo diferente. La vida, como la filosofía, se acabaría cuando todos los sujetos piensen lo mismo y de la misma manera y forma, es decir, si la educación en su forma tradicional triunfara. El acontecimiento es, entonces, la diferencia dentro de lo normal y de la normalidad.

⁶⁸ *Ídem.*

CAPÍTULO II Vida contemplativa y moral: negadores y despreciadores del cuerpo y de la vida. Implicaciones educativas y vitales.

II.1 La negación del cuerpo como consecuencia y continuación de una metafísica trascendental.

Nietzsche tuvo una gran y profunda preocupación esencial y vital sobre el cuerpo, sobre cómo éste ha sido en la tradición que desde pequeño se le presenta y en la que creció: la cristiana.⁶⁹ Sabemos que los negadores y despreciadores del cuerpo

⁶⁹ Varias son las biografías sobre la vida de Nietzsche, Paul Janz escribió una vida de Nietzsche en 4 voluminosos tomos. Existe asimismo la biografía vital y académica de Rüdiger Safranski, etc. Aquí queremos hacer mención del trabajo de una psicoanalista y pedagoga alemana Alice Miller, quien en su libro *La lleva perdida*, dedica un capítulo a Nietzsche “La vida no vivida y la obra de un filósofo vital (Friedrich Nietzsche)”. A. Miller considera que la vida no vivida del filósofo de la vida no ha sido estudiada desde la presión de su madre y su hermana y cómo su obra escrita sería el máximo intento del filósofo por liberarse de ellas, afirma: [...] me parece que hoy en día no es difícil darse cuenta de la obra de Nietzsche fue un intento –desesperado, pero nunca abandonado, hasta el colapso espiritual- de liberarse de la prisión de su infancia, del odio hacia las personas que lo educaron y atormentaron. Ese odio, y el miedo a ese odio, debieron de ser tanto más intensos cuanto menos le fue dado a Nietzsche en su vida independizarse de las figuras reales de su madre y su hermana. Es bien sabido que la hermana de Nietzsche falsificó muchas de las cartas del filósofo, que intrigó infatigablemente contra los intereses de su hermano y que no descansó hasta

se le presentarán a lo largo de toda su vida y siempre en un espacio de lucha, en una relación agonal en la que Nietzsche, afortunadamente, sale siempre airoso y triunfante –aunque triunfante, también resulta herido–.

Los primeros acercamientos son, entonces, dentro de la familia, en la experiencia inmediata de un niño del cual todos los que le rodean desean que se convierta en un pastor protestante y así siga los caminos del abuelo y del padre. ¿Cómo vive y afecta al pequeño Nietzsche su cercanía con los negadores del cuerpo, de los instintos y de la libre creación? ¿Cómo es que la preocupación por el cuerpo se vuelve imprescindible para elaborar una filosofía propia de corte vitalista? ¿Cómo se vincula el cuerpo con la afirmación de la vida y cómo es que se relaciona con el planteamiento de una filosofía de la educación que se quiere, precisamente, vitalista?

Pues bien, Nietzsche, como mostraremos en este segundo capítulo, atacará frontalmente a varios autores y al cristianismo primitivo por considerar que hay en ellos lo que denominamos “una metafísica de lo trascendental”. Por ella entendemos todo pensamiento que apuntala a una exterioridad fuera del tiempo, como una promesa que apuesta por una afirmación de una vida que “continúa” una vez concluida la terrenal, sobre todo en el cristianismo, pero, asimismo, una

ver destruida la relación de éste con Lou von Salomé. Tanto la madre como la hermana necesitaron que Friedrich dependiera de ellas hasta el final”. Miller, Alice. *La llave perdida*. P. 30. Para el presente capítulo es relevante la relación de Nietzsche con su familia, ya que, con la muerte de su padre, Karl Ludwig Nietzsche, la educación del pequeño Friedrich Nietzsche quedará a cargo de mujeres que veían en él la continuación de los abuelos y del padre al querer verlo como pastor de su comunidad, en Röcken. Por otro lado, también es cierto que Nietzsche escribe sobre el cuerpo y la sexualidad en contra de su ambiente familiar, incluso con resentimiento, no obstante, Nietzsche siempre dependió de la madre más que de la hermana, lo sabemos por las cartas que van de 1885 a 1889. Véase la carta a Elizabeth Förster Nietzsche, cuando la hermana ya está en Asunción, Paraguay del 11 de noviembre de 1887 y a su madre Franzisca Nietzsche el 26 de abril de 1888.

vida que mientras tiene lugar temporalmente se busca negarla en lo más esencial de ella: en sus instintos y en su voluntad. Labor que se ha inmiscuido en la vida por medio, precisamente, de una educación negadora del cuerpo.

Nietzsche atacará así a Sócrates⁷⁰, Platón, el cristianismo, a Kant, y al positivismo; esta crítica la hará apoyándose en Michel de Montaigne, Spinoza, en Dionisos y en su gran aportación: Zaratustra.

Precisamente en *Así habló Zaratustra* Nietzsche lleva a su punto culminante la apología del cuerpo que, afirmamos, comienza con él y la continúan por caminos diversos Michel Foucault y Gilles Deleuze, si bien abrevan del autor de *El nacimiento de la tragedia*. En el libro uno, escribe Nietzsche el discurso “De los despreciadores del cuerpo”, en él afirma el filósofo de Röcken:

A los despreciadores del cuerpo quiero decirles mi palabra. No deben aprender ni enseñar otras doctrinas, sino tan sólo decir adiós a su propio cuerpo –y así enmudecer. “Cuerpo soy yo y alma” –así habla el niño. ¿Y por qué no hablar como los niños?

Pero el despierto, el sapiente, dice: cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo.

El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de *un único* sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor.⁷¹

El cuerpo no es negado en Nietzsche, el cuerpo mismo hace yo, el cuerpo del hombre es su yo y no una cualidad, capacidad o facultad del alma, como

⁷⁰ Sócrates es un problema para la afirmación, potencialización e intensificación de la vida para Nietzsche desde sus primeros escritos, baste recordar el texto del 18 de febrero de 1870 “Sócrates y el problema de la tragedia”. En ella asistimos a un problema que en realidad atraviesa sagitalmente toda la obra nietzscheana. Sócrates sería el primer negador de la vida en occidente y en el pensamiento filosófico occidental. Después, en 1888 en el *Crepúsculo de los ídolos* un capítulo “El problema de Sócrates” está dedicado en contra de quien llama Nietzsche el anti-griego.

⁷¹ Nietzsche, Friedrich. “De los despreciadores del cuerpo”. En *Así habló Zaratustra*.

precisamente afirmarían gran parte de la escolástica y los principales racionalistas, entre ellos Descartes o Leibniz. No debe ser concebido el cuerpo como origen de engaños e ilusiones epistemológicas o como fuente de banas pasiones, sino como el hacedor de identidad, uno es su propio cuerpo.⁷²

El hombre no es lo que han afirmado que es (camino ontológico); el hombre ha recorrido un camino epistemológico ficticio; el hombre ha debido recorrer un camino de la moral inventado, creado reactivamente y, finalmente, el hombre ha sido educado bajo estos tres caminos que no han podido dar en el hombre que Nietzsche piensa puede ser libre, activo y fuerte. La educación y la cultura no han sabido despegarse de la ontología, ni de la epistemología ni de una ética que afirme la vida en el niño y en los despiertos, es decir, en quienes son conscientes de que la razón no es lo que define al hombre en oposición a otros hombres o al resto de la vida animal, antes bien, es el cuerpo, son las intuiciones volitivas primigenias las que hacen razón y sólo después se cree que las razones, o bien, dar razón, es lo propio de los hombres.

⁷² La idea ha sido ampliamente explorada por el filósofo y profesor universitario francés Michel Onfray, quien, parodiando la obra de Kant, publicó en 2011 una *Critique de la raison diététique* (*Crítica de la razón diética*). La alimentación contribuye a la edificación de sí mismo, el régimen alimentario y el cuerpo son también verdaderas prácticas filosóficas. Onfray lee de esa manera *Ecce homo*. Onfray apunta lo siguiente: “La lectura de *Ecce Homo* invita a considerar la nutrición como una de las bellas artes, o por lo menos a hacer de una necesidad una virtud poética. Semejantes preocupaciones gastrosóficas (*gastrosophie*) le permiten hacer de su vida una obra de arte”. Cuerpo, alimentación, nutrición y sabiduría, bien armonizadas, como en una composición para piano, llevan al hombre a verse a sí mismo como una obra de arte, a una existencia estética a partir del cuidado de sí, es decir, del cuidado del cuerpo. Cfr. “Nietzsche ou les saucisses de L’antéchrist” (“Nietzsche o las salchichas de El Anticristo”). En Onfray, Michel. *Le ventre de philosophes. Critique de la raison diététique*. La traducción es mía. Además, véase Nietzsche, Friedrich. *Ecce Homo*. “Por qué soy yo tan sabio”.

Ya Nietzsche ve desde sus primeros escritos que el giro socrático, que Eurípides, que Platón y Aristóteles están en contra de la vida, en contra del cuerpo y todo lo que de él sea expresado.

Podemos leer en el párrafo ocho de *El nacimiento de la tragedia* lo siguiente:

La excitación dionisiaca es capaz de comunicar a una masa entera ese don artístico de verse rodeada por semejante muchedumbre de espíritus, con la que ella se sabe íntimamente unida. Este proceso del coro trágico es el fenómeno *dramático* primordial: verse uno transformado a sí mismo delante de sí, y *actuar uno como si realmente hubiese penetrado en otro cuerpo, en otro carácter.*⁷³

“Verse transformado uno mismo delante de sí mismo” ¿no está contenido en dicha afirmación toda la potencia, intensificación y afirmación del cuerpo y de la vida? ¿No tendría la educación, la cultura, la pedagogía que apostar únicamente porque tal transformación tenga lugar en el hombre? Siempre nuevo, siempre otro frente a sí mismo, un sentido en un cuerpo que no es sino pura multiplicidad afirmadora, una multiplicidad que, a pesar de ser en la multiplicidad, cambia de carácter siempre mejorándose-superándose; lograr verse imbuido en una ética en la que siempre se quiera ser y conducirse mejor, en la que la obra de arte es el propio cuerpo y la vida que lo obedece en todas sus revoluciones necesarias. Pero Nietzsche es uno de los principales pensadores en darse cuenta y en hacer, en tanto médico de la cultura, un diagnóstico de la cultura decadente y, justamente, encontrará los antecedentes de esa cultura decadente que enarbola la bandera de la razón para pisotear al cuerpo y su potencialidad afirmadora e intensificadora de la vida, en Kant y en Hegel.

⁷³ Nietzsche, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*. § 8.

II. I. II La cultura y el cuerpo. La crítica a la moral contemplativa o Nietzsche frente a Kant.

Es del todo evidente que Nietzsche rechaza posicionarse de cualquier manera que no sea en la “aristocracia” del pensamiento reflejada en los espíritus libres.⁷⁴ En ese sentido, rechaza violenta y enérgicamente una democratización del saber. No tiene interés en que el hombre se vulgare en un entorno que maquillado con la apariencia seductora del progreso y del cumplimiento de las ideas establecido por él mismo y luego olvidado, termine negando lo más valioso que tiene y que es, a saber, el cuerpo mismo.

El estado, como veremos al final de este apartado, no es quien debiera regular al hombre en todo sentido; el hombre que actúa por orden del Estado, a juicio de Nietzsche ama su presente, pero no se preocupa por la patria de sus hijos, por su futuro.

Una visión tal implica evidentemente una autoafirmación, un dominio y autocontrol efectos del conocimiento que se tiene de sí mismo frente a las circunstancias.

El hombre aristocrático nietzscheano no puede conceder un lugar importante a los valores heredados de una moral cristiana que no sólo niega al cuerpo y desconoce el valor de este y su propia capacidad creadora, así como su potencia afirmadora de la vida por medio del arte y la estética de uno mismo, sino que está anclada en la sumisión a una invención del propio hombre: la razón. Esta afirmación de la

⁷⁴ A partir de 1887 Nietzsche tiene intercambio epistolar con un profesor y periodista danés, Georg Brandes, quien calificó a Nietzsche como “un espíritu radicalmente aristocrático”. Nietzsche dijo de esta afirmación que nunca se había escrito algo tan cierto de él. *Cfr.* Brandes, Georges. *Nietzsche. Un ensayo sobre el radicalismo aristocrático*. Es importante decir que Brandes ya impartía cursos de Nietzsche y de Kierkegaard y que, de no tener el colapso mental, Nietzsche habría leído seguramente en 1889 al filósofo danés.

corporalidad implica que el sujeto se asuma en su propia corporalidad por medio de una educación que le permita concebir al cuerpo no sólo como la prisión del alma de Platón, no como un instrumento siempre amenazante para caer en el pecado, como en el cristianismo, al contrario, se busca dar con la afirmación de uno por medio de la educación y afirmación de lo que hace yo, del cuerpo.

Para el pensador francés Olivier Rebol:

El hombre aristocrático tiene *estilo*: unidad de comportamiento y carácter, adquirida mediante un prolongado y severo autodomínio, un duro adiestramiento⁷⁵ no sólo personal, sino ancestral; siente horror frente al impudor y el dejarse ir; sólo que ese autodomínio no es de orden ético, sino estético⁷⁶. Tiene *coraje*: no en el sentido kantiano de una decisión meditada de resistir al vicio, sino en el sentido del riesgo gratuito, del vivir peligrosamente. Es *duro*: no al modo razonable de un ser que resiste en la tentación y en la piedad, sino como un señor cuyo “señorío” exige que sea cruel, intolerante, despiadado frente a los débiles; la dureza para con el prójimo y para con uno mismo es lo que tensa el arco.⁷⁷ Tiene *auto-respeto*: no de la humanidad en su persona en cuanto universal, sino de sí mismo en cuanto singular y diferente; respeto a ese algo excepcional que no se puede buscar ni encontrar, ni siquiera perder; porque lo que constituye su nobleza es precisamente lo que su *pathos* tiene de diferente, aun cuando sea ignorado.⁷⁸ Es *generoso*: no, como desea Kant, porque le preocupe la justicia, sino por prodigalidad natural, espléndida en su

⁷⁵ Discrepamos del autor (¿o del traductor?) puesto que lo que afirmamos en la presente tesis es que la filosofía de la educación que proponemos, al ser vitalista, no puede ni partir ni llegar a un mero adiestramiento. Pensar en una filosofía de la educación que intensifica la vida es afirmar esta última en todos sus elementos constitutivos, en ese sentido, decir adiestramiento es una visión reduccionista de lo que Nietzsche plantea y que nosotros no seguimos.

⁷⁶ Cfr. Nietzsche, Friedrich. *La gaya ciencia*. §§ 290 y 292.

⁷⁷ Cfr. Nietzsche, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. § 262.

⁷⁸ Cfr. *La gaya ciencia*. § 55 y *Más allá del bien y del mal* § 287.

gratitud e inconsciencia; da sin pensarlo, por sobreabundancia de fuerza y alegría.⁷⁹

El hombre libre, que no es bajo o vulgar, que no es cristiano, es aquel que tiene coraje para afirmarse y crearse y recrearse, por tal motivo, requiere de coraje y necesita ser duro, se auto-respeta y es generoso porque ha logrado algo genuino, ¿qué quiere decir todo esto? ¿Por qué “enumerar” las cualidades del hombre estético? Porque sólo aquel que se conciba a sí mismo como obra de arte, como un ser libre dueño de sí y ya no sometido perennemente a los antiguos valores, es capaz de afirmarse a sí mismo frente a todo lo que lo niega, es decir, es capaz de sustraerse a la moral nihilista.

El hombre estético que afirma su existencia afirmando su cuerpo, se muestra siempre suspicaz respecto a la *vita contemplativa* y a la *vita beata*. Ese es el motivo por el que el filósofo de la educación francés Olivier Reboul recurre en la cita pasada a una cierta comparación con Kant, aunque consideramos que es necesario que vaya acompañado del otro contrincante de Nietzsche, Platón.

La sospecha y el recelo que Nietzsche guarda de la filosofía platónica y kantiana tienen su fundamento en la desconfianza respecto a un mundo “trasmundano”, en dudar y sospechar de un mundo metafísico que afirmándose niega este mundo del cuerpo y de la tierra, el mundo de la verdadera vida.

Nuevamente podemos leer en el discurso “De los despreciadores del cuerpo” lo siguiente “(...) el despierto, el sapiente, dice: cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo. El

⁷⁹ Reboul, Olivier. *Nietzsche, crítico de Kant*. Pp. 80 – 81.

cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de *un único* sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor”.⁸⁰

El hombre estético que se auto-respeta y es generoso, tiene una verdadera certeza: su sí mismo es su propio cuerpo. El sí mismo no es el alma como Platón insiste en varios de sus diálogos y que como veremos en el tercer capítulo Michel Foucault analiza en sus últimos cursos del *Collège de France*. Uno es su cuerpo y no su alma, ¿no es esto la inversión del platonismo nietzscheano que tendrá grandes continuadores, tales como P. Klossowski, G. Bataille o G. Deleuze?

De esta manera es como Nietzsche se da a la tarea de resarcir, de volver a colocar en su lugar en la historia del hombre occidental a la irracionalidad, a la creación libre y espontánea, a la afirmación de uno mismo en tanto cuerpo e instinto. La supuesta racionalidad, la asumida y después no puesta en duda, espiritualidad heredada del idealismo alemán, sólo ha traído consigo una serie de dominaciones de los débiles, de los bajos que son todos aquellos, según Nietzsche, que deben esconder su impotencia entre las faldas de la cultura occidental, por más decadente que esta sea.

¿Por qué hemos tenido que negar y renegar del cuerpo, de lo que éste puede y del instinto creador? ¿Qué papel ha tenido la educación en esta forma de domesticación y adiestramiento del hombre? ¿Cómo se ha llegado a un nivel de idealización de este dentro del cual no hay posibilidad de afirmarse en la diferencia? ¿En qué momento la moral es el criterio para la formación (*Bildung*) del hombre? Y tal vez lo más relevante, ¿por qué debe el cuerpo ser negado de

⁸⁰ Nietzsche, Friedrich. “De los despreciadores del cuerpo”. En *Así habló Zaratustra*.

manera acrítica sin que el sujeto sea capaz de cuestionar o de ejercer el derecho al escepticismo sobre su propia formación y su propio rumbo?

El hombre para Platón y Aristóteles, para el cristianismo primitivo con su idea de *Paideia christii*, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, el humanismo, el renacimiento, la ilustración –ya sea la ilustración judía, alemana o francesa-, y después el idealismo alemán han afirmado que el hombre es pura racionalidad y espiritualidad, Nietzsche dirá que es instinto, que posee una naturaleza salvaje de autodominio y control sobre uno mismo pero paralelamente se trata de un dominio sobre los otros connatural a su propia naturaleza.⁸¹ Para Nietzsche “En nuestra propia naturaleza salvaje es donde mejor nos resarcimos de nuestra no-naturaleza, de nuestra espiritualidad...”.⁸² ¿Qué implica tal afirmación en la crítica a la cultura (*Kultur*) y a la educación moderna? ¿Por qué esa cultura que deviene en nihilismo imposibilita la creación libre de uno mismo bajo la perspectiva de una vida activa y ya no contemplativa y que esté hermanada con una filosofía vitalista? Nuestra propia naturaleza salvaje nada conoce de una conducta moral “*a priori*”, es decir, el hombre no es bueno por naturaleza, el hombre es, en todo caso, un inicio de afirmación de sí, en realidad a lo que aspira y lo que tendría que potenciar e intensificar a la educación es la superación de uno mismo, partir de

⁸¹ Nietzsche se aleja completamente de la idea de hombre de Rousseau expuesta en su *Emilio, o de la educación*. El alemán lo toma en cuenta en la *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador*. En la que, como analizaremos, somete a juicio el hombre educado de Rousseau, el de Goethe y el de Schopenhauer. Por lo pronto podemos afirmar que Nietzsche se aleja del hombre rousseauiano por la afirmación hecha por Rousseau apenas inicia el *Emilio*: “Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre”. En Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o de la educación*. L. I. p. 37.

⁸² Nietzsche, Friedrich. “Sentencias y flechas”. En *El crepúsculo de los ídolos*. §6.

Dionisos para llegar a Zaratustra. Sostiene F. Nietzsche “Ayúdate a ti mismo: entonces te ayudarán además todos. Principio (*Princip*) del amor al prójimo”.⁸³

El instinto es siempre instinto de vida; instinto y voluntad son principios ontogenéticos del hombre que siempre se supera a sí mismo y que en esa autosuperación se afirma.

Ahora bien, en esa medida, la vida es acción, es principio de acción, es decir, es voluntad. Donde Nietzsche ve vida ve también voluntad. Luego entonces el modo de vida contemplativa, la vida del santo, del sacerdote, la vida de los moralistas son tipos de vida que atentan contra la *vida* misma entendida como principio de acción en la autoconfiguración ontológica.

Ayudarse a uno mismo antes de querer ayudar a los demás es para gran parte de filósofos y pensadores un principio egoísta: la moral se instauró en occidente como modo de vida que organiza y da dirección al hombre.

El hombre superior, entendido como el hombre que tiene coraje suficiente para negarse y acto seguido afirmarse, requiere siempre en primera instancia considerarse como un ser que aspira a la mirada de reojo de él mismo, le debe ser completamente lícito que aspire a un modo de vida filosófico en la que su amor por la vida se intensifique en cada afirmación de sí mismo.⁸⁴ Y es que para Nietzsche -y este punto es esencial para el tratamiento de su obra- cuando el

⁸³ *Ibidem.* § 9.

⁸⁴ “La voluntad retorna eternamente en el acto libre a condición de que la voluntad del hombre seleccione de la voluntad misma las máscaras que *implican la intensificación de la vida misma*. La transmutación de la vida en intuición volitiva es la génesis de un acontecimiento en el que la vida misma supera su degradación en la jerarquía y la moral esclava y renace a la inocencia de una voluntad y un querer que sólo se quieren a sí mismos”. Ezcurdia, José. *Cuerpo, intuición y diferencia en el pensamiento de Gilles Deleuze*. P. 55.

hombre superior dice sí a sí mismo, es porque tiene en *el hombre*, la confianza de la superación de lo que lo había frenado, a saber, la vida contemplativa y la moral. La gran diferencia respecto a otros pensadores que pretenden llegar al mismo punto al que Nietzsche quiere desembarcar, es que Nietzsche no se sube al barco de la moral, Nietzsche es un pensador de las alturas, es un espíritu libre. De esta manera, leemos en *La genealogía de la moral* lo siguiente:

Hemos nacido para una existencia subterránea y combativa; una y otra vez salimos a la luz, una y otra vez experimentamos la hora áurea del triunfo, -y en ese momento aparecemos tal como nacimos, inquebrantables, tensos, dispuestos a conquistar algo nuevo, algo más difícil, algo más lejano todavía, como un arco a quien las privaciones lo único que hacen es ponerlo más tirante-
.85 Pero de vez en cuando- y suponiendo que existan protectoras celestiales, situadas más allá del bien y del mal- concededme una mirada, otorgadme que pueda echar una única mirada tan sólo a algo perfecto, a algo totalmente logrado, feliz, poderoso, victorioso, en lo que todavía haya algo que temer. ¡Una mirada a un hombre que justifique a *el hombre*, una mirada a un caso afortunado que complemente y redima al hombre, por razón del cual me sea lícito conservar *la fe en el hombre!*... Pues así están las cosas: el

⁸⁵ Hay que tener presente que Nietzsche escribe *La genealogía de la moral* en 1887 y *El crepúsculo de los ídolos* en aquel año en el que publicó cinco libros, en 1888. Son varios los puntos en los que se encuentran, y en especial, lo que Nietzsche mismo dice de su propia vida a través de su obra. Nietzsche considera que el hombre superior toma cierta postura estoica y epicúrea (¿heroica?) frente a las adversidades, se hace más fuerte mientras mayores son las privaciones, es lo que afirma en lo antes citado. Véase al respecto *El paseante solitario y su sombra*. §§ 7 y 45. En *El crepúsculo de los ídolos* § 8 afirma “De la escuela de la vida. - Lo que no me mata me hace más fuerte”. Deleuze escribe sobre la similitud de vidas entre Spinoza y Nietzsche como dos pensadores que sacan el mejor provecho a las carencias físicas para un enriquecimiento propio. Para Deleuze son Spinoza y Nietzsche quienes viven filosóficamente. Cfr. Deleuze, Gilles. *Spinoza y el problema de la expresión*. Cap. I.

empequeñecimiento y la nivelación del hombre europeo encierran nuestro máximo peligro (...).⁸⁶

El hombre ha nacido para algo más grande que él mismo, el hombre no puede tener la mirada en algo sencillo, no puede por más que el Estado y la educación que este mismo brinda, tener una visión baja de las aspiraciones sobre su propio cuerpo y su propio estar en la tierra. Si llegara a ser cierto que el principio del sufrimiento es el principio del pensamiento, Nietzsche sabe por experiencia propia que el hombre, siempre y cuando tenga coraje y se auto-respete, puede llegar a algo más alto de lo que las circunstancias y el contexto esperan de él, ser intempestivo y no sacrificar al individuo a los falsos fines de la historia que han sido planteados en el delirio de los prejuicios de los filósofos.

Precisamente unas de las consecuencias de la vida contemplativa ha sido considerar la historia del hombre como una historia teleológica, lo que implica que la educación no es una finalidad que descansa en ella misma, sino que ha sido vista como un medio o un vehículo el cual nos puede llevar a un estado de “paz perpetua” como resultado, precisamente en Kant, por saber orientarse en el pensamiento.

Nietzsche critica a Kant por asumir que hay una fórmula que lleva a la asimilación de la moralidad con la felicidad, ya que siendo un estado moral el estado ideal del hombre, una vez arribado a ese punto, el hombre podrá encontrarse en una paz perpetua.

⁸⁶ Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. L. I. § 12.

El error de Kant está, según Nietzsche, en creer que el mero ejercicio de la razón, una razón que en un inicio es una razón meramente especulativa y lógica –*Crítica de la razón pura*– llevará al hombre a un estado de felicidad perenne.

Dice Kant hacia el final de su vida:

En efecto, el uso puro y práctico de la razón consiste en la prescripción de leyes morales. Ahora bien, todas estas leyes *llevan a la idea del bien supremo posible en el mundo*: la moralidad (*Sittlichkeit*) la cual sólo es posible por la libertad; por otra parte esas leyes conducen también a lo que no sólo depende de la libertad humana, sino también de la naturaleza, a saber, a la mayor felicidad, en la medida en que esta se encuentre repartida en proporción con la moralidad [...] la razón lo exige sólo para dar realidad (*Realität*) objetiva al concepto de bien supremo, es decir, para impedir que ese bien, junto con la moralidad entera, sea tenido por ideal, si no existiera en alguna parte el objeto cuya idea acompaña inseparablemente a la moralidad.⁸⁷

¿Cómo es que el ejercicio de la razón especulativa en oscura alianza con una razón pura práctica deviene en moralidad y acto seguido en felicidad? ¿Por qué en ese camino que recorre el sujeto trascendental se cumple en la “realidad” el ideal de la humanidad?

Es muy claro que el vitalismo, en este aspecto, se opone a una filosofía que apunta hacia la humanidad, en la que el individuo con todas sus singularidades y características y sellos propios quedan de lado en aras del género humano.

El sujeto trascendental no puede ser concebido por Kant si no es dentro de un plan universal del cual él no es sino una parte del gran engranaje de la historia

⁸⁷ Kant, Immanuel. *Por la paz perpetua. Cómo orientarse en el pensamiento*. P. 108.

precisamente universal. “Vivir” en la moralidad es prácticamente no *vivir*. Es renunciar a lo que no se conoce aún por creer que el hombre ya tiene un plan trazado para él y sus congéneres.⁸⁸ Nietzsche, pensador del eterno retorno y de la auto configuración ontológica de uno mismo, que es el cuerpo, cree firmemente en que la cultura alemana está en decadencia en gran medida por considerar que tienen un talante tal que los pone en vías de la felicidad, resultado de la moralidad. Así pues, esta moralidad, que como hemos dicho, tiene sus antípodas en la *Crítica de la razón pura* y en la correcta elaboración de juicios, debe comenzar con el niño, debe comenzar donde termina Nietzsche.

Desde el momento en que Kant comienza la moralidad y la elaboración de juicios racionales correctos, es decir, verdaderos en el niño, en plena infancia, es el lado opuesto a Nietzsche, ya que este no cree, en ningún momento de su producción, en una naturaleza moral, en todo caso, cree en una “metamoral”. Nietzsche está, él mismo, más allá del bien y del mal.

Mientras que Kant afirma que el niño es en gran medida pura animalidad y que esa animalidad debe sucumbir ante el peso de la moralidad que se transmite por medio de la *Bildung* y la *Erziehung*, Nietzsche, por su lado, afirma que el camino propuesto por Kant es intransitable, es inviable puesto que eso que el filósofo de

⁸⁸ La moral que es la moral cristiana es solamente una moda, la moral, aunque se le considere secularizada sigue siendo en el fondo una moral cristiana de moda, ¿Qué quiere decir esto? Que es una moral cristiana que ha traicionado sus propios orígenes. Afirma Nietzsche: “*Las modas morales*. - Cómo se han modificado todos los juicios morales a aquellas obras maestras de la moral antigua, las mayores de todas, como las que surgieron del genio de Epicteto, por ejemplo-, desconocían la exaltación del espíritu de sacrificio, del vivir para los demás, que hoy resulta tan habitual. Según la moral actualmente en boga, habría que considerar literalmente como inmorales a aquellos moralistas, ya que lucharon con todas sus fuerzas *por su ego* y *en contra* de la compasión que nos inspiran los demás (sobre todo, sus sufrimientos y sus dolores morales).”. Nietzsche, Friedrich. *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. §131.

Königsberg llama moralidad, es el camello⁸⁹ del que habla Nietzsche en *Así habló Zaratustra*, y en un viraje nietzscheano, tenemos que el hombre es tal cuando es un niño, cuando afirma lo que Kant pretende negar. El ataque es, pues, contra la moral y la moralidad como principios ajenos y externos al hombre, ellos mismos absolutos y que se pretenden principios y elementos ordenadores de la conducta del género humano hacia el progreso.

¿Cómo concibe al hombre Kant y por qué Nietzsche encuentra en él –en un primer momento, ya que como veremos Nietzsche *critica* a todos los idealistas alemanes– al enemigo frontal? ¿Por qué rechaza la *Bildung* y *Erziehung* del filósofo y en cambio acepta, aunque con sus matices las *Máximas morales* de La Rochefoucauld o bien los escritos morales de un Montaigne, Plutarco o de un Horacio?⁹⁰ La respuesta es sencilla, por el cristianismo que se ancla en las filosofías de la educación morales, que, según el criterio de Nietzsche, han sido casi todas desde Platón. Y esto es de esta manera puesto que, con el triunfo del cristianismo, como tendremos oportunidad de abordarlo en el capítulo III de la presente tesis, se olvidó lo esencial y por lo que la vida debe ser tomada en serio, a saber, por el cuerpo y por los instintos, los cuales son siempre vitalistas puesto que siempre son creadores. Claro que hubo intentos por reposicionar al cuerpo, entre ellos Hume y Spinoza, no obstante, es Nietzsche quien logra enfocar el cuerpo como centro de gravedad de su obra.⁹¹

⁸⁹ Véase Nietzsche, Friedrich. “De las tres transformaciones”. En *Así habló Zaratustra*.

⁹⁰ Cfr. Frey, Herbert. *Nihilismo y arte de la vida. Entre Montaigne y Nietzsche*.

⁹¹ Cfr. “A la busca de un nuevo centro de gravedad”. En Cano, Germán. *Como un ángel frío. Nietzsche y el cuidado de la libertad*.

El cuerpo se afirma afirmando sus instintos, los cuales no parten del supuesto de cierta naturaleza que caracterizaría al hombre como un ser piadoso, honesto o benefactor, *au contraire*, el hombre al ser puro instinto que se afirma sin negar al otro, como cree Hegel, se afirma en su pura diferencia. Nietzsche es el filósofo que inaugura y postula la diferencia ontológica como afirmación de la propia existencia.⁹² Tal posibilidad no la brinda nunca el ideal absoluto de humanidad de Kant o de Hegel.

Retomando la confrontación de Nietzsche con Kant, vemos que la *Bildung* es, esencialmente para Kant, negar la animalidad y llegar, arribar al puerto de la espiritualidad propia del hombre. ¿Cómo? ¿Por cuál vía? Por la disciplina. En palabras de Kant: “La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta”.⁹³

¿Por qué habríamos de convertir lo que somos en lo que no somos? ¿Por qué enseñar –de manera enfática- desde el siglo XVIII hasta nuestros días con los modelos y reformas educativos a los niños a que rechacen ser lo que son en pos de algo inexistente? ¿La disciplina es lo que convierte al hombre en un ser moral, a pesar de que ello implique, ya de suyo, la anulación de uno mismo, el rechazo al propio ser, al propio cuerpo, deseo e instinto destructor, pero paralelamente

⁹² Cfr. Castilla Cerezo, Antonio. “Filosofía y diferencia: la recepción de Nietzsche en Francia”. En Frey, Herbert. *El otro Nietzsche. Interpretaciones de su pensamiento en el mundo occidental desde 1970*. Este capítulo es ampliamente recomendable por enfocarse en la recepción de las obras nietzscheanas a Francia a finales del siglo XIX cuando este todavía vive y sus mutaciones, enfocándose sobre en Bataille, Camus, Foucault, Deleuze y Derrida.

⁹³ Kant, I. *Pedagogía*. pp. 29-30.

afirmador de sí? En Kant no deja de ser oscuro a qué se refiere con la afirmación de que el hombre no tiene ningún instinto y antes afirma que, puesto que tenemos instintos, es decir, animalidad, debemos educarnos. Educarnos, evidentemente, para formarnos como seres morales y sólo en esa moralidad contribuir a la realización del proyecto que la historia tiene con el hombre, la realización plena del género humano.

En definitiva, la historia de la educación y de la pedagogía es, antes y después de Kant, una historia de las formas de moralización, con claras excepciones; no obstante, la moral es la que se impone y, dicho en términos más claros, la teología cristiana, como antecedente de la filosofía alemana, es la que ha educado y ha buscado perpetuarse en la educación occidental.

Citamos *in extenso* el párrafo 10 de *El anticristo* para ilustrar lo que aquí queremos sostener.

Entre alemanes se me entiende inmediatamente cuando afirmo que la sangre de teólogos ha provocado la corrupción de la filosofía. El pastor protestante es el abuelo de la filosofía alemana, el propio protestantismo, su *peccatum originale* [pecado original]. Definición del protestantismo: el lado parapléjico del cristianismo – y de la razón. Solo se necesita pronunciar el término “seminario de Tubinga”⁹⁴ para comprender lo que es en el fondo la filosofía alemana. –una teología *ladina*. Los suabos son los mejores mentirosos de Alemania, mienten

⁹⁴ El seminario de Tubinga tuvo entre sus clases a Schelling, a Hölderlin y a Hegel, quienes incluso compartieron cuarto en dicho seminario de teología de aquella ciudad. A excepción de Hölderlin, quien muere joven y escribe más poesía –y que será muy apreciado por Nietzsche-, Schelling y Hegel son los idealistas que Nietzsche combate, ambos pastores terminan encabezando la filosofía idealista alemana. Nietzsche critica en la cita el origen cristiano y protestante de la filosofía alemana, desde Leibniz hasta Schelling, por lo menos. Es decir, la historia de la filosofía que estudiamos es en realidad teología. Importante crítica la de Nietzsche que Deleuze destacará en su propio planteamiento, para afirmar que no importa la historia de la filosofía sino devenir filósofo. Véase, Deleuze, Gilles. *Diálogos*. “Una entrevista, qué es, para qué sirve”.

inocentemente... ¿De dónde procede la alegría que inundó el mundo intelectual ante la aparición de *Kant*, un mundo compuesto en sus tres cuartas partes de hijos de pastores alemanes y de maestros? - ¿De dónde procede la convicción alemana, cuyo eco llega a nuestros días, de que con Kant se inicia un cambio hacia *algo mejor*? El instinto de teólogo, presente en el profesor alemán, adivinó lo que era posible de nuevo a partir de ese momento... Quedaba abierto un camino a hurtadillas hacia el viejo ideal, el concepto de “mundo *verdadero*” y la idea de moral como *esencia* del mundo (¡los dos errores, más malignos que existen!) volvían a ser de nuevo, gracias a un escepticismo astutamente sutil, si no demostrables, al menos ya no más *refutables*... La razón, el *derecho* de la razón, no llega, tan lejos... De la realidad se había hecho una “apariencia”, de ese modo completamente *fingido* de lo existente, la realidad... El éxito de Kant no es más que un éxito de teólogos: al igual que Lutero y Leibniz, Kant no fue sino un freno de la honradez alemana, ya débil de por sí).⁹⁵

Kant es para Nietzsche, como hemos señalado, el iniciador de toda una “nueva” forma de hacer filosofía, la cual tiene como sello distintivo a la moral como signo cualitativo y esencial del hombre. El hombre, a partir de Kant, es un ser que no puede ser concebido sin la idea de *finalidad*. De ahí la pregunta antropológica ¿qué es el hombre?; pregunta abierta que puede llevar a más de una generación a sugerir o bien a afirmar respuestas que abonan al campo infértil de la metafísica trascendental. Tal camino podría estar muy bien representado desde Kant hasta Heidegger -pasando por Schopenhauer, Schelling, Kierkegaard, etc.-.

Durante este periodo la pedagogía y la filosofía experimentan unas relaciones que podríamos calificar de enmascaramiento, en la que la preocupación del hombre va

⁹⁵ Nietzsche, F. *El anticristo*. § 10.

o bien dirigida al cuerpo (comprendido este en términos de higiene y en términos fisiológicos)⁹⁶, o bien al alma, la *psique*.

En definitiva, la razón no es razón suficiente ni constituye el último elemento para establecer todo un “modelo” educativo. Los derechos de la razón son derechos que ella misma se cuelga apelando al sentido común como paso previo a ella misma y el cual está repartido en todos los hombres –si bien no de la misma manera-.⁹⁷

⁹⁶ Tal será la preocupación de cierta pedagogía europea por el cuerpo entendido este en términos de higiene y en términos fisiológicos, que gran parte de los tratados de pedagogía del siglo XIX y XX llevarán por modelo una división en dos partes, la primera que se ocupe o bien del cuerpo o bien del alma y la segunda lo inverso. Como muestra pueden consultarse Compayré, Gabriel. *Curso de pedagogía. Teórica y práctica*. Freinet, Célestin. *La educación moral y cívica*. Spencer, Herbert. *De L'éducation. Intellectuelle, morale et psysique*. México no será la excepción, ya que en las últimas décadas del siglo XIX y en el ambiente de los congresos nacionales de pedagogía, verán la luz los primeros tratados elementales de pedagogía siguiendo la división mencionada en el cuerpo del texto, pero con una fuertísima influencia positivista. Lo cual tiene pleno sentido puesto que la cuna de los pensadores mexicanos es la Escuela Nacional Preparatoria, que abrió sus puertas a finales del año 1867 con G. Barreda a la cabeza. Baste como mención Ruiz, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía*. La denominada “escuela nueva o activa”, a diferencia de la tradicional, tiene una gran preocupación e interés por el niño, por darle el derecho que siempre ha tenido en interdicción, es decir, el derecho a expresarse, a hacer uso de su voz. Preocupándose de esta manera por la formación de su cuerpo. Esta escuela será tan importante, que varios representantes en Francia serán educadores y médicos, con la finalidad de que sea una sola persona la que se ocupe del cuerpo (médico) y del alma (educador). Entre ellos podemos mencionar a Édouard Claparede u Ovide Decroly, y tal vez el autor más reconocido sea Maria Montessori quien fuera una de las primeras mujeres italianas en terminar sus estudios de medicina. Por otro lado, se cree ver comúnmente a Rousseau como el iniciador de la educación nueva, y esto es, según los mismos franceses, falso. Habría que regresar hasta Michel de Montaigne, quien se preocupa por la educación de los niños desde una perspectiva completamente diferente de la educación escolástica y neo-tomista. “El objetivo de la educación nueva ha sido expresado con verdad, como lo hemos visto, por primera vez en Francia. Hubo, desde Montaigne, otros grandes fundadores de la pedagogía moderna. Pero las bases de su doctrina se encuentran cada vez más inspiradas en una doctrina que sobrepasa al individuo, su realidad positiva y cotidiana. Rousseau, Pestalozzi [...] En fin, el filósofo (se refiere al filósofo-educador, en especial a Montaigne y a Maurice de Condillac) no exige solamente que la educación siga las etapas de la inteligencia sobreentendida por la evolución afectiva y los dones físicos de cada niño (*chaque être*), no se aplica solamente a observar y a respetar la personalidad de su alumno (*élève*), sino a *conceder una gran parte a la observación de la actividad corporal del sujeto a educar*”. En *L'éducation nouvelle*. pp. 20-21. La traducción y los subrayados son míos.

⁹⁷ Es el razonamiento de Descartes, René. *Discurso del método*. Primera y segunda parte.

La idea de hombre, la idea de educación y cultura es el meollo en la lucha encarnizada de Nietzsche en contra de Kant. Fundamentalmente por la concepción que de la animalidad tiene el filósofo de Königsberg.

Dice Kant:

Por la educación el hombre ha de ser, pues:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social.⁹⁸ Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b) *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad (*Fähigkeit*), que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines de una facultad. [...] *Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música.*⁹⁹
- c) *Prudente*. Para que se adapte a la sociedad humana y para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época.
- d) *Moralización*. El hombre no sólo *debe ser* hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos

⁹⁸ Véase Kant, Immanuel. "Idea de una historia universal en sentido cosmopolita". En *Filosofía de la historia*. En el cuarto principio de esta obra sostiene Kant: "El medio de que se sirve la Naturaleza para lograr el desarrollo de todas sus disposiciones es el ANTAGONISMO de estas en sociedad, en la medida en que ese antagonismo se convierte a la postre en la causa de un orden legal de aquellas. Entiendo en este caso por antagonismo la *insociable sociabilidad* de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza perpetuamente con disolverla".

⁹⁹ El quiebre entre Kant y Nietzsche es claro cuando la música es para Kant una habilidad y de segundo orden, mientras que, para Nietzsche, la música es francamente todo. Es decir, es el único motivo por el que la vida es digna de ser vivida, como fenómeno estético. La vida no está sometida a plan racional, la vida consiste en hacer de la vida una obra de arte.

buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.¹⁰⁰

¿Disciplinado, cultivado, prudente y moral? ¿Por qué Kant propone este tipo de hombre bueno? ¿Por qué concebir al hombre como un ser que sólo debe perseguir fines y entre los fines los buenos y mejores para él y la humanidad? Básicamente acepta la existencia de la animalidad para acabar con ella. En nuestros días y gracias Nietzsche, o a Deleuze, por ejemplo, podemos replicar ¿por qué no afirmarnos en nuestra animalidad que es nuestro ser y un momento de pre-subjetivación y negar la parte racional que es impuesta por medio de la educación en el ámbito formal y, por ende, arbitrario? ¿Cómo solucionar la querrela entre la vida contemplativa (ser obediente y un hombre “bueno” con el hombre que es su fuerza, y su esencia es su potencia, su intensificación¹⁰¹ de vivir?¹⁰²

¹⁰⁰ Kant, Immanuel. *Pedagogía*. pp. 38-39. El subrayado es nuestro.

¹⁰¹ En el capítulo tercero veremos cómo la intensificación de la vida siempre se actualiza en su propio desarrollo teórico-práctico. Esto a partir de la triada Spinoza-Nietzsche- Deleuze. El italiano Antonio Negri es uno de los que mejor se dan cuenta de que son estos tres filósofos los que mejor diagnostican el tiempo actual, siempre que el hombre sólo se libera, sólo establece verdaderas líneas de fuga y escapa a los aparatos de captura y llega a lo que Deleuze llama *desterritorialización*. Véase al respecto Negri, Antonio. *La anomalía salvaje. Poder y potencia en Baruch Spinoza*. Asimismo, el norteamericano Michel Hardt considera a Spinoza, Nietzsche y Bergson como las principales influencias en el pensamiento deleuziano. En esa misma línea José Ezcurdia considera que Deleuze es un nietzscheano que para formarse como tal necesita de la formulación spinoziana. Cfr. *Cuerpo, intuición y diferencia en el pensamiento de Gilles Deleuze*. Al respecto *infra*. Cap. III.

¹⁰² Nos parece evidente que aquí tanto Nietzsche como Deleuze beben de la fuente Spinoza. La esencia de un hombre es su potencia (*potestas*), el hombre fuerte y libre es el que puede más y se vuelve por eso mismo dueño de sí y de sus afecciones. Tal vez por esto es por lo que para Deleuze es Nietzsche quien supera toda una línea de “relevos” en la historia de la filosofía. Parménides es relevado por Duns Scoto, y éste por Spinoza. Por otro lado, Parménides es superado por Bergson como éste por Proust. No obstante, quien releva a todos y ya no es relevado, es, a juicio de Deleuze, Nietzsche. Véase al respecto Pardo, José Luis. “introducción”. En Deleuze, Gilles. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas. (1975 – 1995)*. p. 23- 24.

O la cultura (*Kultur*) de Nietzsche o la educación moral y disciplina de Kant: la libre manifestación de la inocencia del devenir o el sacrificio de los propios intereses a merced de la humanidad.

El sustrato del planteamiento es que educamos en un ideal que es una ficción, una creación de una época en la que la ilustración se asume como la batuta del género humano, en la que la identidad se afirma sobre la diferencia en una temporalidad que asumen lineal. En esa temporalidad lineal, se concibió que el hombre era un sujeto de conocimiento, que había una afinidad entre su cuerpo y el objeto susceptible de ser conocido. En esa medida, la *Crítica de la razón pura* no lleva a cabo la verdadera crítica al conocimiento sobre el empirismo o el racionalismo previos a él; la verdadera crítica al conocimiento es la que lleva a cabo Nietzsche. Y es él quien la hace porque afirma que el conocimiento racional es una mera ficción (*Dichtung*) y que el hombre se ha colocado como el único capaz de conocer.¹⁰³ ¿Qué consecuencias tiene esto para la formulación de una posible filosofía de la educación vitalista? Tal vez la principal es que el sujeto del que se preocupa Kant es un sujeto que se asume trascendental y que, gracias a ello, su conocimiento es de este tipo, negando la corporalidad como fuente

¹⁰³ “En algún apartado rincón del universo centelleante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la ‘Historia Universal’, pero, a fin de cuentas, sólo un minuto”. Nietzsche, Friedrich. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. La ficción es que el hombre cree que está hecho para conocer el mundo, aplicando sus categorías y apropiándose. Los filósofos viven en ilusiones y ficciones. Véase al respecto Hans Vaihinger. “La voluntad de ilusión en Nietzsche”. En Nietzsche, Friedrich. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Foucault le dedica en el curso del *Collège de France* de 1971 unas horas a este fragmento de *Sobre verdad y mentira*. Remitimos al lector a Foucault, Michel.” Lección sobre Nietzsche”. En *Lecciones sobre la voluntad de saber*. En 1973 Foucault va a Brasil y dicta una serie de 5 conferencias, la primera de ellas es una especie de continuación a esta clase de 1971. Véase Foucault, Michel. “Nietzsche y su crítica del conocimiento”. En *La verdad y sus formas jurídicas*.

primaria de percepción del mundo. A Nietzsche no le interesa un sujeto trascendental ni el análisis de las condiciones de posibilidad de la experiencia posible, al contrario, la preocupación está del lado de la experiencia real. No ideas trascendentales, sí cuerpo inmanente. No debemos buscar cierta forma de homogeneización de la humanidad (*humanität*) en la que se cumpliría un orden divino ajeno a él y, no obstante, creación de él mismo.

Mientras que Kant contempla al niño como puros instintos y animalidad, Nietzsche ve en eso la finalidad de la cultura, de los genuinos institutos de formación del hombre. El hombre no es bueno por naturaleza¹⁰⁴, el hombre no aspira a ser un santo o un sacerdote. La negación de la vida es la castración de la creación de sí como de la obra de arte, la obra de arte que es y puede ser uno mismo. La moral frente a los instintos es pasiva, es reactiva, hace de los niños sujetos dóciles y obedientes, pero nunca libres a causa del determinismo implícito en la educación moral. La moral se impone de tal suerte sobre el cuerpo, que amputa las capacidades lúdicas y creativas del hombre mismo. Afirma Nietzsche:

La furia contra los instintos de la vida fue considerada como “santa”, como venerable. La castidad absoluta, la obediencia absoluta, la pobreza absoluta, ideales propios de sacerdotes. La limosna, la compasión, el sacrificio, la

¹⁰⁴ Afirmación hecha por Rousseau y que, en gran medida, influye en las ideas educativas del filósofo de Königsberg. Leemos al inicio del *Emilio, o de la educación*: “Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre”. Rousseau, Jean. Jacques. *Emilio, o de la educación*, L. I. p. 37. Para Nietzsche es de la mayor importancia en cuanto al análisis de la educación se refiere. Sobre todo, porque opone al “buen salvaje” de Rousseau al hombre de Goethe y el de Schopenhauer en la *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador*. En el capítulo tercero veremos cómo Deleuze es en este punto igualmente fiel a Nietzsche, cuando se estudia su primer curso universitario, dedicado precisamente a Rousseau, en el que opone a Rousseau la sociedad descrita por Th. Hobbes. Véase Deleuze, Gilles. *Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio*.

negación de lo bello, de la razón, de la sensualidad, una mirada morosa para todas las cualidades fuertes que se poseen: este fue el ideal del laico.¹⁰⁵

Los ideales de vida cristiana se han visto como “el modo de vida idóneo”, “ideal”, ser bueno y humilde es lo correcto. ¿Por qué no inmunizar a los niños frente a un falso ideal que se ha sedimentado y que ahora tenemos por cierto? ¿Hay ideales verdaderos? Sabemos que Nietzsche, si bien no es el primero¹⁰⁶, sí es el más radical en afirmar que es imposible construir al hombre del futuro en una cultura en la que a lo que se aspira ya nos antecede, aspiramos a un futuro que es en realidad un presente. Así, el niño aspira a ser un buen ciudadano en una concepción determinista de él mismo, idea en la que ya subyace el ideal de ciudadano, anulando así toda elección (libertad) del hombre para hacer de él lo que él mismo decida. Se extingue así la inocencia de devenir niño, frente a la rigidez del hombre racional y moral. Los instintos son vistos, finalmente, como fuente de segregación e incluso de sedición; la vida buena (*eus bíos* de Aristóteles, tanto como la imitación de la divinidad de Platón, como el imperativo categórico kantiano) se vuelven el enemigo frontal de quien pretende ya no negar la vida, ya no negar el cuerpo, por un Dios creado, por una moral fingida o por una disciplina servil.

Leemos así en el tercer tratado de *La genealogía de la moral*:

Nuestra fe en la ciencia reposa siempre sobre una *fe metafísica* –también nosotros los actuales hombres del conocimiento, nosotros los ateos y los anti-

¹⁰⁵ Nietzsche, Friedrich. *La voluntad de poder*. §780.

¹⁰⁶ En el siglo XIX son varios los pensadores que se aproximan en sus planteamientos en la crítica a la moral, a Dios y al Estado. Entre los que consideramos los más relevantes están: Ludwig Feuerbach *La esencia del cristianismo*, Max Stirner *El único y su propiedad* y M. Bakunin *Dios y el Estado*.

metafísicos, también nosotros extraemos *nuestro* fuego de aquella hoguera encendida por una fe milenaria, por aquella fe cristiana que fue también la fe de Platón, la creencia de que Dios es la verdad, de que la verdad es divina...¿Pero cómo es esto posible, si precisamente tal cosa se vuelve cada vez más increíble, si ya no hay nada que se revele como divino, salvo el error, la ceguera, la mentira, -*si Dios mismo se revela como nuestra más larga mentira?*¹⁰⁷

La anulación y negación del cuerpo afirma en el mismo movimiento la vida contemplativa, ¿contemplación de qué? De una mentira, de la divinización de un temor del hombre, de la mayor ficción y mentira del hombre, a saber, Dios. El niño, los hombres, no deben someterse a la razón, a los juicios como tampoco a una fe ciega, lo que verdaderamente debe maravillar, es el cuerpo y lo que éste puede. Dios es, por antonomasia, la negación de la corporalidad, lo abstracto niega la materialidad, lo concreto, el pensador piensa a partir de su cuerpo, de cómo se relaciona con él, de cómo lo ubica en un espacio en concreto y de cómo hace yo con su propio cuerpo. La verdadera sorpresa está en que tenemos cuerpo. El cristianismo se encargó de negar el cuerpo y de postular al hombre capaz de hacerlo como el hombre digno de seguir. Pues bien, la palidez del cuerpo cristiano nada puede con la robustez del cuerpo griego, del cuerpo que se afirma en su propio *amor fati*. Ahora el cuerpo es el centro de gravedad a partir del cual uno se reconoce, a partir del cual el niño se sabe niño y se experimenta como tal. El gimnasio griego siempre será exaltado frente al monasterio cristiano.

Despreciaban el cuerpo: no contaban con él; más aún, *lo trataban como enemigo*. Su petulancia era creer que se podía llevar un “alma hermosa” en un

¹⁰⁷ Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. L. III. § 24.

aborto de cadáver...¹⁰⁸ Para hacer esto comprensible a los demás, necesitaban presentar de otra manera el concepto “alma hermosa”, alterar los valores naturales hasta que se llegó a tomar un ser pálido, enfermizo, de una exaltación idiotizante, como perfección, como angélico, como apoteosis, como hombre superior.¹⁰⁹

Este “hombre superior” es el sacerdote, es el filósofo desenmascarado (como lo llama Nietzsche en *La genealogía de la moral*). Justamente esa es la amenaza que Nietzsche ve en el idealismo alemán, incluso desde Leibniz, considerar que el ideal de hombre ya está trazado y sólo debemos aspirar a él. La voluntad, el instinto, la vida y el cuerpo son inmolados por una ficción.

Retomando el argumento, Kant concibe al niño como un ser en el que se presenta la animalidad y en el que, por tal motivo, debe ser aniquilada, destruyendo en el hombre la posibilidad de creación a merced de la beatitud cristiana disfrazada de laicidad en la educación. Así, pues, lo que está en juego, nada más y nada menos, es la libertad plena del hombre, la libertad no bajo la ley moral universal, sino la libertad de creación,¹¹⁰ de uno mismo y del mundo en el que se vive. El niño es el verdadero demiurgo del mundo y no las leyes de la razón. Cuando el niño y el hombre actúan por su propia voluntad y ya no se ven sometidos a criterios ajenos

¹⁰⁸ La crítica es fácilmente reconocible. Es contra Platón y su concepción del cuerpo como prisión del alma. Consideramos que esta posición de Platón no está expuesta sólo en el *Fedón*, sino que se rastrea en la *Apología*, *Eutidemo* y *Critón*. Frente a la inmortalidad del alma de Platón, oponemos el materialismo y el atomismo de Demócrito, seguido de Epicuro y finalmente con el bellísimo poema didáctico de Lucrecio *De rerum natura*. ¿Por qué el cristiano lucha contra la *physis* griega? ¿cómo opone Nietzsche a los preplatónicos, por ejemplo, al *Génesis*? ¿Qué consecuencias tiene en la educación en Occidente? Será abordado en el capítulo III de la presente tesis cuando enfrentemos las éticas filosóficas de la antigüedad con el cristianismo.

¹⁰⁹ Nietzsche, Friedrich. *La voluntad de poder*. L. II. § 226.

¹¹⁰ Nietzsche siempre tuvo en consideración, desde su juventud, al poeta F. Schiller, quien en sus *Kalías. Cartas sobre la educación estética del hombre* sostiene la libertad del hombre en tanto este adviene *homo ludens*, un hombre que juega, ya que el juego es libertad de creación y renovación constante. Véase Nietzsche, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*.

a él, como un sistema de premios y castigos, cuando el móvil de la acción ya es sentir placer o dolor corporal, se acercan a ser sus propios maestros, a la vida activa y apremiante del cuerpo como el lugar en el que se construye la subjetividad. Cuando el camello se está transformando en león, se experimenta en las alturas, son otras atmósferas en las que respira, en las de la creación de sí.

Nuestra nueva “libertad”. - ¡Qué sentimiento de libertad se descubre en el sentir, cómo sentimos nosotros los espíritus liberados, que no estamos encuadrados en un sistema de “fines”! ¡Y que también que el concepto de “premio” y “castigo” no tiene asiento en la esencia misma de la existencia! ¡Y también que nuestras consecuencias respecto al placer y al dolor no tienen una importancia cósmica, y mucho menos metafísica!¹¹¹

La auténtica y genuina educación vitalista es la que libera de las cadenas metafísicas mandadas a poner por Zeus al hombre prometeico que es Nietzsche, no obstante, él trata toda su vida, sirviéndose de Apolo y Dionisos para afirmar la superioridad/superación del hombre que se elige a sí mismo y con él a los demás.¹¹² La superación es la liberación de amarres metafísicos anclados en prácticas educativas morales.

¹¹¹ Nietzsche, Friedrich. *La voluntad de poder*. § 785.

¹¹² En la lectura que de Nietzsche hace Albert Camus, Nietzsche es quien porta la bandera de la rebelión metafísica, Nietzsche es en juicio exacto y justo, el “hombre rebelde”. Nietzsche es el pensador que reniega de la tiranía de la metafísica sobre el cuerpo y dice sí al mundo al mismo tiempo que lo abraza. “El rebelde, que al principio reniega a Dios, aspira luego a reemplazarlo. Si hay un Dios, ¿cómo soportar no serlo? Hay un dios, en efecto, que es el mundo. Para participar de su divinidad basta con decir sí. [...] Decir sí al mundo, repetirlo, es a la vez recrear al mundo y recrearse a sí mismo, es convertirse en el gran artista, el creador. El mensaje de Nietzsche se resume en la palabra creación. [...] La transmutación de los valores consiste solamente en reemplazar el valor del juez por el de creador, el respeto y la pasión de lo que es. La divinidad sin inmortalidad define la libertad del creador [...] Nietzsche creyó que decir sí a la tierra y a Dionisos era decir sí a sus sufrimientos. Aceptar todo, y la suprema contradicción, y el dolor al mismo tiempo, era reinar, sobre todo. Nietzsche estaba dispuesto a pagar el precio debido por ese reino.

¿Cómo es que la razón, sometida a sus propios escrutinios, postula la existencia irrefutable de un “mundo verdadero”? ¿Cómo llega Kant a la creencia de la “cosa en sí”? Nietzsche siempre tuvo una relación cercana con el escepticismo –baste como ejemplo su amor por Montaigne-, relación que lo inmunizó contra toda tentativa de elevar a verdad racional los resultados de su investigación.¹¹³

Una vez que Nietzsche critica a Kant y en gran medida al idealismo alemán, incluso desde Leibniz como hemos dicho, mantendrá una lucha, un enfrentamiento con quien es, probablemente, el mayor pensador de toda la Alemania del siglo XIX: Hegel.

En realidad, Hegel y Kant, cada uno con su proyecto filosófico propio, terminan siendo ferozmente criticados por Nietzsche. Y es que ambos hermanan a la moral con la vida contemplativa, anulando el cuerpo, la sexualidad y al individuo en pos de la humanidad como concepto abstracto y universal.

En definitiva, el proyecto filosófico vitalista de Nietzsche, aplicado a una filosofía de la educación de ese corte, desemboca inexorablemente en la crítica a la moral y a la afirmación de una educación en institutos de auténtica cultura. Pero precisamente toda crítica no sólo ha de ser destructiva, sino también creadora. Y la aportación, la creación de Nietzsche se fundamenta en la afirmación de uno mismo en la cultura auténtica y genuina, tal que da posibilidad de la afirmación ontológica de la diferencia en la existencia misma. Es decir, la cultura afirma y en esa afirmación libera a la diferencia. En cambio, la educación moral, sea la kantiana, la idealista o la de Spencer, siempre adiestra, a lo más instruye, pero no

Solo la tierra, “grave y doliente”, es verdadera. Sólo ella es la divinidad.” En Camus, Albert. *El hombre rebelde*. pp. 89- 90.

¹¹³ Cfr. Nietzsche, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. “De los prejuicios de los filósofos”. § 11.

intensifica en el hombre su fuerza de ser lo que es. La cultura intensifica la aceptación del mundo y de lo que uno es, la educación moral enmascarada en modelos educativos laicos sólo homogeneiza y normaliza.

Educación y aprender es para la liberación y la creación, pero bajo el yugo de una metafísica trascendental el cuerpo sólo será visto como la prisión del alma, los sentidos siempre engañarán a la razón, etc. Hasta aquí la crítica de Nietzsche a Kant, ahora continuaremos con la confrontación Nietzsche – Hegel.

II. I. III Nietzsche contra Hegel. De por qué la moralidad no es histórica o de cómo se llega a ser lo que se es. El absoluto frente al devenir vitalista en la cultura-educación.

La guerra de Nietzsche contra sus predecesores no termina, ni de lejos, con la crítica al criticismo de Kant, ya que Kant no es el único filósofo que defiende la moral como vehículo del cual se sirve la educación para asegurar el progreso del género humano. Hegel, probablemente el principal pensador del siglo XIX, según se le conciba, tiene una fuerte influencia del kantismo de manera directa, si bien es clara su propia filosofía.¹¹⁴

Pues bien, Nietzsche arremete contra Hegel y su concepción de filosofía, de historia y de ser-devenir para oponerle, en la primera etapa de su producción

¹¹⁴ La afirmación se sustenta en la obra del joven Hegel *Historia de Jesús*. Obra que hace de Jesús un kantiano a ultranza, Jesús como objetivación de la ley moral universal. Nietzsche conocía esta obra y va a ser el punto de arranque para criticar a Jesús como figura inaugural de la moral en occidente. Como se sabe, no sólo esta obra, ya que precisamente la primera consideración intempestiva es en contra de David Strauss y su obra *La vieja y la nueva fe*. Hoy sabemos que la obra del humanista francés Ernest Renan *Vida de Jesús* fue una de las obras que acompañarían a Nietzsche en su crítica al cristianismo, empero, dejamos claro que la posición de Nietzsche hacia Renan es de desprecio. Véase Nietzsche, F. *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. L. IX.

filosófica, una noción propia del Estado y la demarcación explícita de sus labores educativas y formativas. Para tal cometido, Nietzsche se apoya en dos muletas que le permiten avanzar, una es el músico alemán Richard Wagner y el otro es el filósofo Arthur Schopenhauer -que como mencionamos en el capítulo primero, influyen fuertemente en sus primeras obras-.¹¹⁵

Nietzsche siente una preocupación esencial por la cultura en general y por la cultura alemana en particular.¹¹⁶ Cree que hay un descuido vital y ciertos grupos de filisteos que llevan a la cultura y a las auténticas instituciones de cultura hacia la plena decadencia y los límites existenciales por ella provocados. Hay que tener presente que a partir de 1863 Nietzsche se preocupa sobremanera por la condición de la educación, preocupación vital que podemos rastrear con las conferencias de enero y febrero de 1870, intituladas “El drama musical griego”¹¹⁷ y “Sócrates y la tragedia”¹¹⁸. Escritos que como sabemos, preparan *El nacimiento de la tragedia a partir del espíritu de la música*.

¹¹⁵ Véase Mann, Thomas. *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*.

¹¹⁶ Tal preocupación que nosotros denominamos vital la encontramos en varios de sus libros, que corresponden a diferentes momentos con intereses que parecen distintos, pero con esta constante, la crítica a la modernidad y en especial a la cultura. Entre ellos están *Humano, demasiado humano*, *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, *Schopenhauer como educador* y *Crepúsculo de los ídolos*.

¹¹⁷ 18 de enero de 1870 en Basilea.

¹¹⁸ 18 de febrero de 1870 en Basilea. En el verano de ese mismo año, 1870, Nietzsche escribe “La visión dionisiaca del mundo”, escrito que preludia la opera prima de Nietzsche *El nacimiento de la tragedia* de 1872 –escrito que aparece en enero de 1872 pero que Nietzsche comienza a mandar a sus amigos y conocidos desde diciembre de 1871-. Poco se ha escrito sobre las fuentes de las que se sirve Nietzsche para elaborar este escrito, incluso él mismo sólo considera a R. Wagner y a A. Schopenhauer como sus referentes. No obstante, sabemos que en esa época Nietzsche leyó y acudió a clases de Johann Jakob Bachofen. Este profesor, originario de Basilea, nació en 1815 estudió en Berlín tomando clases con Schelling y Ranke, para después visitar España, Italia y Grecia. A los 27 años es nombrado profesor en la universidad de su ciudad natal y será ahí donde coincidirá con Nietzsche. Este último lee sus trabajos sobre ginecocracia en el mundo antiguo y orfismo, sobre todo en el ámbito religioso y jurídico, aunado a sus trabajos intitulados “La visión dionisiaca de la naturaleza en el orfismo” y “Relación de Dioniso y Apolo en el orfismo”. La relación

Nietzsche ya ataca de cierta manera a Kant como hemos visto, no obstante, nosotros queremos explicitar que el otro gran enemigo obligado de Nietzsche, aquel que atenta contra la cultura y la educación alemana y de Occidente, es, sin lugar a duda, Hegel.

¿Qué lugar debe ocupar la filosofía y su enseñanza en las escuelas, institutos, gymnasium y universidades alemanas? ¿Cuál es el papel de la filosofía en la formación filosófica y preparación para la vida de un profesor de filosofía? ¿Por qué profesores de filosofía y no filósofos? Es muy pertinente que mientras Hegel es un gran representante de filósofos de Estado, de filósofos profesores, labor en la que Kant sobresale, Schopenhauer decide vivir filosóficamente y no vivir de la filosofía, de ahí su gran estima por Platón y su rechazo a los sofistas –él mismo se considera un filósofo platónico y asimila a Hegel con los sofistas, quienes lucran con su saber aparente-, así como tiene en gran estima a Spinoza, quien prefirió

de Nietzsche con la obra de Bachofen es transparente, -Nietzsche es en gran medida deudor de este profesor. Puede leerse “[...] ese *reino de la vida cambiante*, eternamente caduca, es precisamente el lugar en el que la mística báquica funda su sede para solucionar el problema del futuro, no elevándose sobre esta región terrena, sino ‘profundizando’, ahondando en ella. En el lugar de cada ley celeste alejada de la sensibilidad, se ubican ahora la ardiente vida salvaje y la voluptuosidad tropical sin barreras, sin límites represores, como manifestaciones de la divinidad. Las potencias más elevadas, todo el cosmos planetario, sólo sirven a un único fin, a un solo pensamiento de la creación, a la fertilización de la vida sexual natural de todas las criaturas. [...] Dionisos es buscado ante todo en los fondos más lujuriantes, entre una naturaleza eternamente verdeante y floreciente, y el entusiasmo erótico de la vida animal es celebrado con la embriaguez de los sentidos, provocado por el desenfrenado deleite del vino, presencia actual del dios señor del mundo. [...] No existe fenómeno más característico del orfismo báquico que esta superioridad que lo femenino adquiere. Baco es, ante todo, el dios de las mujeres. Nadie ha arrastrado al sexo femenino consigo con una fuerza tan irresistible, nadie ha gloriado tanto su orgasmo, nadie ha hallado en las mujeres un adepto y un propagador tan apasionado, como el fecundador de toda vida, dotado de la fastuosa ternura y sensibilidad de las naturalezas dobles, como el Eros de la creación, embriagador de los sentidos”. “La visión dionisiaca de la naturaleza en el orfismo. Bachofen, J. J. En *Mitología arcaica y derecho materno*. Pp. 210, 211. Lamentablemente sólo conservamos una tragedia dedicada al dios Dioniso-Baco, *Las Bacantes* de Eurípides, obra consultada por Nietzsche y Bachofen. Sobre Nietzsche y su relación con Bachofen consúltese “La visión trágica de Nietzsche. Dyónisos como metáfora de una nueva experiencia del mundo”. En Frey, Herbert. *En el nombre de Dyónisos. Nietzsche. El nihilista antinihilista*.

vivir en la filosofía a dar clases en la universidad de Heidelberg, universidad que le hiciera una invitación a impartir clases.

Hegel es un pensador de Estado, es un pensador que defiende la moral cristiana en una filosofía muy compleja en sus escritos, aunque no sea más que teología enmascarada en un lenguaje difícilísimo.

Cuando se plantea una filosofía de la educación de corte vitalista, la mención a Hegel es indispensable y necesaria, es el pensador del movimiento, de la manifestación sensible de lo eterno, de lo negativo y de la finalidad de la historia. Nietzsche es, precisamente, el lado opuesto a lo que plantea Hegel, *grosso modo*, Nietzsche siempre rechaza a quienes rechazan el mundo empírico y se ufanan de la existencia de un mundo trascendental¹¹⁹ que de alguna manera se realiza, se actualiza en este mundo. La educación y la cultura no pueden partir o querer llegar a un edificio tan endeble que reniegue de lo más seguro que tenemos, a saber, esta vida. La voluntad de vivir y la genuina preocupación por el futuro deben estar insertas en el amor a la tierra, es decir, a la inmanencia. Si Nietzsche se preocupa por desmentir, desenmascarar las mentiras y ficciones del hombre bueno, del hombre cristiano, de un mundo metafísico trascendental o dejar en términos morales (bueno, malo) es porque sinceramente cree en el hombre, tanto que no lo niega tal y como es, tanto que lo acepta y lo afirma con sus pasiones e instintos y no le atribuye algo que debería ser; parafraseando el imperativo categórico kantiano, tendríamos el imperativo categórico nietzscheano: “Vive de tal manera

¹¹⁹ Aunque hay similitudes entre lo que plantea Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia* y *La filosofía del arte* de Schelling, van hacia lados opuestos ya que Schelling asume, como buen idealista un *topos* trascendental. Véase al respecto Schelling, J. W. F. *Sistema del idealismo trascendental*. Y *Cartas sobre dogmatismo y criticismo*. Además, Grave Tirado, Crescenciano. *Schelling: naufragio de la metafísica y Nietzsche. Crítica de la voluntad de verdad*.

que las acciones que eliges las elijas en su eterna repetición”. Vivir es la aceptación de lo que es, es un amor propio exacerbado sin ser egoísmo, el hombre que se ama como es, es capaz por eso de amar y reconocer a los demás como son.¹²⁰

Ni la teología ni la moral son necesarias para que el hombre pueda reconocer la diferencia que está en todos lados, la bondad con la vida no la enseña exclusivamente el cristianismo. La vida de Sócrates o de Jesús no son las vidas por las que se vive o a las que se debe aspirar; detrás del mundo fenoménico no hay nada, sólo es el hombre frente a él, el hombre frente al mundo; tal vez estemos frente a la mayor decisión ética. Dice Nietzsche:

Por fortuna aprendí pronto a separar el prejuicio teológico del prejuicio moral, y no busqué ya el origen del mal por *detrás* del mundo. Un poco de aleccionamiento histórico¹²¹ y filológico¹²², y además una innata capacidad selectiva en lo que respecta a las cuestiones psicológicas en general, transformaron pronto mi problema en este otro: ¿en qué condiciones se inventó el hombre esos juicios de valor que son las palabras bueno y malvado?, ¿y qué valor tienen ellos mismos? ¿Han frenado hasta ahora el desarrollo humano? ¿Son un signo de indigencia, de empobrecimiento, de degeneración de la vida? ¿O, por el contrario, en ellos se manifiestan la plenitud, la fuerza, la voluntad de vida, su valor, su confianza, su futuro?¹²³

¹²⁰ El filósofo y pedagogo catalán Joaquín Xirau en su obra *Amor y mundo* llega a este planteamiento. La auténtica educación es la aceptación de uno y del otro tal y como es, es decir, no hay necesidad y modelo educativo que tenga como fin la anulación ontológica del niño, sólo se le acepta en su propio devenir él mismo. Véase. *Amor y mundo y otros escritos*.

¹²¹ Nótese que cuando Nietzsche critica a los ingleses su falta de “espíritu histórico”, sobre todo se refiere a Paul Rée y a Herbert Spencer. Cfr. Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. L. I.

¹²² Ya desde sus clases de retórica o incluso antes en escritos como “Homero y la filología clásica”, Nietzsche aprecia abundantemente el estudio de la antigüedad, con ella mantiene siempre un diálogo permanente, es a ella a la que debemos aspirar. Véase el *Curso de retórica*.

¹²³ Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. “Prólogo”. § 3.

En los valores establecidos desde una perspectiva corta de miras, que es la mirada de la moral, se concibe el mundo como un mundo que tiene una finalidad establecida fuera de él mismo, es a lo que Nietzsche se refiere con “buscar el origen por detrás del mundo”. Se ha considerado desde Platón que el mundo tiene un orden proveniente no de él mismo, sino de las ideas, por ejemplo, y Nietzsche sospecha de esa explicación, Nietzsche recela de la salida socrático-platónica o ética-epistemológica por considerarlo como una huida hacia otro mundo, es decir, ¿Platón *valoró* la vida? Nietzsche opondrá desde muy joven el pensamiento de los por él llamados preplatónicos (mal llamados en la historia de la filosofía pre-socráticos o llamados por Aristóteles *οἱ φυσικοὶ* (Los físicos) a la explicación racional a ultranza de Platón. Nietzsche cree que el error, la equivocación, por decir lo menos de la cultura y de la historia, ha sido concebir al hombre y al mundo como una copia indigna del mundo de las ideas, de las esencias, del ser o del espíritu absoluto. El mundo es un estridente y poderoso sí a lo que es, a la aceptación generosa del ser que, aunque siempre esté en devenir, no deja de ser él mismo. Por abstracto que pueda parecer, Nietzsche habla de algo humano, demasiado humano; la relación ética entre los hombres que tiene como fundamento la superación de sí mismo, superación que, aunque tiene en la mira al *Übermensch*, no conlleva a la forma negativa de la conciencia de Hegel. Expliquémonos de mejor manera.

Hegel afirma en *La fenomenología del espíritu*:

El espíritu es, así, la esencia real absoluta que se sostiene a sí misma. [...] El espíritu es la vida ética de un pueblo en tanto que es la verdad inmediata; el

individuo que es un mundo [...] El mundo ético es el espíritu en su verdad; tan pronto como *el espíritu llega al saber abstracto de su esencia*, la eticidad desciende a la universalidad formal de derecho.¹²⁴ El espíritu, de ahora en adelante desdoblado en sí mismo, inscribe en su elemento objetivo como en una dura realidad uno de sus mundos, el *reino de la cultura*, y frente a él, en el elemento del pensamiento, el *mundo de la fe*, el *reino de la esencia*.¹²⁵

Hay, pues, un movimiento que pone en el *agón* lo inmediato frente a lo mediato, lo objetivo y lo subjetivo, la realización de la idea en el mundo fenoménico, o la objetivación en el *reino de la cultura* del *reino de la esencia*. ¡Esencia! La clásica oposición y contradicción entre el mundo sensible y el inteligible, con el respectivo poder y dominio del último sobre el primero; esta dualidad opuesta ha atravesado sagitalmente no sólo la historia del pensamiento, sino la historia misma de la pedagogía y de la educación. Si como Jean Château¹²⁶ afirma en su libro *Los grandes pedagogos*, Platón es el primero de ellos, estamos entonces frente a la educación concebida como la negación de la materialidad, de la sensibilidad y de la corporalidad, para la afirmación del mundo inteligible, el mundo de las ideas y del reino de la *noûs*. Hegel y Platón frente/contra Nietzsche, idealismo frente a materialidad, ideas universales frente a cuerpo creador. ¿Lo verdadero está en la contemplación teórica? No, puesto que la esencia no es de este “mundo”. ¿Hay que huir de él, renegar de este mundo de generación y corrupción en pos de lo

¹²⁴ El sistema hegeliano queda perfectamente expuesto en sus *Lecciones sobre filosofía del derecho*. Específicamente en los párrafos que presentan el orden en que el espíritu llega a la forma del Estado, teniendo como vehículo precisamente a la moralidad y a la eticidad. Véase §104. “Paso del derecho a la moralidad” –habla del derecho abstracto-. §§105- 114. “La moralidad”. §141. “Paso de la moral a la eticidad”. Y §§ 257-259. “El Estado”.

¹²⁵ Hegel, G. W. F. *La fenomenología del espíritu*. pp. 260- 261. “El espíritu”.

¹²⁶ Cfr. Château, Jean. *Los grandes pedagogos*. “Platón”.

que es igual siempre a sí mismo? Naturalmente no, la aceptación inmanente es principio activo de una educación vital que se intensifica en su propio desarrollo temporal.

Regresemos a Hegel y señalemos cómo Hegel es de la opinión de Platón, cuando lo expone en sus *Lecciones de historia de la filosofía*:

La idea no es otra cosa que lo que suele conocerse por el nombre de lo general, pero no concebido como lo general formal, que es solamente una cualidad de las cosas, sino como lo que es mismo en y para sí, como la esencia, como aquello que es lo único verdadero. [...] Por tanto, la filosofía es, para Platón, la ciencia de lo general en sí, al que este pensador retorna constantemente y se remite una y otra vez, por oposición a lo particular y a lo concreto [...] La esencia de la teoría de las ideas ha de buscarse, por tanto, en la concepción de que *lo verdadero no es lo que existe para nuestros sentidos*, sino que el verdadero y único ser del mundo está en lo determinado de suyo, en lo general en y para sí: *el mundo intelectual es, por tanto, lo verdadero, lo digno de ser conocido, lo eterno, lo divino en y para sí.*¹²⁷

El mundo que está más allá de lo sensible, el mundo que podemos suponer como aprehensible sólo por el intelecto es el mundo que ordena y dirige las acciones del hombre singular y concreto. Este es el principio que ha regido, que se ha inmiscuido en la práctica educativa occidental, desde Platón hasta nuestros días. En todo caso, la norma es esa, planeaciones idealizadas, reformas idealizadas, escuelas, profesores, directivos y estudiantes idealizados ¡nunca la aceptación de lo que originalmente son! No quiere decir esto, aclaramos, que la educación deba

¹²⁷ Hegel, G. W. F. *Lecciones de historia de la filosofía*. pp. 159 -160. El subrayado es nuestro.

ser siempre la misma, la señalización está en cómo es y ha sido concebida teórica y prácticamente.

Retomando, la finalidad del sujeto es el saber de la autoconciencia como figura de la conciencia en la que el espíritu absoluto se manifiesta en el mundo contingente. El hombre, el sujeto de carne y hueso, el individuo no es *lo esencial*, tal como es no le sirve a Hegel y a su filosofía de un espíritu absoluto que no es otra cosa sino la ética de un pueblo en una época precisa. Esa ética de un pueblo en una época concisa es, precisamente, la cultura que Nietzsche considera decadente y de la que nosotros somos herederos y en gran medida seguidores –seguidores en la imitación curricular, en los modelos o en reformas educativas a gran escala-.

El espíritu absoluto, en su carácter de universalidad, niega al sujeto, al individuo, a lo azaroso y contingente que lo define, y es preciso decir que se trata de una configuración ontológica en el fondo. Solo es hombre el que se niega a sí mismo para afirmar en él lo universal –afirmación que, aunque la tratamos ahora en Hegel, la podemos rastrear en otros pensadores, todos ellos, evidentemente cristianos-.

Esta lógica binaria, la lógica, llamémosla de la “dualidad” (ideas-materia, inteligencia-sensibilidad, eternidad-duración, Dios-hombre, alma-cuerpo), se escabulle hasta el hombre mismo, signándolo como un hombre singular y al mismo tiempo universal, un hombre con cuerpo, pero también con espíritu, noción que antes ya hemos criticado de la mano de Nietzsche. Para terminar de ilustrar nuestro argumento, nuevamente citamos a Hegel:

El hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Él posee la doble vertiente de su *singularidad* y la de su ser *universal*. Su deber para consigo

consiste por tanto en parte en su *conservación física*, y en parte en elevar [este] su ser individual a su naturaleza universal, en formarse.¹²⁸

Aclaración. El hombre es, por un lado, un ser natural. En cuanto tal se comporta de una forma arbitraria y contingente, como un ser inestable, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inesencial. En segundo lugar, es un ser espiritual, racional. Según este aspecto *no es por naturaleza lo que él debe ser*. El animal no necesita de formación (*Bildung*) alguna, pues es por naturaleza lo que él debe ser. Él es tan sólo un ser natural. Pero el hombre debe armonizar esta su doble vertiente, adecuar su singularidad a su dimensión racional, o hacer que la última sea la dominante.¹²⁹

El hombre debe suprimir su individualidad, debe alejarse a pasos agigantados de su vertiente natural para llegar a los campos fértiles, según Hegel (y en general el idealismo) de la universalidad. Eso es formación (*Bildung*), lograr que lo universal se imponga sobre lo natural, llegar a un estado moral y racional en el que el

¹²⁸ La formación (*Bildung*) hegeliana es, así, una concepción muy cercana a la Kant, ya que Hegel estaría comprendiendo por *Bildung*, alejarse de la singularidad hacia la universalidad, abandonar la inmediatez hacia lo mediato, pasar de la conciencia hacia la autoconciencia, ascender del espíritu subjetivo hacia el espíritu objetivo. La *Bildung* o formación de Hegel está siempre en proceso, está siempre en su propio hacer (se) sin que sea su propia determinación, ya que ésta viene dada por el espíritu absoluto que se actualiza en el concepto y el concepto en el espíritu objetivo, dejando atrás sin anularlo, al espíritu subjetivo. Leemos en el parágrafo 553 de la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* lo siguiente: “El concepto de espíritu tiene su realidad en el espíritu. Consistiendo esta realidad en la identidad con el concepto en cuanto saber de la idea absoluta, tenemos la necesidad de que la inteligencia, libre en sí, sea hecha libre en su actualidad, elevándose a su concepto, por ser éste la forma digna de él. *El espíritu subjetivo y objetivo es de considerar como la vía a través de la cual este aspecto de la realidad o de la existencia se viene elaborando.*” “Tercera sección de la filosofía del espíritu. El espíritu absoluto”. En Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Véase al respecto Palmier, Jean-Michel. Hegel. *Ensayo sobre la formación del sistema hegeliano*. “Los años de seminario” en el que analiza cómo los primeros escritos teológicos de Hegel permean sus posteriores obras, desde *La diferencia de los sistemas de Fichte y Schelling, Fe y saber* o *La vida de Jesús*, hasta la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Véase también al respecto “Filosofía y educación: Hegel”. En Vásquez, Eduardo. *Filosofía y educación*.

¹²⁹ Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. P. 183. “Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo”.

hombre sea, entonces, lo que debe ser. Nietzsche, a diferencia de Hegel, considera que la educación que da el Estado no debe tener como finalidad la negación del hombre singular y concreto, no debe implicar cierto rehusar de lo que el niño ya es; en su propia naturaleza, cuerpo, instinto e intuición.

No tiene por qué haber un paso de la naturalidad a la esencialidad o universalidad del individuo, la cultura que suprime la singularidad, no podría ser llamada, desde la perspectiva de Nietzsche cultura. El Estado no tiene una función histórica como la que asigna Hegel, y la moralidad no es la condición ni necesaria ni indispensable para poder sustentar el progreso de la humanidad, así, como pura abstracción. Mientras que Hegel afirma que la individualidad y la naturaleza deben ser negadas para la afirmación de la universalidad, Nietzsche cree firmemente en la felicidad en este mundo; el fin de la cultura, de la auténtica cultura, no puede ser ni el Estado ni la esencialidad universal abstracta, es lograr que los hombres sean lo más libres para su proceso de creación de sí mismos. Para Hegel, el estado de naturaleza debe ser olvidado y superado sucintamente por un estado espiritual.

Por tanto, aquello mediante lo cual el individuo tiene aquí validez y realidad es la *cultura*. La verdadera *naturaleza originaria* y la sustancia del individuo es el espíritu del *extrañamiento* del ser *natural*. Esta enajenación es, por consiguiente, tanto *fin* como *ser allí* del individuo; y es, al mismo tiempo, el *medio* o el *tránsito* tanto de la sustancia *pensada* a la realidad como, a la inversa, de la *individualidad determinada* a la *esencialidad*.¹³⁰

¹³⁰ Hegel, G. W. F. *La fenomenología del espíritu*. "La cultura como extrañamiento del ser natural". P. 290.

La cultura no estaría sólo vinculada a la ética de un pueblo en una época precisa, sino que, *en la cultura*, según afirma Hegel, tendría lugar el extrañamiento del ser natural, que tal y como nosotros le entendemos, implica alejarse de él, superar la individualidad y el estado de naturaleza para que en la cultura se pase de la individualidad determinada a la esencialidad, para que se dé el paso del yo al nosotros, de la subjetividad a la objetividad, al Estado. La cultura y el Estado se hermanan para que así pueda tener cabida la realización del Espíritu absoluto. Nada más lejos y opuesto a Nietzsche: al pensador del radicalismo aristocrático. La finalidad del Estado y de la cultura no es otra que la de hacer a los hombres lo más libres que puedan y sacarle todo el provecho a la vida.

Para Nietzsche el Estado que da educación bajo la perspectiva moral tiene en realidad la intención de crear hombres que sostengan a las instituciones que los formen, que solo estén anclados en tener dinero y en pertenecer a la grey, solo brinda conocimientos mínimos capaces de acceder a solventar necesidades económicas y materiales tan inmediatas como fugaces, lo que termina atando al empleo. “Donde quiera que se habla hoy de ‘Estado de cultura’ se asiste a la imposición a este de la tarea de desarrollar las fuerzas espirituales de una generación hasta el punto de que estas puedan servir y ser útiles a las instituciones establecidas.”¹³¹ La formación y educación de los hombres no tiene o debe ser una imposición, puesto que la imposición de la educación por la cultura y su manutención en instituciones estatales lleva a la anulación de la vida, entendida esta, claro está y como hemos venido insistiendo, como la posibilidad abierta y libre de la creación de uno mismo. Nietzsche considera que es debido en gran

¹³¹ Nietzsche, Friedrich. *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador*. § 6.

medida al cristianismo y al ideal de hombre que tiene, el santo, el bondadoso o el asceta que la posibilidad de ser de otra manera ha sido desterrada o vista de mala manera en la historia de la pedagogía y de la educación. El cristianismo ahora es visto como el paso previo a las instituciones estatales, como la formación y educación serviles a intereses ajenos a la propia educación del hombre libre.

Recuérdese simplemente en qué ha acabado, paso a paso, por convertirse el cristianismo bajo el egoísmo del Estado. El cristianismo es, ciertamente, una de las revelaciones más puras de esa necesidad de cultura y, concretamente, del surgimiento una y otra vez renovado de lo santo. Pero como ha sido utilizado de cien maneras para mover los molinos de los poderes públicos, ha enfermado poco a poco hasta la médula, se ha vuelto hipócrita y embustero y ha degenerado hasta entrar en contradicción con su fin originario.¹³²

El cristianismo, el Estado e intereses de las instituciones son parte de un mismo amorfo que, bajo distintas máscaras, han controlado a la educación y a los hombres por medio de ella, estableciendo castas, jerarquías (como las jerarquías eclesiásticas) y todo un sistema de premios y castigos.

Precisamente Nietzsche es uno de los primeros en percatarse del control del hombre por medio de la educación, la religión y el Estado, llevando a un estado de dependencia en cualquier forma, procedimiento que caracterizará al siglo XX y XXI.

Finalmente, la grandeza y la pertinencia de seguir estudiando a Nietzsche están en que fue lo suficientemente ágil para superar la decadencia de su época y no solo diagnosticarla. Su labor, aunado a la inversión del platonismo, es transmutar los valores, es la de dotar al hombre de una forma distinta de valorar y de dar

¹³² *Idem.*

sentido a su propia existencia y en ese movimiento a la de los demás, es la de transmutar los valores siempre con la ambición de la felicidad y del provecho.

La intensificación de la vida viene acompañada del amor de sí, del abrazo aristocrático a uno mismo, de un narcisismo epicureista; la intensificación de la vida caminando persigue la expresión de una vida eminente, esforzada en conseguir lo más excelso e impregnada de una ambición por lo artístico.¹³³

II. II El poder disciplinario. Foucault el cuerpo capturado.

Foucault retoma en ocasiones explícitamente a Nietzsche y en ocasiones de manera muy velada está detrás de todos sus planteamientos teóricos y en la forma de abordarlos. El cuerpo como centro de gravedad será aquí el punto de encuentro entre estos dos grandes pensadores. Por momentos se tiene la impresión de que Foucault fuera uno de los primeros pensadores franceses del siglo XX en tomar como método la filosofía nietzscheana (específicamente la genealogía).¹³⁴

Veremos en este apartado cómo Foucault abreva, bebe de la fuente Nietzsche para lanzar una serie de planteamientos que continúan la línea trazada por Nietzsche en cuanto se refiere a la demarcación explícita del uso de los cuerpos, poniendo énfasis en la apropiación del hombre hasta llevarlo a la aniquilación, hasta borrarlo del horizonte del tiempo.

El arte de conducir la conducta, de manipular el tiempo de los hombres en la escuela o en su continuación formal, es decir, el trabajo, del “buen

¹³³ Cfr. Sloterdijk, Peter. *El pensador en escena. El materialismo de Nietzsche*. P. 34.

¹³⁴ Cfr. Foucault, Michel. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Frey, Herbert. *El otro Nietzsche*. “La recepción de Nietzsche en Francia”.

encauzamiento”¹³⁵de los hombres, aunque con una gran incidencia en el discurso sobre la delincuencia, permeó a partir del siglo XVIII –incluso desde antes- en el discurso educativo. Queremos decir con esto que las prácticas punitivas, las prácticas no discursivas, que van ligadas al poder, se entrelazan con las discursivas, con el saber, para conformar un binomio indisoluble. El binomio saber-poder da lugar a que el sujeto que se “forma” –que se produce- tiene como finalidad el control, la disciplina, el castigo, la corrección sobre su corporeidad; da sentido a la economía del castigo. Para el buen encauzamiento será indispensable, entonces, el control sobre los niños, los jóvenes en toda la extensión y uso de la palabra. Así, lo que nos preocupa son las consecuencias graves en la disminución de potencia de actuar, en las precariedades del cuerpo y de lo que éste puede, el control total sobre la creación liberadora y la negación de uno mismo.

La sociedad disciplinaria es, para Foucault, un paradigma puesto que es en ella donde tiene lugar un cambio radical tanto de la educación como del modo de hacer filosofía. La sociedad disciplinaria es a la genealogía lo que es la *episteme* a la arqueología. Filosofía y educación, *praxis* y teoría que buscan afirmar la vitalidad propia de quien se asume como sujeto creador de sí mismo. Y es que quien llegue a pensar que las modificaciones, los avances, progresos y retrocesos que pueda haber en educación, en pedagogía y en filosofía no son esenciales en el cambio de la visión del mundo y de las diversas formas de ser en él, no alcanzaría a ver el problema de fondo. A partir del siglo XVIII en el que el discurso

¹³⁵ Véase el respecto “Los medios del buen encauzamiento”. En Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*.

penal y el educativo comienzan unas relaciones íntimas, Foucault demandará las preocupaciones de ambos por, en un primer momento, reducir la funcionalidad del cuerpo¹³⁶, es decir, reducir todo aquello que pueda hacer y que se enfoque exclusivamente en una sola cosa: la producción y el aumento de productos en el mercado o producción y reproducción de saberes¹³⁷, por ejemplo.¹³⁸

El estudio histórico de las formas en las que ha sido concebido el hombre, su educación y la filosofía en la que se basa esa práctica educativa determina, si bien no sólo ella, la educación de una época, ya que obstaculiza o apoya el modo de ser de los hombres.

A la luz de lo anterior, es que prima una visión antropologizada propia de la época moderna¹³⁹, va a hacer que el hombre se vuelva el centro, el objeto de estudio de las que, un par de siglos después, se reconozcan a sí mismas como “ciencias humanas”, dentro de las cuales la pedagogía ocupará un lugar importante.¹⁴⁰

¹³⁶ *Ibidem*. p. 159.

¹³⁷ Nosotros partimos de que los saberes entran en la misma lógica de la producción de mercancía desde la perspectiva marxista; ahora bien, no sólo está en Marx o Engels, lo encontraremos después en Antonio Gramsci, pero de manera especial en los escritos de Émile Durkheim, sobre todo *Educación y sociología* y *La división del trabajo social*. Foucault no compartirá la visión del sociólogo francés, ya que no cree que la educación pueda definirse como “La transmisión de conocimientos de una sociedad mayor a una sociedad menor”. La educación en tanto práctica discursiva y no discursiva es contingente y azarosa, aunque arbitraria, controladora, etc. En cambio, retomará la visión de Max Weber, incluso dirá que su trabajo parte del trabajo del alemán. Véase *Tecnologías del Yo*.

¹³⁸ No creemos que sea gratuito que *Vigilar y castigar* aparezca en 1975, años en los que Foucault se ha acercado al Partido Comunista Francés y en los que está en animadversión con el pensamiento de Marx o incluso de Rousseau. Foucault, estudia a Marx y a algunos marxistas en sus clases con Louis Althusser, e incluso tomará algunas ideas de su profesor, aunque ya en 1968 había leído a Rosa Luxemburgo, al Che Guevara y a los Black panthers. Véase al respecto Castro, Edgardo. *Introducción a Foucault*. p. 150. Y Foucault, Michel. *Obras esenciales*. “Cronología”.

¹³⁹ Véase al respecto “La ilusión antropológica” En Castro, Edgardo. *Introducción a Foucault*.

¹⁴⁰ Es Kant el autor al que Foucault se acercará al inicio y al final de su obra. Con la publicación de su tesis mayor en 1961 *Historia la locura en la época clásica* escribirá, asimismo, su tesis menor *Génesis et structure de l'anthropologie de Kant* de 1959 –nótese la similitud con el nombre del título

Ahora bien, ¿cómo apropiarse del cuerpo? ¿Cómo lograr que por medio del control del cuerpo los hombres sean dóciles, que devengan en entes avolitivos y que el poder se apropie de sus deseos, de su capacidad de afectar y ser afectados? El cuerpo y el alma tendrán que ser doblegados para el mejor control de ellos por medio de la disciplina y de reglas para el espíritu.¹⁴¹

Ahora bien, para tal cometido, la educación se vuelve un vehículo imprescindible en dicha tarea. Moldear gestos, moldear la manera de caminar, controlar las funciones fisiológicas, adueñarse de las actividades diarias, dosificar el

de uno de los principales textos del profesor de Foucault y del cual ocupará su silla en el *Collège de France*, Jean Hippolyte, *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel*. El hecho de que Foucault retome el modelo del título de un libro muy popular por aquellos años del pensamiento de Hegel para hablar del de Kant, marca su desplazamiento del pensador alemán. No obstante, en el curso *La hermenéutica del sujeto*, Foucault termina de la siguiente manera: “¿Cómo el mundo, que se da como objeto de conocimiento a partir del dominio de la *tekhne*, puede ser al mismo tiempo el lugar donde se manifiesta y se experimenta el ‘sí mismo’ como sujeto ético de la verdad? Y si ese es efectivamente el problema de la filosofía occidental –cómo puede el mundo ser objeto de conocimiento y al mismo tiempo lugar de prueba para el sujeto; cómo puede haber un sujeto de conocimiento que se dé el mundo como objeto a través de una *tekhne*, y un sujeto de experiencia de sí, que se de ese mismo mundo en la forma radicalmente diferente del lugar de prueba-, si es ese el desafío de la filosofía occidental, podrán comprender por qué la *Fenomenología del espíritu* es la cumbre de esa filosofía”. *Hermenéutica del sujeto*. Clase del 24 de marzo de 1982. Segunda hora. Y en 1984 *¿Qué es la ilustración?* En la que afirma abiertamente que su proyecto es kantiano, en el sentido de hacer una ontología del presente y no una analítica de la verdad.

¹⁴¹ Foucault, como ya antes había hecho en la *Historia de la locura en la época clásica*, se separa del ‘cogito’ cartesiano y de Descartes en general, para mostrar que el problema metafísico tradicional mente-cuerpo no es sino un falso problema. Véase al respecto Descartes, René. *Reglas para la conducción del espíritu*. Baste como ejemplo la regla I “El fin de los estudios debe ser la dirección del espíritu (*ingenium* [latín]-*esprit* [francés]), para formular juicios firmes y verdaderos acerca de todas las cosas que se le presentan”. En concordancia con esta regla I, véase el primer paso en la segunda parte del *Discurso del método*: “no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presenta tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda”. Es Descartes quien inicia en la época moderna cierta antropología del sujeto que sostiene un yo con el que se abre paso en las tinieblas de la ignorancia, no obstante, quedan excluidos los locos, los débiles mentales, los niños, toda la imaginación entera, etc. Foucault atacará este ‘cogito’ y racionalidad exacerbada de diversas formas. Puede verse sobre la crítica de Foucault a Descartes “el gran encierro” En *Historia de la locura en la época clásica*.

conocimiento, apropiarse de la atención de los niños, gobernar la presentación y el orden de conocimientos y saberes, determinar qué es digno de ser enseñado y de ser aprendido; en fin, toda una política de saberes y contenidos en relación con un control por medio de la disciplina del cuerpo de los obreros, de los campesinos, de los trabajadores y, principalmente, de los niños, de los alumnos y estudiantes.

Foucault se percata rápidamente que con el cambio de *episteme* que había analizado en las dos máximas obras de su etapa arqueológica, a saber, *Las palabras y las cosas* y *La arqueología del saber*, hay con él todo un cambio en la concepción de la vida, del trabajo y del lenguaje. Pero dichas modificaciones no son sólo del orden epistemológico, sino que, sucintamente, dan lugar a toda una política de la vida y de la existencia.¹⁴²

A este poder sobre la vida, a esta política de la vida, Foucault la llamará en su obra de 1975 *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión: "anatomopolítica"*.

El dominio sobre el cuerpo por el poder, su análisis, su total dominio, la "microfísica del poder"¹⁴³ que opera directamente sobre el cuerpo, va acompañado de todo un saber, y eso representa un avance en la teorización de Foucault.

El nuevo ángulo en el que se coloca Foucault le permite crear una nueva geometría en la que el panóptico de Bentham le dará armas suficientes para que

¹⁴² Remitimos especialmente a la obra de Esposito, Roberto. *Bíos. Biopolítica y filosofía*, especialmente a los capítulos "El enigma de la biopolítica" y "Biopoder y Biopotencia".

¹⁴³ En 1972 serán entrevistados juntos Foucault y Deleuze, la entrevista es "Los intelectuales y el poder". En ella Foucault y el autor de *Empirismo y subjetividad* marcan su posición de intelectuales comprometidos con los excluidos, con los locos, con los estudiantes, con las prostitutas y en general con los desarraigados del mundo, esa entrevista, junto a otras más, serán publicadas bajo el título *Microphysique du pouvoir (1971-1977)*. Aunque reciba ese nombre, propiamente la microfísica del poder aparece hasta *Vigilar y castigar* publicada en 1975. El papel de los intelectuales une a varios intelectuales franceses contra la opresión y la exclusión -aunque sus propias filosofías se rechazaran unas a otras, el ejemplo ilustrativo es siempre la relación con Sartre, por un lado, y la del mismo Sartre con Albert Camus, por ejemplo-. Tomemos en cuenta que Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir serán los únicos intelectuales franceses que viajan a Cuba para conocer y entrevistarse con el "Che" Guevara.

Foucault vuelva la mirada sobre el cuerpo, los delincuentes (que nosotros asimilamos a los alumnos, a las prostitutas, en general a todos los excluidos, marginados, desarraigados y oprimidos) el poder y la política.

Citamos *in-extenso* el cambio de los suplicios a una forma de imponer y ejercer castigos más humana, pero también más económica y en apariencia más funcional. El fin es el mismo, pero el cuerpo deja de padecer el suplicio como antes había acontecido con Démians en el siglo XVIII. Estas modificaciones y reformas en el ejercicio del poder sobre el cuerpo sin torturarlo públicamente llegarán hasta los educadores mismos.

Afirma Foucault:

La relación *castigo-cuerpo* no es idéntica a lo que era en los suplicios. *El cuerpo se encuentra aquí en situación de instrumento o de intermediario*; si se interviene sobre él encerrándolo o haciéndolo trabajar, es para privar al individuo de una libertad considerada como un derecho y un bien. El cuerpo, según esta penalidad, queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos. Y si es preciso todavía a la justicia manipular y llegar al cuerpo de los justiciables, será de lejos, limpiamente, según unas reglas austeras, y tendiendo a un objetivo mucho más “elevado”. Como efecto de esta nueva circunspección, un ejército entero de técnicos ha venido a relevar al verdugo, *anatomista inmediato del sufrimiento*: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, *los educadores*. Por su sola presencia junto al condenado cantan a la justicia la alabanza de que aquella

tiene necesidad: le garantizan que el cuerpo y el dolor no son los objetivos últimos de su acción punitiva.¹⁴⁴

Se perfeccionan las técnicas de castigar, de someter y “educar” al cuerpo, ya no se debilita, se apodera y se controla por viejas técnicas de exhibición del poder real sobre el cuerpo de los condenados, y al dejar de exhibirse, se le encierra, enclaustran a los alumnos, a los enfermos y débiles mentales, a los delincuentes, etc. ¿Quiénes? Foucault los llama los “anatomistas inmediatos del sufrimiento – son medidas más que judiciales o educativas-reformadoras, policiales-”. Entre ellos se encuentran, evidentemente, los educadores, los profesores, labor que, por otro lado, viene desde finales del siglo XVII y se irá perfeccionando hasta bien entrado el siglo XX.¹⁴⁵ Estos anatomistas del sufrimiento presentarán los castigos y las penas bajo el disfraz del discurso (el saber) del derecho penal, y la microfísica del poder que atraviesa esos cuerpos (poder) será como último recurso, será como un discurso falso, es decir, como ficción.

En la historia de la educación y de la pedagogía podemos corroborar las tesis foucaultianas. Un digno representante de los anatomistas del poder es, sin duda, el inglés John Locke¹⁴⁶, el cual propone la expansión de las famosas *Workhouses*, las cuales funcionarían como modos de controlar la mente (*mind*) pero por vía corporal –no olvidemos que la primera profesión del inglés es la medicina); no es

¹⁴⁴ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. pp. 18-19. El subrayado es nuestro.

¹⁴⁵ Cfr. “La sociedad disciplinaria y la exclusión”. En Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Esta serie de cinco conferencias dictadas en Brasil en 1973 tienen una riqueza singular para el pensamiento de Foucault, ya que sirven de bisagra para prácticamente todos los temas a analizar en la década de los setenta.

¹⁴⁶ Sobre la propuesta educativa de Locke se insiste en Château, Jean. *Los grandes pedagogos*.

gratuito pues, que alguien como Jean-Jacques Rousseau¹⁴⁷ lo ataque y que incluso vaya contra él frontalmente en el prólogo a la gran obra *Emilio, o de la educación*. Basten los siguientes párrafos como ejemplo.

En el caso de Locke léase lo siguiente, incluido como consejo en sus famosos *Pensamientos sobre la educación*:

Así, cuando no hay en la voluntad ninguna mala inclinación que corregir, no hay necesidad de recurrir al látigo. *Todas las faltas que no testimonian una mala disposición del espíritu, ni rechazan el gobierno y autoridad del padre o tutor, no son sino simples equivocaciones que pueden pasarse por alto; o cuando se hacen notar, no necesitan sino el amable remedio del aviso, el consejo y el reproche, hasta que el olvido de estos y la repetición de los hechos, prueben que la falta está en el espíritu y que en las de su desobediencia hay una perversidad manifiesta de la voluntad.*¹⁴⁸

¿Perversidad en la voluntad y en el espíritu? ¿Castigo corporal frente a la desobediencia a las figuras de autoridad y gobierno? ¿Por qué eso debe llamarse y reconocerse como educación? ¿Por qué la sumisión es prueba de ser y estar educado? Nos servimos de Locke para ejemplificar las tesis foucaultianas y dar

¹⁴⁷ Que Rousseau se preocupa por el alma menos que por el cuerpo y que aun así tiene una preocupación por cómo se le esclaviza apenas nace, basta todo el libro primero y segundo del *Emilio*, pero no sólo eso, sino obras como *El origen de la desigualdad entre los hombres* y las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Al respecto, sugerimos en especial la lectura condensada de Tzvetan Todorov *Frágil Felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. De manera mucho más general pero que no deja de ser referencia para comprender las posturas con convergencias y divergencias de Foucault y Todorov, sugerimos de este último *El espíritu de la ilustración*. Todorov parece ser más partidario del siglo de la ilustración, mientras que Foucault verá en el progreso de la razón y en ciertos autores, el perfeccionamiento del control racional de los cuerpos y los pensamientos de los hombres.

¹⁴⁸ Locke, John. "Las recompensas y los castigos". § 79. *Pensamientos sobre la educación*.

cuenta de cómo hubo, en contra del pensamiento lockeano en educación, posturas completamente opuestas.¹⁴⁹

Rousseau afirmará por su parte:

Solo hace su voluntad quien, para hacerla, no necesita poner los brazos de ningún otro al extremo de los suyos: de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad. El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental. No se trata más que de aplicarla a la infancia, y todas las reglas de la educación derivarán de ella (...) No debe ser ni animal ni hombre, sino niño; es preciso que sienta su debilidad y no que la sufra, es preciso que dependa y no que obedezca; es preciso que pida y no que ordene.¹⁵⁰

¿Poder sobre el cuerpo y la voluntad o libertad? ¿Sumisión o recreación libre? Lo cierto es que la institucionalización se logra, triunfa y se impone en occidente.

La institucionalización de los saberes, evidentemente entre ellos el de la educación, logran, a partir del siglo XVIII la creación de lo normal, y por vía negativa de lo anormal. Sólo institucionalizando el poder se cumple la regla según la cual toda necesidad de ayudar conlleva un afán de subyugar.¹⁵¹ Y es claro que la selección, exclusión y finalmente la reclusión de ciertos sujetos en instituciones normalizadas y normalizadoras, tiene como finalidad la producción, ya no sólo de mercancía, como pensarían algunos marxistas, sino la producción misma de los sujetos: de lo que es ser mujer, hombre, trabajador, o bien, estudiante “normal”.

¹⁴⁹ Remitimos al lector a las siguientes dos obras. De La Boétie, Étienne. *Discurso contra la servidumbre voluntaria o Contra uno*. Y Swift, Jonathan. *Consejos a los criados*.

¹⁵⁰ Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o de la educación*. L. II. p.111.

¹⁵¹ Véase Foucault, Michel. *Historia de la locura*. Cap. I y II.

El especialista argentino en la obra de Foucault, Edgardo Castro, comenta al respecto:

Según Foucault las instituciones no excluyen, secuestran. En cuanto tales, es posible distinguir en ellas al menos dos funciones mayores. En primer lugar, sujetar el tiempo de la vida al tiempo de la producción. Los individuos están ocupados todo el tiempo en actividades productivas, incluso cuando se trata de la diversión y del descanso. En segundo lugar, ejercen una función de control que no coincide con la institucionalmente establecida. La escuela no sólo enseña o el hospital no sólo cura; ejercen un control indirecto sobre la existencia, en particular a propósito del cuerpo, la sexualidad y las relaciones interpersonales. Las instituciones de secuestro son, por ello, instituciones indiscretas. A través de este, producen lo social en el sentido de lo normal.¹⁵²

Apropiarse del individuo es crear al hombre, es lograr que el hombre considere que hay en él una naturaleza y que esa naturaleza es la de ser un hombre con lenguaje, o la de ser un hombre nacido exclusivamente para el trabajo y que éste lo liberará, o, finalmente, que es un ser vivo. Es decir, el hombre es una creación reciente, tal y como se ha comentado a propósito del acontecimiento discursivo y su relación con la educación en el capítulo I. Ahora bien, ¿cómo, una vez que se ha secuestrado y capturado al hombre, apropiarse, adueñarse de su tiempo? Mejor aún, ¿qué es el tiempo? No es otra cosa sino la vida misma.

La preocupación eje es la del hombre que es sujetado por el hilo más corto, pero más esencial, el del tiempo; el de la vida.

El tiempo es en realidad el telón sobre el cual nuestros tres filósofos se cuestionan y erigen un nuevo edificio sobre las cenizas de lo derrumbado por ellos mismos.

¹⁵² Castro, Edgardo. *Introducción a Foucault*. P. 90.

En el caso de Foucault, el tiempo está unido de manera inseparable en todo el devenir del hombre, podemos decir que el hombre está atravesado, se encuentra transido de temporalidad, no obstante, para los fines de la presente tesis, queremos relacionarlo con el tiempo que se destina a la institución normalizadora y secuestradora entonces no sólo del cuerpo sino de la vida de los sujetos que tienen acceso a ella, la escuela.

En la escuela –como en el hospital, en la cárcel, o en una iglesia-, asistimos a toda una serie de técnicas de mecanismos de poder que actúan directamente sobre el cuerpo del estudiante y paralelamente sobre el tiempo del niño y del estudiante.

Estas técnicas se van perfeccionando de diferente manera hasta adoptar formas positivas que logran confundirse con prácticas francamente arbitrarias y déspotas.

El problema del poder y del secuestro del cuerpo y con él del tiempo del hombre, con lo cual en realidad se trata de la apropiación de todo él, lleva a la subjetivación, a la creación de sujetos incapaces de producir otra cosa que no sea lo impuesto; desde mercancía, hasta llegar a la producción de otros sujetos, a la producción de subjetividades.

Es por tal motivo que afirmamos que, así como el hospital no sólo cura, de la misma manera la escuela no sólo enseña o educa, también hay en ambas instituciones flujos de poder, entramados de relaciones de poder que llevan a la instauración y su consecuente sedimentación de nuevos modos de perfeccionamiento de mecanismos de poder.

Tenemos así que Foucault se preocupa por el poder ejercido sobre los individuos con la finalidad de disciplinarlos y paralelamente un proceso de subjetivación del

cual es, en apariencia, imposible salir.¹⁵³ Se pretende corregir, cambiar el ser de los excluidos, encerrados, secuestrados, como si el encierro modificara con la práctica absurda de la exclusión al sujeto de ser lo que se es por vía arbitraria. Señala el pensador francés “La idea de colocar a una persona en prisión –o en un salón de clases- para corregirla o mantenerla encarcelada hasta que se corrija, idea paradójica, absurda, sin fundamento o justificación alguna con respecto al comportamiento humano, se origina precisamente en esta práctica”.¹⁵⁴ Corregir la conducta por la amenaza que puede representar dicho individuo en la sociedad normalizada y disciplinada, solo que con la variante de la producción, ya que no es enviado al naufragio de la locura, sino al encierro y al trabajo medido y calculado racionalmente.¹⁵⁵

Hay que lograr que el niño, el joven, el individuo, se mantenga ocupado, que produzca, que dé lugar su misma ocupación a un doble proceso: al de ser un sujeto educado y al de ser un sujeto que produce –justo como él mismo es un resultado-. El ejemplo que sirve para destacar dicha modificación en el sistema educativo y en el sistema político-económico, lo encontramos al inicio de *Vigilar y castigar*: mientras que a lo largo del siglo XVIII hay una exhibición del cuerpo del

¹⁵³ Cuando afirmamos que estos procesos de subjetivación vía la sociedad disciplinaria son procesos de los cuales se vuelve en apariencia imposible salir de ellos, queremos decir que será hasta que Foucault se preocupa por las técnicas y tecnologías del yo grecorromanas que postulará una salida a esas formas de subjetivación (tema que será abordado en el capítulo III). Por otro lado, es de especial relevancia el hecho de que algunos consideren que Foucault no alcanza a solucionar su propia problemática y serán otros quienes tomen la estafeta: Roberto Esposito, Giorgio Agamben, John Rajchman, Michael Hardt, Byung Chul Han, o el mismo Gilles Deleuze o Peter Sloterdijk.

¹⁵⁴ Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. P. 116.

¹⁵⁵ Puede verse al respecto el texto de 1977 “La vida de los hombres infames”. En *Obras esenciales*.

supliciado (Demians), apenas comenzado el siglo XIX, la modificación será notoria:

He aquí, pues, un suplicio y un empleo del tiempo. No sancionan los mismos delitos, no castigan el mismo género de delincuentes. Pero definen bien, cada uno, un estilo penal determinado. Menos de un siglo los separa. Es la época en que fue redistribuida en Europa y los Estados Unidos, toda la economía del castigo (...) Entre tantas modificaciones, señalaré una: la desaparición de los suplicios. Existe hoy cierta inclinación a desdeñarla; quizá, en su época, dio lugar a demasiadas declamaciones; quizá se atribuyó demasiado fácilmente y con demasiado énfasis a una “humanización” que autorizaba a no analizarla. Y de todos modos ¿cuál su importancia, si se la compara con las grandes transformaciones institucionales, con los códigos explícitos y generales, con las reglas unificadas de procedimiento (...) Unos castigos menos inmediatamente físicos, cierta discreción en el arte de hacer sufrir, un juego de dolores más sutiles, más silenciosos, y despojados de su fasto visible, ¿merece todo esto que se le conceda una consideración particular, cuando no es, sin duda, otra cosa que el efecto de reordenaciones más profundas? Y, sin embargo, tenemos un hecho: *en unas cuantas décadas, ha desaparecido el cuerpo supliciado, descuartizado, amputado, marcado simbólicamente en el rostro o en el hombro, expuesto vivo o muerto, ofrecido en espectáculo. Ha desaparecido el cuerpo como blanco mayor de la represión penal.*¹⁵⁶

Tales modificaciones que sólo en una humanización aparente y una falsa filantropía modifican para bien las prácticas punitivas y escolares, responden, en realidad, a la perfección y a la economía del castigo. Mientras todo ello acontece, el delincuente y el alumno ya ha sido definido (saber) y determinado en su

¹⁵⁶ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. pp. 16-16.

quehacer (poder) con miras a la apropiación de su subjetividad. De tal manera, que el saber, el poder y los procesos de subjetivación se anudan en una forma de producción de hombres idóneos, que no ideales, en una sociedad disciplinaria, en una sociedad del control, en la que la producción económica y el control político, se sostienen en prácticas educativas bien definidas y entendidas como apropiación del cuerpo y del tiempo de los sujetos.

II. II. I Educación, subjetivación y biopoder.

Ahora bien, habrá en Foucault un giro que lo llevará al análisis de las prácticas no discursivas y de las prácticas discursivas que dan origen a un estrato histórico muy peculiar, que en los textos publicados queda explícito en *Vigilar y castigar e Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, pero que desarrollará en varios de sus cursos, sobre todo en los cursos llamados biopolíticos, correspondientes a los años 1976, y de 1977 a 1979. En lo que respecta a la sociedad disciplinaria y su relación esencial con el análisis del biopoder, las instituciones normalizadoras constituirán comúnmente el blanco.

No obstante, lo que resulta de primer orden para esta tesis en este momento, es la importancia de las disciplinas como dispositivo creador de subjetividades, de sujetos útiles, y ya que si lo que se requiere de ellos es utilidad, no hará falta matarlos o exhibirlos como había mostrado Foucault al inicio de *Vigilar y Castigar*, ahora será preciso crear, desarrollar y perfeccionar prácticas de confinamiento que

den lugar a la producción, al mercado, al liberalismo y al neoliberalismo.¹⁵⁷ El argentino Edgardo Castro afirma al respecto lo siguiente:

Las disciplinas no son, por cierto, una invención moderna, las encontramos antes de los cuarteles y, mucho más temprano, en los conventos. Pero, a partir de finales del siglo XVIII, los dispositivos disciplinarios sufren una serie de transformaciones. Ya no son una manera de neutralizar los peligros y trastornos que presentaban los agrupamientos inútiles y agitados; de ahora en más cumplen una función positiva: aumentar la utilidad de los individuos. En pocas palabras, la disciplina es un dispositivo, es decir, una red (*Griller*) de relaciones entre elementos heterogéneos (instituciones, construcciones, reglamentos, discursos, leyes, enunciados científicos, disposiciones administrativas) que surge con vistas a una determinada finalidad estratégica (en este caso la producción de individuos dóciles y económicamente rentables) y cuyo funcionamiento y objetivos pueden modificarse para crear nuevas exigencias.¹⁵⁸

Gracias a las técnicas de vigilancia y al control físico del cual las escuelas, las prisiones, los hospitales, etc., dan cuenta perfectamente, el sujeto es producido como capaz de dar resultados mayores aún a los que se podría esperar de un esclavo, sobre todo, por el hecho de que la educación no es vista en más como la condición necesaria e indispensable para hacer del hombre un hombre, sino para hacer del hombre un esclavo funcional con aspiraciones sociales irreales. La disciplina, el control y el castigo forman una síntesis a partir de la cual, a pesar de su heterogeneidad, dan pie al dispositivo con vistas a una determinada finalidad estratégica: que el sujeto producido sea productivo. Así, después de la experiencia

¹⁵⁷ Véase al respecto “El liberalismo, una utopía”. En De Lagasnerie, Geoffroy. *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*.

¹⁵⁸ Castro, Edgardo. *Introducción a Foucault*. pp. 88-89.

de “la nave de los locos”, los anormales ya no serán enviados al naufragio permanente de la sinrazón, sino que se verá en ellos la utilidad para la producción y reproducción de ellos en la sociedad. ¿Cómo? Con educación y control de la vida y la vida escolar.

Disponer del tiempo, y físicamente del cuerpo de los alumnos con miras a la normalidad y sobre explotación de los niños y jóvenes dará lugar a la especialización, híper-especialización y tecnificación, al trabajo del hombre por el hombre. El hombre como ente para el trabajo será una tesis que después de los trabajos de David Ricardo o Adam Smith, Marx criticará y, en cierta medida, aunque en un canal totalmente distinto: Nietzsche.¹⁵⁹

Ahora bien, esas técnicas de vigilancia, de control y de la disciplina sobre el cuerpo y el tiempo de los niños, de los jóvenes y de los trabajadores es, evidentemente, en contra de ellos mismos. Queremos decir que no hay un beneficio vital en ello, siempre se actúa bajo el signo del control total sobre el cuerpo del otro, pero con la vestimenta del amor por el prójimo –por eso no es de extrañar que Foucault regrese a los conventos ya en *Vigilar y castigar* y profundice en ellos a partir del curso *Del gobierno de los vivos* en 1980-.

Para lograr una filosofía de la educación que se pretende vitalista, hay que reseñar y poner un énfasis en cómo el poder ejercido sobre el cuerpo y el tiempo no es sino matar al hombre mismo, es no sólo disponer del tiempo y del cuerpo; estamos

¹⁵⁹ Ya hemos hecho mención al respecto en el capítulo I sobre la postura de Nietzsche en sus trabajos de juventud, principalmente en las conferencias intituladas *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. No obstante, es una preocupación que está en todo su pensamiento, ya que el trabajo es visto como un medio liberador de este mundo, es decir, como un negador, como sublimador, como mesiánico. “El engranaje” Deleuze, G. *Dos regímenes de locos*.

ante una técnica jurídicamente y escolarizadamente permitida para acabar con el sujeto lentamente: el control absoluto sobre la vida.

El control por medio de la disciplina se vuelve lento, pero permanente, seguro y continuo, es decir, terminará atravesando al sujeto que también constituye. Afirma Foucault:

El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad¹⁶⁰; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un “jefe”, es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Lo cual permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente discreto, ya que funciona permanentemente y en una buena parte en silencio.¹⁶¹

El poder no deja ningún lugar sin sombra y sus principios de visibilidad son los principios de la óptica y de la geometrización del espacio. Al no dejar sombra todo es absolutamente visible desde un solo lugar y por una sola persona (el panóptico), esta arquitectura será replicada en la escuela y ya no sólo en la prisión y los hospitales. Los niños son controlados en absolutamente todos los espacios de las escuelas y de los colegios, sean estos laicos o no, son controlados en su cuerpo y en sus mentes. Estamos en la disciplina, se es en el control, se vive en el

¹⁶⁰ Esta tesis “el poder no se tiene, se ejerce”, es, sin duda, de herencia nietzscheana. Uno de los primeros autores que se encargará de “purificar” al Nietzsche del periodo de entreguerras es Georges Bataille. *Cfr.* “Nietzsche y los fascistas”. En Bataille, Georges. *Acéphale*. Asimismo, en Frey, Herbert. *En el nombre de Diónysos, Nietzsche: el nihilista antinihilista*.

¹⁶¹ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. P. 182.

castigo y se premia la producción; en una palabra, nos encontramos en la normalización.

Todas esas prácticas y discursos que atraviesan y conforman a la institución, al colegio y a la escuela forjarán lenta, pero de forma segura al sujeto. El control sobre la vida da lugar a la subjetivación no deseada. En la *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* afirma Foucault, siguiendo el mismo método genealógico ocupado en *Vigilar y Castigar* lo siguiente:

Pasemos a los colegios del siglo XVIII. Globalmente, se puede tener la impresión de que casi no se habla del sexo. Pero basta echar una mirada a los dispositivos arquitectónicos, a los reglamentos de disciplina, y a toda la organización interior, para comprobar que el sexo está siempre presente. Los constructores pensaron en él, y de manera explícita. Los organizadores lo tienen en cuenta de modo permanente. Todos los poseedores de una parte de autoridad están en un estado de alerta perpetuo, reavivado sin descanso por las disposiciones, las precauciones, y el juego de los castigos y las responsabilidades.¹⁶²

La disposición del mobiliario dentro de las instituciones de poder, de control y normalización, en la que vemos que la escuela tiene un gran protagonismo, está ubicado, pensado, razonado con la intención de aminorar, de disminuir cualquier intención de innovación, de creatividad y creación, de uso de los espacios, están explícitamente diseñados para el control total y absoluto sobre los cuerpos en un primer momento, y sobre la subjetividad en proceso del estudiante, del niño o del alumno. La falsa filantropía que se escondía en discursos benefactores, se hace visible con toda su trama de poder en las prácticas reales, en el “juego de los

¹⁶² Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. P. 28.

castigos y responsabilidades”, cuando el niño y el estudiante son persuadidos de sólo asistir a la escuela y que esta tiene sus fronteras y límites bien trazados por los muros del aula, sin percatarse de lo más esencial y básico, a saber, que en el momento en el que salen del dispositivo escuela y van a sus hogares, ya están subjetivados y llevan ese mecanismo de control a otros lugares que no son la escuela, contribuyendo, tal vez inocentemente, a la totalización del control de la conducta del cuerpo y de la subjetividad misma, es decir, de la vida.

II. III Cuerpo y eros. Subjetivación y *paideia* en la tradición grecorromana.

Como hemos visto, el cuerpo ha sido en el devenir humano, una constante preocupación, ya sea teórica o práctica, ya sea para afirmarlo o para negarlo, o bien, y con todas las diferencias que implica, para que el hombre se afirme por medio y a través de él, o bien para negarse a sí mismo con la negación del cuerpo en pos de otra cosa que se considera como superior o, en algunos casos, regidora del mismo.

El cuerpo es desde la Grecia clásica una forma de vida que determina en la *polis* a quien lo ejercita.¹⁶³ Desde la poesía épica, hasta la lírica y la poesía denominada erótica, el cuerpo es el eje sobre el que se construye una visión del hombre libre.

Ahora bien, en cuanto a la *paideia* de la Grecia clásica se refiere, asistimos a un cultivo de sí por medio del cuidado del cuerpo, *soma* y *psique* son una unidad que

¹⁶³ Bibliografía al respecto es abundante, no obstante, consideramos una fuente primordial al mismo Platón, en especial el *Laques*, el *Cármides*, pero también la *Apología*, *Critón*, *Fedón* y *República* tienen una gran relación con el cuerpo y el cuidado de este, sobre todo en relación con el cuidado del alma. Véase al respecto Puchet, Enrique. *De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí*. Véase también “La antigua educación ateniense”. En Marrou, Henri-Irenée. *Historia de la educación en la antigüedad*.

representa la bondad del joven ateniense libre, el cuerpo está íntimamente ligado a nuevas formas de hacer experiencias.

El cuerpo sacude el yo y entonces emerge una imagen. Busca entonces formas de hacer experiencias que no estén atravesadas por dispositivos que den lugar a un "yo". El cuerpo, en tanto materia (corporalidad, extensión) y conciencia, busca y está en condición de crear constantemente nuevos horizontes de experiencia.¹⁶⁴

El sujeto al crear o buscar la creación de nuevos horizontes de experiencia se re-crea él mismo constantemente, es decir, no se cultiva el cuerpo para que el yo se afirme a sí mismo, al contrario, el cultivo del cuerpo lleva, como lo veremos en Deleuze, a la afirmación del devenir, de la corporalidad que se introduce en el torbellino de la inocencia del devenir; el cuerpo y la infancia se unen en esa vorágine que es el propio devenir. Aún más, el ejercicio del cuerpo no es sólo un ejercicio del cuerpo, es un ejercicio del alma, tal y como era en la antigüedad.

Así como Deleuze distingue entre el CsO del cuerpo viciado, cuerpo vacío y cuerpo fascista, Foucault, en diferentes momentos de su obra, como es el caso de Nietzsche y Spinoza, recurrirá al análisis del cuerpo y de lo que este puede.

En la antigüedad el cuerpo es la forma óptima para que la *paideia* se cumpla. Así, Werner Jaeger, como Jean-Pierre Vernant, Marcel Detienne o Pierre Vidal-Nâquet, insisten en que el cuerpo es la forma en la que el griego se sabe griego -insisto en estos términos, puesto que la preocupación del cuerpo es una parte preparatoria del cuidado del alma-.

¹⁶⁴ Michel Foucault. *El gobierno de sí y los otros*. Primera hora.

Habrá que esperar a la llegada de la moralidad cristiana para que esta elimine el cuidado y la formación del cuerpo en la constitución como proceso del sujeto.¹⁶⁵

La *paideia* griega en la Grecia clásica no se entiende sin las atenciones que recibía el cuerpo. Hay incluso toda una dietética en el cuidado de este –desde los guerreros de Homero hasta Hipócrates¹⁶⁶ y Galeno-.

Foucault encontrará, a partir del uso del método genealógico, es decir, a partir de 1971, al cuerpo como la columna sobre la que el poder se inscribe, como el lugar en el que se dan cita el gobierno y las instituciones normalizadoras. No obstante, y como hemos dicho anteriormente, el cuerpo atraviesa gran parte de sus reflexiones.

No hay que olvidar que Foucault dicta sus cursos en el *Collège de France* y que en gran medida varios de ellos están enfocados al cuerpo, al uso del cuerpo, o a los regímenes o dispositivos con él relacionados: *La sociedad punitiva* (1972-1973), *El poder psiquiátrico* (1973-1974), *Los anormales* (1974-1975), *Defender la sociedad* (1975-1976), *Seguridad, territorio y población* (1977-1978), *El nacimiento de la biopolítica* (1978-1979), *Del gobierno de los vivos* (1979-1980), *Subjetividad y verdad* (1980-1981), *Hermenéutica del sujeto* (1981-1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1982-1983).

¹⁶⁵ Véase al respecto Foucault, Michel. *Histoire de la sexualité IV. Les aveux de la chair. Passim*.

¹⁶⁶ Ya en Hipócrates hay una preocupación por el cuerpo que caerá en desuso prácticamente hasta los médicos judíos y árabes que comentarán las obras de la antigüedad. En Hipócrates podemos leer, por ejemplo, lo siguiente: “Hay que saber también que los hervidos no convienen a determinadas personas durante la enfermedad, sino que, al contrario, al tomarlos, se les agudizan visiblemente los dolores y la fiebre, y el alimento ingerido se convierte para ellos, evidentemente, en fomento y desarrollo de la dolencia, y, por otro lado, influye en el agotamiento y debilidad del cuerpo”. “Sobre la medicina antigua”. § VI. En Hipócrates. *Tratados médicos*. Sobre los médicos árabes sirva como ejemplo el comentario de Averroes a la *República* de Platón, obra que comenta por no tener a la mano la *Política* de Aristóteles. Véase Averroes. *Exposición de la República de Platón*.

No obstante, y, por si fuera poco, se conservan los textos y entrevistas que Foucault prolijamente brindó en periódicos, cursos en Estados Unidos o presentaciones de libros, reunidos en francés bajo el título de *Dits et écrits*.¹⁶⁷

Es en los últimos cursos en los que presta especial atención al cuerpo en la antigüedad grecorromana y el cristianismo primitivo. Ahora bien, mientras que Grecia y Roma viven el cuerpo, su cuerpo y el de los otros de una manera absolutamente diferente e irrecuperable a partir del cristianismo, este último lo verá como fuente de negación de lo eterno, de lo bello, de lo verdaderamente divino: Dios. El acto sexual (heterosexual, homosexual y en matrimonio) pronto se verá minado, será socavado por la iglesia cristiana. Veamos cómo Foucault hace todo un análisis de las formas en las que el cristianismo des-potencializa al acto sexual de toda una estela de intensidades vitales, en tanto expresión del alma y del cuerpo:

El valor del acto sexual mismo: el cristianismo lo habría asociado con el mal, el pecado, la caída, la muerte, mientras que en la Antigüedad lo habría dotado de significaciones positivas. **La delimitación del compañero legítimo:** el cristianismo, a diferencia de lo que sucedía en las sociedades griegas o romanas, sólo lo aceptaría dentro del matrimonio monogámico y, dentro de esta conyugalidad, le impondría el principio de una finalidad exclusivamente procreadora. **La descalificación de las relaciones entre individuos del mismo sexo:** el cristianismo las habría excluido rigurosamente mientras que Grecia las habría exaltado –y Roma aceptado- por lo menos entre los

¹⁶⁷ En español hay una edición en la que están traducidos algunos de los textos de la edición francesa. Véase al respecto Foucault, Michel. *Obras esenciales*. Paidós.

hombres.¹⁶⁸ A estos tres puntos de oposición principales podríamos añadir el alto valor moral y espiritual que el cristianismo, a diferencia de la moral pagana, habría prestado a la abstinencia rigurosa, a la castidad permanente y a la virginidad.¹⁶⁹

Sobre el primer punto recuperaremos varios pasajes de la antigüedad que darán cuenta del objetivo particular sobre la relación entre el cuerpo, *eros* y *paideia*.¹⁷⁰

La finalidad está en remontarse a la antigüedad en un primer momento para desvelar de qué manera la filiación a prácticas eróticas antiguas son posibilitadoras para la creación de nuevos horizontes de experiencia, en la cual el proceso de subjetivación en perpetuo devenir y teniendo como atributo la perennidad, da otra posibilidad ya no sólo de pensar, sino otro modo de ser.

Para Foucault, que ya había incursionado en el tema del cuerpo, sin el matiz que ulteriormente le dará al hablar de la sexualidad o de la relación del cuerpo con la literatura, tomará una importancia tal, que analizará cómo es que *eros* gobierna el alma de los griegos, para bien o para mal, para acostarse con niños o jóvenes o disfrutar de su propio sexo y del sexo con animales. Afirma sobre la sexualidad entre los griegos: “Cuando Platón hace el retrato del hombre tiránico, es decir, del que deja ‘al tirano *Eros* entronizarse en su alma y gobernar todos sus movimientos’, lo muestra bajo dos aspectos equivalentes, donde se marcan de la

¹⁶⁸ Véase. Safo de Lesbos *Antología de poesía lírica y erótica*. Y *Aspasia de Mileto. Testimonios y discursos*.

¹⁶⁹ Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. pp. 19- 20.

¹⁷⁰ Véase. “*Eros* y *paideia* en Calípolis y Magnesia”. En Cisneros Contreras, Rodolfo Isaac. *La formación del filósofo-político en Platón*. Tesis de maestría. UNAM. FFyL.

misma manera el desprecio por las obligaciones más esenciales y la sujeción a la empresa general del placer”.¹⁷¹

La delimitación del compañero legítimo: El cristianismo relegará indefinidamente la selección y la unión del compañero o compañera con la se “elija” vivir. Lo importante es cómo la educación cristiana desde sus inicios se apropia de la propia carne, de la corporalidad y de las apetencias de éste para negar algo humano, algo indiscutiblemente demasiado humano.

Mientras que el cristianismo tiene como finalidad la sola reproducción de la especie negando cualquier tipo de experiencia erótica de los sujetos, la antigüedad y el pensamiento “pagano” lo afirmará rotundamente.

Baste como ejemplo la creencia, aunque con pequeñísimos matices de una a otra, entre la filosofía platónica, y habría que ser justos diciendo que sólo una parte de ella, con el cristianismo y en alguna medida con el judaísmo¹⁷², aunque ya Nietzsche se encargó de mostrar tales similitudes nihilistas en *El crepúsculo de los ídolos*.¹⁷³

Si bien es cierto que Foucault retoma del autor de *Así habló Zaratustra* el método genealógico, no tendrá en la mira la moral cristiana específicamente, sino que lo usará para criticar las diferentes nociones de verdad que se han ido sedimentando

¹⁷¹ Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. pp. 203-204.

¹⁷² Afirma Werner Jaeger “Para Orígenes, *Cristo es el educador que transfiere las ideas sublimes – en sentido platónico a la realidad (...)* después de la caída de Adán hubo la larga serie de los profetas de Israel, de los filósofos de Grecia y de los sabios legisladores a través de los cuales “habló” Dios (...) Orígenes encuentra pruebas de este logos y de esta Providencia en la historia de la humanidad, y pinta un cuadro de la historia que comprende y reúne los hechos tanto de la historia bíblica como de la historia del pensamiento griego. Así, la *paideia* es el cumplimiento gradual de la divina providencia”. En Jaeger, Werner. *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Pp. 92-93. Las cursivas son nuestras.

¹⁷³ Nietzsche, Friedrich. *El crepúsculo de los ídolos. Passim*.

en un discurso específico, y que, paralelamente, han establecido diversas prácticas que dan lugar a la configuración ontológica del hombre.

Citemos como primer ejemplo un pasaje tomado de Daniel en el “Libro de los profetas”:

Muchos de los que duermen en el polvo de la tierra se despertarán, unos para la vida eterna, otros para el oprobio, para el horror eterno. Los doctos brillarán como el fulgor del firmamento, y los que enseñaron a la multitud la justicia, como las estrellas, por toda la eternidad. (...) Anda Daniel, porque estas palabras están cerradas y selladas hasta el tiempo del Fin. Muchos serán lavados, blanqueados y purgados: los impíos seguirán haciendo el mal; ningún impío comprenderá nada; sólo los doctos comprenderán.¹⁷⁴

La vida será castigada o será premiada; la vida será eterna y colmada de bendiciones y gracias con todas las providencias, o bien estará perpetuamente entre el horror y la fealdad, entre la malicia propia de los injustos y los paganos. Premios y castigos, recompensas y retribuciones como fin de la vida terrenal. ¿Cómo determina la vida “temporal”, la vida que tenemos y que nos impelen a negar y renegar? ¿Cómo convencer a los hombres de que sus deseos, sus apetencias, sus intuiciones y su razón no son divinos mientras no se nieguen? Foucault insiste en el carácter de la afirmación de la vida eterna como negación de esta vida, acto que es consumado con la negación de la sexualidad, ejercida esta como un *contra natura*, en la que los impulsos sexuales deben ser suprimidos y, en todo caso, direccionados hacia una sexualidad sin placer y meramente reproductiva.

¹⁷⁴ “Libro de los profetas”. Daniel. 12, 2. 12, 9-10.

Ya en Aristóteles hay una clara intención de orientar la actividad sexual con miras a la *polis*, con miras al ciudadano libre ateniense que siempre está en el justo medio. No obstante, aunque Aristóteles pasa por ser uno de los grandes filósofos y pensadores de lo que hoy se llama metafísica, ontología y ética, entre otras ramas del saber, es quien sostuvo que el ciudadano ateniense para ser tal debe participar activamente de la vida pública, debe tener suficiente tiempo para el ocio, para recrearse y para, finalmente, educarse. A pesar de ello, esto sólo se vuelve posible si cuenta con algunas propiedades, entre ellas a la mujer.

Como primera cita mostramos cómo Aristóteles afirma que por naturaleza hay señores (amos) y hay súbditos (esclavos), quedando el bárbaro, el esclavo y el niño como inferior al hombre por una determinación de la naturaleza. Foucault lo criticará en diversos momentos, citamos a Aristóteles:

Es también de necesidad, por razones de seguridad, la unión entre los que por naturaleza deben respectivamente mandar y obedecer. (quien por su inteligencia es capaz de previsión, es por naturaleza gobernante y por naturaleza señor, al paso que quien es capaz con su cuerpo de ejecutar aquellas providencias, es súbdito y esclavo por naturaleza, por lo cual el amo y el esclavo tienen el mismo interés).¹⁷⁵

La presencia del *logos* en la mujer está como en el hombre, pero no de la misma forma; la naturaleza ha decidido que ella sea inferior. ¿Qué consecuencias trae esta afirmación aristotélica que hará que Foucault regrese a analizarlo? Las consecuencias educativas, éticas, políticas y ontológicas. Nos referimos concretamente al hecho de que la *paideia* ateniense del siglo V y del IV antes de

¹⁷⁵ Aristóteles. *Política*. I. 1252 a. 31- 34.

nuestra era privilegia la inteligencia pero no desdeña el cuerpo, no obstante, con Aristóteles se inicia una superioridad del razonamiento que marcará diferencias corporales y éticas en el campo de la *politeia*: las labores de los hombres libres no serán las del bárbaro o el esclavo ni tendrán estos la misma calidad que una mujer, e incluso las mujeres no tendrán la misma igualdad frente a otras congéneres: pensamiento, filosofía y educación no son elementos distintos, al contrario, forman un entramado de relaciones, el cual se ha anudado a través del tiempo teniendo una complicidad en la constitución subjetiva de los hombres.

Resulta significativo cómo Aristóteles inauguró toda una forma de pensar que, si bien no pasa intacta, sí representó toda una visión del mundo imperante no sólo en occidente, sino también en oriente y de la cual no nos deshicimos en la edad moderna. Ordenar el mundo y, principalmente, ordenar la vida en función de los dotes con los que la naturaleza nos blindó para estar en el mundo.

¿Hay por naturaleza hombres inteligentes y mujeres nacidas para sustituir animales en la familia, la cual es, por cierto, la primera comunidad por naturaleza nacida a partir de la necesidad según dice Aristóteles? No olvidemos que Aristóteles, a diferencia de su maestro, insiste en la familia como elemento potencializador de lo humano en el hombre. Evidentemente, el cuerpo no queda aislado, ya que, si Aristóteles insiste en su pensamiento en el justo medio como elemento articulador de un “sujeto ético”, la *paideia* y cierta dietética determinarán al hombre, así como a la mujer y a los niños. Con esto sólo queremos poner de relieve la importancia nunca ínfima que ha tenido la *paideia* desde la antigüedad hasta nuestros días para que hoy en día la práctica educativa, con todas sus vicisitudes, sea como de hecho es, es decir, tratamos de recurrir tanto a la

arqueología como a la genealogía para poner de relieve que la predilección de la mente sobre el cuerpo tiene hondas raíces en el pensamiento griego, sobre todo en cuanto a los occidentalizados se refiere.

Más adelante, en el mismo libro I de la *Política* afirma el estagirita:

El libre manda al esclavo, el macho a la hembra y el varón al niño, aunque de diferente manera. El esclavo no tiene en absoluto la facultad deliberativa; la hembra la tiene, pero ineficaz, y el niño la tiene, pero imperfecta. De aquí que quien manda deba poseer en grado de perfección la virtud intelectual (pues su función, considerada absolutamente, es la del arquitecto, y el pensamiento es arquitecto).¹⁷⁶

Una vez que ha resuelto que la naturaleza determina ontológicamente y justifica de qué manera hay que actuar en la *polis*, en la comunidad bajo esa forma, Aristóteles mató toda posibilidad de cambio; nuevamente la potencia sólo puede llegar a ser el acto que la precede. Foucault confrontará a Aristóteles desde esta perspectiva llevada al campo, en un principio, de la lógica, del pensamiento “lógico aristotélico”-.¹⁷⁷

Aunque Aristóteles se haya “separado” de Platón¹⁷⁸ y haya escogido a la verdad y no la amistad del filósofo de la *República*, en realidad coinciden en que el mundo está ordenado por un principio ajeno a él y que en función de él hay que actuar; sí, comenzando precisamente con el cuerpo. Pero el cuerpo no es un principio activo

¹⁷⁶ Aristóteles. *Política*. I. 1260 a. 10 – 15. Véase al respecto el libro de Antonio Gómez Robledo. *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*.

¹⁷⁷ Sobre esto volveremos con mayor detenimiento, ya que después de *El orden del discurso*, Foucault dedicará en su curso *La voluntad de saber*, unas horas a la crítica de la lógica aristotélica incluida en *Refutaciones sofísticas* y en los *Primeros y Segundos analíticos*.

¹⁷⁸ Cfr. Aristóteles. *Ética nicomaquea*. L. I.

para ellos, se somete y es gobernado por la razón. Justamente la razón es un principio activo que opera sobre el cuerpo, sobre sus pulsiones, sus apetitos, sus inclinaciones, etc. ¿Por qué no escuchar al cuerpo y sí a la razón, la razón correcta, es decir, al *orthos logos*?¹⁷⁹ ¿Por qué la razón del hombre libre es razón y no la del esclavo o por qué el varón debe gobernar a la mujer o el niño someterse a los mayores a él? Aunque la pregunta más crucial, probablemente sea la siguiente ¿por qué el pensamiento, vale decir, la facultad deliberativa, la del hombre libre, es como un arquitecto? ¿Qué edificó y cómo nos benefició esa sombra del edificio de la razón recta aristotélica durante más de dos mil años?

Por ser un saber de los primeros principios y de las primeras causas, la sabiduría reúne en sí por modo excelente los dos hábitos intelectuales estudiados con antelación, es a saber intuición y ciencia, como nos dice Aristóteles en el capítulo correlativo de la *Ética*. Donde es muy de notar que Aristóteles nos dice que la sabiduría reúne en sí la intuición y la ciencia, como si hubiera de ser un saber enciclopédico, sino simplemente que conjuga intuición y ciencia, en cuanto que el sabio ha de conocer aquello que debe conocer unas veces visión inmediata y otras por demostración, según lo requiera la necesidad de dar razón, de uno u otro modo, de los primeros principios y primeras causas.¹⁸⁰

Estamos frente a los primeros principios y las primeras causas y su conocimiento por una razón presente en todos, pero *no* en la misma forma ni con la misma potencia, ¿no es acaso excluir racionalmente a todo aquel que no piensa como se *tendría que pensar por naturaleza*? Es perfectamente claro cómo el pensamiento y

¹⁷⁹ *Ibidem*. L. VI.

¹⁸⁰ Cfr. "El saber arquitectónico". En Gómez Robledo, Antonio. *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*. P. 123.

la educación se encabalgan el uno al otro y determinan, por cientos de años, los que son y no son dignos de asistir a clases que exploten el pensamiento del niño; todo aquel que no piense será rechazado, la voluntad no es condición necesaria ni suficiente.

II. III. I Subjetividad, cuerpo sin órganos y producción de sentido.

En el presente apartado buscaremos ubicarnos en “el pensamiento” de Gilles Deleuze, aun con todas las contradicciones e imposibilidades que esto representa, ya que afirmamos que no hay un “pensamiento Deleuze” o bien algo como “el pensamiento de Deleuze”. Nos referimos al hecho de que no podemos estatizar o inmovilizar en el acto de pensar al autor-creador del pensamiento nómada, del pensamiento del devenir puro. No obstante, siendo un autor tan prolífico y un nómada incansable, solo quisiéramos circunscribir el ensayo a la postura que tienen Deleuze y en alguna medida Félix Guattari sobre la subjetividad y el Cuerpo sin órganos (CsO), teniendo presente su texto *Mil mesetas*.

Consideramos que a pesar de que las mesetas¹⁸¹ se ocupan en apariencia de temas distintos, podemos encontrar puntos en los que se intersectan y no se separan, como si nos encontráramos en un mapa¹⁸² y quisiéramos dar con un

¹⁸¹ Deleuze y Guattari aclaran desde el inicio de su obra que su libro no se compone de capítulos, sino de mesetas y que es, en todo caso, un libro rizoma y no un libro-raíz. Afirmen los autores “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo”. Deleuze, Guattari. “Introducción-rizoma”. En *Mil mesetas*. P. 29. Que no tenga capítulos es realmente relevante, puesto que pone de manifiesto que no es un manual, o es un libro que exponga un sistema filosófico, se trata de mostrar en el libro mismo algo que es parte esencial de su contenido, la descentralización.

¹⁸² Cfr. Rajchman, John. *Deleuze. Un mapa*.

tesoro, sí, precisamente como en la obra de R. L. Stevenson en *La isla del tesoro*, analogía que no hubiera molestado al mismo Deleuze.¹⁸³

Afirmamos que el tema de la subjetividad no puede ser pensado en la obra de Deleuze y en ocasiones con su trabajo conjunto con Félix Guattari sin el del devenir como se ha dicho en el capítulo I. Y es que la subjetivación, en tanto proceso ontogenético, y, por otro lado, como parte de un proceso de un movimiento eterno que regresando siempre sobre sí mismo deviene otro, los humanos no pueden llegar a ser lo que ya son, o, para seguir atacando una postura aristotélica, el hombre no es un ser en potencia y el cual deba llegar a ser su acto¹⁸⁴, el cual, evidentemente, le antecede a su mismo ser (estamos diciendo que la esencia precedería a la existencia).

No hay tal cosa como un paso o un puente tendido de la potencia al acto, ya que esto lleva implícito que el hombre ya estaría definido, ya estaría precedido por una esencia a la cual sólo tendría que llegar. Es decir, el hombre está “terminado” ontológicamente, está definido por algo ajeno a él mismo. ¿Hay en esta postura metafísica lugar para la propia producción de subjetividades? ¿Hay posibilidad de la autogestión ontológica en la metafísica occidental desde Aristóteles hasta Heidegger sin una idea de hombre?

Aristóteles –pensador a quien Bergson tiene siempre muy presente, aunque sea como referencia muy polémica- señalaba que en todo proceso de transformación la cosa que cambia retiene algo de lo que era antes de

¹⁸³ Véase al respecto “La literatura y la vida” En Deleuze, Gilles. *Crítica y clínica*.

¹⁸⁴ Uno de los estudiosos de habla hispana más importantes, como es José Luis Pardo, considera en uno de sus últimos libros que una de las principales tareas de Deleuze, es, precisamente, la de invertir el aristotelismo. Tal expresión es una variación del propio Deleuze aparecida como apéndice en su libro *Lógica del sentido*. Nos referimos a “Invertir el platonismo”.

comenzar a cambiar y ha adquirido ya algo de lo que será cuando el proceso haya acabado, y que ello mismo –la “parte” *actual* del desarrollo- es lo que hace pensable su movimiento. Esto es un modo de decir (como por otra parte suele hacer Aristóteles) que la “potencia” sólo es pensable en virtud del acto (lo que la cosa era en el acto pasado, antes de comenzar a cambiar, y lo que será en el acto futuro, cuando el cambio se haya completado) o, dicho de otra manera, que el acto es lógicamente anterior a la potencia.¹⁸⁵

En la visión aristotélica el hombre es aquello que cambia, que se somete a un proceso temporal de movimiento, pero ¿movimiento hacia dónde o hacia qué? Pues bien, se trata de un movimiento hacia el pasado, es decir, el hombre no es sujeto activo de su propia autoconfiguración ontológica que está en tanto libertad en el futuro, sino que lo que el hombre es ya está en su pasado. El hombre ya es “en potencia” lo que era antes de empezar a cambiar, puesto que cambia en dirección hacia el ser en acto.

Deleuze, como Guattari, y con ellos filósofos del movimiento como Spinoza, Bergson, Nietzsche o Foucault, consideran que no sólo Platón, sino con él Aristóteles, se equivocaron en negar la capacidad libre de cambio del hombre, que esté abierto a la creación de sentido y de dar sentido a dicha creación libre.

Se busca llegar a lo libre e indeterminado, no al concepto metafísico. Podemos verlo ejemplificado en Aristóteles cuando sostuvo lo siguiente:

La palabra “acto”, vinculada a la realización plena, se ha extendido también a otras cosas, fundamentalmente a partir de los movimientos. En efecto, parece que el acto es, fundamentalmente, el movimiento. Por eso la gente no atribuye el movimiento a las cosas que son, aunque sí que les atribuye otros predicados,

¹⁸⁵ Pardo, José Luis. *El cuerpo sin órganos. Presentación de Gilles Deleuze*. P. 25.

por ejemplo, de las cosas que no son se dirá que son pensables y deseables, pero no que se mueven, y ello porque sin ser en acto, serían en acto. Desde luego, de las cosas que no son, algunas son en potencia: no son, sin embargo, puesto que no están plenamente realizadas.¹⁸⁶

La noción de acto aristotélica está ligada a la de realización plena, evidentemente, en el sentido ontológico que algunos platónicos y aristotélicos daban al término, no obstante, pone en una seria desventaja a los que no pueden llegar a su realización plena, es decir, a quienes –sean potencias racionales o irracionales- no llegan a su finalidad, que no es otra sino ser en acto.

Existen por supuesto algunos matices pero que en lo primordial no se alejan de lo afirmado por Aristóteles o por Platón. Que se defina al hombre en función de un universal como es el acto o la idea, conlleva a toda una serie de exclusiones de las cuales, ya en la Grecia clásica, las mujeres, los niños y los esclavos quedan forzosamente fuera. Deleuze se apoya en Nietzsche para mostrar que no hay posibilidad de transmutación, queda anulada la metamorfosis; se plantea como fin del hombre la asimilación a lo divino¹⁸⁷ y se niega al minotauro, se niega al hombre-animal: se niega la línea de fuga que es el centauro Quirón, y, lo que, es más, se niega la posibilidad de Dionisos y su séquito.

Existe ya en la Grecia clásica una separación, una demarcación de lo humano frente a lo animal, de lo racional frente a lo instintivo, en suma, del mundo contemplativo al mundo de la acción. Se opondrá a partir de la antigüedad el

¹⁸⁶ Aristóteles. *Metafísica*. 1047 a 30 – 1047 b 2.

¹⁸⁷ Véase al respecto Platón. *Teeteto*. 176 a – e. Aristóteles. *Política*. VIII.

mundo trascendental frente al mundo inmanente, privilegiando siempre los valores supraterrrenales.¹⁸⁸

Sobre esto podemos encontrar múltiples referencias en Nietzsche, pero en *Ecce Homo* lo expresa certera y violentamente:

A la realidad se le ha despojado de su valor, de su sentido, de su veracidad en la medida en que se ha *fingido mentirosamente* un mundo ideal... El “mundo verdadero” y el “mundo aparente” –dicho con claridad: el mundo fingido y la realidad...Hasta ahora la *mentira* del ideal ha constituido la maldición contra la realidad, la humanidad misma ha sido engañada y falseada por tal mentira hasta en sus instintos más básicos –hasta llegar a adorar los valores *inversos* de aquellos solos que habrían garantizado el florecimiento, el futuro, el elevado *derecho* al futuro.¹⁸⁹

La oposición de un mundo verdadero y uno falso ha llevado a la negación del cuerpo, a la negación de la sensualidad, a la negación de lo corruptible, y a la negación de la diferencia; de la diferencia ontológica. El hombre no es más que el mundo “real”, es lo que el mundo que se contempla le dicte. Con ello perdió para siempre su derecho a habitarse como siempre diferente de sí mismo en el futuro.

De esta manera, Deleuze recurre a los personajes conceptuales de inmanencia y de devenir para invertir tanto el platonismo como el aristotelismo, siempre con la mirada puesta, de alguna manera, en el puro devenir. La metafísica de la trascendencia es la metafísica de la aniquilación de la vida, de la creación, de la

¹⁸⁸ Tal es el caso de la *Apología*, *Critón*, *Fedón*, *Banquete*, *Fedro* y *República*. En los que se ve claramente la evolución por la preocupación de la inmortalidad del alma en un primer momento y después la apología del mundo de las ideas.

¹⁸⁹ Nietzsche, Friedrich. *Ecce Homo*. Prólogo. § 2. El subrayado es de Nietzsche.

materia y de la intensificación de la vida. José Ezcurdia lo pone en los siguientes términos:

La metafísica de la trascendencia es el mal que Deleuze busca exorcizar con el objeto de restituir al cuerpo su centralidad en la génesis de la conciencia misma. El cuerpo como vida, ha de ser liberado de la perniciosa influencia de un platonismo y una metafísica de la trascendencia, en la que, a este, al aparecer como no-ser, como copia, como privación, como potencia en el sentido aristotélico del término, se le ve escamoteada su propia determinación como fuerza germinativa que es la fuente que nutre interiormente a la propia conciencia para afirmar el acontecimiento o sentido en tanto síntesis disyuntiva.¹⁹⁰

El triunfo de la metafísica es el triunfo de lo estático, de lo negativo, de la reacción, de la mala conciencia y del resentimiento, es el triunfo del sedentarismo en el pensamiento y del sedentarismo en los modos de vida.¹⁹¹ ¿Cómo hacer una apología ya no de la inmortalidad del alma como lo intentó Platón en el *Fedón*, sino una apología de la fuerza que se afecta a sí misma para dar lugar a algo nuevo y siempre diferente, es decir, un acto de creación de la voluntad? Sorprendentemente, Deleuze encuentra dicha afirmación, dicha creación y dicho sentido en la literatura. La literatura es, ya de suyo, creación de uno mismo que es siempre en devenir. En la escritura, el propio escritor deviene ballena, deviene

¹⁹⁰ Ezcurdia, José. *Cuerpo, intuición y diferencia en el pensamiento de Gilles Deleuze*. P. 24.

¹⁹¹ Para tener un panorama de Deleuze sobre Nietzsche, puede consultarse el texto *Nietzsche* escrito por Deleuze muy joven y aparecido en 1965. En dicho libro Deleuze afirma que el interés de Nietzsche es mostrar cómo es posible que la vida afecte al pensamiento y el pensamiento afirme a la vida en tanto pensamiento.

escarabajo, deviene isla, deviene niño¹⁹², etc. En la escritura tiene lugar el ser en devenir, y con ello la superación del Ser siempre igual a sí mismo.

En esta misma línea argumentativa, vemos que en uno de sus últimos escritos, Deleuze se sirve de la literatura (especialmente la angloamericana) para mostrar su superioridad respecto a la metafísica tradicional en occidente. Mientras que la metafísica apuesta por una trascendencia que establece regímenes de ser y estar en el mundo y fuera de él, la inmanencia pura busca asentarse en el movimiento, en el devenir; Deleuze buscará llegar a ser otra cosa distinta de lo que puede ser en un momento. Es decir, no hay una única posibilidad de llegar a ser hombre tal y como lo pretendía Aristóteles o Platón, o bien Kant siglos después, se trata de devenir intempestivamente otro (s). Pensar de otro modo con la finalidad de ser de otro modo.

Escribir para devenir inmortal, devenir animal, escribir para no dejar de devenir; escribir es una cuestión vital, y la vida no puede ser siempre la misma. La vida, en la escritura y lectura, se intensifica en su propia proyección de creación libre de sí.

La literatura se decanta más bien hacia lo informe, o no inacabado (...) Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir un paso de vida que atraviesa lo vivible y lo vivido. La escritura es inseparable del devenir;

¹⁹² Es de sobra conocida la inclinación de Deleuze por las obras del Melville, pero sobre todo por *Moby dick*. En el caso del escarabajo basta mencionar a Kafka. Sobre devenir-isla, Deleuze muestra la importancia de la obra de Robert Louis Stevenson *La isla del tesoro* y, finalmente, sobre devenir-niño, lo podemos encontrar en *Rizoma*, en la que habla sobre los libros de Marcel Schwob sobre las cruzadas y cómo los niños que marchaban de Francia para llegar a tierra santa –los cuales nunca llegaron– muestran la regla del devenir. Aunque también hay que pensar en el discurso “Las tres transformaciones” del *Así habló Zaratustra* de Nietzsche; la última transformación es en niño; se afirma la inocencia del devenir. Véase a este respecto Deleuze, Gilles. *Nietzsche*.

escribiendo, se deviene-mujer, se deviene-animal o vegetal, se deviene molécula hasta devenir-imperceptible.¹⁹³

Ahora bien, no sólo es posicionarse en una posibilidad ontológica distinta o diferente a la que soy-siendo en este momento, se trata de una resistencia a los aparatos de captura por los que el Estado generalmente actúa. ¿Cómo librar un campo de batalla contra la significación y la subjetivación que aparece una y otra vez, de manera continua en un plan de consistencia que debiera ser un plano de inmanencia? ¿Cómo salir librado ontológicamente a todo aquello que quiere definir de una vez y para siempre? Tendríamos que, en tanto pura diferencia, derribar la trascendencia, borrar los límites marcados por la ontología occidental, brincar los muros de los conceptos científicos: no hay otra forma de enfrentar la identidad.

Deleuze y Guattari sostienen lo siguiente:

El cuerpo sin órganos (CsO) no hay quien lo consiga, no se puede conseguir, nunca se acaba de acceder a él, es un límite. Se dice: ¿qué es el CsO? –pero ya se está en él, arrastrándose como un gusano, tanteando como un ciego o corriendo como un loco, viajero del desierto y nómada de la estepa. En él dormimos, velamos, combatimos, vencemos y somos vencidos, buscamos nuestro sitio, conocemos nuestras dichas más inauditas y nuestras más fabulosas caídas, penetramos y somos penetrados, amamos.¹⁹⁴

La creación de sentido está en la “posibilidad ontológica” entendida como apropiación del propio cauce, de la propia vida, es decir, que el sujeto se escape a la definición, lograr que el sujeto escape a la cárcel de los conceptos, evitar a toda

¹⁹³ Deleuze, Gilles. *Crítica y clínica*. p. 11.

¹⁹⁴ Deleuze, G. Guattari, F. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. P. 156.

costa que se le momifique, se le sedimente en la historia y no se posibilite como creación eterna, entendida eterna como puro devenir eterno que se mantiene y actualiza en las diferencias que lo constituyen.

El único ser que merece ser llamado como tal, es aquél que en sí mismo crea diversidad, crea diferencia, que en sí mismo hace nacer ramificaciones infinitas, en las cuales él mismo está en su generalidad lo mismo que en sus singularidades: devenir multiplicidades y poblar el propio desierto. Es decir, que debemos entender como sinónimo de igualdad a las pluralidades. Esto es lo que pretende Deleuze con las líneas de fuga y con ellas, la desterritorialización. Así pues, el CsO no se consigue porque siempre se deviene otro, sino porque se deviene otros, se está constantemente deviniendo multiplicidades, la singularidad de un hombre está en que él mismo nunca es igual a él mismo. Si esto es así ¿Por qué habría que homogeneizarnos? ¿Por qué los niños deben actuar bajo los mismos presupuestos pseudocientíficos de la psicología educativa, por ejemplo?¹⁹⁵

Habría que devenir loco¹⁹⁶, devenir-niño, devenir-animal, hay que ir siempre con la frente en alto y afrontar el propio aniquilamiento, el cual es siempre necesario, sólo la muerte da paso a otro ser. Devenir siempre es la regla. Así lo afirman Deleuze-

Guattari:

¹⁹⁵ Hacemos la crítica a la psicología de Jean Piaget, quien a partir de los “experimentos” con sus hijos concluye que los niños – es decir, eleva a universales sus resultados- deben actuar de cierta manera a cierta edad hasta llegar a ser adultos equilibrados. Véase Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*.

¹⁹⁶ Mucho se ha escrito sobre la relación amistosa entre Deleuze y Foucault, pero en realidad va más allá, sus filosofías se entrelazan creando un nudo en el que la locura ocupa un lugar especial. La locura no como herramienta médica, psicológica y psiquiátrica para excluir; en todo caso, uno deviene loco con la escritura y la lectura: Artaud, Hölderlin, Nerval, el mismo Nietzsche, etc. Véase al respecto. Foucault, M. *Historia de la locura. Los anormales. El poder psiquiátrico. La vida de los hombres infames. Yo, Pierre Riviere...* Deleuze, G. *Crítica y clínica* y “Los temas de Michel Foucault”. En *Dos regímenes de locos*.

Recuerdos de una molécula. - El devenir-animal sólo es un caso entre otros. Estamos atrapados en segmentos de devenir, entre los que podemos establecer una especie de orden o progresión aparente: devenir-mujer, devenir-niño; devenir-animal, vegetal o mineral; devenires moleculares de todo tipo, devenires-partículas. Cantar o componer, pintar, escribir no tienen quizá otra finalidad: desencadenar esos devenires.¹⁹⁷

Cuando se deviene se afirma la libertad creadora ontogenética de uno mismo. La *autopoiesis* afirma la existencia; el devenir pone al hombre frente a un camino Y, es decir, frente a la libertad de la subjetivación y le da la espalda a la caja gris de la determinación absoluta. Devenir es querer vivir genuinamente en el cambio.

En este sentido Deleuze recurre a Spinoza¹⁹⁸ para poner de relieve que el *conatus*, aquella lucha y esfuerzo por mantenerse en el ser, constituye en la filosofía deleuziana el esfuerzo por hacer línea de fuga, por salir del sinsentido establecido en prácticas de captura del deseo conducidas y maniobradas por el capitalismo. Ahora bien, Deleuze habla de una intención, de potencia, de intensidad, pero no de una teleología, no de actos aristotélicos, es decir, el CsO no constituye en su pensamiento nómada ni un fin ni una finalidad, no se quiere como un pensador progresista hacia mejor, se desea como creador de nuevas subjetividades, de nuevos deseos, es por eso que el CsO no se consigue nunca; no llegamos a estar o bien a ser plenamente en el CsO.

Suponer que alguien está, de suyo, en el CsO o que es un CsO, acontece entonces que devino un cuerpo fascista, que ya no es una máquina de guerra sino

¹⁹⁷ Deleuze, Guattari. *Mil mesetas*. P. 274.

¹⁹⁸ Véase Deleuze, Gilles. *Spinoza y el problema de la expresión*. *Spinoza: filosofía práctica*. *Spinoza: en medio de la filosofía*.

una máquina de destrucción al servicio del Estado. La línea es invisible y uno cae fácilmente en la seducción de los aparatos de captura.

Se debe huir de las enunciaciones que definen ontológicamente, poder salir librado de todo aquello que da rostro o bien que subjetiva, es la labor de desarticulación de los aparatos de captura. Estos aparatos de captura que considero están ligados íntimamente a los dispositivos, y en tal relación, habría que estar atentos a los modos de afección y de afectación de lo inconsciente que, en tanto tal, determina lo consciente.¹⁹⁹ La subjetivación y la significación centran al sujeto, es decir, lo fijan, lo atan a un contenido que lo prefigura y que, de hecho, le antecede temporalmente. De esta manera, se trata de escapar a la estatización del concepto que se quiere eterno e inmutable, para devenir siempre otra cosa diferente a lo que se es/siendo en este momento, es decir, volverse intempestivo.

Creemos que es lo que expresa Deleuze y Guattari cuando, a propósito de Kafka, proponen una desarticulación de las expresiones, como de los contenidos y en el momento en que se metamorfosean, el escritor deviene otro.

De esta manera, creemos que una de las claves de la intensificación de la vida a partir del CsO y el devenir está en el tiempo, en cómo es experimentado por el escritor, por el lector y finalmente por aquel que deviene, aquel que está abierto y que le da la posibilidad a lo abierto para la riqueza de la experiencia viva.

Pero lo esencial es cómo el devenir que siempre se da en la pura temporalidad entra en relación con el sujeto que al devenir-animal deviene intempestivo a su vez. ¿Es real este devenir-animal? ¿Recurren Deleuze y Guattari a una metáfora o a una analogía? Los autores afirman lo siguiente:

¹⁹⁹ Véase al respecto, Ezcurdia, José. *Op. Cit.* "Physis e intuición en el pensamiento de Deleuze".

Un devenir no es una correspondencia de relaciones. Pero tampoco es una semejanza, una imitación y, en última instancia, una identificación. Devenir no es progresar ni regresar una serie.²⁰⁰ Y, sobre todo, devenir no se produce en la imaginación, incluso cuando esta alcanza el nivel cósmico o dinámico. Los devenires animales no son sueños ni fantasmas. *Son perfectamente reales.*²⁰¹

El devenir-animal despierta sospechas en quien trata de comprender el movimiento en el que se deviene por medio de una razón especulativa, o bien por medio de la imaginación, pero para Deleuze y Guattari, el devenir es real, el cambio del hombre-brujo que deviene en algo que no es él, constituye una postura dubitativa en quienes son partícipes de una lógica de lo mismo, de una lógica de la correspondencia de la mismidad y no de la alteridad y la diferencia.

Estamos en el ámbito de una ontología que se afianza, que se construye y edifica en la diferencia, en la afirmación de lo diferente como fuente de creación ontológica. El devenir-animal lo experimenta el escritor, lo experimenta el brujo y el chamán que devienen realmente en un animal.

Deleuze considera que siempre estamos en el devenir –elemento tomado no sólo de Heráclito, sino de los estoicos, de Epicuro y de Lucrecio-²⁰², y en tanto devenir puro, se es afirmación de multiplicidad, es decir, aquel que deviene no deviene sí mismo, sino que deviene pulga, ratón, oso, tigre, etc., y nunca termina de devenir; el ser es siempre siendo, no hay definición que no se someta al tiempo, al cambio.

²⁰⁰ Véase. Deleuze, G. Guattari, F. *Mil mesetas*. P. 241. También remitimos al lector a la serie “Qué es una serie” en *Lógica del sentido* de Gilles Deleuze.

²⁰¹ Deleuze, G. guattari, F. *Mil mesetas*. P. 244. El subrayado es nuestro.

²⁰² Véase al respecto Séneca. *Epigramas*. Así como García Gual, Carlos. *Epicuro*. Lucrecio. *De la naturaleza*. Y Deleuze, G. *Lógica del sentido*. “Del Aión”.

En ese sentido, devenir es devenir siempre multiplicidades que a su vez devienen en multiplicidades. Nunca llegamos a una forma eterna e igual a sí misma o bien nunca pasamos, como se mencionó, de la potencia al acto. En todo caso, lo que hay es potencialidad, o bien, como ya había señalado Bergson²⁰³, intensidades, intensificaciones.

La cuestión es preguntarse, cuestionarse qué multiplicidades introducen y metamorfosean el devenir-animal, dicho de otra manera, ir al encuentro de los CsO que hacen converger y potencializan en un sentido spinoziano.

“Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie la naturaleza. Las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad”.²⁰⁴

CAPÍTULO III Crítica a la moral y la propuesta vitalista. De la filosofía vitalista y de la educación vital.

La preocupación por la vida es, de suyo, una cuestión vital. ¿Cómo eludirla? ¿Por qué renegar y establecer un pasar de largo frente a tan vital cuestión? En lo que se ha denominado historia de la filosofía occidental o historia del pensamiento occidental muchas han sido las respuestas que se han dado, y también muchas han sido las omisiones a la respuesta sobre por qué la vida, cómo entenderla y, de manera relevante, cuál es la relación que tiene con la educación, vista, desde luego, desde la filosofía. En el capítulo II abordamos la crítica que llevan nuestros tres autores a una filosofía y a una educación que están subordinadas a una

²⁰³ Véase Bergson, H. *Las dos fuentes de la moral y la religión. Y La energía espiritual*. Así como Lapoujade, David. *Variaciones sobre Bergson*.

²⁰⁴ Deleuze, G. Guattari, F. *Mil mesetas*. P. 14.

tradición metafísica, a una visión del mundo en la que ha primado la negación y cancelación del mundo, de su posibilidad de nueva experimentación y de singularización en pos de un mundo colocado más allá de lo sensible, es decir, más allá de la corporalidad. Asimismo, hemos hecho notar que el mundo metafísico se ha traducido en un mundo moral, en un Estado moralizado que, encargado de la educación de los sujetos, los ve, precisamente, como sujetos morales subsumidos en una moral que descansa en una metafísica supraterrrenal. Nuestros autores, en tanto antiesencialistas, se oponen abiertamente a toda especie de sistematización o de generalización, de homogeneización de las subjetividades; se colocan en el lado del sentido de la tierra, de crear sentido en un plano de immanencia, denunciando de esa manera una forma única de pensamiento y de ser y, por otro lado, postulando, dotando al sujeto de una capacidad educativa y educadora libre y nueva.

Para los fines de la presente tesis, habría que aclarar en este tercer capítulo que, si bien Nietzsche es uno de los más relevantes y significativos pensadores que se preguntan por el sentido de la vida, no es el único que la ha contestado. Evidentemente perseguimos en este trabajo el vínculo filosófico-educativo que subyace en Nietzsche, Foucault y Deleuze, no obstante, detrás de cada uno podemos rastrear a otros pensadores que están a sus espaldas, entre ellos Platón, Aristóteles, neoplatónicos, cristianismo primitivo y gran parte de la escolástica -tal vez haya una revalorización hasta la obra de Michel de Montaigne-

²⁰⁵. Por otro lado, tenemos a los autores en los que se apoyan para sostener que la pregunta filosófica vital es la pregunta que intensifica a la vida misma, entre ellos se encuentran los trágicos griegos del siglo V. a. C.²⁰⁶, Spinoza, Bachofen, y Bergson²⁰⁷, entre otros.

En este capítulo veremos cómo es que los tres pensadores encuentran una línea de fuga en la antigüedad, en la Grecia clásica y en el helenismo tardío, de los filósofos preplatónicos hasta Marco Aurelio y Lucrecio. Frente al cristianismo y los estados morales y moralizadores, la libertad encontrada en la antigüedad griega y romana, dota de una nueva posibilidad de constitución ontológica libre y abierta, puesto que en algunos de ellos es en donde está la posibilidad de la actualización de nuevos sentidos, de producirlos y de vivir con y en ellos.

Como ha hecho notar Werner Jaeger²⁰⁸ y R. E. Dodds, el cristianismo primitivo es una suerte de lucha agónica, destinada a fracasar en un inicio frente al pensamiento religioso y teológico de la Grecia arcaica y de la Grecia Clásica, no obstante, encuentran en Platón, a juicio de Jaeger²⁰⁹, su gran fundamento filosófico teológico con el que tendrá el triunfo sobre la religión griega.

²⁰⁵ Cfr. Frey, Herbert. "Nihilismo y arte de la vida. Entre Montaigne y Nietzsche". En *En el nombre de Dyónisos. Nietzsche. El nihilista antinihilista*. Sugerimos, asimismo., Montaigne, Michel de. "Que filosofar es aprender a morir". En *Ensayos*.

²⁰⁶ Véase al respecto la clara y fuerte influencia de Sófocles, principalmente en el joven Nietzsche. Sobre todo, en *Fragmentos póstumos. I*.

²⁰⁷ Véase al respecto "El alma y el cuerpo". "La vida". En Jankelevitch, Vladimir. *Henri Bergson*.

²⁰⁸ Cfr. Jaeger, Werner. *Cristianismo primitivo y paideia griega*. "El primer encuentro" y "Los neoplatónicos". y R. E. Dodds. "Diálogo del paganismo y del cristianismo". *Paganos y cristianos en una época de angustia*. Aunado a ello, vemos el problema ya anunciado en otros autores, entre ellos y de manera significativa, en Plotino, Libanio, el emperador Juliano "el apóstata" y Máximo de Tiro.

²⁰⁹ Cfr. "Teorías sobre la naturaleza y el origen de la religión" En Jaeger, Werner. *La teología de los primeros filósofos griegos*.

La moral precristiana y la que se germina en el cristianismo primitivo no es sino una moral que rechaza la vida, entendida esta como impulso vital, como voluntad afirmadora de ella misma en tanto creación de cultura y arte.

Como veremos, el pensamiento de los padres apologetas, luego el de los apóstoles, los mártires y monjes en la vida monacal²¹⁰, tienen una fuente en común: el rechazo a la vida y el origen de la escuela como la conocemos -por más “secularizada” que queramos verla-. Es en el cristianismo primitivo donde podemos ver aspectos básicos de la escuela como generalizadora de existencias, como institución que homogeneiza las visiones múltiples del mundo en una sola, apostólica y universal. Si bien con matices, somos conscientes de que, con la universidad renacentista y las cruzadas, esos modelos serán llevados a gran parte del mundo que hoy llamamos Occidental²¹¹.

Creación, arte, tragedia, afirmación de sí, placer racional y voluptuosidad quedan desde Platón y el cristianismo primitivo desterrados de la vida. La moral es en esencia anti-vital. El mundo²¹², entendido como voluptuosidad, carne y placer queda desterrado de la moral cristiana occidental con más de dos mil años de existencia²¹³. La educación bajo la dirección de la moral establecida por la religión ha terminado por decantarse hacia el lado de la negación de la vida como

²¹⁰ Como es sabido, la vida monacal comienza “formalmente” con San Benito y las famosas reglas de San Benito. Al respecto consultamos y remitimos al lector a la siguiente obra: Jean-Nesmy, Claude. *San Benito y la vida monástica*.

²¹¹ Véase al respecto Le Goff, Jacques. *Los intelectuales en la edad media*. Sobre las cruzadas puede consultarse al también historiador francés Cahen, Claude. *Oriente y occidente en tiempos de las cruzadas*.

²¹² Véase Nietzsche, Friedrich. “De los tres males”. En *Así hablaba Zaratustra*.

²¹³ Cfr. Onfray, Michel. *Tratado de ateología*.

negación del cuerpo y del carácter trágico de la existencia, aunado a la posibilidad lógica de pensar y tener experiencias sostenidas en otros modos de ser.

Varias han sido las formas en las que la vida ha sido cubierta de diferentes ropajes en la que es vista como martirio, como valle de lágrimas, como puro placer irracional desmedido, pero nunca como Nietzsche la concibió al inicio de su obra filosófica, es decir, como tragedia que se quiere y acepta en tanto tal -de ahí que señalemos en la relación de Foucault y Deleuze con el estoicismo y epicureísmo-.

Con Foucault y Deleuze pasará un poco lo mismo en las décadas de los setentas cuando conscientes de lo que pasa en Europa, la guerra de Vietnam y los varios golpes de estado militares en Latinoamérica, se pregunten por lo que hace la guerra con la vida, cuáles son los supuestos con los que atentan en contra de ella y, principalmente, cuál es el papel de la educación, de la filosofía y de los nuevos filósofos frente al exterminio y genocidio.²¹⁴ La religión en Occidente y en Medio oriente ha sido cómplice con los estados de una educación negadora del conocimiento de la identidad de otros pueblos, de otras formas de tener y hacer experiencia del mundo. Es decir, el problema no queda en la “curiosidad” de anticuario por estudiar o hurgar en la antigüedad, se trata de, como dice Deleuze en su curso sobre el poder en la obra de Foucault, estudiar en el pasado para encontrar en el presente y afirmar un futuro diferente.

²¹⁴ Al respecto pueden consultarse las entrevistas a Foucault de 1971 “Percibo lo intolerable”, 1972 “Acerca de la cárcel de Attica” 1978 “Precisiones sobre el poder: respuesta a algunas críticas”. 1979 “La estrategia de amedrentar” y de 1981 “El intelectual y los poderes”. En lo que respecta a Gilles Deleuze remitimos a los siguientes textos y entrevistas. 1972. “Lo que los presos esperan de nosotros”. 1977. “La peor manera de construir Europa”. 1982. “Los indios de Palestina”. 1983. “El pacifismo hoy”. 1991. “La guerra inmundada”.

Pues bien, ambos filósofos, si bien es más explícito en Foucault, encontrarán una salida en la ética de los grecorromanos –tal como Nietzsche-, y Deleuze se entusiasmará con los estoicos y epicúreos, privilegiando a Lucrecio y a Epicteto.

III.I.I Nietzsche y su crítica a la educación y moral cristiana.

La crítica que hace Nietzsche a la educación y a la moral cristiana parte de la visión del mundo que tiene Nietzsche y es compartida en el presente escrito, y lo es porque Nietzsche se atreve a reconocer que la vida es, básicamente sufrimiento, que es tragedia pero que, siendo el destino de la vida trágico, se acepta y se abraza uno a ese destino, incluso afirmándolo sin participar de una idea que postule la existencia de mundos supraterrrenales.

La visión del mundo de los trágicos y de los por Nietzsche llamados “filósofos preplatónicos”, le permiten construir una filosofía vitalista que afirma y quiere a la vida como es. La oposición de la que se sirve Nietzsche es entonces clara: los físicos contra el creacionismo cristiano; los primeros como filósofos vitalistas que, conscientes del carácter trágico de la vida, la afirman y la desean y los segundos como despreciadores de la vida, es decir, como aquellos que reniegan del mundo en pos de un mundo ultra-terrenal.

El punto de partida es que para Nietzsche lo verdaderamente digno de enseñarse en las escuelas e institutos de cultura para que sean tales, es a los clásicos, circunscribiendo dicha denominación a algunos griegos y a algunos romanos hasta el helenismo.

Ya en el invierno de 1870- 1871, Nietzsche creía que una sólida y edificante formación sólo podía ser a partir de y en los griegos, y debe ser de esta manera por su intrínseca jovialidad que acompaña su forma de ver y de crear el mundo. La transfiguración de sí mismo está en la jovialidad y renacimiento de reconocer al mundo como una experiencia estética. Afirma Nietzsche:

Se debe mostrar que en la Antigüedad se encuentra una revelación del mundo más profunda que en nuestra situación desgarrada, con una religión artificialmente inculcada. O perecemos a causa de esta religión, o la religión perecerá por nuestra causa. Yo creo en el dicho germánico antiguo: todos los dioses deben morir.²¹⁵

Antigüedad en franca oposición frente a *una* religión inculcada artificialmente. El fragmento tiene una fuerza y potencia tal, que nos permite trazar un puente prístino entre las primeras obras de Nietzsche –nótese que su obra prima, *El origen de la tragedia* se publica en 1872- y las correspondientes a 1888, principalmente *El anticristo*. La formación en la antigüedad permite precisamente percatarse de la artificialidad de una religión como la cristiana, en la que no existe la *natura*-lidad (*physis*) de la vida. En la antigüedad la vida es afirmada desde ella misma, en la religión inculcada se educa desde el resentimiento y la falsa interpretación de lo vital. Naturalidad y artificialidad en la formación dentro de una visión del mundo vital. La *physis* griega es vista como maestra de hombres que se superan frente al inexorable carácter trágico de la vida: el héroe como hombre trágico. El mundo es revelado profundamente, ¿cuál mundo? Este y solo este, el mundo del que conocen su carácter trágico e inmanente. No obstante, nosotros, la

²¹⁵ Nietzsche, Friedrich. *Fragmentos póstumos*. I. U I 3-3 A. 5 [115].

posteridad, podemos caer aplastados y subsumidos por esta religión artificial en sus presupuestos básicos y en la educación en ellos, tal como sucedió con la antigüedad. Aun así, el joven Nietzsche ya tiene una propuesta para rescatar la profundidad del mundo revelada a quien pueda atender a ella: “todos los dioses deben morir”.

La proeza que debe cometer el hombre actual, la de ir al encuentro de la jovialidad enseñada y vivida por los griegos conlleva a la crítica absolutamente necesaria a 2000 años de cristianismo. Continúa Nietzsche en el mismo fragmento antes citado:

Que cada uno de los que se comportan como amigos de la Antigüedad vea por qué vía se acerca a ella; pero tenemos que exigir que cada uno de estos amigos nostálgicos se preocupe seria y realmente de ese castillo encantado, para encontrar en alguna parte una entrada oculta a través de la cual pueda introducirse. Aquel que lo consigue en alguna parte estará capacitado para juzgar si nosotros, en lo que sigue, hablamos de un mundo de cosas verdaderamente contemplado y vivido.²¹⁶

La perspicacia de Nietzsche en este punto es delirante, ya que cierra de manera aristocrática el estudio de la antigüedad a cualquier sujeto. ¿Quién debe entrar a la antigüedad y cómo? Aquel que se comporte con la antigüedad precisamente como su amigo, que no la violente, que no la viole y no la tergiverse, es decir, que no le dice pagana como lo hará el cristianismo primitivo con toda su moral negativa. La antigüedad es un castillo encantado que, en tanto tal, resguarda lo más valioso y sólo permite acceder a aquel que encuentra una vía para estudiarlo, resguardarlo y transformarse en ese cuidado mismo. Ese hombre es el hombre

²¹⁶ *Idem.*

trágico, el hombre que podrá juzgar nuestra época, como sucede con el mismo Nietzsche cuando se vuelve médico de su sociedad, o bien, cuando Foucault postula su ontología del presente o Deleuze con Guattari cuando crean las líneas de fuga o las utopías nómadas.²¹⁷

En la reconstrucción del pensamiento griego Nietzsche se percató prontamente de la *paideia* de los llamados por él filósofos preplatónicos, como aquellos que consideran el origen de las cosas desde el punto de vista elemental, material, en un nivel podríamos decir indeterminado y por lo tanto libre. Nietzsche está inserto en el péndulo del pensamiento preplatónico y la tragedia del siglo V a.C. En esta reconstrucción hay figuras que se vuelven verdaderos maestros para el vitalismo que ya se germina en la mente de Nietzsche y que serán figuras antagónicas frente a la moral cristiana primitiva; entre ellos podemos contar a Empédocles, Heráclito o a Anaximandro.

No obstante, lo que sí se presenta es al sabio como aquel que supera al poeta; en los inicios de la filosofía griega clásica, será desplazado por el santo. Ahora aquel que se maravilla frente a la existencia del mundo y coloca su sabiduría en conceptos, que propiamente hace filosofía, será excluido por el santo que “vive de su fe”. Preguntas importantes surgen en este punto, ¿cómo nace la figura del sabio en Grecia? ¿Cómo se da el paso del pensamiento mítico al filosófico? ¿Cómo es que el cristianismo subsume algunas ideas y posturas de los filósofos griegos y las ideas que no le aportan las destroza? ¿Es el triunfo de la educación

²¹⁷ Cfr. Negri, Antoni. Hardt, Michael. *Verdades nómadas*. Y Schérer, René. “Deleuze y la utopía”. En *Miradas sobre Deleuze*. Y del mismo autor “La utopía reformulada” y “Función utópica de la universidad”. En *Utopías nómadas*. Cabe mencionar que para el filósofo y educador francés René Schérer, es Deleuze propiamente el filósofo educador. Véase “Gilles Deleuze educador” En *Utopías nómadas*.

cristiana consecuencia de una *paideia* debilitada? ¿En aras de qué ideal la vida ya no se elige sino se le niega? El filósofo conceptualiza, ordena el mundo y le da una significación racional, lo que lo separa del mito y lo hace propiamente racional, elemento clave para comprender el triunfo del cristianismo y su visión de *paideia cristii*.²¹⁸ Con esto no queremos decir el cristianismo primitivo y después la teología no sean racionales, lo que queremos destacar es la separación clara entre mito y razón, distinción llevada a cabo ya desde Platón, de manera clara en el libro III y IV de la *República*. La razón como ejercicio lógico y conceptual frente al poeta y su exaltación del mito fundador. En el cristianismo, lo que se tiene es la privación del sujeto de la experiencia de pensar y de pensar por sí mismo.

Así, tenemos que desde 1872 hasta 1876 Nietzsche da cursos en la universidad de Basilea sobre los filósofos pre-platónicos, en el curso del 72- 73 encontramos lo siguiente:

El sabio no sólo debe conocer lo que se deduce de los principios, sino también los principios mismos, una ciencia que contenga los principios de las cosas más dignas de conocer. Hay que distinguir claramente entre σοφία (sabiduría) e inteligencia (habilidad): inteligente se llama al que descubre la bondad de sus tareas; pero lo que saben Tales y Anaxágoras saben que se llama extraordinario, maravilloso, difícil, divino [...].²¹⁹

El sabio deduce, conoce los principios de lo que es digno de conocer, de lo que es valioso para la vida, en cambio con el cristianismo asistimos a la creencia ciega, a la ceguera de pensamiento lógico y deductivo, a la simple corazonada en supuestos razonamientos hechos por los otros. Esto se mantendrá hasta nuestros

²¹⁸ Véase al respecto “El primer encuentro”. En Jaeger, Werner. *Cristianismo primitivo y paideia griega*.

²¹⁹ Nietzsche, Friedrich. *Los filósofos preplatónicos*. § 2.

días, ya que, aunque solo nominalmente llamemos a la educación secularizada, en su estructura, poco se ha alejado de las formas del cristianismo dogmático.

El cristianismo no tiene un nacimiento como lo tiene la aristocracia griega, su origen es democrático, estamos en una moral de esclavos sin exigencia de cualquier tipo, se vuelve un templo al que le está permitido entrar a cualquiera, en el que la evangelización se vuelve la figura antagónica de la formación aristocrática nietzscheana a partir de la antigüedad. La *paideia* griega y la *humanitas* latina se ven en sus cimientos minadas por la educación eclesiástica y monástica, la iglesia se impone al gimnasio, los santos serán leídos y no Quintiliano y Cicerón, la filosofía y educación griega serán sustituidos por los credos, la creencia se impondrá al razonamiento y al diálogo.

El cristianismo, originalmente una cuestión de talento tuvo que ser democratizado. Una lucha lenta por llegar a ser religión universal, sólo al precio de la extirpación de todo lo que era profundo, esotérico, accesible al individuo lleno de talento. –Por eso se volvió a introducir también el optimismo, sin el que no puede mantener una religión universal. Sus creaciones son el purgatorio y la *κατάστασις*^{220, 221}

Con el cristianismo se pierde al hombre singular, al hombre de talento, al hombre que es capaz de reconocer en él mismo la más alta configuración en el gozo de su propia soledad²²². Individualidad y soledad aristocrática frente a democratización del saber con pretensión universal. Seres singulares o seres homogéneos: la

²²⁰ En griego en el original.

²²¹ *Ibidem*. P. I 14 B. 2 [1].

²²² Véase al respecto Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. “Yo ya no tengo sentimientos en común con vosotros: esa nube que veo por debajo de mí, esa negrura y pesadez de que me río, - cabalmente ésa es vuestra nube tempestuosa”. “Del leer y escribir”.

elección sigue en pie. La democratización del cristianismo puede ser vista, así, como un elemento potenciador de su universalidad, de su saber asumido como común a todos los hombres, tenemos así un falso optimismo que ilusiona más que ilustra.

El carácter esotérico del cristianismo que señala Nietzsche está muy por debajo de una preocupación verdaderamente esencial, vital que le preocupa en aquella época, la del genio -tema que ya está presente en Kant y en Hegel, aunque de quien beberá Nietzsche es de Schopenhauer, quien, como sabemos, también guardaba desprecio por el cristianismo-.

A pesar de ser el cristianismo una religión que en sus inicios se quiere como esotérica, pronto se democratiza y abre las puertas a cualquier esclavo en sus inicios. Ese carácter “bajo” es el que denuncia Nietzsche en la *paideia* cristiana, el sacerdote cumple una función pseudo emancipadora con la confesión, pero en realidad es una función con un efecto paralizador, el padre cristiano reprime impulsos, deseos, intensidades vitales y corporales que momifican: detiene la intensificación libre del hombre.

Este punto es elemental para comprender que para Nietzsche la “verdadera esencia” no está escondida en lo más recóndito de uno mismo. Dios, Cristo, el Maestro de San Agustín, el Pedagogo de Clemente de Alejandría no es la esencia escondida del hombre, no se encuentra detrás o debajo de él, al contrario, está muy por encima de uno. La *paideia* tendría que mostrar que no hay que ir hacia un lugar inexistente, sino a la superioridad-superación, no está oculta, está por encima de uno.

Dice Nietzsche en *Schopenhauer como educador*:

Porque tu verdadera esencia no yace oculta en lo hondo de ti, sino inmensamente por encima de ti o, cuando menos, por encima de lo que usualmente consideras tu yo. Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apartado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores.²²³

Claramente para Nietzsche la esencia no está detrás o debajo de lo que se considera el yo; el alma de cada uno, la verdadera esencia está por encima ¿cómo interpretarlo? Pues bien, creemos que se refiere Nietzsche al hecho de que el hombre llega a ser lo que es a través de un ejercicio, de una gimnástica de sí, por medio de lo que a lo largo del tiempo podemos llamar la conquista de uno mismo, en la que la verdadera acción educadora es transformar y transmutarse siempre y cuando lleve al hombre a su ser verdadero, no a ocultarlo, sino a liberarlo. La educación es así liberación, pero ya no sólo de cadenas externas, sino de una subjetividad externa que a fuerza de costumbres y tradición la asumimos como propia -el afuera es en realidad el adentro-, aún más, como nuestra propia naturaleza.

Esta gimnástica de sí mismo, el perenne ejercicio de encontrarme a mí mismo por encima de mí mismo implica un esfuerzo doble; en un primer momento reconocermelo como un ser que puede encontrarse sí y sólo sí se esmera en manifestarse como lo que es y, en un segundo momento, como aquel que logra dicho movimiento de libertad gracias a sus educadores.

²²³ Nietzsche, Friedrich. *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador.* §2.

El educador guía, conduce, orienta, señala e indica el camino hacia la liberación de cadenas de subjetivación externas y heterónomas, pero no para conseguir epígonos, no para conseguir seguidores ciegos y dogmáticos; la liberación, creemos, es primero de él mismo en tanto profesor, de sus propias enseñanzas.

Es así como Nietzsche es un educador liberador, en cuanto su tarea es transparente, es la de liberar, la de sospechar, y llegado el momento, saber cortar con él mismo, percatarse de la posibilidad de cancelar las interpretaciones y lecturas que él mismo hacía de la historia, la sociedad, la educación y la filosofía.

La educación es liberadora y la liberación es comprendida aquí por Nietzsche como *movimiento*, como desplazamiento del lugar en el que el hombre ha sido colocado desde el cristianismo primitivo en Occidente.

El movimiento implica energía, dinamismo, fuerza y voluntad. Son estos elementos los que Nietzsche opone al estaticismo de la *paideia* cristiana. La educación liberadora dota al hombre de una fuerza, de una voluntad y de un movimiento que la dogmática y la interpretación canónica cristiana le había quitado. La formación liberadora es libertad de movimiento, de moverse en el pensamiento, de versatilidad en los razonamientos, de bailar, dirá Nietzsche en el *Zaratustra*. La educación es liberadora porque no está en el polvo de la escolástica, está en la luz de la creación e irradiación de la creatividad artística y filosófica.

Sostiene Nietzsche:

Y este es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la caricatura de la educación. *Porque la educación no es sino liberación. Arranca la cizaña,*

retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; *irradia luz y calor*.²²⁴

El secreto de toda formación (*Bildung*) es que no da prótesis para andar, que no da narices de cera en las cuales esconderse de lo exterior y esconder el interior propio, por eso es que los ojos de cristal son una caricatura de la educación (*Erziehung*). La caricatura de la educación es la que se vive actualmente, hemos caricaturizado a la formación en tanto el hombre sigue esclavizado o bien, en cuanto pretendemos reducir a la educación a un medio para la obtención de medios de subsistencia económicos –no quiere decir que no sean relevantes, pero claramente no son la panacea de la educación ni de la formación-. La formación y la educación irradian luz, calor, movimiento, energía, desplazamiento: vida. El educado es libre porque tiene como condición previa y final la vida misma, más aún, la vida misma se expresa en él.

De esta manera, frente a esa pretensión universal habría que rescatar una educación apoyada en gran medida en la visión de la vida aristocrática de la antigüedad. Por ejemplo, en el tan querido por el profesor de Basilea: Heráclito.

Arguye Nietzsche:

Cada rasgo de su vida es una consecuencia de su actitud política: la forma suprema de soberbia, firmemente convencido de una verdad sólo comprendida por él. A este carácter (*ήθος*) llega por una evolución desmedida de su personalidad rayante en un *páthos* sublime: su identificación inconsciente con la verdad. Es importante saber que ha llegado a existir este tipo de hombres tan difícil de imaginar. En sí, todo afán de saber está siempre insatisfecho por su

²²⁴ *Idem*. El subrayado es nuestro.

propia naturaleza; de ahí que su regio convencimiento y señorío sean algo casi increíble.²²⁵

Esos hombres con una existencia casi difícil de imaginar son los educadores, son los educadores porque liberan ¿de qué liberan? De la pretensión de creer que la verdad es enseñada, es decir, que la verdad puede ser conocida de la voz de otro autor. Es sabido que Heráclito se ufanaba de haberse investigado a sí mismo, esa es la actitud soberbia, alejarse heracliteamente de las opiniones y postularse a sí mismo y de manera firme en la comprensión propia de la verdad, que cabe mencionar, no se trata de una verdad metafísica, sino terrenal, nuevamente lo elemental, lo primario, el sentido de la tierra. “Todo afán de saber está siempre insatisfecho por su propia naturaleza”, esto es, que el hombre superior es una constante, una fuerza con energía capaz de direccionarse por sí misma, es decir, en su propia intensidad hacia lo que no está permitido, hacia donde otros dirían que no hay saber, correr el riesgo de ver cosas donde el resto no las ve, se trata de una aristocracia sostenida en una voluntad de saber que no tiene saciedad de sí, y que no se trata de una erudición o de poseer muchos saberes, sólo los vitales.²²⁶

Podríamos considerar, finalmente, que Nietzsche, como Foucault y Deleuze, recurren a los griegos y latinos para buscar afirmaciones de existencias en la diferencia y la multiplicidad; la epistemología ya no es racional sino corporal, la esencia no está atrás sino por encima, la libertad como la voz ya no se pide, se

²²⁵ Friedrich Nietzsche. *Los filósofos preplatónicos*. § 10.

²²⁶ Véase al respecto el fragmento 39 “La mucha erudición (*polymathia*) no enseña a tener inteligencia; pues se lo habría enseñado a Hesíodo y Pitágoras y aun a Jenófanes y Hecateo”. Diógenes Laercio, IX, I.

toma, la subjetivación no es del afuera, es creación libre del adentro. La educación no es del maestro al alumno, la educación es vitalista en cuanto se relocala la creación libre artística, pero del arte de la existencia.

III.I.II Instituciones de cultura, la tragedia frente a la piedad.

Friedrich Wilhelm Nietzsche, creció en un ambiente fuertemente marcado por la vida y la costumbre religiosa de aquella época, caracterizada por la vida masculina en el papel de pastores protestantes (el padre y el abuelo) y recibir los cuidados de la primera infancia a cargo de la madre, las tías, la abuela y después por la hermana, aspectos estos que influyeron negativamente en la vida de Nietzsche, a tal grado, que no erraríamos si afirmamos que gran parte de la vida y obra de Nietzsche está enfocada y dedicada a quitar todas esas marcas tanto de su pensamiento como de su cuerpo²²⁷.

Nietzsche tiene muchísimos sinsabores de la vida cristiana, de la vida judía y protestante en su experiencia inmediata. La muerte del padre y de su hermano en los primeros años de su vida hacen de él un niño excepcional en cuanto a la manera de afrontar su pérdida se refiere.²²⁸

Ni la redención, ni la culpa, ni la piedad hacen en él todo lo que logra la tragedia griega. Sófocles siempre será superior a Pablo de Tarso.²²⁹

²²⁷ Al respecto el trabajo biográfico de Curt Paul Janz *Friedrich Nietzsche. I. Infancia y juventud* es uno de los mejores trabajos sobre la vida de Nietzsche, de este tomo, retomamos principalmente el capítulo "El final del periodo escolar". Por otro lado, y desde un punto de vista psicoanalítico, la psicoanalista y pedagoga alemana Alice Miller le dedica un capítulo en su libro *La llave perdida*. "La vida no vivida del filósofo de la vida".

²²⁸ Véase "Contar en imágenes una vida filosófica". En Onfray, Michel. *La inocencia del devenir*.

²²⁹ *Fragmentos póstumos I. "Sófocles y la tragedia"*.

El carácter trágico de la vida no lo encuentra Nietzsche en sus estudios sobre la tragedia griega, lo conoce apenas llega al mundo y muere su padre y hermano. Ahora bien, ni ese sentimiento trágico de la vida pudo hacer en él meollo para que la rechazara, para que concibiera a la vida como un valle de lágrimas²³⁰.

Una filosofía de la educación que se reconoce y se construye en la intensificación de la vida cumple un primer requisito, aceptarla como es, con conocimiento preciso de que su vida, de que esta vida es la única y no existe ninguna posibilidad de que no sea así.

Una vida que abraza a la vida y le dice sí la intensifica, la intensificación se acrecienta y potencia cuando la vida, con todas las pérdidas materiales y humanas sabe que debe vivirse.

La oposición entre la piedad o el cristianismo primitivo y la tragedia griega radica en estas breves explicaciones que buscan contextualizar cómo y por qué es válido y hasta necesario mostrar las oposiciones irreconciliables entre los griegos, que defienden, aman y abrazan la vida y, por otro lado, los cristianos, como aquellos que la de-precian, la des-valorizan, es decir, como aquella forma de vida en la que la vida pierde todo su poder de acrecentarse y aceptarse como es; la vida es decir sí al mundo y a todo el sentido de la tierra.

Una de las hipótesis argumentativas es que la historia de la educación, o, dicho de mejor manera, la historia de la práctica educativa oficial, escolar, académica,

²³⁰ “Cuando cruzan el valle de lágrimas, lo convierten en manantial; hasta las lluvias tempranas cubren el valle con sus bendiciones”. *Biblia*. Salmo 84, 6. El manantial es la vida con Dios, pero implica el paso por el mundo, por el valle de lágrimas, Nietzsche acepta este mundo, inmanencia es vida.

állica, formal, etc., está altamente atravesada por la religión cristiana, en la que hay una clara negación del mundo y el cuerpo.

Ahora bien, la hipótesis argumentativa “tragedia frente a piedad” y cristianismo primitivo busca ir en contra de las prácticas sedimentadas y heredadas del cristianismo primitivo y mostrar, precisamente, cómo deberían ser, entonces, las escuelas y los institutos en los que la vida se intensifique.

Y es que, aunque hablemos de una filosofía de la educación que intensifica la vida, ésta no se da solamente fuera del aula. Es un error creer que la vida está completamente desarticulada de la escuela; la vida no tiene un espacio o varios bien delimitados en los que podamos ir en pos de ella, al contrario, la vida es, en tanto principio ontogenético, el principio vital de todo cuanto hay, vida y voluntad no son términos que se puedan emplear como sinónimos, son, en todo caso, dos caras de la misma moneda, una unidad dupla, por decirlo así.

La lucha contra el cristianismo es la lucha contra el Estado, en tanto que la iglesia, estudiada precisamente en sus orígenes nos lleva a considerarla como fuente de dominio en la que, escudándose en su origen divino y metafísico, atribuyéndose un carácter divino, se coloca más allá de los hombres, es decir, que si su origen es divino y no humano, toda crítica que pueda hacer el hombre es menor e infértil por venir de un ente tan imperfecto como el hombre. Ahora bien, frente al origen divino de la iglesia, tendríamos que pensar en una institución propiamente humana y aceptarla con sus errores, pero, y esto es esencial, esto no quiere decir que no sea susceptible de cambios y de crítica propiamente humanas.

Aquí nos encontramos con un punto muy importante para este capítulo; si la iglesia cristiana, de origen divino y por eso más allá de toda posible crítica

humana, está creada y pensada sobre la vida de Cristo, ¿cómo seguir existiendo, cómo sigue influyendo –en algunos países más incluso que el Estado-, sobre la educación, si partimos de la idea de que Jesús existió, aunque hay quienes dudan de su existencia, pero su vida no es lo que se dice de él en los evangelios?²³¹

Queremos referirnos a lo siguiente: “aun antes del final del siglo XVIII, el historiador inglés Gibbon, en su *Historia de la decadencia y caída del imperio romano* (escrita de 1774 a 1788), señala con delicada ironía el hecho sorprendente de que ninguno de los contemporáneos de Jesús hubiese informado algo acerca de él, a pesar de atribuírsele la realización de tan maravillosos hechos.”²³²

La iglesia está creada, fundada y pensada sobre una ficción que ha hecho en realidad más daño que solución y bien.

Todos esos actos maravillosos atribuidos a Jesús son, en realidad, actos de alguien ficticio, a tal grado, que el cristianismo y toda la educación cristiana no serían sino un edificio lo demasiado endeble en sus orígenes como para derribarlo paulatinamente. La religión cristiana en tanto institución divina no tiene valor como institución educativa.

La vida de Jesús y la iglesia como institución, orígenes turbios afianzados en la historia, pero con un origen vulnerable y débil. Citamos ahora al historiador Kautsky:

²³¹ El texto de Celso *El discurso verdadero contra los cristianos* lo tomamos como fuente fidedigna para criticar el carácter divino y celestial atribuido a Jesús; para Celso, Jesús vivió, pero no tiene el carácter de ser concebido por milagro y con esto niega la anunciación a María, afirma Celso que Jesús fue hijo de un soldado romano llamado pantera e insiste en el silencio de la *Biblia* respecto a los hermanos de Jesús. § 12 -36.

²³² Gibbon, Cap. XV. *Decadencia y caída del imperio romano*. Vol. II. Págs. 69-70- En Kautsky, Karl. *Orígenes y fundamentos del cristianismo*. Pp. 18-19.

De acuerdo con la tradición cristiana, toda la tierra, o al menos toda la Palestina, se cubrió de tinieblas durante tres horas después de la muerte de Jesús. Esto tuvo lugar durante la vida de Plinio, el viejo, quien dedicó un capítulo especial en su *Historia natural* a los eclipses; pero no dice nada de este eclipse. [...]

Pero ¿cómo excusaremos la supina inatención del mundo pagano y filosófico para aquellas evidencias que fueron presentadas por la mano del omnipotente, no a sus razones, sino a sus sentidos? Durante la época de cristo, de sus apóstoles y de sus primeros discípulos, la doctrina que predicaban se confirmaba por innumerables prodigios. El cojo andaba, el ciego veía, el enfermo era curado, el muerto resucitado, los demonios expulsados, las leyes de la naturaleza eran suspendidas frecuentemente para beneficio de la iglesia. Pero los sabios, de Grecia y Roma volvían la espalda al imponente espectáculo, y, prosiguiendo las ocupaciones ordinarias de la vida y el estudio, aparecían inconscientes a cualquier alteración del gobierno moral o físico del mundo [...] pero prescindiendo de estos milagros, es difícil de entender cómo un carácter como el de Jesús de los evangelios, que, de acuerdo con lo que se dice, levantó tal conmoción en la mente de los hombres, pudiese llevar adelante su agitación y morir como un mártir de su causa sin lograr que los hebreos y paganos contemporáneos le dedicasen una sola palabra.²³³

La ironía –y el humor que despierta- es clara a todas luces, “la ignorancia supina” de la vida y hazañas de Cristo es solamente para resaltar que el cristianismo primitivo es tan oscuro en sus fuentes como en sus prácticas institucionalizadas en la iglesia. Sus dogmas son ofensa al deber del hombre de pensar y ponerlos en

²³³ Kautsky, Karl. *Orígenes y fundamentos del cristianismo*. P. 19.

duda, que algunos misterios irresolubles desde la razón –y para los sentidos-, terminan como dogmas, como algo incuestionable y aceptable por la fe.

Tales principios no deben estar en la educación, ya que, aunque esté nominalmente secularizada, lleva a una falta de cuestionamiento en la formación del hombre que entra a la existencia, a la vida misma sin la curiosidad y la sospecha necesaria e indispensable para encontrar verdades no enseñadas ni descubiertas.

Bien podríamos en este punto hacer mención de los misterios griegos, a los misterios de Eleusis.²³⁴ Nietzsche, estudiando y reflexionando sobre los griegos arcaicos y clásicos, se encuentra con los Misterios de Eleusis, de los que opina, siguiendo su espíritu aristocrático, lo siguiente:

Aquí, resulta evidente, sin más, que *sólo un muy pequeño grupo de elegidos puede ser iniciado en los grados supremos y que la gran masa tendrá que permanecer eternamente en los vestíbulos*: asimismo, que sin esos epoptos²³⁵ de la suprema sabiduría resulta completamente inalcanzable el objetivo de aquella venerable institución, mientras que cada uno de los otros iniciados, aspirando a una felicidad personal, o a una perspectiva personal de una supervivencia bella, movido por una supervivencia egoísta sube valientemente la escala de los conocimientos, hasta que tiene que detenerse allí donde sus ojos ya no soportan más el terrible esplendor de la verdad.²³⁶

²³⁴ Véase sobre esto Gordon, R. Hofmann, Labert y Ruck, Carl. *El camino a Eleusis. Una solución al enigma de los misterios*. Y “La locura es la fuente de la sabiduría”, “El ‘pathos’ de lo oculto”. En Colli, Giorgio. *El nacimiento de la filosofía*.

²³⁵ Se dice en Grecia de los seres que tienen facultades más allá de lo ordinario para penetrar en los Misterios de Eleusis.

²³⁶ Nietzsche, Friedrich. *Fragmentos póstumos*. V. I. U I 2B. 7 [123]. El subrayado es nuestro.

Los misterios de Eleusis nos llevan a comprender el origen de la filosofía no en la razón sino en la irracionalidad, llevan a la interpretación nietzscheana de “los elegidos”, los seres con facultades e inclinaciones más allá de la masa; más allá del cristianismo. El Dios cristiano es superior por su propia naturaleza a los hombres, solo existe la igualdad entre estos ocasionada por el pecado original, mientras que Nietzsche se desembaraza de la idea de igualdad cristiana para posicionarse en los seres que sobresalen por su propia naturaleza, aquel pequeño grupo de elegidos que puede sostener la mirada a la verdad, alejándose incluso de aquellos que se acercan a la sabiduría para manosearla, para ultrajar el conocimiento y se acercan al saber para solucionar y remediar condiciones necesarias de existencia.

Es significativo cómo Nietzsche en la misma época en la que se preocupa por la antigüedad lo hace por las instituciones educativas (1864- 1872/3), y la razón es mostrar cómo el saber de los griegos está cerca de quienes naturalmente están dispuestos a él, mientras que se percata de que la comunidad eclesiástica parte igualmente de misterios, pero de una popularización de conocimientos ficticios a-vitales. Los eoptos, esos seres más allá de lo ordinario, más allá de la masa, seres que pudiendo soportar la mirada de la verdad son cautos al relacionarse con los demás, son quienes intensifican la vida en su formación; la formación no es un medio para vulgarizar el conocimiento humano –es decir, ya no divino-, sino para acercarse a nuevas y otras formas de hacer educación y formación, otra cultura, lo que implica pensar el presente y el futuro como diferente de lo que es: antigüedad ligada al presente para re-pensar el futuro.

El principio de acción en el que piensa aquí Nietzsche no es ni siquiera selectivo, es natural, es decir, no es el hombre quien elige, ya ha sido la naturaleza, la cual, por cierto, es a-moral.

La institución de cultura debe desarrollar potencialidades, posibilitar intensidades, no preocuparse por cubrir necesidades de existencia inmediata, o, por lo menos, no reducir ni la cultura ni la institución a ese solo medio.

Punto culminante, desde nuestra lectura, de lo que entiende Nietzsche por Formación (*Bildung*), y cómo es este concepto el que no sólo dignifica, sino que ennoblece al hombre en general, carácter ya no sólo opuesto sino hasta contradictorio respecto al cristianismo:

¿Qué es formación?

Finalidad de la formación.

Comprender y favorecer a nuestros contemporáneos más nobles.

Preparación de los que se forman y de los que vendrán.

La *formación* sólo puede referirse a aquello que ha de ser formado.

Tarea de la formación: vivir y actuar según las más nobles aspiraciones del propio pueblo, o de los hombres.

Por lo tanto, no solamente recibir y aprender, sino vivir.

Perpetuar los espíritus superiores: formación es la inmortalidad de los espíritus más nobles.

Terribles luchas con la necesidad—la formación como poder transfigurador.

La tarea del hombre culto, ser veraz y ponerse realmente en relación con todo lo que es grande.

Formación es la vida en el sentido de los grandes espíritus con el objetivo de las grandes metas.

Reconocer en cada hombre el bien y la grandeza, y el odio contra todo lo que es mediocre y débil.

Vivir entre las constelaciones: la gloria invertida; esta: esta consiste en seguir viviendo bajo los más nobles sentimientos de los antepasados. La inmortalidad de lo que es grande y bueno.²³⁷

El fin de los espíritus libres es la formación, el bien y la grandeza y las grandes metas, establecerse grandes metas para grandes sujetos. Metas, objetivos, finalidades todas ellas inmanentes, todas ellas creadoras y dotadoras de sentido a la vida que se sabe terrenal y así se quiere, así se afirma como tal. La formación ya no es sólo la recepción pasiva de conocimientos y saberes de manera acrítica y aprehendidos memorísticamente, se trata de distinguir la enseñanza, el aprendizaje y la vida misma. No quiere decir que necesariamente estén peleados, separados los unos de los otros, sino que la educación, si no se está sobre aviso, puede ser el mejor vehículo que atente contra la vida, contra la voluntad de poder, de hacer, de ver, de conocer, y de vivir. La educación puede ser generalización, normalización, homogeneización, democratización no crítica y lo propiamente perjudicial quizá sea, en todo caso, la falta de reconocimiento de singularidades, de subjetividades con pasiones y afecciones que no comparte la mayoría. La singularización es principio de formación, formarse en la diferencia afirmadora. Formación es vivir entre las constelaciones, es decir, en las alturas inmanentes de la formación que es amor a la vida y a la tierra.

²³⁷ Nietzsche, Friedrich. *Fragmentos póstumos*. U 1 5 A. 8 [92].

III.II.I Foucault y la defensa de la vida como meta de la sociedad.

La depreciación de la vida en tanto potencia e intensificación de una naturaleza *etopoiética* (conformación del propio *éthos*, autoconfiguración ontológica), es decir, como conformadora, configuradora de sí misma, de su propia formación, dicho de otra manera, de la cultura de sí como educación del carácter, da inicio ya en los albores del siglo I de nuestra era, principalmente con los padres apostólicos; sin embargo, acto seguido vemos en escena a los padres apologetas o apologetas, quienes precisamente en una defensa del cristianismo, terminan por empobrecer a la mal llamada por los mismos cristianos “filosofía pagana”, que no es sino toda la gran filosofía y pensamiento grecorromano desde la Grecia clásica hasta el fin del helenismo.

Entre ellos podemos encontrar entre sus filas a Tertuliano, Clemente de Alejandría, Agustín de Hipona, Juan Crisóstomo, Eusebio de Cesárea, Gregorio de Niza, etc., quienes, en su intento por fincar y edificar el cristianismo naciente, beben de las aguas de los filósofos y poetas griegos quitando todo el polvo metafísico y teologizando el resto con miras de colocar encima de la razón filosófica a la fe.

La *paideia* de los griegos, la formación del *ethos* de cada hombre, la mirada puesta en las alturas, en la confrontación entre los dioses olímpicos y los titanes, en las cosmogonías heredadas por los preplatónicos, las mismas olimpiadas, el

culto al cuerpo y la eroticidad del mismo se verán abruptamente detenidas y empequeñecidas por los modos de vida cristiana.²³⁸

De esta manera es como Foucault se preocupa por poner de relieve y estudiar las técnicas de sí, las tecnologías del yo que ofrecen resistencia a lo que hemos visto en los capítulos precedentes. Tal pareciera que en sus investigaciones previas al curso de 1980 *Subjektivité et pouvoir (Subjetividad y poder)*, no hubiera salida a la constitución ontológica del sujeto como a la determinación económica o a la direccionalidad y apropiación espacial y temporal del espacio “vital”.

¿Cómo reafirmarnos como sujetos libres y como sujetos *etopoiéticos*, capaces de conformar una *paideia* que libera y emancipa más que encubrir la intensificación de la vida que hay en el hombre?

Foucault regresa²³⁹ al estudio y análisis de los pensadores grecorromanos para ponerlos en franca oposición con el cristianismo primitivo.²⁴⁰ Para los fines de la presente tesis, recurriremos a pasajes tanto de pensadores griegos y romanos, predominantemente del helenismo y de los primeros siglos de nuestra era para mostrar cómo el modo de vida cristiano es, ante todo y de cualquier manera, una aminoración de las fuerzas activas del hombre, de cómo trata de oprimir toda

³⁴ Véase al respecto “El cristianismo y la educación clásica”, “Aparición de las escuelas de tipo medieval”. En Marrou, Henri-Irenée. *Historia de la educación en la antigüedad*. “La literatura cristiana”. En Nestle, Wilhelm. *Historia de la literatura griega*.

²³⁹ Afirmamos que es un “regreso” a los griegos puesto que ya en el primer curso en el Collège de France, apoyándose precisamente en Nietzsche, Foucault opone su visión a la oficial de la historia de la filosofía y de la pedagogía en la que Aristóteles estaría por encima de los sofistas. Para Foucault, son los sofistas en quienes hay una forma diferente de entender y crear la verdad, a diferencia de los esencialistas Platón y Aristóteles. Véase al respecto Foucault, Michel. *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Asimismo, remitimos a la obra de Cassin, Barbara *El efecto sofístico*.

²⁴⁰ Tema que sí trabajó Foucault y quedó registrado en el tomo IV de la *Historia de la sexualidad*. *Los pecados de la carne*. Trabajo recientemente publicado en Francia, en febrero de 2018.

muestra de intensificación de vida, tanto racional como creativa de sí en lo corporal.

En la Grecia del siglo V a. n. e., vemos un *crescendo* de la vida racional, el paso del mito al *logos* como lo entiende Nietzsche. Tenemos en ese siglo a los sofistas y a Platón, con ellos Sócrates naturalmente –sabido es que Nietzsche coloca a Eurípides en esta decadencia de Grecia ocasionada por la exacerbación de la racionalidad griega-²⁴¹, llevando la argumentación lógica a los límites que la propia época les permitía. La razón (*logos*) es, junto a la argumentación y la retórica uno de los móviles de aquel siglo ligados a la democracia. En el cristianismo hay, si bien recurren a la argumentación de los griegos, puesto que gran parte de los primeros monjes se forman en la filosofía griega –basta como ejemplo San Agustín, el cual fue profesor de retórica 20 años, o bien Quintiliano, formador de oradores latinos en la herencia griega, o bien Plutarco, quien considera educado a aquellos formados en Atenas²⁴²- una exaltación de la fe, de la creencia no necesariamente racional o por lo menos no siempre, en Cristo. Hacia el siglo II y III, los cristianos ya constituyen, frente al paganismo, una religión con gran poder, sin que por eso dejen de ser perseguidos.²⁴³

²⁴¹ Véase Nietzsche, F. “El drama musical griego”. Y “Sócrates y la tragedia”. Naturalmente, el tema sigue desarrollado en *El nacimiento de la tragedia griega*.

²⁴² Cfr. Libro IV, Cap. 2. “Enseñanza de la retórica”. En De Hipona, San Agustín. *Confesiones*. Quintiliano. *Sobre la enseñanza de la oratoria I- III*. Y Plutarco “Si la virtud puede enseñarse”, “Sobre la virtud moral”. En *Obras morales y de costumbre (Moralia) VII*.

²⁴³ Consideramos los ejemplos más representativos de la lucha contra los cristianos a los emperadores Marco Aurelio y Juliano “el apóstata”. Fueron estos quienes organizaron múltiples batallas y guerras en contra de los primeros cristianos, probablemente, por intuir la amenaza que representaban y su rápida extensión en el imperio. Véase, García Gual, Carlos. “Introducción” a Marco Aurelio. *Meditaciones*. En lo que respecta a Juliano “El apóstata” léanse los siguientes discursos “Al senado y al pueblo de Atenas”, “A la madre de los dioses”. En *Discursos*.

Así, podemos encontrar en Tertuliano, en su *Apologético*, escrito aproximadamente en el 202, un discurso de defensa del cristianismo frente a todos aquellos que lo odian, aunque dice, es un odio ignorante, y es tal, puesto que quienes odian al cristianismo naciente no lo conocen. El *Apologético* es un texto clásico esencial para aquellos que quieren conocer el cristianismo primitivo no sólo desde el mismo cristianismo, sino desde posturas antagónicas ya desde aquella época. Y es que la tesis de Tertuliano resulta interesante si queremos ser serios en la crítica al cristianismo, esto es, para criticarlo debes conocerlo, si lo criticas y no lo conoces, Tertuliano exhortaría a conocerlo, pero sólo se conoce desde dentro, es decir, habría que convertirse al cristianismo, es ahí donde nosotros encontramos, por decirlo de alguna manera, la “trampa de la conversión cristiana”.

Dice Tertuliano:

[Hay que] considerar abiertamente qué es lo que en realidad ocurre en la causa contra los cristianos [...] la animadversión contra nuestro grupo se apresura a prestar oído a delaciones de los esclavos contra sus señores y tapa la boca a la defensa, que *se permita al menos a la verdad llegar hasta vuestros oídos, aunque sea a través del camino silencioso de la letra escrita.*²⁴⁴

Tertuliano, como otros padres apologetas, asumen que, puesto para el cristiano es evidente, que la verdad está con y en ellos, así, sólo es cuestión de que se permita llegar a los oídos, hay que saber escucharla, a partir de la palabra divina o de la letra escrita. ¡Escuela! ¡Educación! Es decir, la oralidad y la escritura son portadoras, exposiciones de la verdad que ya tiene uno, como diría san Agustín en

²⁴⁴ Tertuliano. *Apologético*. I, 2-3.

El maestro. La trampa de la conversión cristiana es que parten de un acto de fe evidente a su propia creencia, por lo tanto, no consideran la filosofía racional grecolatina digna de su profesión de fe, puesto que tienen, deben dejar llegar la verdad a sus oídos. Sobra decir que Foucault lo critica desde *Seguridad, territorio y población*. Aquí tenemos la educación y la confesión con los pastores, sacerdotes, y primeros maestros de la educación tradicional occidental.²⁴⁵

Y lo realmente importante es que Tertuliano a continuación sostiene que la verdad no es de los hombres, la verdad en la tierra es “peregrina”, es decir, no puede ser de los filósofos ni de los educadores griegos y romanos, la verdad es revelada, y es revelada a los cristianos; así, quienes no se acercan a ellos es a causa de la misma ignorancia, por la oscuridad de no poseerla y como consecuencia del odio ignorante a los cristianos. Sostiene Tertuliano:

Sabe que vive (la verdad) como peregrina en la tierra, que fácilmente encuentra enemigos entre los extraños, y que su linaje, su sitio, su esperanza, su poder y su dignidad los tiene en el cielo. [...] ¿Qué pierden en esta ocasión las leyes, dueñas de su propio poderío si condenan prestarle oído? ¿Va a ser más glorioso su poderío si condenan a la verdad aun antes de oírla? [...] *puesto que se niegan a oír lo que –una vez oído- serían incapaces de condenar.*²⁴⁶

El cielo y las alturas son el sitio de la verdad ajena al hombre en cuanto creación suya, accesible a este solo por medio de la educación cristiana, y el argumento que da Tertuliano tiene una fuerza y una potencia que no puede ser ignorada en la

²⁴⁵ Cfr. “Clase del 8 de marzo de 1978 –De la pastoral de las almas al gobierno político de los hombres- En Foucault, Michel. *Seguridad, territorio y población*. Del mismo autor “Clase del 10 de febrero de 1982” En *La hermenéutica del sujeto*.

²⁴⁶ Tertuliano. *Op. Cit.* I, 3- 4. Las cursivas son nuestras.

presente tesis, puesto que asume al hombre y a sus leyes como indignas en su pretensión de juzgar a los cristianos sin conocerlos, es decir, por ignorancia.

De esta manera, siendo el problema el de saber escuchar y el de la ignorancia (*apaideia*), es por medio de la educación, de la evangelización y de la catequesis que el hombre enfocado en el mundo reniegue de sí mismo y así, y sólo así, pueda llegar a las alturas, al cielo, lugar de la verdad revelada al cristiano.

Sin duda alguna hay varias trampas en el argumento, puesto que precisamente una de las labores de Foucault es la de poner de relieve cómo el sujeto es, ontológicamente hablando, un residuo de toda la práctica confesional del cristianismo primitivo.

El tema de la renuncia a sí mismo es muy importante. A lo largo de todo el cristianismo existe una correlación entre la revelación del yo, dramática o verbalmente, y la renuncia al yo. Al estudiar estas dos técnicas, mi hipótesis es que la segunda, la verbalización, se vuelve más importante. Desde el siglo XIII hasta el presente, las técnicas de verbalización han sido reinsertadas en un contexto diferente por las llamadas ciencias humanas para ser utilizadas sin que haya renuncia al yo, pero para constituir positivamente un nuevo yo.²⁴⁷

El vínculo que crea el cristianismo entre verdad, verdad de sí y confesión es llevada a la educación, al alumno y al estudiante; se les obliga a que digan la verdad en clase, la verdad de los contenidos, que no son suyos, sino previamente aprehendidos (que no aprendidos) por la oralidad y el oído. Queremos decir que “escuchar” la verdad es subjetivarnos en la verdad, así es claro que hay un margen amplio en el cual el sujeto sea más o menos libre de constituirse, se eliminan y cancelan posibilidades de verdades, de afirmarse en otras verdades. Al

²⁴⁷ Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. P. 90.

parecer de Foucault, Nietzsche y Deleuze, hay una vida destruida por la aceptación de postulados abstractos, de los cuales asumimos como absolutamente verdadera su existencia, y es así, porque la duda, alimento del pensamiento, queda fuera del dogmatismo cristiano.

Ahora bien, ya en materia, Foucault coloca en el centro de sus análisis la relación entre *subjetividad* y *verdad*. ¿Cómo es que el sujeto se ha constituido históricamente en sujeto de sí y en sujeto de verdad? ¿Cómo ha contribuido y también cómo ha cerrado los ojos la educación y la pedagogía frente a estos movimientos constitutivos del ser sujeto? Respondemos regresando a Tertuliano, puesto que nos percatamos de que es indispensable para un mejor análisis revisar cómo es que fluyen los pensamientos en el cristianismo primitivo y en el paganismo, cómo conciben uno y otro el examen de sí y la purificación, cuáles son los criterios para establecer una criba de los propios pensamientos con el fin de encontrar el origen primero de ellos, cómo se establece la verbalización de la verdad de sí, es decir, la confesión, como un modo de vida que rigió occidente, ya sea de manera eclesiástica o bien jurídica: la confesión y la penitencia.

Esa verdad celestial que se revela al cristiano es por medio de la catequesis y por medio de la elección del modo de vida, es decir, de la elección de *ser* cristiano. En realidad, el ser cristiano es la parte inicial de la renuncia a uno mismo frente al cultivo de sí de la antigüedad grecorromana en la que el sujeto es prioridad de él mismo. El cristiano sabe que la educación griega y romana tiene a la verdad como fundamento, pensemos en Platón o en Aristóteles, pero a diferencia de ellos, en el cristianismo primitivo la verdad es revelada y no a los hombres que llegan a ella

por un *orthos logos*²⁴⁸ o por salir de la caverna, aquí lo relevante es que se llega a ella por captar un cambio en el modo de vida, por vivir cristianamente, en la negación clara de la vida para, acto seguido, llegar a la verdad eterna y universal que, de una extraña y mística forma, es sólo cristiana.

De tal manera, que todo aquel que odia a los cristianos y a su modo de vida que es la negación de la vida misma, una vez que oye la verdad revelada renegará de su antigua ignorancia -que no es sino sabiduría-. Nuevamente recurrimos a Tertuliano:

Cuando precisamente odian porque desconocen la naturaleza de aquello que odian, ¿no es posible que aquello sea de tal naturaleza que no merezca odio? Así pues, combatimos ambas cosas por su mutua dependencia: ignoran porque odian y odian injustamente porque ignoran [...] el hecho de que todos los que antes odiaban porque no conocían dejan de odiar en el momento en que dejan de ignorar. De ellos salen *nuevos cristianos con conocimiento de causa*, y comienzan a odiar lo que antes fueron y a profesar públicamente lo que antes odiaron.²⁴⁹

El ser cristiano, el hecho de ser subjetivado y entenderse a sí mismo como cristiano es, desde un inicio, renegar públicamente de la antigua vida no cristiana, de la vida mundana que está lejos de la verdad celestial. La catequesis, es decir, la educación cristiana es, entonces, una educación de la negación del mundo, del sentido de la tierra, de la inmanencia, de los sentidos, del error, de la posibilidad, de las vicisitudes y del cambio, etc.

²⁴⁸ Véase Aristóteles. *Ética Nicomáquea*. L. VI.

²⁴⁹ Tertuliano. *Op. Cit.* I. 5-7.

El director espiritual, el maestro, se convierte, pues, en aquel que convierte al alumno en sujeto digno de llegar a la contemplación de la verdad divina en la tierra, la negación del sentido de la tierra con miras a un mundo del que, sin tener certeza lógica ni empírica, se tiene como verdadero.

La razón de esto la encontramos en un vínculo muy interesante entre el director espiritual o director de conciencia, que tiene la función de guiar la confesión cristiana y el catequista, que es quien prepara a los principiantes a la vida cristiana, quien orienta la fe cristiana y quien prepara, quien forma por medio de la persuasión en los conocimientos de la fe.

Nos serviremos del texto de San Agustín *La catequesis de los principiantes* para mostrar cómo el santo de Hipona brinda ayuda a su amigo Deogracias y a la santa madre iglesia al escribir sobre cómo formar al catequista, cómo no aburrir al principiante mientras se le convierte al cristianismo en los conocimientos de la fe cristiana, y san Agustín, quien otrora fuera maestro de retórica, recurre a los signos y la expresión de estos.

Arguye San Agustín:

Estoy deseando que el que me escucha entienda todo tal como yo lo entiendo, y me doy cuenta de que no me expreso del modo más apto para conseguirlo. Esto es debido, sobre todo, a que lo que yo comprendo inunda mi alma con la rapidez de un rayo; en cambio, la locución es lenta, larga y muy diferente, y mientras van apareciendo las palabras, lo que yo había entendido se ha ya retirado a su escondrijo. Pero dado que dejó algunas huellas impresas de modo admirable en la memoria, dichas huellas permanecen en las cantidades de las sílabas. Y de esas huellas nosotros derivamos los signos o símbolos sonoros que constituyen la lengua latina, hebrea o griega [...] Sin embargo, aquellas

huellas no son ni latinas, ni hebreas, ni propias de ningún pueblo, sino que se forman en la mente [...].²⁵⁰

El arte de enseñar, de exhortar y de convertir a los principiantes a la vida cristiana en los conocimientos de la fe es la alegría, enseñar con alegría es la recomendación de San Agustín, y ¿por qué la alegría? Porque Dios ama a quien da, Dios ama al que reparte, Dios ama al que comparte; el catequista da conocimientos, signos que de seguirlos llegaremos a la alegría de ser en Dios en tanto se es cristiano.

Sostiene San Agustín:

Y, sin duda alguna, se nos escucha con mayor agrado cuando también nosotros nos recreamos en nuestro propio trabajo, porque el hijo de nuestro discurso vibra con nuestra propia alegría y fluye con más facilidad y persuasión [...] En todo caso, lo que siempre hemos de cuidar sobre todo es ver qué medios se han de emplear para que el catequista lo haga siempre con alegría, pues cuanto más alegre esté más agradable resultará. La razón de esta recomendación es bien clara; si Dios ama al que reparte con alegría las cosas materiales, ¿con cuánta más razón amará al que distribuye las espirituales? Pero que esta alegría aparezca en el momento oportuno corresponde a la misericordia de aquel que nos ordena la generosidad.²⁵¹

Así, los elementos son escuchar con agrado, la alegría de quien profiere el discurso y la atención necesaria por parte del catecúmeno o principiante para facilitar la conversión y la adopción del modo de vida cristiano.

²⁵⁰ De Hipona, Agustín. *La catequesis de los principiantes*. II, 3.

²⁵¹ *Ídem*.

La conversión misma, que es al final una operación que lleva a cabo el principiante, aquel que se inicia en la fe cristiana, es una actividad del alma, por eso es por lo que San Agustín confía en el presupuesto sobre el que construye todo su pensamiento, a saber, que Dios habita en el corazón del hombre. Es esta existencia la que permite que el principiante de la vida cristiana reconozca a Dios en sí mismo, como ya en sí, es decir, como parte constitutiva de sí mismo. Nosotros estamos plenamente de acuerdo con Foucault cuando sostiene que en realidad asistimos a una forma de construcción, de constricción y de gobierno de la subjetividad.

La catequesis y la confesión son formas de gobierno de la conducta del cuerpo, de una serie de regímenes corporales específicos que están dentro de una erótica y una dietética, y regímenes de pensamiento, decir, confesar, expresar el modo de ser cristiano.

Sostiene lo siguiente Foucault en una serie de conferencias que dio en 1980 y que abren el periodo de la genealogía del sujeto:

El punto de contacto, donde [la manera en que] los individuos son dirigidos por los otros se articula con la manera en que ellos mismos se conducen, es lo que puede llamarse "gobierno". Gobernar a la gente, en el sentido lato de la palabra, no es una manera de forzarla a hacer lo que quiere quien gobierna; [...] no debemos comprender el ejercicio del poder como pura violencia o rigurosa acción. El poder está hecho de relaciones complejas: esas relaciones involucran un conjunto de técnicas racionales, cuya eficacia proviene de una aleación sutil de tecnología de coacción y tecnologías de sí.²⁵²

²⁵² Foucault, Michel. "Subjetividad y verdad". En *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth, 1980*. P. 45.

Lo que quiere decir que el gobierno de los otros es gracias a una transformación de la subjetividad, de manera más precisa, de la oralidad la cual, por medio de la persuasión, lleva al sujeto a que pase de ser un sujeto pasivo a un agente activo de su propia transformación subjetiva, de lo que podemos nombrar su heterogénesis. La confesión y la catequesis cristiana comparten un elemento por el cual nosotros las comprendemos vinculadas: la oralidad y la persuasión en la construcción del modo de vida idóneo, es decir, el modo de ser cristiano.

Actualmente, si bien resulta cierto que el cristianismo ha sido minado, golpeado y socavado, su presencia sigue siendo estable en gran parte de occidente, principalmente. ¿Qué quiere decir esto? Que la práctica cristiana de la confesión y la catequesis, la conversión a modos de vida sigue estando vigentes, aunque no de manera idéntica a la antigüedad; sería necio suponer que es el mismo cristianismo, empero, sí somos conscientes de que, a pesar de sus vicisitudes, el cristianismo ha sabido adaptarse a los cambios, a las épocas para no desfallecer, eso es lo preocupante y parte de lo que nos motiva a proponer o pensar en una filosofía de la educación vitalista.

Lo que tenemos son prácticas de conducción de conducta en las que se ha reformulado el modo de ser cristiano y, en esa reformulación, el cambio de la subjetividad está presente. Lo que Foucault llama “gubernamentalidad” es una conducción de conductas en las que el hombre se ve determinado y singularizado por todas partes y en las que su subjetivación anula toda posibilidad de *auto-poiesis*.

Michel Foucault considera que la relación maestro-discípulo es liberadora en tanto dota al discípulo de unos preceptos, de unas máximas como era común entre los

estoicos y otras escuelas filosóficas, que una vez descifradas, analizadas y aprehendidas *racionalmente*, lo preparaban para acercarse y hacerle frente a la interpelación directa del mundo. El discípulo sigue unas enseñanzas que le permiten renovarse y algo que es esencial para nuestro análisis, es que le asegura la felicidad filosófica inmanente, no como el platonismo y el cristianismo que cristianizó a Platón, que promete una vida eterna o una vida en el reino de los fines. Hablamos de una imperturbabilidad del alma, de la *ataraxia*.²⁵³

La escuela filosófica de la antigüedad es la franca y clara oposición a la iglesia cristiana de la que la educación moderna está moldeada, atravesada y transida, a pesar de la supuesta secularización de la que fue objeto a lo largo del siglo XIX y XX. El esfuerzo por llegar al conocimiento de sí es establecer una relación con la verdad que uno es, no que está dentro de uno. La verdad sobre uno mismo es distinta de la verdad que asumen vive en uno; el heleno no peca, erra; se equivoca, no es consecuencia de un pecado original.

Es bien sabido que el objetivo de las escuelas filosóficas griegas no radicaba en la elaboración, la enseñanza de una teoría. Ellas buscaban la transformación del individuo, dar al individuo la capacidad que le permitiera vivir de manera diferente, mejor, de un modo más feliz que los demás. ¿Cuál era el lugar del examen de sí y la confesión en todo eso? A primera vista, la obligación de decir

²⁵³ La crítica a Platón y a Aristóteles está hecha desde sus contemporáneos, teniendo su principal atacante en la figura de Isócrates, quien en el Discurso “Contra los sofistas”, identifica a estos, a Platón y a Aristóteles con los sofistas, y esto debido a la promesa de la felicidad sin poder hacer algo con ellos mismos como filósofos. “Si todos los que intentan educar quisieran decir la verdad y no se comprometieran a más de lo que pueden cumplir, no les tendrían en mal concepto los ciudadanos comunes, pero ahora, los que se atreven a fanfarronear muy irreflexivamente, han hecho parecer que deciden más sensatamente quienes eligen la molicie que quienes se ocupan de la filosofía”. Isócrates. “Contra los sofistas”. I.

la verdad acerca de sí mismo²⁵⁴ ocupa un lugar bastante reducido en todas las prácticas filosóficas antiguas.²⁵⁵ Explican el hecho dos razones [...] La primera de ellas es que el objetivo de la formación filosófica era armar al individuo con unos cuantos preceptos que le permitieran conducirse en todas las circunstancias de la vida sin perder el dominio de sí o sin perder la tranquilidad del espíritu, la pureza del cuerpo y el alma. *A ese principio debe su importancia el discurso del maestro, que debe decir, persuadir, explicar; debe dar al discípulo un código universal para toda su vida*, de modo tal que la verbalización se sitúa del lado del maestro, pero no del discípulo.²⁵⁶

Tenemos así que, para Foucault, de lo que se trata -y ese elemento es nodal en la composición de una filosofía de la educación que se pretende vitalista- de hacer una genealogía del sujeto para poner al descubierto las técnicas que han hecho del sujeto moderno lo que es y no otra cosa, es desmantelar las fuerzas reactivas y resaltar la libertad y la posibilidad de intensificarse en la propia formación de sí. En 1980 Foucault quiere encontrar, de alguna manera, una salida al poder que captura totalmente al sujeto; la salida, la línea de fuga, está en las éticas de la antigüedad frente a la negación y la confesión cristiana.

Sostiene Foucault en 1980:

Todas las prácticas que definen y transforman al sujeto van acompañadas por la formación de ciertos tipos de saber y, en Occidente, por diferentes razones, el saber tiende a organizarse alrededor de formas y normas que son más o menos científicas [...] decir la verdad con respecto a sí mismo y constituirse como objeto de saber tanto para los otros como para sí. La obligación de verdad para

²⁵⁴ Vid. Séneca. *De la tranquilidad del alma*.

²⁵⁵ Hadot, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* Del mismo autor, "Reflexiones sobre la noción de "cultivo de sí mismo". En *Michel Foucault, filósofo*.

²⁵⁶ Foucault, Michel. *Subjetividad y verdad*. P. 47.

los individuos y una organización científica del saber: esas son las dos razones por las cuales *la historia del saber constituye un punto de vista privilegiado para la genealogía del sujeto.*²⁵⁷

En este punto Foucault retoma al sujeto o, dicho de manera más precisa, a los modos de subjetivación y de veridicción como objetos de sus análisis, estableciendo siempre entre ellos una relación temporal. Es decir, que tal y como anunciaba en el último apartado del noveno capítulo de *Las palabras y las cosas*, llamado “El sueño antropológico”, Foucault supera su objeto de análisis que va de 1966 a 1969, el periodo arqueológico de una antropología kantiana y habla, entonces, de cómo el hombre llega a ser lo que es, es decir, de los procesos de subjetivación de sí y, aunado a ello, las formas de veridicción del sujeto sobre sí mismo, ya no una verdad trascendental por detrás del sujeto, sino la forma en la que puede decir verdad de sí y esa forma de decirse, de nombrarse, de proferirse en la prosa del mundo, lo constituyen como tal, como una forma determinada de ser.

Finalmente, hace notar cómo la formación filosófica en la antigüedad, tan valorada por él en los últimos días de vida, es la posibilidad de poder nombrarse a sí mismo y descubrirse en ese decir veraz de sí, esto, como hemos dicho, con la intención, por parte de Foucault, de oponerlo al silencio, a la *logofobia* que caracterizará a occidente, gracias, en gran medida, a la educación católica, a la vida monacal, a la *paideia cristii*.

²⁵⁷ Foucault, Michel. *Subjetividad y verdad*. 43.

III.III.I Deleuze y la educación vitalista o de la filosofía de la educación no organicista / Deleuze y la subjetividad reencontrada en la antigüedad vitalista-inmanente.

Gilles Deleuze es un filósofo que, aunque comienza muy pronto su labor filosófica en textos de corte biográfico -insistimos en tener presentes sus textos sobre Spinoza, Rousseau²⁵⁸, Bergson, Hume, Nietzsche, Kafka, Bacon o Proust-, no ha sido completamente abordada la influencia que los griegos y romanos, en general la antigüedad, ha tenido sobre él.

Normalmente se le considera un autor enfocado en el estudio de la modernidad hasta el siglo XX, nosotros creemos que esa idea si no es completamente falsa, sí es incompleta y parcial para tener una visión más o menos general –como sólo puede ser con Deleuze- de nuestro filósofo educador vitalista.

Ha sido el biógrafo francés de Gilles Deleuze y Félix Guattari, François Dosse quien ha hecho una breve mención sobre la relación explícita de Deleuze con la antigüedad.²⁵⁹ Nuevamente aquí vemos cómo se une la vida con la obra, y cómo es Deleuze quien, en su actividad como profesor, primero de Liceo y después profesor universitario, sugiere la lectura de los antiguos para aquellos que aman vivir genuinamente, es decir, filosóficamente y quieren, por lo mismo, devenir filósofos.

²⁵⁸ Ahora contamos en español con los apuntes del primer curso universitario de Gilles Deleuze, el cual está dedicado a Rousseau y, dentro del curso, al Emilio, obra que no deja de ser una fuente para las ideas de fondo de esta tesis. Véase Deleuze, Gilles. *Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio*.

²⁵⁹ Vid. Dosse, François. *Deleuze y Guattari. Biografía cruzada*.

Este punto nos parece sumamente relevante puesto que con Deleuze asistimos a una nueva y completamente distinta noción de *paideia*, completamente diferente a la que, por ejemplo, nos encontramos en la obra canónica del filólogo alemán Werner Jaeger.²⁶⁰ Y es claro, la intención de Deleuze no es la de un especialista de la antigüedad en general o la de un concepto en particular, así, la primera ocasión en la que Deleuze se aproxima a la creación de su concepto de *paideia*, lo hace en su libro *Nietzsche y la filosofía*.

No nos parece arriesgado que la lectura que hace Deleuze de los griegos está en gran medida influida por la lectura que hizo de Nietzsche, basta incluso poner como ejemplo la consideración anti-esencialista que hace de Platón en el apéndice a su obra de 1969 *Lógica del sentido*.

Deleuze es un filósofo que en tanto materialista e inmanentista, sabe que la materia y el sentido no están en las oraciones, ni en la gramática o en la lógica, está en el modo de ser y vivir, en el reconocimiento y afirmación de la vida tal como es; Deleuze encuentra la afirmación y aceptación de lo que es, en una forma de vida estoica.

Hay en el estoicismo múltiples elementos que permiten encontrar en ellos la aceptación del mundo, que es opuesto a la resignación de la religión cristiana. La aceptación conduce a la planeación de otras formas de ser, de cómo, ética y ontológicamente se puede abrir la posibilidad al devenir, para después, abrir la posibilidad a ser de otro modo, de alguna manera, Deleuze ve en los estoicos la posibilidad de pensar el mundo y lo que es de una manera completamente

²⁶⁰ Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*.

diferente; no mejor, ni buena o mala, la naturaleza, la *physis*, tanto para los griegos y la manera en la que los lee Deleuze, es amoral.

Tenemos así un camino para encontrar toda la influencia de la antigüedad en Deleuze, desde Anaximandro y el *apeiron* (τό άπειρον –lo indefinido o indeterminado o carente de forma-), hasta Heráclito, Platón, Epicuro, cínicos, los hedonistas, los atomistas y de entre ellos, Lucrecio especialmente, hasta el estoicismo de Epicteto. Es decir, Deleuze tiene en consideración a los filósofos que, en la historia oficial de la filosofía en occidente –que es una historia occidental cristiana desde la que conservamos de Hegel-, son denominados incorrectamente “filósofos menores”. Precisamente por eso Deleuze hará ver cómo en ellos opera toda una “potencia de lo menor”, cómo la historia de la filosofía es una conducción de las formas y de las imágenes del pensamiento en la que se nos ha introducido la “idea” de que Sócrates, Platón y Aristóteles son los filósofos de la antigüedad y no un esclavo como Epicteto, por ejemplo, o bien que la formación filosófica debe tener en su mapa curricular a Platón pero no a Epicuro, filósofo del placer racional. ¿Cómo influye y determina todo esto la imagen que nos han hecho y hemos aceptado acríticamente de la filosofía de la educación? ¿Cómo devino la filosofía en “académica” y no modo de ser y vivir? ¿Qué postura nos obliga a tener frente a la vida no esencialista, no ultramundana o divina? Una posible y aventurada respuesta es que la formación del filósofo vitalista que intensifica la vida por no despreciarla es consciente de la falsa determinación ontológica que hay en la escuela como institución, es decir, que la construcción de subjetividad de las escuelas filosóficas atenienses y romanas y la institución educativa que depende del Estado van en sentidos opuestos. Deleuze lee a los griegos sobre los hombros

de Nietzsche, eso le permite percatarse y acercarse a la antigüedad de manera diferente de la forma en la que se acercaría un hegeliano, es decir, Deleuze ve en los filósofos de la antigüedad poco estudiados a causa del protagonismo de Platón y Aristóteles, una posibilidad distinta ya no de hacer filosofía solamente, sino de pensar y ser de una forma diferente, forma que quedaría en el polvo de las bibliotecas y de los diferentes modos de ser para ser repensado en función de una nueva perspectiva educativa y filosófica, precisamente intensificadora y no sólo contemplativa o reflexiva.

Los griegos, y de entre ellos el estoicismo principalmente, muestran una línea de fuga con la cual pensar y ser de otro modo, con la cual una utopía en el pensamiento de Deleuze es posible, como si los griegos mostraran la potencia de la diferencia y esta diferencia afirmara una intensidad, intensidad única y vital en la que se da el acontecimiento.

Es decir, el acontecimiento que representan los atomistas, epicúreos, escépticos o cínicos en la antigüedad dentro de la historia de la filosofía, la educación y la pedagogía occidental, radica en que en ellos la diferencia se potencializa e intensifica ontológicamente, en el que la diferencia (se es diferente por no seguir las reglas de las “grandes escuelas filosóficas”) es pura intensidad de lo diferente, en ellos la potencia del pensamiento y la violencia que se ejerce sobre el pensamiento constituye su más alta singularidad; el pensamiento como creación, como invención y ya no como exégesis, hermenéutica ni dogmatismo.²⁶¹

²⁶¹ Véase al respecto Deleuze, G. Guattari, F. *Diálogos*. “De la superioridad de la literatura angloamericana”.

Deleuze hace a su manera una ontología del presente en la que crea un nuevo territorio de la filosofía, la educación y la vida en la que esta se exprese en tanto es intensidad. La naturaleza, como decíamos, no es moral y sus fines no tienen por qué ser necesariamente los que el hombre en diferentes épocas se ha hecho de sí mismo y de la vida. La subjetividad es trastocada en tanto expresión de la *physis*, pero dando lugar siempre a la posibilidad de la libertad, de crear lo nuevo y diferente.

La subjetivación, la ontología abierta estoica, su aceptación y el devenir deben aniquilar al sujeto, dinamitarlo para usar una expresión nietzscheana, ¿con qué fin? Con el fin de dar lugar a otro hombre, a una forma de percibir, de escuchar, de hacer experiencia y de pensar diferente de la que se ha establecido desde, por poner un ejemplo, la escuela, la academia, las instituciones de cultura. La inteligencia no es memoria, es creación, pero hemos mal comprendido la creación como reproducción. Para acabar con tal estado de cosas, habría que pensar y repensar siempre, poner en duda y aseverar la creación libre y autónoma de nuevas subjetividades. Esto implica, entonces, el análisis crítico de las instituciones.

La naturaleza no es buena –dogma contrapuesto a la opinión falsa y débil y a la secularización. El sentido de la vida no se encuentra en la conservación de las instituciones o en su progreso, sino en los individuos. Éstos deben ser despedazados. [...] La vida no se ha de organizar de la manera más cómoda posible y soportable, sino de una manera severa. [...] No hay que ser indulgente con nada, se ha de decir la verdad, aunque resulte cualquier cosa de ello. Nuestra tarea consiste en volver a salir de todos los oscurantismos y de todas las insuficiencias y no engañarnos sobre la existencia. Pues toda la humanidad

ha caído hoy en la vulgaridad (naturalmente incluidos los partidos religiosos).
[...] Es hermoso *contemplar* las cosas, pero es terrible *ser* las cosas. *Asumir en nosotros el sufrimiento voluntario de la veracidad, las heridas personales.* El sufrimiento es el sentido de la existencia. Las muchas patrañas en las que estamos envueltos, que oscurecen nuestro propio ser, nos engañan también sobre el sentido de la vida: *el mismo valor que se necesita para conocerse a sí mismo, también enseña a considerar la existencia sin patrañas: y viceversa.*²⁶²

Las opiniones falsas sobre la vida, sobre su sentido no terminan de examinarla y de afrontarla, de saber que sobre la vida no ha de engañarse la humanidad, que las religiones son *pseudo* salidas, pero no líneas de fuga; la vida es sufrimiento dice Nietzsche, un sufrimiento que se afronta y se asume como tal; se requiere para ser filósofo educador vitalista notar y no dejar de hacerlo que la vida es sufrimiento pero por eso mismo motor de acción para la intensificación de ella misma. La vida misma, incluso, no busca ser negada, es como si aprisionada por las instituciones que aniquilan al sujeto, buscara alguna salida en las líneas de fuga que son el arte, la existencia estética, apostar por la intensidad-acontecimiento.

Nietzsche se vuelve para Deleuze un pensador guía, un filósofo que conduce hacia los griegos que piensan lo menor, hacia Lucrecio, hacia Epicuro que tienen una idea de Dios y la divinidad más cerca del ateísmo que del agnosticismo, que la aceptan con los sufrimientos implícitos y que, a pesar de ello, la aman y no la disfrazan para enamorarse de eso que le colocan encima: cielos, vidas eternas,

²⁶² Nietzsche, Friedrich. *Fragmentos póstumos I*. U II 5 A. [32] 67.

islas de bienaventurados, reinos de los justos, etc. La vida requiere, siguiendo con la cita previa, de valor no sólo para conocerse a sí mismo, sino para “considerar la existencia sin patrañas”. Y nosotros creemos firmemente, que Deleuze es lo que encuentra en la antigüedad, en los estoicos y en autores como Lucrecio o Epicuro que se ven reflejados en su obra tardía, en afirmar a la vida con valor y conocimiento de que es así y no puede ser negada por patrañas, es decir, religión. Hay en los griegos todo un mundo que nos abre a nosotros el futuro en la posibilidad de subjetivación libre y prudente. La diferencia y la repetición de Deleuze se construye sobre esto, sobre la libertad inherente al proceso de subjetivación de los griegos que se colocan con valor frente a sí mismos y frente a la vida tormentosa y trágica; esto no se enseña en los institutos que solo conciben a la educación como medio para el progreso o como burdo emprendimiento.

La vida actual busca patrañas en todos lados, incluso las crea donde podría parecer que no las habría, la identidad no sólo homogeneiza, sino que acaba con la libertad de la propia autodeterminación ontológica. La educación oficial, es decir, la de Estado, no puede seguir atada a la subordinación de la identidad, de lo identitario, de lo que ata a la subjetividad y a la diferencia en un único y exclusivo modo de ser; lo opuesto, la afirmación de sí sin negación del otro en la propia diferencia está tanto en Deleuze, como está en Epicuro y en Lucrecio.

La índole de nuestra vida moderna es tal que, cuando nos encontramos frente a las repeticiones más mecánicas, más estereotipadas, fuera y dentro de nosotros, no dejamos de extraer aquellas pequeñas diferencias, variaciones y modificaciones.

En el simulacro la repetición se refiere ya a repeticiones, y la diferencia, a diferencias. Lo que se repite son repeticiones y lo que se diferencia es el diferenciante. *La tarea de la vida* consiste en hacer coexistir todas las repeticiones en un espacio donde se distribuye la diferencia [...] El alma bella dice somos diferentes, pero no opuestos.²⁶³

La vida no es igual a sí misma en ningún momento, y siendo siempre diferente, en su repetición más mecánica es diferente de la diferencia anterior. La filosofía de la educación vitalista que aquí esbozamos, rebaza la vida moderna estereotipada, en la que el niño es un alumno, el joven un estudiante, el hombre un trabajador, es decir, en el que la subjetivación es una singularización en el sentido peyorativo del término.

La filosofía vitalista e inmanentista de Deleuze nos ayuda a pensar en una nueva ordenación de los espacios vitales en los cuales aún es posible la actualidad de lo diferente que coexiste con diferencias, diferencias ontológicas no de grado, sino de naturaleza.

Cuando la ley nombra, cuando la ley nomina, estatiza, conceptualiza formalmente los objetos que justamente nombra, asignándoles una singularidad inamovible.

Así, Deleuze se percata de que no solo en la modernidad, sino en la antigüedad existe una línea de fuga con la cual subjetivarse en un espacio de coexistencia, en libertad de puras diferencias ontológicas.

Ambos, tanto el filósofo como el poeta se percatan de que el sujeto se crea a sí mismo en espacios de libertad y reconocimientos de la diferencia ontológica que es, inevitablemente, el otro sujeto –cuanto más que el mismo sujeto es siempre

²⁶³ Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición*. P. 10.

diferente respecto a sí mismo-. El jardín de Epicuro es, así, la primera forma de posibilidad de subjetivación. Jardín de subjetivación libre que tiene como fundamento filosófico la amistad. Y del lado de Lucrecio, la libertad y el amor a la vida, la intensificación vital de la vida misma en el conocimiento físico y moral del mundo, en el que los dioses no caben en un mundo pleno de puro cambio, de puro devenir.

La verdad filosófica sobre uno mismo, Dios y el mundo ya no es una verdad metafísica, es decir, una verdad más allá del conocimiento espacio-temporal tal y como es experimentado por el hombre. ¿Qué consecuencias prácticas, éticas, morales y educativas-vitales acarrea al hombre? De entre las principales nosotros destacaremos el miedo a la muerte y el destino del alma del hombre.

Epicuro y, sobre todo Lucrecio consideran un error que la ignorancia de la *physis* destruya y cancele toda posibilidad libre de creación y recreación en el mundo entendido ya bajo principios atomistas, es decir, del mundo como mundo finito.

La mirada se coloca en la muerte integrada a la vida y suprimida toda posibilidad de una creencia (ignorancia) en una vida futura, o en una vida eterna después de la que sí experimentamos. El principio del que arranca Lucrecio es el siguiente “Nada surge de la nada”. Y explica a continuación:

No hay cosa que se engendre a partir de nada por obra divina jamás. Y es que a todos los mortales los envuelve el miedo ese de que ven que en la tierra y en el cielo se producen muchas cosas sin que puedan ellos de ninguna manera acertar a ver las causas de tales acciones, y piensan que suceden por gracia divina. Por esto, cuando hayamos visto que no hay cosa que pueda originarse a partir de nada, arrancando entonces de ahí contemplaremos ya con más acierto

lo que estamos persiguiendo: de dónde cabe que se origine cada cosa y *de qué modo cada una se produce sin la actuación de los dioses.*²⁶⁴

La ignorancia es hija del miedo, y el miedo es el impedimento a la vida que se debiera vivir a sí misma. La filosofía de la educación vitalista que nace a partir de Nietzsche, Foucault y Deleuze está sostenida en el pensamiento griego trágico, pero, también y de manera relevante, en los filósofos físicos.

Es el conocimiento de la naturaleza el que lleva al hombre a cuestionarse si la falta de explicación sobre los fenómenos de la tierra, sobre los fenómenos físicos tienen o no que ser explicados desde la gracia divina. El miedo a la vida y a vivir es el miedo al conocimiento que conduce a la liberación de la superstición, el miedo e ignorancia han sido, son y serán los enemigos de cualquier filosofía de la educación que se asuma como vitalista.

No se trata de buscar ya una verdad eterna y fuera del alcance del hombre, se busca encontrar en el hombre la confianza en él mismo y su pensamiento en que la vida no tiene, no guarda de ninguna manera relación con dioses inexistentes.

Vemos así desde el inicio que el principio físico “nada surge de la nada”, soluciona toda la teología cristiana posterior al epicureísmo, puesto que, desde el libro del Génesis, es claro que el verbo crea a partir de la nada; eso es simplemente un acto de fe.

La creación divina es voluntad, inteligencia y poder divino que determina ontológicamente a los individuos, anulando toda posibilidad de *auto-poiesis* libre y

²⁶⁴ Lucrecio. *La naturaleza*. L. I. 147-155.

autónoma desde un ejercicio pleno de la razón humana. Tal como señala Francisco Soca en su introducción al poema didáctico de Lucrecio:

[...] epicureísmo y cristianismo son antitéticos. ¿cómo protestarían los epicúreos si se les quisiera hacer pasar por anticipadores de una doctrina tan extraña y enemiga de sus principios, supuestamente insuflada en las mentes y en la historia del modo que una y otra vez Lucrecio niega que en el mundo ocurra nada: *divinitus!* El epicureísmo era precisamente la única doctrina combativa que habría podido impedir la caída de Europa occidental bajo las supersticiones orientales que a la postre la anegaron. Y hasta tal punto a Epicuro se le sentía (con razón) como el enemigo más irreconciliable de la fe, que en las polémicas entre cristianos se hará costumbre llamar epicúreo a cualquier disidente.²⁶⁵

En la *physis*, la intervención de alguna gracia divina, de una *divinitus* está completamente excluida, no hay forma en la que alguna instancia metafísica opere y determine los acontecimientos de otra temporalidad, de una forma de experiencia en la que el hombre queda en realidad solo frente a él mismo. Es decir, todo el recorrido que Deleuze hace en los filósofos materialistas lo lleva a pensar en un plano de inmanencia en el que no hay generalidad ni semejanza, lo que hay son principios físicos que, ajenos a cualquier principio o ley de moralidad, sólo resta vivir conforme a principios racionales inspirados en el conocimiento físico de la naturaleza.

Ahora bien, lo que vemos en la naturaleza, consideran Epicuro, Lucrecio y siguiéndolos de cerca Deleuze, es que de la nada nada surge, y que lo que vemos

²⁶⁵ Soca, Francisco. "Introducción". En Lucrecio. *La naturaleza*. P. 64.

es puro devenir, un devenir expresivo que intensifica la vida en cuanto se sustrae de cualquier forma de generalidad o de ley.

Generalizar a partir de la observación de algunos fenómenos y proponer una ley que los defina o que incluso los pretenda predecir, es absurdo para Deleuze, puesto que la *physis* no conoce de leyes; podríamos decir, que la *physis* está más allá de las leyes, estamos hablando de una *metanomía* de la naturaleza.

La naturaleza en tanto tal no es solo exterioridad, es decir, el hombre es naturaleza que luego se ve transformada por una educación, la cual es siempre comprendida dentro del marco de la cultura en la que la *physis* es anulada. La *natura* frente a la cultura, la *physis* contra la *noûs*, el inconsciente frente al consciente; en términos nietzscheanos, estamos finalmente colocados frente a la dualidad constitutiva del hombre antiguo y de la tragedia moderna: Dionisos contra Cristo.

Si como habíamos dicho, el devenir que se encuentra en la naturaleza se haya desconectado, desvinculado desde un principio de toda moral y de toda regla, o ley, el hombre en tanto *physis* que es capaz de comprender racionalmente cómo opera la naturaleza, nace sin una moral, nace sin una determinación nominal y legislativa en la que no habría por qué interpretar que se haya libre de todo actuar violento, pero en el que no hay una subjetivación acabada ni, mucho menos, un Ser o deber ser al que deba llegar como meta o fin de su educación o de su vida en general.

Es una especie de afuera que se intensifica mientras se vive y se vuelve potencia de sí, una potencia expresiva, es decir, una potencia artística. La vida sería así una armonía y una proporción entre la cultura y la *natura* en la que el arte y la vida

artística reconocen la *auto-poiesis* como la condición necesaria y última para la creación de sujetos libres y autodeterminados en tanto diferencia. En efecto, si la vida puede ser comprendida como armonía, proporción y belleza entre las dos fuerzas que la conforman, a saber, la natura y la cultura, tenemos inexorablemente que la vida es estética, la vida es de suyo una obra de arte.

Afirma Deleuze en *Diferencia y repetición*:

*Si la repetición puede ser hallada, aun en la naturaleza, lo es en nombre de una potencia que se afirma contra la ley, que trabaja por debajo de las leyes, que puede ser superior a ellas. Si la repetición existe, expresa al mismo tiempo una singularidad contra lo general, una universalidad contra lo particular, un elemento notable contra lo ordinario, una instantaneidad contra la variación, una eternidad contra la permanencia. Desde todo punto de vista, la repetición es la transgresión. Pone la ley en tela de juicio, denuncia su carácter nominal o general, en favor de una realidad más profunda y más artista.*²⁶⁶

Deleuze nos enseña, nos exhorta, nos incita a la insubordinación, a una cierta, llamémosla así nosotros, *desobediencia ontológica*, en la que él mismo es prueba de cómo se puede pertenecer a otra tradición filosófica-educativa que no sea la oficial, la hegeliana y la platónica, la tradición del Estado, la tradición de la academia, la tradición escolástica; Deleuze busca, y nosotros con él, la insubordinación y la *desobediencia ontológica* en escritores mal llamados “menores”, que no encabezan las listas de grandes pedagogos o grandes filósofos. La potencia de lo menor es para Deleuze tan potente, que una filosofía de la educación que se pretende vitalista, debe tomar en consideración a esos

²⁶⁶ Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición*. p. 23. Las cursivas son nuestras.

filósofos de lo menor y lo minoritario, desobedecer a la academia y pensar en Lucrecio y no en Platón, en Samuel Butler y no en Shakespeare, por ejemplo.

Insubordinación y desobediencia ontológica que no son sino expresión de una posibilidad de autoconstituirse como un ser plenamente libre, ¿libre de qué? De la nominación, de la legislación divina y la moral cristiana.

La potencia y la intensificación de la vida están por debajo, por encima, se encuentran en el *entre*, atraviesan la generalidad, la uniformidad escolar, la normalización institucional, la conducta de la moral universal. La lucha de Deleuze nunca es en contra, siempre es en un entre.

Pensemos aquí en todas las ventajas que esto acarrea, la relación en la que entra la repetición y la diferencia con la desobediencia e insubordinación ontológica, en la que el sujeto es concebido como libre en su propio camino de determinación siempre abierta al ser sí mismo.

La ética deleuziana es una ética de la anarquía ontológica, que enseña no sólo la insubordinación sino la responsabilidad de encontrar en la potencia de lo menor las fuerzas y la voluntad necesaria para hacer de sí otro modo de ser y crear otro modo de pensar, otras formas de hacer filosofía, es decir, otras formas de conceptualizar; conceptualizar, he ahí una de las tareas de la nueva filosofía de la educación vitalista.

El especialista deleuziano francés Philippe Mengue, cree que la filosofía de Deleuze es una filosofía de lo múltiple, nosotros creeríamos más que de la multiplicidad, de una multiplicidad en la que el hombre rastrea y encuentra en los griegos una forma de pre-subjetivación, en la que los filósofos menores nos

enseñan las formas de crearnos sin obedecer ciegamente, es decir, desobedeciendo a la tradición filosófica cristiana en occidente. Afirma Mengue:

Porque sus fuentes (de Deleuze) remiten antes que, a los problemas y conceptos propios de la tradición establecida en ética, a una liberación cuando no relegada, al menos subordinada en su inteligibilidad a presuntos modelos mayores: los estoicos y los epicúreos –sobre todo Lucrecio- antes que Aristóteles; Spinoza más que Kant; Nietzsche en vez de los utilitaristas. Entendida a partir de estas fuentes subterráneas, la ética deleuziana tiende a presentarse como constituida en torno a tres cuestiones centrales:

- 1) el estoico: no ser indignos de lo que nos acontece y la epicúrea desvalorización del miedo, esto es, el planteo del problema de la posición ante lo que pasa y ante aquello que nos pasa, ante el acontecimiento (Cicerón, Epicuro y Lucrecio).
- 2) la búsqueda espinosista no sólo de la alegría sino ante todo de la beatitud, es decir, la completa formulación del problema de la composición.
- 3) la composición nietzscheana del devenir afirmativo, en otras palabras, la elaboración del problema de la disposición ante aquello que vuelve y puede volver.²⁶⁷

Pensamiento de lo menor²⁶⁸, tradición subordinada por la tradición académica occidental, intensificación de la vida en la confrontación con el acontecimiento, la composición del campo de inmanencia y la afirmación de sí en el devenir activo (Estoicos, Cínicos, Lucrecio, Spinoza, Nietzsche).

²⁶⁷ Mengue, Philippe. *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. P. 26.

²⁶⁸ Cfr. "Qué es una entrevista, qué es, para qué sirve". En Deleuze, Gilles. Parnet, Claire. *Diálogos*. Y Deleuze, Gilles. Guattari, Félix. *Kafka, por una literatura de lo menor*. Asimismo, Deleuze, Gilles. "La escritura y la vida". En *Crítica y clínica*.

La finalidad es la vida artística, o la vida como obra de arte, o bien, una obra de arte vital y vitalista, necesaria como expresión de la vida que subyace a toda necesidad de creación, sea artística o sea ontológica. Deleuze no busca negar, quiere afirmar, no destruye, sino construye y contribuye a pensar en otro modo de ser de lo que somos ahora. Deleuze nos hace concebir una filosofía de la educación que afirma e intensifica más que modula la vida, que la hace más próxima a nosotros encontrando los elementos en los más lejano, bella paradoja deleuziana, lo más cercano es lo más lejano.

El miedo y la ignorancia enemigos perennes de la sabiduría griega sobre la naturaleza siguen instándonos en el siglo XXI a dudar, a sospechar y a reírnos, y pensar sobre las causas de lo que se nos aparece a los sentidos; reflexionar libremente sobre si la educación formal, la educación en las aulas y aun la educación fuera de ellas es la verdaderamente indicada para hablar de la vida, la vida que es arte en tanto *poiesis* y creación constante de sí y de la obra misma.

La vida que se intensifica en la obra de arte, que es ella misma una obra artística, hace con ello una diferencia, y mientras se repite se vive como diferente respecto a sí y al resto de las diferencias sin negarlas o apropiárselas; esa es la coexistencia de diferencias ontológicas vueltas obras de arte.

Así, una vida que se vuelve ella misma obra de arte, es, en los tiempos siempre caóticos ya de suyo, una diferencia, una diferencia que como la flor que nace en medio del pantano, se afirma dentro de la decadencia y, con ello, se vuelve un ejemplo de amor a la vida para el resto de las flores en potencia que algún día intensificaron tanto la vida que en ese movimiento serán obras de arte, creación y vida que se elige a ella misma.

Deleuze comenta lo siguiente hacia el final de *Diferencia y repetición*:

El arte no imita, pero ante todo porque repite, y repite todas las repeticiones, valiéndose de una potencia interior (la imitación es una copia, pero el arte es simulacro; convierte las copias en simulacros). Hasta la repetición más mecánica, más cotidiana, más habitual, más estereotipada encuentra su lugar en la obra de arte, estando siempre desplazada en relación con otras repeticiones, y a condición de que se sepa extraer de ella otras repeticiones. Pues *no hay otro problema estético que el de la inserción del arte en la vida cotidiana*.²⁶⁹

El arte vital se separa de la captura, de la rostrificación y de la estatización o momificación en el momento en que, siendo un arte vital en movimiento, es decir, diferenciándose en el juego de determinarse a sí mismo, siempre adviene algo distinto de lo que es.

La filosofía de la educación vitalista deleuziana nos obliga a repensar, es decir, a regresar a movimientos aberrantes²⁷⁰ en los que ya no hay desplazamientos mecánicos sino líneas de fuga, líneas que crean nuevas geografías en las que los niños, por poner un ejemplo significativo, no sean subjetivados ni singularizados, es decir, capturados, rostrificados y significados de una determinada manera.

Consideraciones finales

La filosofía de la educación vitalista está anclada en la vida, es decir, en la construcción constante y permanente de uno mismo; en la visión y decisión ética que subyace y que se encuentra en la superficie de la construcción constante de

²⁶⁹ Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición*. P. 432.

²⁷⁰ Lapoujade, David. *Movimientos aberrantes*.

uno mismo. Es en ese sentido que buscamos y optamos por una filosofía de la educación vitalista que se asume como antiesencialista, es decir, como una filosofía de la educación vitalista que se hermana con una ontología abierta, y rechaza un esencialismo cerrado, absoluto y determinista.

Dicho antiesencialismo lo denunciaremos en el capítulo primero, en el que de la mano de nuestros tres pensadores, a saber, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze, ponemos de relieve que la historia de la filosofía occidental, que la historia de la pedagogía y de la educación han sido, hasta bien entrado el siglo XX y lo que lleva el XXI, una historia esencialista, es decir, que apunta hacia una concepción terminada de hombre, de niño, de escuela, de clase, de profesor, de , de educación, de pedagogía, filosofía y de vida.

En una tradición esencialista, iniciada principalmente por Platón, continuada por Aristóteles y fuertemente alimentada y cultivada por el cristianismo primitivo hasta nuestros días, aun reconociendo todas sus variaciones y vicisitudes a lo largo de dos mil años, nos percatamos de que el esencialismo triunfó en filosofía, educación y en la vida misma, es decir, podríamos casi afirmar que la historia “oficial” del pensamiento en occidente es esencialista. Dicho lo anterior, quisiéramos cuestionar ¿qué repercusiones tiene para la educación, la pedagogía y la vida el esencialismo en la historia del pensamiento occidental? De manera general, la exclusión de modos de vida menores, de modos de existencia que no son los “exitosos”, los triunfantes dentro de una sociedad determinista y determinada, es decir, se cancela la posibilidad de la potencia de la vida de ser manifestada de formas completamente nuevas, otras, diferentes y distintas.

Son los diferentes modos de existencia en los que se visibiliza la potencialización de la fuerza creativa y afirmativa de la vida, potencia que tiene una capacidad de ser visibilizada y exacerbada en la educación y en la pedagogía.

Pues bien, en el capítulo I de la presente tesis, señalamos el hecho de que el esencialismo llega a una idea del conocimiento como conocimiento metafísico, es decir, como una forma de conocimiento “transmundano”, y bien, ¿eso qué implica nuevamente para educación y para la pedagogía? Implica la creencia (ficción) en una intervención metafísica en las cosas propias de la física. Dicho de otra manera, nos encontramos de nuevo en el “enfrentamiento” entre la metafísica y la inmanencia. En esa perspectiva, la educación no es una acción consciente y activa de un hombre dirigida a otro hombre con un objetivo específico y claro, se trata, en realidad, según la educación esencialista de occidente, de una acción basada en la contemplación de ideas eternas, verdaderas, fijas, inmutables, verdaderas, transhistóricas, etc., de lo que se infiere que el hombre no es sino un mediador entre las ideas eternas o Dios y los hombres. Como consecuencia tenemos que el conocimiento nos precede, no lo producimos nosotros históricamente, tenemos, asimismo, que la idea de hombre es anterior a todo hombre, que la educación esencialista nos debe llevar a esa noción, y, finalmente, que el hombre no es sino una forma accidental en el mundo, pasajera, en la que, siendo el esencialismo lo que reina en el mundo del pensamiento, no existe lugar para el acontecimiento.

Precisamente, en el primer capítulo valoramos la noción de acontecimiento y el de educación, y las oponemos francamente con la tradición esencialista, todo para mostrar que el hombre no está definido *a priori*, ni como hombre que debe

asimilarse a Dios (Platón), ni como animal político (Aristóteles), ni como santo (San Agustín de Hipona) o como ser racional (Kant). La idea de hombre, cualquiera de la que se trate no es previa al hombre. Vimos cómo para Nietzsche, Foucault y Deleuze, cada uno con su propia forma de hacer filosofía y de comprender a la educación y a la pedagogía, se oponen a toda forma de determinismo esencialista de la tradición imperante en la historia de la educación y de la filosofía.

Tal vez la consecuencia más fatalista de la filosofía y de la educación sea, pues, su “potencia destructora” de las fuerzas creadoras y afirmativas del hombre, fuerzas, por otro lado, son la posibilidad misma o motor de poder ser otra cosa de lo que se es en un momento o, bien, de las fuerzas creadoras de modos de vida y de pensamiento diferentes de los existentes e imperantes.

Para Gilles Deleuze:

Si no se admira algo, si no se ama algo, no hay razón para escribir sobre ello. Spinoza y Nietzsche son filósofos cuya potencia destructiva y crítica es inigualable pero esa fuerza procede siempre de la afirmación y de la alegría, de un culto a la afirmación y a la alegría, de una exigencia de la vida contra quienes la mutilan y mortifican.²⁷¹

Escribir, dialogar sobre filosofía de la educación implica, previo a hacerlo, el amor por ellas dos. Los actos educativos son amorosos, y por eso son vitales. Son vitales en el sentido de que se requiere hablar de, en y sobre ellos, y son vitales también en el sentido de que una filosofía de la educación vitalista es amorosa con ella misma y con el futuro incierto que

²⁷¹ Deleuze, Gilles. *La isla desierta y otros textos*. P. 188.

alberga en sí, futuro incierto que, aunque enigmático, se le desea, se le quiere, se le ama; de alguna manera, Deleuze sugiere que el verdadero acto educativo es amoroso y vital, es más, hay una relación entre el amor por lo que se hace y escribe y la vida, es como un aproximación entre amar y vivir, como si se tratara de verbos de la misma familia en tanto sus acciones son semejantes. Empero, el activo educativo que potencializa y afirma la vida, es también destructor, ¿destructor de qué? De viejas formas corrosivas de educación, de ideas predeterminadas de hombre, de escuela, de educación, etc., destructor de formas bien sedimentadas de hacer filosofía y educación, destructor de estructuras imperantes en la educación dentro y fuera del aula, pues bien, ¿de dónde viene esa fuerza destructora? Viene de la fuerza creadora, de la afirmación y, sobre todo, viene de la alegría, aquella alegría tan querida por Spinoza, en oposición a la tristeza que adviene en odio. La filosofía de la educación vitalista que afirma y potencializa la vida, afirma en esa misma afirmación al amor y a la alegría.

A lo largo de los tres capítulos mostramos que en occidente la historia se ha pensado linealmente y de manera ella misma progresiva, como tendiendo hacia mejor, no obstante, de ninguna manera es así, habría que pensarla, pensando de la mano del filósofo-educador vitalista Gilles Deleuze, como una irrupción, como una línea de fuga, hay que pensarla inmanentemente y teniendo siempre presente el sentido de la tierra. Ya no más historia del pensamiento, se trata de un “geopensamiento”, es decir,

de pensar terrenalmente, inmanentemente, o, en palabras de Crescenciano Grave Tirado, pensar volcánicamente:

Dándose a sí lo que ella misma constituye, la filosofía lleva el acontecimiento al pensamiento creando y asumiendo su tipo de crítica. Deleuze compone así una estirpe de verdaderos filósofos (educadores) críticos –la de Lucrecio, Spinoza, Nietzsche, es un prodigioso linaje filosófico, una línea quebrada, explosiva, volcánica-, de los cuales se declara heredero por intentar en su tiempo lo que aquellos hicieron en su época.²⁷²

Crear un nuevo tipo de linaje de filósofos educadores vitalistas y críticos, ¿qué quiere decir críticos? Que derrumben todo aquello que se tenga que derrumbar, y que se construya sobre esos restos, así, la nueva estirpe de filósofos educadores vitalistas tienen la tarea, como pudimos ver en el capítulo III, de crear conceptos, de pensar por primera vez, de encontrar y ver cosas donde otros no creerían que las hay, en fin, de buscar y encontrar nuevas formas de ser, de subjetivación, de ocuparnos de nosotros mismos en una relación no vista antes, pero que, no obstante, dialogue con ella.

Podríamos considerar, finalmente, que Nietzsche, como Foucault y Deleuze, recurren a los griegos y latinos para buscar afirmaciones de existencia en la diferencia y la multiplicidad; la epistemología ya no es racional sino corporal, la esencia no está atrás sino por encima, la libertad como la voz ya no se pide, se toma, la subjetivación no es del afuera, es creación libre del adentro. La educación no es del maestro al alumno, la educación es vitalista en cuanto se recoloca la creación libre artística, pero del arte de la existencia.

²⁷² Grave Tirado, Crescenciano. “Deleuze: la potencia de la literatura”. En *Theoría*.

Mostramos a lo largo de la tesis que la vida sería así una armonía y una proporción entre la cultura y la *natura* en la que el arte y la vida artística reconocen la *auto-poiesis* como la condición necesaria y última para la creación de sujetos libres y autodeterminados en tanto diferencia. En efecto, si la vida puede ser comprendida como armonía, proporción y belleza entre las dos fuerzas que la conforman, a saber, la *natura* y la cultura, tenemos inexorablemente que la vida es estética, la vida es de suyo una obra de arte.

Nietzsche, como Foucault, y como Deleuze, tienen una forma de ver y entender a los griegos y a la antigüedad de formas particulares, acercándose a ellos como filólogo, como arqueólogo o como filósofo de la diferencia, pero, a pesar de ello, son pensadores que optan por el modo de vida filosófico perenne, como forma de existencia que opta la afirmación de la vida a lo largo de ella misma.

Quisiéramos concluir con dos citas que ponen de manifiesto la potencialización de la vida y su vínculo con la filosofía de la educación vitalista dibujada en esta tesis, sostiene Michel Foucault que “La inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida.”²⁷³

Las últimas reflexiones de Foucault, que van de los años 1980 a 1984, tienen como eje rector la afirmación de la vida y las artes de la existencia o tecnologías del yo. Estas artes de la existencia o tecnologías del yo son, como dijimos al inicio de este apartado de consideraciones finales, básicamente esencialistas; lo son en el momento en que se asume la propia vida como un preocuparse de sí mismo en

²⁷³ Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. P. 24.

todo momento, es decir, se vuelve vital ocuparse de sí mismo. Esta tarea, llevada a cabo a lo largo de la vida, pondría de manifiesto, desde el inicio, que la educación escolar de hoy en día, como en otros tiempos, tiene poco que ofrecer, puesto que la filosofía de la educación vitalista no se asume como necesariamente escolar o áulica, es, sobre todo, de la vida misma.

Citamos nuevamente a Foucault:

Me parece que esa *epimeleia heautou* (esa inquietud de sí, y la regla que se le asociaba) no dejó de ser un principio fundamental para caracterizar la actitud filosófica a lo largo de casi toda la cultura griega, helenística y romana. Importancia que, desde luego, de esta noción de la inquietud de sí en Platón. Importancia entre los epicúreos, porque en Epicuro encontramos una fórmula que se repetirá con mucha frecuencia: todo hombre debe ocuparse día y noche y a lo largo de toda la vida de su propia alma.²⁷⁴

Una filosofía de la educación vitalista ama, destruye para construir y por eso es crítica, quiere llegar a la alegría de la existencia, pero debe tener en cuenta las artes y los modos de existencia y subjetivación, debe asimismo, tener la inquietud por uno mismo a lo largo de toda la vida, lo que precisamente rebasa la vida académica de muchas personas, teniendo además la peculiaridad de rebasar la noción vieja de que la educación es privilegio de unos cuantos: la educación vitalista es para todo aquel que tiene inquietud de sí, y que sabe que puede ser algo diferente de lo que es en un momento determinado.

Esto último, tiene en el tercer capítulo el sello de ser tratado con el pensamiento de Gilles Deleuze, uno nunca es el mismo, y no siendo el mismo, es siempre

274 *Idem*.

diferente, aunque siendo diferente se repite a sí mismo, se ensaya a sí mismo siendo siempre otro.

Si la repetición existe, expresa al mismo tiempo una singularidad contra lo general, se pretende llegar a una potencia de la realidad artística.

Así pues, Deleuze nos enseña, nos exhorta, nos incita a la insubordinación, a una cierta, como lo llamamos nosotros en el tercer capítulo, *desobediencia ontológica*, en la que él mismo es prueba de cómo se puede pertenecer a otra tradición filosófica-educativa que no sea la oficial, la hegeliana, la tradición del Estado, la tradición de la academia, la tradición escolástica; Deleuze busca, y nosotros con él, la insubordinación y la *desobediencia ontológica* en escritores mal llamados “menores”, que no encabezan las listas de grandes pedagogos o grandes filósofos. La potencia de lo menor es para Deleuze tan potente, que una filosofía de la educación que se pretende vitalista, debe tomar en consideración a esos filósofos de lo menor y lo minoritario, desobedecer a la academia y pensar en Lucrecio y no en Platón, en Samuel Butler y no en Shakespeare, en Vives y no Moro o Comenio, por ejemplo.

Insubordinación y desobediencia ontológica que no son sino expresión de una posibilidad de autoconstituirse como un ser plenamente libre, ¿libre de qué? De la nominación, de la legislación divina y la moral cristiana.

La vida que se intensifica en la obra de arte, que es ella misma una obra artística, hace con ello una diferencia, y mientras se repite se vive como diferente respecto a sí y al resto de las diferencias sin negarlas o apropiárselas; esa es la coexistencia de diferencias ontológicas vueltas obras de arte.

Bibliografía consultada.

Agamben, Giorgio. *Qué es un dispositivo*. Consultado en línea:

<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>

Aristóteles. *Metafísica*. Gredos. Madrid. 2014.

_____ *Política*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2011.

Averroes. *Exposición de la República de Platón*. Tecnos. Madrid. 2001.

Bachofen, Johann Jakob. *Mitología arcaica y Derecho materno*. Anthropos. Barcelona. 1988.

Balibar, É. *Et. al. Michel Foucault, filósofo*. Gedisa. Barcelona. 1990.

Bataille, Georges. *Acéphale*. Caja negra. Buenos Aires. 2005.

Bergson, H. *Introducción a la metafísica*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1960.

_____ *La energía espiritual*. Cactus. Buenos Aires. 2014.

_____ *Las dos fuentes de la moral y la religión*. Sígueme. Madrid. 2010.

Brandes, Georg. *Nietzsche. Un ensayo sobre el radicalismo aristocrático*. Sexto piso. México. 2008.

Cahen, Claude. *Oriente y occidente en tiempos de las cruzadas*. Fondo de cultura económica. México. 2014.

Cano, Germán. *Como un ángel frío. Nietzsche y el cuidado de la libertad*. Pre-textos. Valencia. 2000.

Camus, Albert. *El hombre rebelde*. Losada. Buenos Aires. 2007.

Castro, Edgardo. *Introducción a Foucault*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 2015.

Cassin, Barbara. *El efecto sofístico*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2008.

Cisneros Contreras, Rodolfo Isaac. *La formación del filósofo-político en Platón*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México. Tesis de maestría.

Colli, Giorgio. *El nacimiento de la filosofía*. Tusquets. México. 2009.

Compayré, Gabriel. *Curso de pedagogía. Teórica y práctica*. 6ª ed. Charles Bouret. México. 1913.

De Alba, Alicia. Martínez Delgado, Manuel. *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. Universidad Nacional autónoma de México. Universidad Autónoma de zacatecas. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. 2011.

De Cesárea, Eusebio. *Historia eclesiástica. La formación de la iglesia desde el siglo I hasta el III*. Editorial Clie. Barcelona. 2008.

De Hipona, San Agustín. *Confesiones. Contra los académicos. De la vida feliz. Soliloquios. La inmortalidad del alma. El maestro. La catequesis de los principiantes. La naturaleza del bien contra los maniqueos. Vida de san Agustín*. Gredos. Madrid. 2012.

De Hipona, Agustín. *Confesiones*. Editorial Porrúa. México. 2010.

De Lagasnerie, Geoffroy. *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Fondo de Cultura Económica. México. 2015.

Deleuze, Gilles. *Crítica y clínica*. Anagrama. Barcelona. 1993.

_____ *Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio*. Cactus. Buenos Aires. 2016.

_____ *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Cactus. Buenos Aires. 2005. Pp. 384. [Serie Clases, # 3].

_____ *Diferencia y repetición*. Amorrortu editores. Buenos Aires. 2012.

_____ *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953- 1974)*. Pre-textos. Valencia. 2005.

_____ *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975- 1995)*. Pre-textos. Valencia. 2007.

_____ *El saber. Curso sobre Foucault*. T. I. Cactus. Buenos Aires. 2013. Pp. 256. [Serie Clases, # 11].

_____ *Empirismo y subjetividad*. Gedisa. Barcelona. 2007. Pp. 148.

_____ *Foucault*. Les Éditions de Minuit. Paris. 2004. Pp. 141.

_____ *Lógica del sentido*. Paidós. Barcelona. 2005.

_____ *Nietzsche*. Arena. Madrid. 2000.

_____ *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama. Barcelona. 2008.

Deleuze, G. Guattari, F. *Rizoma*. Fontamara. México. 2009.

Deleuze, G. Guattari, F. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. Valencia. 2015.

Descartes, René. *Reglas para la conducción del espíritu. Investigación de la verdad por la luz natural. Discurso del método. Las pasiones del alma. Tratado del hombre*. Gredos. Barcelona. 2014.

Dodd, R. E. *Paganos y cristianos en una época de angustia. Algunos aspectos de la experiencia religiosa desde Marco Aurelio a Constantino*. Ediciones cristiandad. Madrid. 1975.

Dosse, François. *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2009. Pp. 692.

Eribon, Didier. *Michel Foucault*. Anagrama. Barcelona. 2004. Pp. 499. [Compactos, # 330].

Ezcurdia, José. *Cuerpo, intuición y diferencia en el pensamiento de Gilles Deleuze*. Ítaca. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2016.

Foucault, Michel. *Lecciones sobre la voluntad de saber. Curso en el Collège de France. (1970- 1971). Seguido de El saber de Edipo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2012.

_____ *Hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France. 1981-1982*. Fondo de cultura Económica. Buenos Aires. 2009.

_____ *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. 2ª ed. Siglo veintiuno editores. México. 2010. Pp. 398.

_____ *La arqueología del saber*. 2ª ed. Siglo veintiuno editores. México. 2010. Pp. 273.

_____ *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France. (1975-1976)*. 2ª ed. Fondo de Cultura Económica. México. 2006. Pp. 287.

_____ *Historia de la locura en la época clásica*. 2 T. Fondo de cultura económica. México. 2009.

_____ *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI editores. México. 2011.

_____ *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Siglo XXI editores. México. 2011.

_____ *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. Barcelona. 2012.

_____ *Microfísica del poder*. Las ediciones de La piqueta. Madrid. 1994.

_____ *El Nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo veintiuno editores. México. 2009. Pp. 293.

Foucault, Michel. *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Darmouth, 1980*. Siglo XI editores. México. 2016.

_____ *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. 2012. Pp. 285.

_____ *Obras esenciales*. Paidós. Barcelona. 1999.

_____ *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-. 1978)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 2006.

_____ *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores. México. 2008.

Frenzel, Ivo. *Nietzsche*. Barcelona. Salvat. 1985. [Biblioteca Salvat de grandes biografías, # 16].

Freinet, Célestin. *La educación moral y cívica*. Fontamara. México. 2004.

Frey, Herbert. *En el nombre de Dionysos. Nietzsche. El nihilista antinihilista*. Siglo XXI editores. México. 2013.

_____ *El otro Nietzsche. Interpretaciones de su pensamiento en el mundo occidental desde 1970*. CONACULTA. México. 2015.

Gómez Robledo, Antonio. *Ensayo sobre las virtudes*. Fondo de Cultura Económica. México. 1996.

Gordon Waason, R. Hofmann, Albert, Ruck, Carl. *El camino a Eleusis. Una solución al enigma de sus problemas*. Fondo de Cultura Económica. México. [Breviarios, #305].

Grave Tirado, Crescenciano. "Deleuze: la potencia del pensamiento". En *Theoría*. Revista del Colegio de Filosofía. Facultad de Filosofía y letras. UNAM. México. Núm. 32. 2017.

_____ *Nietzsche. Crítica a la voluntad de verdad*. Facultad de filosofía y letras. UNAM. México. 2018.

_____ *Schelling. El nacimiento de la filosofía trágica moderna*. Facultad de Filosofía y letras. UNAM. México. 2016.

Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas. 1. Lógica. 2. Filosofía de la naturaleza. 3. Filosofía del espíritu*. Juan Pablos. México. 2002.

_____ *Escritos pedagógicos*. Fondo de cultura económica. México. 1991.

_____ *Fenomenología del espíritu*. Fondo de cultura económica. México. 2009.

_____ *Historia de Jesús*. Taurus. Madrid. 1981.

_____ *Lecciones de la filosofía de la historia. Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*. Gredos. Madrid. 2010.

_____ *Lecciones de historia de la filosofía*. Fondo de cultura económica. México. 2011.

Monteil, Jean. *Un manuscrit inachevé de Grasset: Pierre Pomme et les maladies nerveuses au XVIII siècle*. Montpellier. Société de sciences médicales. 1976.

Consultado el 27 de marzo de 2016 a las 19h39. Texto en línea

http://www.biusante.parisdescartes.fr/sfhm/hsm/HSMx1977x011x001_2/HSMx1977x011x001_2x0060.pdf

Hipócrates. *Tratados médicos*. Anthropos. Barcelona. 2001.

Isócrates. *Discursos*. Gredos. Madrid. 2007.

Jaeger, Werner. *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Fondo de cultura económica. México. 2010.

_____ *La teología de los primeros filósofos griegos*. Fondo de Cultura Económica. México. 2013.

Janz, Curt Paul. *Friedrich Nietzsche. 1. Infancia y juventud*. Alianza editorial. Madrid. 1981.

Jean-Nesmy, Claude. *San Benito y la vida monástica*. Aguilar. Madrid. 1965.

Juliano. *Discursos. I- V*. Gredos. Madrid. 2002.

_____ *Discursos. VI- XII*. Gredos. Madrid. 1982.

Kant, Immanuel. *Filosofía de la historia*. Fondo de cultura económica. México. 2009.

_____ *Pedagogía*. Trad. Luzuriaga, Lorenzo. Akal. Madrid. 2013.

_____ *Por la paz perpetua. Cómo orientarse en el pensamiento*. Ediciones Brontes. Barcelona. 2011.

Kautsky, Karl. *Orígenes y fundamentos del cristianismo*. 2ª ed. Editorial Diógenes. México. 1978.

Locke, John. *Pensamiento sobre la educación*. AKAL. Madrid. 2012.

Marrou, Henri-Irenée. *Historia de la educación en la antigüedad*. Fondo de cultura económica. México. 2004.

Médici, Angéla. *L'éducation nouvelle*. Presses Universitaires de France. Paris. 1977.

Mengue, Philippe. *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Las cuarenta. Buenos Aires. 2008.

Miller, Alice. *La llave perdida*. Tusquets. México. 2013.

Miller, James. *La Pasión de Michel Foucault*. Tajamar editores. Santiago de Chile, 2011.

Mondolfo, Rodolfo. *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Siglo XXI editores. México. 2007.

Montaigne, Michel de. *Ensayos*. (Según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Acantilado. Barcelona. 2016.

Nestle, Wilhelm. *Historia del espíritu griego*. Ariel. Barcelona. 2010.

_____ *Historia de la literatura griega*. Editorial Labor. Barcelona. 1930.

Negri, Antonio. *La anomalía salvaje. Poder y potencia en Baruch Spinoza*. Waldhuter ediciones. Buenos Aires. 2015.

Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Alianza editorial. Madrid. 2013.

_____ *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*. Biblioteca Nueva. Madrid. 2000.

_____ *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Alianza Editorial. Madrid. 2015.

_____ *Correspondencia. VI. Octubre 1887- enero 1889*. Trotta. Madrid. 2012.

_____ *Escritos sobre retórica*. Trotta. Madrid. 2000.

_____ *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es.* Alianza editorial. Madrid. 2013.

_____ *El anticristo. Maldición sobre el cristianismo.* Biblioteca nueva. Madrid. 2000.

Nietzsche, Friedrich. *Fragmentos póstumos. I. (1869- 1874).* 2ª ed. Editorial Tecnos. Madrid. 2010.

_____ *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo.* Alianza editorial. Madrid. 2014.

_____ *La gaya ciencia.* Edimat. Madrid. 2011. Pp. 275.

_____ *La genealogía de la moral. Un escrito polémico.* 3ª ed. Alianza Editorial. 2011. Pp. 248.

_____ *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro.* Altaya. Barcelona. 1999. Pp. 302.

_____ *Notas de Tautenburg para Lou von Salomé. Fragmentos póstumos. (Julio-agosto, 1882. Verano-otoño, 1882).* Biblioteca Nueva. Madrid. 2003. Pp. 127. [Biblioteca Nietzsche, # 9].

_____ *Primera consideración intempestiva. David Strauss. El confesor y el escritor.* Alianza editorial. Madrid. 2015.

_____ *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento.* Tecnos. Madrid. 2015.

_____ *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* 2ª ed. Tusquets. Barcelona. 2009. Pp. 179. [Fábula, # 147].

_____ *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida.* Libros del zorzal. Buenos Aires. 2006. Pp. 160.

_____ *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador.* Biblioteca nueva. Madrid. 2000.

_____ *La voluntad de poder.* Edaf. Madrid. 2016.

Onfray, Michel. *La escultura de sí: por una moral estética.* Errata Naturae. Madrid. 2009.

Onfray, Michel. *La inocencia del devenir. La vida de Friedrich Nietzsche.* Gedisa. Barcelona. 2009.

_____ *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I.* Anagrama. Barcelona. 2016.

_____ *Le ventre des philosophes. Critique de la raison dietétique.* Le livre de poche. París. 2011.

Palmier, Jean-Michel. *Hegel. Ensayo sobre la formación del sistema hegeliano.* Fondo de cultura económica. México. 2012.

Pardo, José Luis. *El cuerpo sin órganos. Presentación de Gilles Deleuze.* Pretextos. Valencia. 2012.

Platón. *Diálogos I.* Gredos. Madrid. 2012.

Plutarco. *Obras morales y de costumbre (moralía) VII.* Gredos. Madrid. 1995.

_____ *Obras morales y de costumbre (moralía) XII.* Gredos. Madrid. 2004.

Puchet, Enrique. *De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí.* Ediciones de la fuga. Montevideo. 2013.

Quintiliano, Marco Fabio. *Sobre la enseñanza de la oratoria I-III*. Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum mexicana. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2006.

Rajchman, John. *Deleuze. Un mapa*. Nueva visión. Buenos Aires. 2007.

Revel, Judith. *Diccionario Foucault*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 2009.

Ruíz, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1986.

Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o de la educación*. Alianza editorial. Madrid. 2010.

Sade, Marqués de. *Justine o de los infortunios de la virtud*. Tusquets. México. 203.

Schopenhauer, A. *Sobre la filosofía de universidad*. Tecnos. Madrid. 2001.

Sloterdijk, Peter. *El pensador en escena. El materialismo de Nietzsche*. Pre-textos. Valencia 2009.

Spencer, Herbert. *L'education. Intellectuelle, morale et psysique*. 16a ed. Félix Alcan. Paris. 1930.

Swift, Jonathan. *Consejos a los criados*. Aves del arca. Buenos Aires. 1967.

Tertuliano. *Apologético. A los gentiles*. Gredos. Madrid. 2001.

Todorov, Tzvetan. *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Gedisa. Barcelona. 2008e.

Vásquez, Eduardo. *Filosofía y educación*. Universidad de los Andes. Venezuela. 1994.

_____ *El espíritu de la ilustración*. Galaxia Gutenberg. México. 2014.

Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Gredos. Madrid. 2009.

Yankelevitch, Vladimir. *Henri Bergson*. Universidad veracruzana. México. 2006.

Zouravichbili, François. *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu. Buenos Aires. 2007.