

HÉCTOR RODRÍGUEZ ROSALES



LA FILOSOFÍA *y su* **PEDAGOGÍA**

ENSAYO SOBRE EL PENSAMIENTO
FILOSÓFICO Y PEDAGÓGICO DE
MICHEL FOUCAULT Y GILLES DELEUZE



Editorial
Universidad de Nariño

èditorial

Universidad de **Nariño**

LA FILOSOFÍA Y SU PEDAGOGÍA

**ENSAYO SOBRE EL PENSAMIENTO
FILOSÓFICO Y PEDAGÓGICO DE MICHEL
FOUCAULT Y GILLES DELEUZE**

SAN JUAN DE PASTO

LA FILOSOFÍA Y SU PEDAGOGÍA

**ENSAYO SOBRE EL PENSAMIENTO
FILOSÓFICO Y PEDAGÓGICO DE MICHEL
FOUCAULT Y GILLES DELEUZE**

HÉCTOR RODRÍGUEZ ROSALES

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFÍA
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

èditorial
Universidad de **Nariño**

Rodríguez Rosales, Héctor

La filosofía y su pedagogía: Ensayo sobre el pensamiento filosófico y pedagógico de Michel Foucault y Gilles Deleuze / Héctor Rodríguez Rosales
– San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

187 páginas

Incluye referencias bibliográficas p. 177 - 183

ISBN: 978-628-7771-32-1 Impreso

ISBN: 978-628-7771-31-4 Digital

1. Foucault, Michel – 1926 – 1984 – Crítica e interpretación 2. Deleuze, Guilles – 1925 - 1995 – Crítica e interpretación 3. Filosofía – Enseñanza

194 R696f – SCDD-Ed. 22



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1958



Universidad de Nariño
ASOCIACIÓN DE INSTITUCIONES DE ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 000222 - ENERO 11 DE 2022

SECCIÓN DE BIBLIOTECA

LA FILOSOFÍA Y SU PEDAGOGÍA

ENSAYO SOBRE EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y
PEDAGÓGICO DE MICHEL FOUCAULT Y GILLES DELEUZE

© Editorial Universidad de Nariño

© Héctor Rodríguez Rosales

ISBN Digital: 978-628-7771-31-4

Corrección de estilo:

Gladys Adriana Rosero y Gonzalo Jiménez Mahecha.

Diseño y Diagramación: Alejandra Daniela Garzón Rodríguez

Fecha de publicación: abril 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño.

Dedicatoria

A los educadores, quienes tienen la responsabilidad histórica de construir mundos posibles por los cauces de la libertad, el pensamiento crítico y la creatividad.

Agradecimientos

Al Comité Curricular del programa de Licenciatura en Filosofía y Letras del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad de Nariño, por hacer posible la escritura de este libro.

A los estudiantes de los cursos: “Seminario: Federico Nietzsche” y “Seminario: Michel Foucault – Gilles Deleuze”. Este escrito es el resultado de los diálogos académicos desarrollados en dichos cursos.

A mi amigo y compañero profesor Gonzalo Jiménez Mahecha, por su dedicación a la lectura paciente y minuciosa del libro y por las sugerencias y correcciones de estilo pertinentes.

A Gladys Adriana Rosero de la Rosa por la lectura y revisión final del libro.

La filosofía será nuestra compañera para siempre, de día, de noche, aunque perdiendo su nombre, convirtiéndose en literatura, saber, no saber o ausentándose, nuestra amiga clandestina, de la que respetábamos -amábamos- lo que no nos permitía estar atados a ella, presintiendo que no había nada despierto en nosotros, vigilante hasta en el sueño, que no fuese debido a su difícil amistad. La filosofía o la amistad.

Maurice Blanchot

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
PRIMERA PARTE	19
LA FILOSOFÍA.....	19
1. Michel Foucault y Gilles Deleuze: El encuentro con la filosofía	20
2. La imagen dogmática y ortodoxa de la filosofía..	29
3. La nueva imagen del pensamiento	38
4. El pensamiento nómade, la filosofía del devenir..	46
5. Genealogía y filosofía.	52
6. El quehacer de la filosofía	60
6.1. Diagnosticar el presente.....	60
6.2. La filosofía como «crítica»	65
6.3 La filosofía como “resistencia”	73
7. Educación, saber y poder en la Sociedad Disciplinaria y de Control	80
7.1. La Sociedad Disciplinaria.....	80
7.2. La Sociedad de Control.....	87

<i>SEGUNDA PARTE</i>	<i>96</i>
<i>LA FILOSOFIA Y SU PEDAGOGIA.....</i>	<i>96</i>
<i>2.1. Práctica educativa y subjetivación.....</i>	<i>98</i>
<i>2.2. Investigar, pensar, enseñar.</i>	<i>109</i>
<i>2.3. Desescolarizar la cátedra</i>	<i>122</i>
<i>2.4. De la amistad y amor a la sabiduría.....</i>	<i>129</i>
<i>2.5. La lectura y escritura rizomática</i>	<i>135</i>
<i>2.6. El coraje de hablar y decir la verdad</i>	<i>145</i>
<i>2.7 El estilo, la voz y el concepto.....</i>	<i>149</i>
<i>2.8 Filosofía y pedagogía del concepto</i>	<i>155</i>
<i>Conclusiones.....</i>	<i>167</i>
<i>REFERENCIAS</i>	<i>170</i>

INTRODUCCIÓN

Este ensayo está dedicado especialmente a seguir las huellas del pensamiento de Michel Foucault y Gilles Deleuze sobre su concepción de la filosofía, de su que hacer en la época contemporánea y de sus herramientas pedagógicas y metodológicas para su enseñanza.

Existen varios temas de convergencia de estos dos filósofos franceses; pero quizá, el más importante es el que tiene que ver con la necesidad de abordar el mundo contemporáneo: la constitución del Estado moderno y sus instituciones; el nacimiento de las Ciencias Humanas y su función en la organización de dicho Estado, entre otros. Desde el punto de vista filosófico, los dos autores se caracterizan por una marcada influencia del pensamiento de Federico Nietzsche, principalmente sobre la ruptura total con la filosofía heredada de la cultura occidental: metafísica, idealista, teológica, racionalista, teleológica, y la posibilidad de construir una “nueva imagen del pensamiento” para la filosofía y su pedagogía, a partir de la investigación, la crítica, la interpretación y la creación de conceptos. Aunque no se ocuparon explícitamente sobre temáticas educativas y pedagógicas; sin embargo, se pueden trabajar algunos conceptos y experiencias que los autores tuvieron como profesores para repensar la labor docente de la filosofía.

Foucault, en su libro: “Vigilar y castigar” (2006), habla acerca de las condiciones históricas del establecimiento de la sociedad moderna y de cómo las Ciencias Humanas, entre ellas la educación y la pedagogía, contribuyeron al desarrollo de los ideales de «libertad», «orden» y «progreso», orientados por “la razón instrumental”. El funcionamiento de las instituciones sociales, regido por la vigilancia y el castigo, está dirigido al control de las conductas individuales y sociales para la dominación, la domesticación y la sujeción al servicio de los requerimientos del capitalismo industrial de la sociedad moderna y contemporánea.

Gilles Deleuze y Félix Guattari (2002), en el libro: “Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia”, analizan la “máquina” social capitalista para la producción de “cuerpos organizados” y “docilizados”. En “Postscriptum sobre las sociedades de control”, Deleuze (2006) habla de las nuevas leyes de la producción, de la distribución y del consumo del desarrollo de la sociedad capitalista del siglo XX; así como también, de los nuevos dispositivos de control social que desplazan a las sociedades disciplinarias del siglo XIX de las que hablara Foucault.

El mundo contemporáneo determinado por el desarrollo del capitalismo, la globalización y el neoliberalismo económico y político, establece nuevas maneras de sujeción para la creación de «cuerpos dóciles» y «organizados» mediante diversas formas disciplinarias

y de control; ante lo cual, Deleuze plantea la necesidad de generar nuevas maneras de pensar: “cuerpo sin órganos” y “máquinas de guerra” como estrategias de “resistencia” contra la máquina de poder represiva del Estado.

La filosofía de Federico Nietzsche fue la de mayor influencia en estos dos pensadores franceses: la crítica radical al pensamiento metafísico e idealista heredado desde Sócrates y Platón, y la posibilidad de crear “la nueva filosofía” o “la filosofía del futuro”. Los conceptos sobre la “muerte de Dios” y la “muerte del hombre” crean las condiciones para el hombre del futuro: “el superhombre”; o sea, aquél que abandona el pensamiento dogmático y ortodoxo del mundo trascendente, la metafísica, el idealismo, la teología, la teleología, y asume la responsabilidad histórica de pensar el mundo de la vida a partir de la materialidad histórica. Esta concepción implica grandes rupturas y transformaciones en el quehacer de la filosofía; y, por supuesto, de sus modos de enseñanza. Este libro, escrito en dos partes, incursiona en algunas de estas problemáticas con el fin de contribuir a la introducción del pensamiento filosófico y pedagógico de estos autores que conduzcan de manera crítica y creativa al conocimiento de los retos de la filosofía en el mundo contemporáneo; y, por supuesto, a la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para su enseñanza.

En la Primera Parte, *La filosofía*, se consideran los siguientes temas: *Michel Foucault y Gilles Deleuze*:

El encuentro con la filosofía, trata sobre los aspectos importantes que determinaron las preocupaciones intelectuales de estos autores como estudiantes de filosofía: la concepción historicista dominante con la cual se realizaba la enseñanza; las condiciones históricas, políticas, sociales y educativas de la época; como también, la transformación de su pensamiento y de sus modos de existencia por la influencia de varios filósofos, principalmente de Federico Nietzsche. *La imagen dogmática y ortodoxa de la filosofía*, hace referencia a los conceptos fundamentales del trabajo filosófico en el transcurso de la historia de la cultura de occidente: la metafísica, el idealismo, el cristianismo, el racionalismo, la teleología. *La nueva imagen del pensamiento*, considera aspectos principales acerca de la transformación de la filosofía planteada por Nietzsche, seguido por Foucault y Deleuze, y la construcción de la denominada “nueva filosofía” o la “filosofía del futuro” a partir de la creación de nuevos valores y conceptos. Deleuze plantea que es indispensable superar “la imagen oscurecida del filósofo” determinada por diferentes causas; entre ellas: la herencia metafísica, idealista y teológica del pensamiento; la presunción del filósofo que se pretende sabio y portador de la verdad; los intelectuales utilitaristas al servicio de la sociedad capitalista contemporánea; la ausencia de pensamiento crítico; los intelectuales de lo universal; el “pensamiento de lo mismo” que circula por los medios de comunicación; la filosofía entendida como “contemplación”, “reflexión” y “comunicación”; las pedagogías acríticas, dogmáticas,

historicistas e historiográficas regidas por la voluntad de verdad y dirigidas a la dominación, domesticación y la sujeción; en fin, a aquellos que hablan sobre la inutilidad de la filosofía; y, que incluso anuncian su muerte. *El pensamiento nómade, la filosofía del devenir*, hace referencia al pensamiento del filósofo griego Heráclito en su concepción del mundo, del pensamiento y de la vida, y que tiene mucha influencia en Nietzsche, Foucault y Deleuze. En *Genealogía y filosofía*, se habla acerca de los conceptos de acontecimiento, discontinuidad, multiplicidad e interpretación, con los cuales Foucault, siguiendo el pensamiento de Nietzsche, cuestiona la concepción lineal, continua, evolutiva e historiográfica del pensamiento filosófico. La genealogía incursiona en el conocimiento de las condiciones históricas de la “emergencia” y la “procedencia” de determinadas problemáticas con el fin de reformular, replantear y proyectar nuevas maneras de pensar en el mundo de hoy mediante la interpretación-creación. En *el quehacer de la filosofía*, se exponen algunas preocupaciones que, según Foucault y Deleuze, tiene hoy la filosofía: *Diagnosticar el presente*. Los autores retoman las preguntas que inicialmente fueron planteadas por Kant y que aún tienen vigencia: ¿qué es el presente?, ¿qué es lo contemporáneo? *La filosofía como crítica*, a las formas de conocimiento establecidas, la “voluntad de verdad”, los “juegos de verdad”, el “régimen de verdad”, los modos de existencia; el pensamiento crítico como “desujeción”, “inservidumbre” y “subjetivación”. *La filosofía como “resistencia”* a los modos de dominación

y domesticación del mundo contemporáneo y como “creación” de nuevas maneras de pensar. La “filosofía no tiene el poder de la guerra, pero sí de resistencia”, afirma Deleuze. La filosofía asumida de esta manera contribuye a la creación de nuevos imaginarios y valores para la existencia. *En educación, saber y poder en la Sociedad Disciplinaria y de Control*, se analizan los conceptos básicos del pensamiento de Foucault y Deleuze sobre el funcionamiento de las instituciones sociales a partir de la vigilancia y el castigo de la “sociedad disciplinaria” y sobre los nuevos poderes y saberes de la “sociedad de control” del mundo moderno y contemporáneo; como también, las formas pedagógicas de control, evaluación y exclusión de las instituciones educativas.

En la Segunda Parte, *La Filosofía y su Pedagogía*, se abordan las temáticas: *Práctica educativa y subjetivación*. Michel Foucault propone la “subjetivación” como alternativa contra la relación saber-poder del discurso educativo, contra el pensamiento tradicional de los métodos de enseñanza y en la perspectiva de construir maneras de pensar de otra manera la pedagogía. La “subjetivación”, al igual que “las tecnologías del yo” y “la hermenéutica del sujeto” son estrategias para abordarse uno mismo y transformarse. *Investigar, pensar, enseñar*. Se cuestiona que la enseñanza de la filosofía no está dirigida únicamente a la obtención de información sobre la Historia de la Filosofía, sino a aprender a pensar, filosofar, problematizar, investigar y crear. Los autores

están de acuerdo en que el trabajo de investigar y hacer filosofía no es independiente de su enseñanza; por el contrario, la investigación y la creación filosófica son la condición y la razón para el desempeño del oficio docente. *Desescolarizar la cátedra*. Según Deleuze, hay dos concepciones sobre un curso de filosofía: una, que tiene por objeto obtener reacciones bastante inmediatas de un público; y otra, la llamada “concepción magistral” en donde “hay un señor que habla...”. La labor docente no debe plantearse por la inmediatez y la urgencia del aprendizaje, sino por la comprensión de los problemas; para ello, es preciso la “rumia” de la cual hablaba Nietzsche. Para formular preguntas, los estudiantes necesitan trabajar los conceptos, y esto necesita un tiempo de espera. Por ello, Deleuze prefiere los cursos y no las conferencias, ya que ellos permiten continuidad, “repetición” y volver muchas veces a los temas, problemas y conceptos. *De la amistad y amor a la sabiduría*. Deleuze retoma la cultura griega para entender lo que quisieron expresar con la palabra “filosofía”. La entendieron como “rivalidad de los hombres libres”, competencia, conflicto y lucha de fuerzas. Filósofo es quien pretende a la sabiduría y no al sabio que se cree poseedor de ella. La “sabiduría” no es una cosa o un objeto que está en algún lugar y que alguien posee o quiera poseer; por el contrario, es algo que se debe crear, inventar. A partir de esta concepción, Deleuze conceptúa que la “filosofía es creación de conceptos”; sin embargo, anota que “amigo” no hace referencia a una persona externa, sino a la «condición interna del pensamiento»; o sea, el

amigo como pregunta, problematización, crítica y creación. La amistad y el amor a la sabiduría son condiciones para el quehacer filosófico y para su enseñanza. *La lectura y escritura rizomática*. La “nueva filosofía” implica una concepción diferente acerca del leer, escribir, pensar y enseñar: “interpretación-creación” de Nietzsche, “rizoma” de Deleuze y “caja de herramientas” de Foucault. *El coraje de hablar y decir la verdad*. «Parresia» es la palabra griega que significa “hablar con la verdad” de lo que se piensa y se vive. Foucault retoma este concepto para referirse a los procesos de “subjektivación”, “hermenéutica del sujeto” y de “prácticas de libertad” como estrategias para la desujeción y resistencia a la dominación y a la domesticación. En la educación, la *parresia* implica que el estudiante hable, que tome la palabra y cree una condición de resistencia al discurso logocéntrico educativo. *El estilo, la voz y el concepto*. Hace referencia al carácter persuasivo del discursivo pedagógico en la enseñanza de la filosofía, mediante sensaciones, “afectos y perceptos”, “pasión” y “emoción”. Una pedagogía con “estilo” que conjugue la investigación, las experiencias de vida y la transformación del pensamiento. Tener estilo, dice Deleuze, es “trazar líneas de fuga”. *Filosofía y pedagogía del concepto*. La “pedagogía del concepto” se constituye en una estrategia de trabajo de la filosofía y de su enseñanza. La filosofía, es, para Deleuze “la creación de conceptos” que se realiza, también, por afectos y perceptos, entendidos como devenires del pensamiento y la transformación del sujeto.

PRIMERA PARTE

LA FILOSOFÍA

Un filósofo es un hombre que no deja de vivir, de ver, de oír, de comprender, de sospechar, de esperar cosas extraordinarias; a quien sus propios pensamientos le parecen venir de fuera, de arriba o de abajo, como acontecimientos o rayos a él destinados. Tal vez sea él mismo una tempestad preñada de nuevos rayos, un hombre fatal siempre rodeado de rugidos, de ruidos, de truenos, de abismos abiertos y de presagios siniestros. Un filósofo, ¡ay!, es un ser que a menudo se hace compañía a sí mismo, que a menudo tiene miedo de sí mismo, pero que es demasiado curioso para no volver siempre sobre sí mismo.

Federico Nietzsche, Más allá del bien y del mal.

1. Michel Foucault y Gilles Deleuze: El encuentro con la filosofía

Con Nietzsche se inaugura un nuevo estilo filosófico. Lo sabía muy bien cuando anunciaba una nueva estirpe de filósofos, los filósofos del futuro: su punto de partida era la destrucción del sistema (aguantado, garantizado, solidificado por los «valores máximos»). Y a partir de esa disolución podía especificarse su tarea: multiplicar hasta el límite, hasta la misma locura —es decir, hasta el infinito— la producción de «doctrinas», entendidas ahora como máscaras y disfraces. Convertir, por tanto, la filosofía en un auténtico carnaval.

Eugenio Trías, Filosofía y carnaval.

Las experiencias de Michel Foucault y Gilles Deleuze como estudiantes de filosofía fueron similares; los estudios universitarios de la época se caracterizaban por su concepción lineal, continua e historiográfica, la secuencia de autores, escuelas y épocas. El hegelianismo y la fenomenología se habían convertido en los sistemas

filosóficos dominantes y que Foucault denominaba “esas máquinas filosóficas llamadas hegelianismo y fenomenología”; los dos filósofos detestaban estas corrientes de la filosofía. La concepción tradicional sobre la Historia de la Filosofía no respondía a los interrogantes de la época, lo que les exigió el distanciamiento de estas maneras de pensar y marcar profundas rupturas en el quehacer filosófico. La confrontación con la imagen tradicional del pensamiento se asumió especialmente a partir de la influencia de Federico Nietzsche; autor, que, a pesar de ser excluido de la oficialidad filosófica de la época, rechazado en la academia universitaria por su irreverencia con los cánones filosóficos y vinculado con el nazismo por la interpretación errónea de su pensamiento, fue introduciéndose en la academia hasta constituirse en el germen revolucionario de la filosofía tradicional y la apertura a nuevas maneras de pensar.

Michel Foucault narra como fue el encuentro con la filosofía:

Los autores más importantes que me han ... no diré formado, pero sí permitido desplazarme con respecto a mi formación universitaria, fueron gente como Bataille, Nietzsche, Blanchot y Klossowski, que no eran filósofos en el sentido institucional del término, además de una serie de experiencias personales, claro está. Lo que más me impresionó y fascinó en ellos, y lo que les dio esa importancia

capital para mí, fue que su problema no era el de la construcción de un sistema, sino de una experiencia personal. En la universidad, en cambio, me habían arrastrado, formado, empujado al aprendizaje de esas grandes maquinarias filosóficas que se llamaban hegelianismo, fenomenología. (Foucault, 2013a, p. 35).

(...) Nietzsche, Blanchot y Bataille son los autores que me permitieron liberarme de quienes dominaron mi formación universitaria a comienzos de la década de 1950: Hegel y la fenomenología. Hacer filosofía, por entonces –como hoy, por lo demás–, significaba principalmente hacer historia de la filosofía; y está delimitada de un lado por la teoría de los sistemas de Hegel y del otro por la filosofía del sujeto, procedía bajo la forma de la fenomenología y el existencialismo. (...) Y, en el fondo, era lo que la universidad mejor podía ofrecer como forma de comprensión, la más vasta posible, del mundo contemporáneo, apenas salido de la tragedia de la Segunda Guerra Mundial y las grandes conmociones que la habían precedido: la Revolución Rusa, el nazismo, etc. (...) Mis elecciones maduraron en ese panorama intelectual: por una parte, no ser un historiador de la filosofía como mis profesores, y, por otra, buscar algo totalmente diferente del existencialismo. Y ese algo fue la lectura de Bataille y Blanchot y, a través de ellos, de Nietzsche. ¿Qué

representaron para mí? Ante todo, una invitación a poner en entredicho la categoría del sujeto, su supremacía, su función fundacional...; poner en entredicho al sujeto significaba experimentar algo que condujera a su destrucción real, a su disociación, a su explosión, a su inversión en otra cosa del todo distinta. (Foucault, 2013a, pp. 41-42).

En “Las palabras y las cosas”, en “el triedro de los saberes” el autor conceptúa acerca de la “muerte del hombre” como hecho histórico del mundo moderno o la episteme decimonónica y que hace posible el nacimiento de las ciencias humanas. La concepción sobre de la “muerte del hombre” es un cuestionamiento al “sujeto”, elemento fundante de la racionalidad cartesiana, de la fenomenología y del existencialismo. El sujeto deja de ser una categoría trascendental para a ser pensado en tanto ser que vive, que habla y que produce; es decir, se fragmenta en los tres ejes del pensamiento moderno: la filosofía, las matemáticas y las ciencias empíricas (la biología, la lingüística y la economía). El hombre se considera, a partir de la episteme decimonónica como un ser histórico, social y cultural. De igual manera que George Bataille, Maurice Blanchot y Federico Nietzsche, Michel Foucault propone la disolución del sujeto, la “experiencia límite”, la “subjetivación” y el “pensamiento del afuera”.

(...) La experiencia consiste en tratar de alcanzar cierto punto de la vida que esté lo más

cerca posible de lo invivible. Lo que se necesita es el máximo de intensidad y, al mismo tiempo, de imposibilidad. (...) la experiencia tiene en Nietzsche, Blanchot o Bataille la función de arrancar al sujeto a sí mismo, procurar que ya no sea el mismo, o arrastrarlo a la aniquilación o la disolución. Es una empresa de subjetivación. La idea de una experiencia límite, que arranca al sujeto a sí mismo, es lo que fue importante para mí en la lectura de Nietzsche, de Bataille, de Blanchot, y lo que hace que, por tediosos, por eruditos que sean mis libros, siempre los haya concebido como experiencias directas tendientes a arrancarme a mí mismo, a impedirme ser el mismo. (Foucault, 2013a, pp. 35-36).

A propósito del encuentro con la filosofía de Federico Nietzsche, comenta Foucault: “fue una revelación para mí”, “Lo leí con gran pasión y rompí con mi vida: dejé mi trabajo en el asilo y abandoné Francia; tenía la sensación de haber sido atrapado”:

El descubrimiento se produjo fuera de la universidad. En razón del uso que le habían dado los nazis, Nietzsche estaba excluido por completo de la enseñanza. En cambio, estaba muy en boga una lectura continuista del pensamiento filosófico, una actitud hacia la filosofía de la historia que, de algún modo, asociaba hegelianismo y existencialismo. Y, a decir verdad, la cultura marxista también compartía esa filosofía de la historia. (Foucault, 2013a, p. 43).

Al respecto, es preciso anotar que la condición de Nietzsche como profesor en la Universidad de Basilea no fue aceptada con agrado por los académicos tradicionalistas de la enseñanza de la filosofía; siempre fueron sus opositores. Su pensamiento intempestivo era insoportable para los «doctos» de la filosofía. Nietzsche sabía que su pensamiento era “dinamita”, no únicamente para las instituciones universitarias, sino también para todo intelectual de la época y de los años venideros. Así se refería sobre sus contradictores:

Los filósofos contemporáneos se han mostrado indignos de contarme a mí y mi libro entre los suyos: prácticamente no hay necesidad de asegurar que también en este caso dejo en sus manos el que quieran aprender algo o no, aun cuando me siento inclinado a hacerles algunas concesiones.

Lo que actualmente se llama «filología», que yo intencionadamente califico de natural, podría también esta vez pasar por alto mi libro, pues mi libro es de tipo viril y no sirve para castrados, a los que les va mejor sentarse ante el telar de las conjeturas. (Nietzsche, 1974, p. 74).

Foucault reconoce que la lectura de Nietzsche le produjo una transformación profunda en la concepción sobre la filosofía, su historia y su relación con la verdad; pues, ya no se trataba de buscar la verdad trascendental, sino su construcción histórica.

(...) la lectura de Nietzsche me resultó muy importante: no basta con hacer una historia de la racionalidad, hay que hacer la historia misma de la verdad. ¿Es decir que, en lugar de preguntar a una ciencia en qué medida su historia la ha acercado a la verdad (o le ha vedado el acceso a ella), no habría que decirse, mejor, que la verdad consiste en cierta relación que el discurso, el saber, mantiene consigo mismo, y preguntarse si esa misma relación no es o no tiene una historia? Lo que me pareció impresionante en Nietzsche es que, para él, una racionalidad –la de una ciencia, una práctica, un discurso– no se mide por la verdad que esa ciencia, ese discurso, esa práctica pueden producir. La verdad forma de por sí parte de la historia del discurso y es algo así como un efecto interno de un discurso o una práctica. (Foucault, 2013a, pp. 48-49).

Pero quizá, la más importante influencia de Nietzsche y Bataille fue sobre el cuestionamiento del sentido de la existencia y de los valores éticos y morales, lo que le permitió vivir las experiencias de la “existencia límite”, y proponer la creación de “estéticas de la existencia” como una de las posibilidades fundamentales del trabajo filosófico: “El tema nietzscheano de la discontinuidad, de un superhombre que fuera totalmente distinto del hombre, y luego, en Bataille, el tema de las experiencias límite en virtud de las cuales el sujeto sale de sí mismo, se descompone como sujeto en los límites de su

propia imposibilidad, tenían un valor esencial. (Foucault, 2013a, pp. 48-49).

Los acontecimientos económicos, socio-históricos, políticos y culturales de la época, las dos guerras mundiales, las experiencias del movimiento estudiantil de mayo del 68 en Francia, entre otros, fueron los escenarios en donde se desarrollaron las inquietudes intelectuales de estos autores. La investigación estuvo encaminada a la búsqueda de nuevas rutas de pensamiento que permitieran interpretar los hechos históricos y proponer posibles acciones de transformación.

Foucault cuestiona la concepción continuista, lineal y teleológica de la historia. En la década de los años setenta, efectúa un desplazamiento de sus inquietudes intelectuales: Abandona el interés por el estudio acerca de la construcción racionalista de las ciencias y de su historia, influencia que había recibido de la teoría epistemológica de Gaston Bachelard, y se pliega al pensamiento genealógico de Nietzsche. La epistemología estaba encaminada al conocimiento de la organización, métodos, rupturas y procesos de desarrollo de las ciencias; la genealogía, por el contrario, se dedica al conocimiento histórico de la emergencia y procedencia de los saberes y de las luchas y poderes que históricamente se inscriben en dichos procesos: “Hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las vacilantes victorias, las derrotas mal

digeridas, que explican los comienzos, los atavismos y las herencias. (Foucault, 1997, pp. 23-24).

Gilles Deleuze relata su experiencia como estudiante y sobre los filósofos de mayor influencia en su pensamiento:

Pertenezco a una generación, a una de las últimas generaciones que han sido más o menos asesinadas por la historia de la filosofía. La historia de la filosofía ejerce, en el seno de la filosofía, una evidente función represiva, es el Edipo propiamente filosófico.

(...) yo, durante mucho tiempo, «hice» historia de la filosofía, me dediqué a leer sobre tal o cual autor. Pero me concedía mis compensaciones, y ello de modos diversos: por de pronto, prefiriendo aquellos autores que se oponían a la tradición racionalista de esta historia (hay para mí un vínculo secreto entre Lucrecio, Hume, Spinoza o Nietzsche, un vínculo constituido por la crítica de lo negativo, la cultura de la alegría, el odio a la interioridad, la exterioridad de las fuerzas y las relaciones, la denuncia del poder, etc.). Lo que yo más detestaba era el hegelianismo y la dialéctica (...) Fue Nietzsche, a quien leí tarde, el que me sacó de todo aquello. (Deleuze, 1996, pp. 6-7).

2. La imagen dogmática y ortodoxa de la filosofía.

El árbol o la raíz inspiran una triste imagen del pensamiento que no cesa de imitar lo múltiple a partir de una unidad superior, de centro o de segmento.

*Gilles Deleuze y Félix Guattari,
Mil mesetas.*

Foucault y Deleuze, siguiendo el pensamiento de Nietzsche, cuestionan y problematizan la imagen tradicional del pensamiento filosófico: dogmática, moral y metafísica, heredada desde Sócrates y Platón y desarrollada en el transcurso de la historia de la cultura de Occidente. Contra esa concepción, asumen el reto de construir una *nueva imagen del pensamiento*: la filosofía del futuro, del devenir, de los nuevos filósofos. Nietzsche afirmaba que a partir de Sócrates y Platón el hombre “perdió el camino de la vida”; y, en adelante, la filosofía se encaminó por la creación de los grandes valores de un mundo ideal y trascendente: el Ser, la Esencia, la Idea, la Razón, la Verdad, Dios. Sócrates despreciaba el cuerpo, pues lo concebía como una enfermedad. El filósofo griego, antes de tomar la cicuta, sustancia con la cual se le condenó a muerte, dijo a Critón, su discípulo: “debo un gallo a Asclepios” (Esculapio) –el dios de la curación–, en

agradecimiento porque la muerte lo liberaba del cuerpo y de la vida terrena.

Nietzsche interpreta este pasaje de Sócrates:

Sócrates moribundo. Admiro la valentía y la sabiduría de Sócrates en todo lo que hizo, dijo –y no dijo. Este monstruo burlón y enamorado y cazador de ratas de Atenas, que hizo temblar y sollozar a los jóvenes más petulantes, no solo fue el charlatán más sabio que ha habido: fue igualmente grande en el callar. Quisiera que también hubiese permanecido silencioso en el último instante de su vida –tal vez habría formado parte así de un orden todavía más elevado del espíritu. Fue acaso la muerte o el veneno o la piedad o la maldad –algo le soltó la lengua en aquel instante y dijo: «Oh, Critón, debo un gallo a Asclepios». Esta ridícula y terrible «última palabra» significa para el que tenga oídos: «Oh, Critón, ¡la vida es una enfermedad!». ¡Cómo es posible! Un hombre como él, que había vivido alegre y como un soldado a la vista de todos –¡era pesimista! Había puesto simplemente solo una buena cara a la vida ¡y a lo largo de su vida había escondido su último juicio, su más íntimo sentimiento! Sócrates, ¡Sócrates padeció la vida! Pero se vengó de eso –¡con aquellas palabras veladas, espantosas, piadosas y blasfemas! ¿Tenía que vengarse además un Sócrates? ¿Había un grano menos de generosidad en su sobreabundante virtud?

—¡Ah, amigos! ¡También tenemos que superar a los griegos!”. (Nietzsche, 1990, p. 199).

Platón, de acuerdo con las enseñanzas de su maestro Sócrates, afirmaba que “el cuerpo es la cárcel del alma”; y, en consecuencia, el trabajo de la filosofía consistirá en liberar al alma del cuerpo para llegar al mundo de las ideas y de la verdad. De esta manera se crea un mundo ideal, verdadero, trascendente e inmutable, opuesto al mundo material, cambiante y regido por los sentidos. “La imagen del filósofo, tanto la popular como la científica, parece haber sido fijada por el platonismo: un ser de las ascensiones, que sale de la caverna, se eleva y se purifica cuanto más se eleva. En este «psiquismo ascensional», la moral y la filosofía, el ideal ascético y la idea de pensamiento han anudado lazos muy estrechos”. (Deleuze, 2005a, p. 95).

Después de Platón, “la filosofía es decadente”, dice Nietzsche; pues el hombre perdió el camino de la vida y de su historia. Con la metafísica, el idealismo y la teología se establece la unión entre la verdad (la gnoseología), lo bueno (la moral) y lo bello (la estética) y la creación de los grandes valores de la cultura de occidente.

Nietzsche concibe la moral tradicional como expresión y característica del hombre débil, enfermo, que crea valores existenciales a partir del “resentimiento”,

la “mala conciencia” y la venganza contra el hombre libre y fuerte que ama y afirma la vida terrenal. Ante la incapacidad de afirmar su existencia en el mundo material, el hombre débil crea un mundo ilusorio con la esperanza de una vida eterna y feliz. “Platón es un cobarde ante la realidad, y, en consecuencia, se refugia en el ideal”. (Nietzsche, 1993, 152).

Los valores creados por la debilidad del hombre frente al mundo, al pensamiento y a la vida, sobre los cuales se ha construido la historia de la cultura de occidente, necesitan una transmutación radical: hacer “filosofía a martillazos” y crear otras maneras de pensar y nuevos valores que afirmen la vida y vivirla con intensidad.

Según Deleuze, la filosofía decadente, heredada desde Sócrates y Platón, conocida como la “imagen dogmática y ortodoxa del pensamiento”, aparece en tres tesis básicas:

1º. Se nos dice que el pensador en tanto que pensador quiere y ama la verdad (veracidad del pensador); que el pensamiento como pensamiento posee o contiene formalmente la verdad (connaturalidad de la idea, *a priori* de los conceptos); que el pensar es el ejercicio natural de una facultad, que basta pues pensar

«verdaderamente» para pensar con verdad (recta naturaleza del pensamiento, buen sentido, compartido universalmente); 2º. Se nos dice también que hemos sido desviados de la verdad, pero por fuerzas extrañas al pensamiento (cuerpos, pasiones, intereses sensibles). Porque no solo somos seres pensantes, sino que caemos en el error, tomamos lo falso por lo verdadero. El error: este sería el único efecto, en el pensamiento como tal, de las fuerzas exteriores que se oponen al pensamiento. 3º. Finalmente, se nos dice que basta un método para pensar bien, para pensar verdaderamente. El método es un artificio, pero gracias al cual encontramos la naturaleza del pensamiento, nos adherimos a esta naturaleza y conjuramos el efecto de las fuerzas extrañas que la alteran y nos distraen. Gracias al método conjuramos el error. Poco importa el lugar y la hora si aplicamos el método: este nos introduce en el dominio de lo que vale en todo «tiempo y lugar». Lo más curioso en esta imagen del pensamiento es la forma en que se concibe lo verdadero como un universal abstracto. (Deleuze, 1971, p. 146).

La filosofía tradicional se encaminó en la búsqueda del conocimiento y de la verdad en un mundo suprasensible, en tanto, universal, abstracta e inmutable; por consiguiente, la historia de la filosofía

es un largo proceso de creación de diferentes teorías del conocimiento que buscan la verdad y la esencia del conocimiento a través de un método único y universal: el *órganon* o la lógica deductiva aristotélica, la dialéctica platónica, la fe cristiana, el racionalismo de Descartes, el idealismo dialéctico de Hegel, entre otros. Estas teorías no dan cuenta de los procesos históricos de las prácticas del saber y del conocimiento, de las formaciones discursivas y de la relación cuerpo-historia.

Dice Deleuze:

Lo más curioso en esta imagen del pensamiento es la forma en que se concibe lo verdadero como un universal abstracto. Jamás se hace relación a las fuerzas reales que hacen el pensamiento, jamás se relaciona el propio pensamiento con las fuerzas reales que supone en tanto que pensamiento.

(...) La verdad de un pensamiento debe interpretarse y valorarse según las fuerzas o el poder que la determinan a pensar, y a pensar esto en vez de aquello. Cuando se nos habla de la verdad «a secas», de lo verdadero tal como es en sí, para sí o incluso para nosotros, debemos preguntar qué fuerzas se ocultan en el pensamiento de esta verdad, o sea, cuál es su sentido y cuál es su valor. Fenómeno turbador: lo verdadero concebido como

universal abstracto, el pensamiento concebido como ciencia pura no ha hecho nunca daño a nadie. El hecho es que el orden establecido y los valores en curso encuentran constantemente en ello su mejor apoyo. (Deleuze, 1971, pp. 146-147).

Sin embargo, la imagen dogmática del pensamiento no es la misma en todos los tiempos; en cada época, y quizá en cada filósofo hay tratamientos diferentes, pero en el fondo permanece algo invariable que la caracteriza.

El autor se refiere a diferentes causas por las cuales “la imagen del filósofo está constantemente oscurecida”: la imagen dogmática y ortodoxa del pensamiento, la presunción del filósofo que se considera sabio y portador de la verdad, – no obstante la distinción que hicieron los filósofos griegos entre el **sofos** o sabio que conoce la verdad y el **filósofo**, amante o pretendiente de la sabiduría–, los intelectuales utilitaristas al servicio del ordenamiento de la sociedad capitalista, al Estado y a la Iglesia; la pereza de la filosofía para asumir el pensamiento crítico y la búsqueda de nuevas maneras de pensar y la creación de conceptos; los intelectuales de lo universal que pretenden hablar de la verdad fuera del espacio y del tiempo -verdad sin historia-descontextualizada de las problemáticas y de las condiciones socio-históricas, geográficas y culturales, lo que la hace incomprensible. Deleuze, anota: “La filosofía,

e incluso la ciencia, no tiene rigurosamente nada que ver con lo universal (...) La filosofía no trata del Uno, del Ser... eso son majaderías” (Deleuze y Parnet, 1988, U: uno)¹; el pensamiento de lo mismo que circula por los medios de comunicación mediante la relación del discurso con el poder y la verdad; las metodologías y pedagogías acríticas, dogmáticas e historiográficas de la enseñanza de la filosofía regidas por la “voluntad de verdad” y dirigidas hacia la memorización y repetición de contenidos, proceso en el cual no hay un ejercicio del pensar. No es filósofo quien se dedica a la repetición de aquello que dijeron los filósofos en diferentes momentos históricos, sino que deviene filósofo siempre y cuando se ocupe de problemáticas concretas, cuestionamientos, preguntas e inquietudes que provienen del asombro,

1 Gilles Deleuze fue entrevistado por Claire Parnet. El video de la entrevista, producido y realizado por Pierre-Andre Boutang para la televisión francesa, no está disponible actualmente en internet; se emitió con posterioridad a la muerte de Deleuze, acontecida el 4 de noviembre de 1995. La transcripción de la entrevista de Claire Parnet a Gilles Deleuze, lleva por título *Abecedario* y se ha publicado en diferentes medios de divulgación, entre ellos, la revista *Estafeta*. Las citas de *Abecedario* [letras F, H, P, Q, R, U] proceden de esta publicación virtual. En la citación parentética, la referencia a *Abecedario* (1988) no enunciará la página de donde se extrae la cita, sino en su lugar, la letra del abecedario que corresponde a la respuesta de Gilles Deleuze, a su entrevistadora.

del trabajo crítico y de la investigación. La filosofía es “creación de conceptos”, si no hay problemas, no hay necesidad de crear conceptos. Dice Deleuze:

Si uno no ha encontrado el problema, no comprende la filosofía, que entonces sigue siendo abstracta... la gente, por regla general, no ve a qué problema responde, no ven los problemas, porque estos se presentan en cierto modo ocultos, en parte dichos, en parte ocultos, de tal suerte que hacer historia de la filosofía consiste en restaurar esos problemas, y de resultas de ello descubrir la novedad de los conceptos, mientras que la mala historia de la filosofía ensarta los conceptos como si cayeran por su propio peso, como si no hubieran sido creados, hasta el punto de que hay una ignorancia total de los problemas a los que remiten. (Deleuze y Parnet, 1988, H: historia de la filosofía).

Deleuze considera, igualmente, que se ha comprendido de manera errónea el quehacer filosófico al considerarlo como contemplación, reflexión y comunicación:

En los tres casos, resulta cómico, resulta francamente gracioso, vaya. Uf... el filósofo que contempla, vale, de acuerdo, hace reír a todo el mundo; el filósofo que reflexiona no hace reír, pero es aún más tonto, porque piensa que nadie necesita a un filósofo para reflexionar... En fin, decir que la

filosofía es una reflexión sobre... es despreciarlo todo, es despreciar a la filosofía y a aquello sobre lo que se supone que ha de reflexionar, que no necesita a la filosofía para reflexionar, en fin... (Deleuze y Parnet, 1988, U: uno).

Finalmente, en los tiempos actuales, en la sociedad regida por el utilitarismo y la razón instrumental al servicio de las lógicas de la producción y del mercado capitalista se habla de la inutilidad de la filosofía e incluso de su muerte, lo cual contribuye a oscurecer aún más el quehacer de la filosofía: “La imagen del filósofo se oscurece debido a todos sus disfraces necesarios, pero también debido a todas las traiciones que hacen de él, el filósofo de la religión, el filósofo del Estado, el coleccionista de los valores en curso, el funcionario de la historia. La imagen auténtica del filósofo no sobrevive al que durante un tiempo supo encarnarlo en su época. Debe recuperarse, reanimarse, debe hallar un nuevo campo de actividad en la época siguiente”. (Deleuze, 1971, pp. 151-152). Ante esta “imagen oscurecida de la filosofía”, tanto Michel Foucault como Gilles Deleuze plantean la necesidad de realizar profundas transformaciones; para ello crean un arsenal de conceptos, de las cuales se hablará en las páginas siguientes.

3. La nueva imagen del pensamiento

Nietzsche propone la “filosofía del martillo” contra la imagen dogmática y decadente del pensamiento de la cultura de occidente; y sobre sus ruinas, construir una

nueva imagen: el “nuevo filósofo” o el “legislador del futuro”. Con la metáfora del martillo, expresa la dureza de la crítica con la que se debe dirigir contra los grandes valores, “ídolos” o “fábulas” de la cultura. Cuando se golpea el diapasón con el martillo (instrumento musical), se aprecia un sonido hueco y vacío; para significar con ello, la trivialidad, inconsistencia y carencia de fundamento de dichos valores. En “Así hablo Zaratustra” (1969), hace referencia a *las tres metamorfosis del espíritu*: el espíritu del **camello**, que soporta el peso de los grandes valores de la cultura; doblegado, obediente y sumiso; pero, éste se transforma en el espíritu del **león**, que representa el oficio de la crítica; y, por último, se transforma en el espíritu del **niño**, o el superhombre: libre y creador de nuevos valores.

Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: «Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y a darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos. Hasta ahora, en resumidas cuentas, cada cual confiaba en sus conceptos como en una dote milagrosa procedente de algún mundo igual de milagroso», pero hay que sustituir la confianza por la desconfianza, y de lo que más tiene que desconfiar el filósofo es de los conceptos, mientras no los haya creado el mismo (Platón lo sabía perfectamente, aunque enseñara lo contrario...). Platón decía que había que contemplar las Ideas, pero tuvo antes

que crear el concepto de Idea. (Nietzsche, citado en Deleuze y Guattari, 1993, pp. 11-12).

Martin Heidegger, siguiendo el pensamiento de Nietzsche, realiza igualmente, una crítica sistemática a la tradición filosófica y habla del “final de la filosofía”, el “acabamiento de la metafísica” y “la tarea del pensar”:

¿En qué sentido ha llegado la filosofía a su final en la época presente? La Filosofía es Metafísica. Ésta piensa el ente en su totalidad –mundo, hombre, Dios– con respecto al Ser, a la comunidad del ente en el Ser. La Filosofía piensa el ente como ente, en la forma del representar que fundamenta, porque desde y con el comienzo de la Filosofía, el Ser del ente se ha mostrado como fundamento (principio).

(...) ¿Qué significa la expresión «final de la Filosofía»? Con demasiada facilidad, entendemos el final de algo en sentido negativo: como el mero cesar, la detención de un proceso, e incluso, como decadencia e incapacidad. La expresión «final de la Filosofía» significa, por el contrario, el acabamiento de la metafísica. Ahora bien, acabamiento no quiere decir perfección, en cuyo caso la Filosofía, a su término, tendría que haber alcanzado la máxima perfección. Nos falta, no solo la medida que permita evaluar la perfección de una época de la metafísica con respecto a otra: es que no hay derecho a hacer

este tipo de apreciaciones. El pensamiento de Platón no es más perfecto que el de Parménides. La filosofía de Hegel no es más perfecta que la kantiana. Cada época de la Filosofía tiene su propia necesidad. Hemos de reconocer, simplemente, que una filosofía es como es. No nos corresponde a nosotros el preferir una a la otra...

(...) El «final» de la Filosofía es el lugar en el que se reúne la totalidad de su historia en su posibilidad límite. «Final», como «acabamiento», se refiere a esa reunión. (Heidegger, 2000, pp. 2-3).

Heidegger (2000) se refiere sobre el “final de la filosofía”, no para insinuar su fin, sino para producir rupturas profundas en el quehacer filosófico tradicional y el compromiso de construir una nueva filosofía. En “¿Qué es la metafísica?” (Heidegger, 2021), manifiesta que la Historia de la filosofía ha estado determinada por el «olvido del ser», para expresar con ello que la metafísica ha determinado el pensar filosófico a lo largo de su historia. El «olvido del ser» significa el olvido de la existencia; en tanto, «ser», es, según el autor, «existir». La diferencia entre ser y existir radica en que «una cosa es», pero «no existe». El hombre existe en cuanto toma conciencia de su ser, de su existencia en el mundo. El «Da Sein», o «ser en el mundo», es la concepción acerca del hombre que no proviene de una esencia o de un único origen: el Ser, Dios, etc., lo que le daría una justificación

metafísica, idealista o teológica a la existencia; por el contrario, el hombre tiene la responsabilidad de asumir la vida como proyecto, como devenir. Según Jean Paul Sartre, la esencia no determina su existencia, sino que la existencia determina su esencia. Heidegger, se remite a la responsabilidad de asumir el compromiso de ser, de existir, de vivir una «vida auténtica». La vida inauténtica, a la que alude el autor, no solo es la vida dedicada a lo trascendente y a los grandes valores metafísicos, sino también la vida dominada y domesticada por los valores y poderes de la sociedad capitalista contemporánea y por los medios masivos de comunicación.

La imagen dogmática del pensamiento remite a la Esencia, la Verdad, lo Uno, idéntico, inmutable y universal; pero oculta, precisamente, qué tipo de fuerzas determinan a pensar de esa manera. A partir de Nietzsche, se sabe que las maneras de pensar están determinadas por relaciones de fuerzas activas y reactivas; y, es preciso conocer el tipo de fuerzas para potenciar otras —“voluntad de poder”— para forzar al pensamiento a pensar de otra manera a través de la interpretación-creación. Para Deleuze, la verdad de un pensamiento debe interpretarse y valorarse según las fuerzas o el poder que la determinan a pensar, y a pensar esto en vez de aquello:

He aquí lo que oculta la imagen dogmática del pensamiento: el trabajo de las fuerzas establecidas que determinan el pensamiento como ciencia pura,

el trabajo de los poderes establecidos que se expresan idealmente en lo verdadero tal como es en sí.

(...) Una nueva imagen del pensamiento significa en primer lugar: “lo verdadero no es el elemento del pensamiento. El elemento del pensamiento es el sentido y el valor. Las categorías del pensamiento no son lo verdadero y lo falso, sino lo noble y lo vil, lo alto y lo bajo, según la naturaleza de las fuerzas que se apoderan del propio pensamiento. (Deleuze, 1971, pp. 147-148).

Michel Foucault y Gilles Deleuze coinciden en que la filosofía ya no debe considerarse desde la trascendencia, sino de la immanencia, a partir de problemáticas determinadas y concretas. Se asume el pensamiento como acontecimiento, devenir, interpretación, creación de conceptos y de nuevos valores para la existencia.

Deleuze y Guattari, consideran que la figura de «árbol-raíz», expresa la concepción clásica del pensamiento: lo idéntico, lo uno, lo trascendente, que debe ser reemplazada por la figura de «rizoma»: lo múltiple, lo discontinuo, el devenir: “Haced rizoma y no árbol-raíz”, indican los autores.

Los filósofos del siglo XX: Heidegger, Foucault, Deleuze, Derrida, Vattimo, Paul Ricoeur, Georges Bataille, Pierre Klosowski, entre otros, han seguido el reto

nietzscheano de transformar el quehacer de la filosofía. Por diferentes vías de pensamiento han enfrentado al ordenamiento del mundo contemporáneo y la creación de cierto tipo de subjetividades mediante la dominación, la domesticación y la sujeción: el modelo del desarrollo económico capitalista y sus instituciones socio-históricas y culturales, las tecnologías de la información y la comunicación: “(...) el pensamiento filosófico no ha tenido nunca como hoy un papel tan decisivo que desempeñar, cuando asistimos a la instalación de todo un régimen –no solamente político, sino cultural y periodístico– que es una ofensa para el pensamiento”. (Deleuze, 1996, p. 28)

La filosofía siempre ha tenido rivales, desde los “pretendientes” de Platón hasta el bufón de Zaratustra. Hoy, estos rivales son la informática, la comunicación, la promoción comercial que se ha apropiado de las palabras «concepto» y «creativo», y estos «conceptores» constituyen una estirpe de desvergonzados que hacen del acto de vender el supremo pensamiento capitalista, el cogito mercantil. La filosofía se siente pequeña ante esos poderes, pero, si muere, al menos será de risa. (Deleuze, 1996, 117).

Hoy, la filosofía se ha ve amenazada y desplazada por las urgencias del nuevo orden mundial capitalista. La cultura del mundo globalizado, marcado por el positivismo, el utilitarismo, la economía de mercado y

el neoliberalismo, no solo declaran la inutilidad de la filosofía, —lo que explicaría el debilitamiento y la exclusión cada vez más sistemática de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas—, sino que, incluso, anuncia su muerte; ante lo cual, es preciso asumir con firmeza los nuevos desafíos:

Cuando alguien se pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva, ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para entristecer. Una filosofía que no entristece o no contraría a nadie no es una filosofía. Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa. Sólo tiene ese uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas. ¿Existe alguna disciplina, fuera de la filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? (...) En fin, hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confundan los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral o la religión. Combatir el resentimiento, la mala conciencia, que ocupan el lugar del pensamiento. Vencer lo negativo y sus falsos prestigios. ¿Quién a excepción de la filosofía se interesa por todo esto? La filosofía como crítica nos dice lo más positivo de sí misma:

empresa de desmixtificación. Y, a este respecto, que nadie se atreva a proclamar el fracaso de la filosofía. (Deleuze, 1971, pp. 149-150).

4. *El pensamiento nómade, la filosofía del devenir.*

La concepción del *devenir*, del filósofo presocrático Heráclito, sostiene que todo está en un continuo movimiento, nada permanece estático, todo cambia: “Nadie se baña en el río dos veces, porque todo cambia en el río y en el que se baña”. “Todo fluye y nada permanece inmóvil”, “ser y no ser es lo mismo y a la vez no es lo mismo”. Esta concepción se opone al pensamiento de Parménides, que sostiene que “el ser es”, único, idéntico e inmutable. La filosofía de Heráclito sobre la vida y el mundo como devenir tuvo especial interés e influencia en la filosofía de Nietzsche:

Antes de mí no existe esta transposición de lo dionisiaco a un *pathos* filosófico: falta la sabiduría trágica; en vano he buscado indicios de ella, incluso en los grandes griegos de la filosofía, los de los dos siglos anteriores a Sócrates. Me ha quedado una duda con respecto a Heráclito, en cuya cercanía siento más calor y me encuentro de mejor humor que en ningún otro lugar. La afirmación del fluir y del aniquilar, que es lo decisivo en la filosofía dionisiaca, el decir sí a la antítesis y a la guerra, el

devenir, el rechazo radical, incluso del concepto mismo de «ser»; en esto tengo que reconocer, en cualquier circunstancia, lo más afín a mí entre lo que hasta ahora se ha pensado. La doctrina del «eterno retorno», es decir, del ciclo incondicional, infinitamente repetido, de todas las cosas, esta doctrina de Zaratustra podría, en definitiva, haber sido enseñada también por Heráclito. Al menos la Estoa, que ha heredado de Heráclito casi todas sus ideas fundamentales, conserva huellas de esa doctrina. (Nietzsche, 2017, p. 14).

Desde los filósofos griegos, la concepción del mundo y de la vida ha sido una constante en la filosofía: el caos y el cosmos como conceptos ordenadores y desordenadores. Apolo y Dionisio se constituyeron en las fuerzas que determinaban el mundo material y existencial. El primero: dios del orden, de la razón, de la armonía, de la claridad y el segundo: dios de la locura, de la sin razón, de la desarmonía, de la oscuridad, del caos, del vino, de la danza, de la embriaguez. Apolo y Dionisio son fuerzas que expresan el devenir, la movilidad y el continuo cambio. Sin embargo, en el proceso histórico del pensamiento griego, lo apolíneo desplaza a lo dionisiaco. Con Sócrates y Platón se crean dos mundos: el ideal, inmaterial, trascendente y el material, intrascendente y cambiante.

Nietzsche es defensor del pensamiento de Heráclito, en tanto que ha negado la dualidad de los mundos; y, que concibe la realidad, el conocimiento y la vida como devenir:

A Heráclito lo consideran sombrío, melancólico, llorón, oscuro, bilioso, pesimista y, sin duda alguna, muy digno de ser odiado únicamente quienes no tienen motivo para estar satisfechos con la descripción que hace de la naturaleza humana. Más a éstos les serían adjudicadas con indiferencia, a despecho de sus antipatías o simpatías, de su amor o su odio –carentes de importancia para Heráclito– sentencias como éstas: «Los perros ladran al que no conocen», o esta otra: «Los asnos preferirían los desperdicios del grano antes que el oro.» De esos detractores descontentos provienen asimismo las múltiples acusaciones de oscuridad contra el estilo del filósofo; sin embargo, es muy probable que jamás haya existido un hombre que escribiera de manera tan clara y brillante. Sin duda escribió con gran parquedad y concisión, y por eso, para aquellos lectores que leen con descuido, también con oscuridad. (Nietzsche, 2003, pp. 70-71).

El devenir es el concepto que cuestiona la linealidad y la continuidad del tiempo: no es pasado, ni presente, ni futuro; es lo intempestivo, lo que está fuera del tiempo, lo inactual, lo inoportuno, lo extemporáneo. El devenir es movimiento, creación, acontecimiento, lucha de fuerzas. Es fuego que alimenta los procesos del cambio y de transformación, de nacimiento y muerte; “con el fuego tienen intercambio todas las cosas y con todas las cosas el fuego”. “«El mundo es el juego de Zeus», o expresado

físicamente, es el juego del fuego consigo mismo; solo en este sentido la unidad es, al mismo tiempo, la multiplicidad. Para explicar ante todo la introducción del fuego como una fuerza constitutiva del mundo” (Nietzsche, 2003, 64). (...) El devenir eterno y único, la absoluta indeterminabilidad de todo lo real, que constantemente actúa y deviene, pero nunca es, como enseña Heráclito, es una idea terrible y sobrecogedora cuyo influjo puede compararse a la sensación que se experimenta durante un terremoto de perder la fe en la solidez de la tierra. (Nietzsche, 2003, pp. 59-60).

Heráclito, cuando enuncia que “la guerra es el origen de todas las cosas”, alude a la lucha de fuerzas y de combate en el devenir de la naturaleza, del pensamiento y de la vida. Deleuze habla de las “máquinas de guerra” o flujos de movimiento, de transformación y de creación, que bien se podría relacionar con el pensamiento de Heráclito: “la guerra es la madre de todo, la reina de todo”; “hemos de saber que la guerra es común a todos, y que la lucha es justicia, y que todo nace y muere por obra de la lucha”; “todas las cosas las gobierna el Rayo”. Se podría decir que, desde Heráclito, «devenir» es acontecimiento, eterno fluir, fuego, guerra, lucha de fuerzas y movimiento de la naturaleza, de la vida humana y del pensamiento, entendido como *logos*. Dice Deleuze: “Heráclito es el pensador trágico (...) Heráclito es aquél para quien la vida es radicalmente inocente y justa. Entiende la existencia a partir de un *instinto de juego*, hace de la existencia un *fenómeno estético*, no un fenómeno moral o religioso” (1971, 38).

¿Qué significa inocencia? (...) La inocencia es la verdad de lo múltiple. Se desprende inmediatamente de los principios de la filosofía de la fuerza y de la voluntad. Cualquier cosa se refiere a una fuerza capaz de interpretarla; cualquier fuerza se refiere a lo que ella puede, de lo que es inseparable. Es esta manera de relacionarse, de afirmar y de ser afirmado, la que es particularmente inocente. Lo que no se deja interpretar por una fuerza, y valorar por una voluntad, exige *otra voluntad* capaz de valorarla, *otra fuerza* capaz de interpretarla. Pero nosotros preferimos salvar la interpretación que corresponde a nuestras fuerzas, y negar la cosa que no corresponde a nuestra interpretación.
(Deleuze, 1971, 37).

Si bien, Nietzsche y Deleuze siguen a Heráclito en la concepción del mundo a partir del movimiento, de la lucha de fuerzas, del cambio y del devenir, se diferencian del filósofo griego, en tanto conciben el movimiento como azar y no como el movimiento que obedece a un orden, a una medida, a una ley, al *Logos*: “Este orden del mundo, el mismo para todos, no lo hizo Dios ni hombre alguno, sino que fue siempre, es y será; fuego siempre vivo, prendido según medidas y apagado según medidas”.
(Heráclito, 2008, 135)

El devenir es lo intempestivo que provoca la transformación continua del pensamiento; es el abandono

de las leyes y normas que establecen determinadas maneras de pensar, para crear otras herramientas, otras fuerzas de pensamiento. Lo que deviene es la ruptura con lo que acontece, con lo ya dado, con lo estatuido. El devenir en la filosofía es el juego de las fuerzas que determinan ciertas maneras de ser y de pensar; por lo tanto, no se es filósofo, sino que se deviene filósofo, en tanto potencia las fuerzas que determinan la movilidad del pensamiento.

La Historia de la filosofía, entendida como devenir, consiste en conocer las condiciones, las coyunturas, las luchas de fuerzas del pensamiento que hicieron posible la constitución de determinados problemas. Es la movilidad del pensamiento en el transcurso de la historia que crea y recrea permanentemente maneras de pensar y modos de existencia. El devenir filósofo se manifiesta permanentemente contra el “pensamiento de lo mismo”, contra la inmovilidad y el sedentarismo de los conceptos. Es el discurso contestatario, irreverente y de resistencia que transforma los saberes establecidos; es el pensamiento maldito, en tanto controvierte la normatividad y la ley; es el discurso de la locura que pervierte el imperio de la razón instrumental; es lo impensable en un tiempo presente. No remite a la linealidad del tiempo, sino a su discontinuidad; es la acción del pensamiento contra sí mismo; es la condición del pensamiento que fuerza a pensar; es «máquina de guerra» y de «resistencia» que crea líneas de fuga a todas las formas de domesticación, de dominación y de control sobre la vida.

5. Genealogía y filosofía.

En el libro: “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, Foucault (1997), cuestiona las categorías metafísicas, teológicas y teleológicas que conciben la historia como un proceso lineal, continuo y evolutivo y se aproxima a la concepción «genealógica» de Nietzsche: la historia discontinua, múltiple y compleja en la cual se inscribe la relación cuerpo-historia. La “Genealogía” se constituye como estrategia de pensamiento para conocer las condiciones históricas y la lucha de fuerzas activas y reactivas que han determinado la emergencia y el fundamento de los grandes valores: la moral, la verdad, la estética. El “nuevo filósofo” debe propiciar profundas rupturas y transformación del pensamiento para la creación del “hombre libre” o “superhombre” que sea capaz de crear nuevos valores y sentidos a la existencia. El hombre que ha dado muerte a Dios, también debe superar al hombre.

Hacer el estudio de la historia de la filosofía desde la genealogía no es la búsqueda de la “verdad”, única, trascendente e inmutable, ni la secuencia necesaria y causal entre un filósofo y otro, o entre una concepción filosófica y otra, –a la cual Foucault denomina como «historia oficial»–. La genealogía se introduce en los intersticios de la «historia efectiva», en la complejidad de la materialidad histórica de la producción filosófica. Su interés se centra en el conocimiento de las condiciones históricas y de la lucha de fuerzas que determinan la

“emergencia” y la “procedencia” de los discursos, proceso en el cual se inscribe la experiencia existencial: “el análisis del discurso no revela la universalidad de un sentido, saca a relucir el juego de la rareza impuesta con un poder fundamental de afirmación. Rareza y afirmación, rareza, finalmente, de la afirmación, y no generosidad continua del sentido, ni monarquía del significante. (Foucault (1979, 56-57).

El trabajo arqueológico y genealógico propuesto por el autor, hace posible el conocimiento de las condiciones históricas que determinan la emergencia de los saberes, de una práctica discursiva, un objeto, un enunciado o un concepto; así como también, su ordenamiento interno: sistematización, codificación, régimen de verdad, relación de saber-poder y sistemas de clausura, exclusión y confinamiento. La genealogía incursiona en la historia no dicha, oculta, excluida, los bajos fondos, las fuerzas y las luchas que rigen las materialidades discursivas. “la historia ha de ser el conocimiento diferencial de las energías y de las debilidades, de las cumbres y de los hundimientos, de los venenos y los contravenenos” (Foucault, 1997, 53).

Esta concepción filosófica se constituye en un instrumental teórico-conceptual o “caja de herramientas” para abordar el estudio de las diferentes epistemes en la Historia del pensamiento: sus condiciones de posibilidad, rupturas y discontinuidades.

La filosofía presentada desde la “historia oficial”, y fundamentada en los presupuestos metafísicos que tienen por función: organizar, unificar, totalizar, excluir y marginar las filosofías disidentes o contestatarias, impide conocer la “historia efectiva” y discontinua de los procesos de la producción filosófica:

La historia “efectiva” se distingue de la de los historiadores en que no se apoya en ninguna constancia: nada en el hombre —ni siquiera su cuerpo— es lo suficientemente fijo como para comprender a los demás hombres y reconocerse en ellos. (...) La historia será “efectiva” en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser. Divida nuestros sentimientos; dramatice nuestros instintos; multiplique nuestro cuerpo y lo oponga a sí mismo. No deje nada sobre sí que tenga la estabilidad tranquilizadora de la vida de la naturaleza, ni se deje llevar por ninguna muda obstinación hacia un final milenario. Socave aquello sobre lo que se la quiere hacer reposar, y se ensañe contra su pretendida continuidad. Y es que el saber no está hecho para comprender, está hecho para zanjar. (Foucault, 1997, pp. 46-47).

Según el autor, el estudio de la Historia de la filosofía debe conducir principalmente al conocimiento de los problemas: ¿cómo han logrado formularse, crearse, plantearse?, ¿a qué imagen del pensamiento corresponden?,

¿cuáles son sus transformaciones y rupturas?; y, de qué manera pueden reformularse y re-crearse en condiciones históricas diferentes; para ello hay que armarse de otras “herramientas de pensamiento”.

Dice el autor, Foucault (1999):

(...) Se trata de un movimiento de análisis crítico mediante el cual se procure ver cómo se han podido construir las diferentes soluciones a un problema; pero también, cómo estas diferentes soluciones se desprenden de una forma específica de problematización. (...) El trabajo de la reflexión filosófica e histórica se vuelve a situar en el campo de trabajo del pensamiento, a condición de que retome la problematización no como un ajuste de representaciones, sino como un trabajo del pensamiento. (pp. 360-361)

Ahora bien, como se ha mencionado, filosofía es creación de conceptos a partir de problemáticas planteadas en el trascurso de la historia: acontecimientos, emergencias, rupturas y luchas entre diversas maneras de pensar. Por lo tanto, el estudio de la «historia efectiva» de la filosofía, así como su enseñanza, consiste en abordar la Historia del pensamiento a partir de problematizaciones, de las condiciones históricas y discursivas que han hecho posible la formulación de cierto tipo de problemas: dificultades, obstáculos, rupturas, transformaciones; así como también, la imagen del pensamiento y los

conceptos creados como respuesta; “esta transformación de un conjunto de obstáculos y de dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento”. (Foucault, 1999, 360-361)

Gilles Deleuze concibe la Historia de la filosofía como procesos discontinuos e intempestivos, interpretación-creación y acontecimiento del pensamiento que construye siempre planos diferentes; es decir, como devenir: “la filosofía es devenir y no historia; es coexistencia de planos, y no sucesión de sistemas” (Deleuze y Guattari, 1993, 61).

De este modo, la historia de la filosofía, desde los socráticos a los hegelianos, sigue siendo la historia de las largas sumisiones del hombre y de las razones que se aplica para legitimarlas. Ese movimiento de degeneración no solamente afecta a la filosofía, sino que expresa el devenir más general, la categoría más fundamental de la historia. No un hecho en la historia, sino el principio mismo del que manan la mayoría de los acontecimientos que han determinado nuestro pensamiento y nuestra vida, síntomas de una descomposición. De manera que la verdadera filosofía, en cuanto filosofía del futuro, no es ya histórica en lugar de eterna: debe ser intempestiva, siempre intempestiva. (Deleuze, 2000, 30).

Desde la *imagen dogmática y ortodoxa del pensamiento* se han construido diferentes teorías que conciben la historia de la filosofía como un proceso continuo y lineal, que se perfecciona en su evolución. De acuerdo a ellas, los discursos filosóficos se organizan en escuelas o doctrinas; se clasifican, pero también se marginan y excluyen aquellos que no se pueden sistematizar, ordenar o clasificar porque no entran en el orden del discurso oficial. Esta concepción rechaza la filosofía como “devenir”. Deleuze afirma al respecto:

La historia de la filosofía siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant y Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos los que permanecen fuera se ajusten tanto o más a esta especialidad de la que se burlan. Históricamente se ha constituido una imagen del pensamiento llamada filosofía que impide que las personas piensen.
(Deleuze y Parnet, 1980, 17).

Plantea que la Historia de la filosofía “es como el arte del retrato en la pintura”, “Se trata de retratos mentales, conceptuales”, lo que no quiere decir precisamente que se debiera repetir lo que un filósofo hubiera dicho en

determinando momento, de ser fiel a sus planteamientos o de modificarlos, ni de llevar a reflexionar sobre ellos, puesto que, “la historia de la filosofía no es una disciplina particularmente reflexiva”. Nietzsche consideraba que, para estudiar filosofía, nada más indicado que abordar a los autores en sus textos. Nietzsche (1974): “Existen buenas razones para aconsejarles que no se pongan bajo la dirección de cualquier filósofo de profesión, académico, sino que lean a Platón” (73).

Deleuze (1996):

Igual que en la pintura, hay que conseguir una semejanza con el retratado, pero por medios desemejantes, por medios diferentes: hay que producir un semblante, no reproducirlo (lo que significaría conformarse con repetir lo que tal filósofo dijo). Los filósofos aportan conceptos nuevos, los exponen, pero no dicen, o no dicen del todo los problemas a los que tales conceptos responden. (...) La historia de la filosofía no debe decir lo que ya dijo un filósofo, sino aquello que está necesariamente sobrentendido en su filosofía, lo que no decía y que, sin embargo, está presente en lo que decía. (116).

En el libro: Nietzsche y la filosofía, Deleuze (1971), anota:

La cadena de los filósofos no es la eterna cadena de los sabios, y menos aún el encadenamiento

de la historia, sino una cadena rota, la sucesión de cometas, su discontinuidad y su repetición que no se refieren ni a la eternidad del cielo que atraviesan, ni a la historicidad de la tierra que sobrevuelan. No hay ninguna filosofía eterna, ni ninguna filosofía histórica. Tanto la eternidad como la historicidad de la filosofía se reducen a esto: la filosofía, siempre intempestiva, intempestiva en cada época. (152).

Julien Canavera (2012), comenta sobre la concepción de la Historia de la Filosofía de Deleuze en los siguientes términos:

Deshacer –y deshacerse de– la Historia de la Filosofía quiere decir ante todo librarse de las constricciones que dimanen de las burocracias intelectuales, las cuales suelen operar como guardianes del orden filosófico preestablecido. En otros términos, la cuestión es evitar a toda costa las cuestiones de ortodoxia y escolástica; pues, ¿qué son «el verdadero Hume» o «el verdadero Kant»? sino imágenes dominantes (custodiadas por la policía noológica) que configuran ese lugar fértil en discusiones y otros debates tan altamente narcisistas como infructíferos. Por el contrario, hace falta idear un método capaz de ablandar los cercados, catastros y otros lindes fijos en los que la Historia de la Filosofía ha arrinconado a los pensadores, y con ellos, al pensamiento. Para Deleuze se trata, pues, de «minar los muros y atravesarlos con la lima, lentamente y con paciencia». (26)

6. El quehacer de la filosofía

6.1. Diagnosticar el presente

Según Foucault y Deleuze el trabajo de la filosofía consiste en “diagnosticar el presente”: conocer lo que somos, cómo hemos llegado a ser lo que somos e imaginar y proyectar mundos posibles. Para ello, debe crear nuevos conceptos y estrategias pedagógicas que permitan asumir el compromiso del «devenir filósofo»: abandonar la postura del filósofo de lo universal y pensar a partir de “planos de inmanencia” y de problemáticas concretas en circunstancias espacio-temporales determinadas. Para Foucault, se trata de establecer una “ontología del presente”, conocer el tipo de subjetividades que crea el mundo contemporáneo, saber lo que somos y proyectar mundos posibles para el futuro. Para diagnosticar el presente, es preciso plantear problemáticas concretas sobre el régimen de la producción discursiva, relaciones del saber con el poder, sistemas de exclusión, prohibición y confinamiento; formas disciplinarias y punitivas; voluntad de verdad y juegos de verdad, la lucha de fuerzas, entre otras.

¿Qué significa establecer una “ontología del presente”? La escritora Teresa Torra Borràs, al referirse a Foucault, anota:

La intención de Foucault es hacer una ontología del presente, pero no solo para decir la verdad de

este presente, sino para someterlo a crítica a favor de un posible futuro –por eso el gesto intempestivo heredado de Nietzsche del final de la mayoría de sus obras. Para someter a crítica el presente se trata de perseguir el poder en su ejercicio. En definitiva, se trata de saber a quién sirve cada verdad, cada práctica, cada discurso, cada saber. El presente, para Foucault, no es una construcción inocente o fruto del azar. En su historia se puede leer la inteligibilidad de las luchas, de las victorias y de las derrotas que lo han construido. Hacer una genealogía histórica del presente, en el caso de Foucault, será la opción para analizar estos surgimientos desde los que se puede entender lo que somos y empezar una lucha contra el poder. Una lucha contra todos los modos de dominación que, cotidianamente, nos someten, y contra las verdades y los saberes que los justifican y los envuelven. (Torra, 2014, pp. 91-92).

Foucault y Deleuze manifiestan que el filósofo de hoy debe ocuparse de su tiempo; deben afectarlo; tiene el compromiso de resistencia contra las condiciones socio-históricas y culturales que construyen y determinan el mundo de la vida; es decir, contra todas las formas de dominación, domesticación y sujeción. Foucault (2013b), dice: “Creo que existe cierto tipo de actividades «filosóficas», en dominios determinados, que consisten en general en diagnosticar el presente de una cultura: esa es la verdadera función que pueden tener hoy los individuos a quienes llamamos filósofos” (p. 104). Asumir lo

contemporáneo consiste en dedicarse a las circunstancias, fenómenos de un tiempo que da qué pensar, que necesita pensarse, enfrentarse a nuestro tiempo, al pensamiento intempestivo de que hablaba Nietzsche; es decir, indagar acerca de las sombras que proyectan los hechos y el pensar cotidiano, como también, sobre aquello que desestabiliza y transforma lo que acontece. Lo intempestivo es la anormalidad que proyecta a lo establecido: lo «normal y lo patológico», lo legal y lo ilegal, la razón y la locura; es resistencia que provoca crisis, rupturas y trasgresiones a la «normalidad» de la existencia cotidiana. El filósofo debe pensar lo contemporáneo, lo intempestivo, lo inactual: “La filosofía tiene con el tiempo una relación esencial: siempre contra su tiempo, crítico del mundo actual, el filósofo forma conceptos que no son ni eternos ni históricos, sino intempestivos e inactuales” (Deleuze, 1971, 151).

Según Foucault, fue Manuel Kant quien instauró la inquietud filosófica por el presente:

La cuestión que a mi juicio surge por primera vez en este texto de Kant (Aufklärung) es la cuestión del presente, la cuestión de la actualidad: ¿Qué es lo que ocurre hoy?, ¿Qué es lo que pasa ahora?, ¿qué es ese “ahora”? ¿En el interior de cuál estamos unos y otros y que define el momento en el que escribo? (...) No se trata simplemente de responder a ¿Qué es lo que puede determinar en la situación actual tal o cual decisión de orden filosófico? La cuestión se centra en lo que es este presente, trata en primer

lugar sobre la determinación de un cierto elemento del presente al que hay que reconocer, distinguir, descifrar de entre los otros. ¿Qué es lo que en el presente tiene sentido para una reflexión filosófica?

En la respuesta que Kant intenta dar a esta pregunta trata de mostrar en qué medida este elemento es a la vez portador y signo de un proceso que concierne al pensamiento, al conocimiento, a la filosofía; pero se trata igualmente de mostrar en qué y cómo aquel que habla en tanto que pensador, en tanto que científico, en tanto que filósofo, forma parte él mismo de este proceso, y (aún más) cómo ha de desempeñar una determinada función en ese proceso en el que a la vez será elemento y actor. (Foucault, 1991, pp. 198-199).

Nietzsche planteaba: “Los filósofos aspiran a comprender lo que sus contemporáneos se limitan a vivir. Al mismo tiempo que se interpretan su existencia y comprenden los riesgos de la misma, descubren a su pueblo el sentido de su existencia. El filósofo se propone establecer una nueva imagen del mundo en lugar de la popular. (Nietzsche, 1974, 120).

Ahora bien, el pensar filosófico sobre lo contemporáneo produce incertidumbre, inquietud, preguntas y problemas que se deben asumir para crear conceptos y maneras de pensar como “resistencia” y respuesta a una “cierta cólera

contra su época”; crear, igualmente nuevos valores para una ética individual y social:

Es verdad que la filosofía es inseparable de una cierta cólera contra su época, pero también que nos garantiza serenidad. Ello no obstante, la filosofía no es un Poder. Las religiones, los Estados, el capitalismo, la ciencia, el derecho, la opinión o la televisión son poderes, pero no la filosofía. La filosofía puede implicar grandes batallas interiores (idealismo-realismo, etcétera), pero son batallas irrisorias. Al no ser un Poder, la filosofía no puede librar batallas contra los poderes, pero mantiene, sin embargo, una guerra sin batalla, una guerra de guerrillas contra ellos. Por eso no puede hablar con los poderes, no tiene nada que decirles, nada que comunicar: únicamente mantiene conversaciones o negociaciones. Y, como los poderes no se conforman con ser exteriores, sino que se introducen en cada uno de nosotros, gracias a la filosofía todos nos encontramos constantemente en conversaciones o negociaciones y en guerra de guerrillas con nosotros mismos. (Deleuze, 1996, 3).

Para el autor, el compromiso de la filosofía con lo contemporáneo, consiste, además, en cuestionar la función de los medios masivos de comunicación de crear “opinión pública”, en tanto que conduce a la bajeza del pensamiento y a la estupidez; contra ello, es preciso ejercer la crítica; sin ella, “la filosofía muere y con ella la imagen del filósofo, la imagen del hombre libre”:

La estupidez y la bajeza no cesan de formar nuevas alianzas. La estupidez y la bajeza son siempre las de nuestro tiempo, las de nuestros contemporáneos, nuestra estupidez y nuestra bajeza. A diferencia del concepto intemporal de error, la bajeza no se separa del tiempo, es decir del transporte del presente, de esta actualidad en la que se encarna y se mueve. Por eso la filosofía tiene con el tiempo una relación esencial: siempre contra su tiempo, crítico del mundo actual, el filósofo forma conceptos que no son ni eternos ni históricos, sino intempestivos e inactuales. La oposición en la que se realiza la filosofía es la de lo inactual con lo actual, de lo intempestivo con nuestro tiempo. Y lo intempestivo encierra verdades más duraderas que las verdades históricas y eternas reunidas: las verdades del porvenir. (Deleuze, 1971, 151).

Hoy la filosofía se enfrenta, más que nunca, a los desafíos y retos de la sociedad actual contra los que hay que luchar: el régimen político, económico, cultural, periodístico, educativo y social; los nuevos saberes y poderes disciplinarios y de control que crean determinado tipo de subjetividades y constituyen una “ofensa para el pensamiento”.

6.2. La filosofía como «crítica»

La palabra crítica, que etimológicamente proviene del latín *criticus*, se entiende como un juicio sobre un objeto, persona, discurso o teoría. En sentido general, se

declara una crítica constructiva cuando su juicio implique estar de acuerdo y/o sugerir algunas modificaciones; es destructiva cuando el juicio se dirige con la intención de una desautorización total. Igualmente, la crítica es objetiva o subjetiva, si se argumenta desde la lógica y la razón o desde las pasiones, los afectos o desafectos respectivamente. En fin, la crítica se ha entendido como una estrategia para defender, aceptar, contradecir o atacar.

Foucault, en conferencia dictada ante la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de mayo de 1978, expone que el concepto de «crítica» tiene sus orígenes a finales de la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna, época en la cual toman fuerza las posiciones contra el poder que ostentaba la Iglesia católica y las Sagradas Escrituras de gobernar y dirigir la vida. La crítica es, por tanto, un cuestionamiento respecto a cómo “no ser gobernado de una cierta manera”. Así lo manifiesta Foucault:

¿Cómo gobernar?; creo que ha sido esta una de las preguntas fundamentales entre todo lo acontecido en el siglo XV o en el siglo XVI. Pregunta fundamental cuya respuesta ha sido la multiplicación de todos los artes de gobernar – arte pedagógico, arte político, arte económico– y de todas las instituciones de gobierno, en el amplio sentido que la palabra gobierno tenía en esa época. (...) Entonces, si se le otorga la amplitud e inserción histórica que creo le corresponde a ese movimiento de gubernamentalización, tanto de la sociedad como

de los individuos, parece que se pudiera colocar, aproximadamente, del lado de esta última pregunta lo que llamaría la actitud crítica. (...) Propondría entonces, como primera definición de la crítica esta caracterización general: el arte de no ser gobernado de una cierta manera. (Foucault, 1995, pp. 3-4).

Esta actitud crítica ante el dominio de la autoridad religiosa sobre la gobernabilidad individual y social, pone en tela de juicio la legitimidad y la veracidad de las Sagradas Escrituras; por eso afirma Foucault que “históricamente, la crítica es bíblica”; pero también es un cuestionamiento a las formas de sometimiento y la obediencia a las leyes y al gobierno. La crítica a “no querer ser gobernado” de cierta manera, es dice el autor: “no aceptar como verdad lo que una autoridad dice que es la verdad; o, al menos, es no aceptarlo por el simple hecho de que una autoridad diga que sea verdad; es no aceptarlo a menos que uno mismo considere como buenas las razones esgrimidas para aceptarlo. En este caso la crítica coloca su punto de anclaje en el problema de la certidumbre frente a la autoridad.” (Foucault, 1995, 4).

Sin embargo, desde el punto de vista de Foucault, el concepto de crítica adquiere su mayor importancia con Manuel Kant, en tanto relaciona el poder, con la verdad y el sujeto:

La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder

acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 1995, 8).

Manuel Kant, en: “¿Qué es la ilustración?”, cuestiona la “incapacidad de servirse del propio entendimiento” para pensar por cuenta propia; pero también, a los poderes que se ejercen para mantener el estado de sujeción, de incapacidad, de falta de decisión y de valor para pensar con “autonomía” y en ejercicio de la “libertad”. Manifiesta que es necesario “no aceptar como verdadero lo que una autoridad os dice que es verdadero”; el hombre moderno debe utilizar su propio entendimiento para salir de la “minoría de edad”.

Según Kant, ... este mismo coraje de saber consiste en reconocer los límites del conocimiento; y sería fácil mostrar que, para él la autonomía está lejos de ser lo opuesto de la obediencia a los soberanos. Pero no es menos cierto que Kant ha dado a la crítica, en su empresa de desujeción en relación con el juego del poder y de la verdad, como tarea primordial, como prolegómeno a toda Aufklärung, presente y futura, la de conocer el conocimiento. (Foucault, 1995, 9).

La crítica se plantea frente al conocimiento, al «régimen de verdad», la «voluntad de verdad» y los «juegos

de verdad» de una sociedad en una época determinada; pero también, frente a un modo de existencia, a cómo se asume la vida. Por ello, el pensamiento crítico conduce al cuestionamiento del conocimiento y de su historia, pero también a los procesos de “desujeción”, de “inservidumbre”, de “subjetivación” y de “resistencia”.

La práctica discursiva sobre el conocimiento y la existencia es un acontecimiento, un proceso discontinuo en el cual se manifiestan las luchas y las fuerzas que determinan el mundo de la vida. En ella reconocemos lo que somos y cómo hemos llegado a ser lo que somos; cómo pensamos y sobre la posibilidad de pensar y existir de otra manera. Es decir, asumir la vida como una “obra de arte”. Anota el autor:

¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. Quizá se me diga que estos juegos con uno mismo deben quedar entre bastidores, y que, en el mejor de los casos, forman parte de esos trabajos de preparación que se desvanecen por sí solos cuando han logrado sus efectos. (Foucault, 1995, pp. 11-12).

La crítica, consiste, por tanto, en conocer la procedencia de nuestras verdades, de nuestros modos de pensar, pero también para producir rupturas y transformaciones frente al conocimiento y a la vida; por ello, se la considera indispensable en el trabajo filosófico:

¿Qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se siente con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que, en su propio pensamiento, puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño. El “ensayo” –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación– es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir una “ascesis”, un ejercicio de sí, en el pensamiento. (Foucault, 1984, p. 8).

De igual manera, para Gilles Deleuze, “la filosofía es inseparable de una crítica”: “una verdadera crítica”

“explosiva”, “volcánica”, dirigida a producir rupturas en el “pensamiento de lo mismo”, del sentido común y de la vida cotidiana; una crítica mordaz para plantear y replantear problemas mediante la movilidad del concepto:

La filosofía ha de crear los modos de pensar, toda una nueva concepción del pensamiento, de «lo que significa pensar», adecuados a lo que pasa. Debe hacer en su terreno las revoluciones que se están haciendo fuera de ella, en otros planos, o las que se anuncian. La filosofía es inseparable de una «crítica». Pero hay dos maneras de criticar. O bien se critican las «falsas aplicaciones»: se critica la falsa moral, los falsos conocimientos, las falsas religiones, etcétera; así es como Kant, por ejemplo, concebía su famosa «Crítica»; el ideal de conocimiento, la vida moral, la fe, salen de ella intactos. Pero hay otra familia de filósofos, la que critica de punta a cabo la verdadera moral, la verdadera fe, el conocimiento ideal a favor de otra cosa, en función de una nueva imagen del pensamiento. Mientras nos contentamos con criticar lo «falso», no hacemos daño a nadie (la verdadera crítica es la crítica de las formas verdaderas, y no la de los contenidos falsos; no se critica al capitalismo o el imperialismo cuando se denuncian sus «errores»). Esta otra familia de filósofos, la de Lucrecio, Spinoza, Nietzsche, es un prodigioso linaje filosófico, una línea quebrada, explosiva, volcánica. (Deleuze, 2005b, pp. 180-181).

Nietzsche considera que la crítica de los valores de la cultura occidental se debe realizar con la filosofía del martillo, con la voluntad de poderío para potenciar fuerzas vitales y crear otras maneras de pensar y nuevas éticas y estéticas de la existencia: “Cuando ejercemos la crítica no es nada arbitrario e impersonal –es, por lo menos muy a menudo, la prueba de que en nosotros hay allí fuerzas vivas e impulsoras que expulsan una corteza. Negamos y tenemos que negar, porque algo quiere vivir y afirmarse en nosotros, ¡algo que nosotros tal vez no conocemos aún, no vemos aún! – Esto sea dicho a favor de la crítica”. (Nietzsche, 1990, pp. 179-180).

Para Deleuze, la crítica debe ser mordaz cuando se trata de “denunciar la estupidez”, “la bajeza del pensamiento en todas sus formas”, el dogmatismo, el “pensamiento de lo mismo”, el poder. Mariano Alberto Repossi, en: “El método deleuziano” comenta al respecto:

Filosofar es denunciar cuando el pensamiento adopta las formas de la bajeza. Una tarea que no tiene nada de oscuro, nada de críptico, nada de metafórico. Lo vil, lo bajo del pensamiento es su forma mixtificadora, el origen de toda alienación, de toda sumisión –presuntamente inaceptable– a una ley extraña, la esencia de toda vida religiosa y de todo orden estatal. Incluso la filosofía cae presa de esta forma en un momento preciso: cuando renuncia a la crítica de las formas verdaderas y se limita a

la crítica de los falsos contenidos... El método deleuziano (...) es inseparable de la triple tarea que constituye el quehacer filosófico: crítica a todas las mixtificaciones, agresividad del pensamiento y creación de una nueva sensibilidad.
(Repossi, 2011, pp. 103-104).

6.3 La filosofía como “resistencia”

En Deleuze, “resistencia” y “máquinas de guerra” son flujos, energías e intensidades que desterritorializan los cuerpos: “cuerpos sin órganos” (Artaud), sin organización, sin códigos, sin leyes; el “pensamiento del afuera” y la “experiencia límite” (Foucault) que transforma al sujeto y asume la vida como una “obra de arte”: creación permanentemente de mundos de sentido o “éticas y estéticas de la existencia”.

Contra la “máquina social” del Estado que domina y domestica, Deleuze y Guattari proponen las “máquinas de guerra” o potencias creadoras de “líneas de fuga” y de “resistencia” al pensamiento institucionalizado. Las máquinas de guerra potencializan las fuerzas para pensar y crear; permiten la movilidad de los conceptos; territorializan, desterritorializan y reterritorializan el pensamiento. Frente al cuerpo social organizado y a los aparatos de guerra del Estado, las máquinas de guerra crean “cuerpos sin órganos”, para potenciar la vida. Las máquinas de guerra no se definen por la guerra, sino por la creación, “son movimientos artísticos”: “El arte es lo que

resiste: resiste a la muerte, a la servidumbre, a la infamia, a la vergüenza” (Deleuze, 1996, 146).

Las máquinas de guerra son instancias creadoras de nuevos imaginarios instituyentes sociales; crean modos de resistencia a partir de las «prácticas de libertad» que son las que remiten, según Foucault (1994), a luchas locales, sectoriales y no a la lucha general o de liberación: “Insisto más en las prácticas de libertad que en los procesos de liberación que, hay que decirlo una vez más, tienen su espacio, pero no pueden por sí solos, a mi juicio, definir todas las formas prácticas de libertad” (108).

En las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia –de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias de inversión de la situación– no existirían relaciones de poder. (...) Si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque existen posibilidades de libertad en todas partes. No obstante, hay que señalar que existen efectivamente estados de dominación. En muchos casos, las relaciones de poder son fijas, de tal forma que son perpetuamente disimétricas y que el margen de libertad es extremadamente limitado. (Foucault, 1994, pp. 126-127).

En “El libro como experiencia” el autor reitera:

(...) quienes estén inmersos en esas relaciones de poder, quienes estén implicados en ellas, pueden,

en sus acciones, su resistencia y su rebelión, escapárseles, transformarlas; en una palabra, dejar de estar sometidos. Y si no digo lo que hay que hacer, no es porque crea que no hay que hacer nada. Muy por el contrario, me parece que quienes, al reconocer las relaciones de poder en las cuales estén implicados, han decidido resistirlas o escapar a ellas, tienen mil cosas por hacer, inventar, forjar. Desde ese punto de vista, toda mi investigación se basa en un postulado de optimismo absoluto. No hago mis análisis para decir: así son las cosas, ustedes han caído en la trampa. Solo digo esas cosas en la medida en que considero que contribuyo a transformarlas. Todo lo que hago, lo hago para que sirva. (Foucault, 2013a, pp. 95-96).

Existe resistencia en toda relación de poder, pues el poder es una fuerza que se relaciona con otra fuerza: Fuerza de poder y fuerza de resistencia. Las fuerzas de resistencia son generadas por las prácticas de libertad que hacen varias las relaciones de poder y permiten inventar, crear y recrear mundos posibles. Si las relaciones de poder están diseminadas en todo el cuerpo social y a través de sus instituciones, a manera de “microfísica del poder”, las prácticas de libertad, las luchas y estrategias, igualmente, deben ser locales, parciales, sectoriales, fragmentarias. Hay que determinar el lugar de lucha y resistencia en donde se requiere que las relaciones de poder se modifiquen.

Reinaldo Giraldo Díaz, en “Poder y resistencia en Michel Foucault”, comenta lo siguiente:

El ejercicio del poder, es decir, la lucha política, las modificaciones de las relaciones de fuerza, los refuerzos, los enfrentamientos por el poder se dan indefinidamente como guerra continua. Estas relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan y constituyen el campo social. Por ello, la resistencia, como respuesta al ejercicio del poder sobre el cuerpo, las afecciones, los afectos, las acciones, es constitutiva de las relaciones de poder, aparece en distintos puntos del entramado social como fuerza que puede resistir al poder que intenta dominarla, pues, la finalidad de este poder es infiltrar cada vez con mayor profundidad la existencia humana, tanto a nivel individual como a nivel de la especie; su objetivo primordial es administrar la vida humana.

Afectar es ejercer el poder, afectarse es la capacidad de resistencia, la cual aparece en todos los actos de ejercicio del poder. Así, pues, ejercicio del poder y resistencia son indisolubles.

(...) La resistencia es construida sobre la base de la experiencia límite vivida por aquellos que hacen de la resistencia una auténtica práctica de libertad. (Giraldo, 2006, pp. 117-120)

Por consiguiente, la filosofía entendida como el arte de creación de conceptos, el ejercicio de prácticas de libertad y la creación de éticas y de estéticas de la existencia, se constituye en una estrategia del pensamiento para resistir, para detestar y causar daño a “la estupidez” y a la “majadería”; así lo expresa Deleuze:

Si no hubiera filosofía, podemos figurarnos el grado de majadería... la filosofía impide que la majadería sea tan grande como llegaría a ser si no hubiera filosofía... es su esplendor. Podemos figurarnos lo que sería, al igual que si no hubiera artes, la vulgaridad de la gente... así que, cuando decimos... crear es resistir, es efectivo, quiero decir que el mundo no sería lo que es si no hubiera arte, porque la gente no se quedaría ahí. No se trata de que lean filosofía, sino que la sola existencia de ésta impide que la gente sea tan estúpida y tan tonta como lo sería si ésta no existiera. (Deleuze y Parnet, 1988, R: resistencia).

Para el autor francés, Deleuze (1996), el pensamiento filosófico de Foucault es un acto de resistencia contra la estupidez: “Foucault cumplía la función que Nietzsche señaló a la filosofía: «obstruir la estupidez». Para él, el pensamiento era como una inmersión que siempre saca algo a la luz. Es un pensamiento que actúa mediante pliegues y que, de pronto, se extiende como un muelle... Los pensadores como Foucault proceden por crisis, por oleadas, hay en ellos algo sísmico”. (129)

La resistencia se dirige igualmente, contra los medios informáticos y de comunicación de la sociedad capitalista contemporánea que censuran, desplazan, excluyen y condenan las maneras de pensar que no se rigen por la lógica del mercado, de la mercancía y de la rentabilidad; pero también, contra aquellos que hablan de la inutilidad de la filosofía; y que, incluso anuncian su muerte:

A mí la «muerte de la filosofía» siempre me ha parecido una idea propia de imbéciles, vaya. Es una idea idiota, no es que quiera que... estoy muy contento de que no muera, pero ni siquiera entiendo lo que quiere decir la «muerte de la filosofía» ... se me antoja una idea un poco boba, vaya, relamida, por decir algo... pero ¿qué va a reemplazar a la filosofía? ¿Qué va a crear conceptos? Entonces, pueden decirme: «ya no hay que crear conceptos». Pues muy bien, y que reine la majadería. Muy bien, los idiotas quieren la piel de la filosofía, muy bien, pero, ¿qué va a crear conceptos? ¿La informática? ¿Los publicistas? Estos usan la palabra «concepto». (Deleuze y Parnet, 1988, R: resistencia).

Por otra parte, Deleuze (1988, 1996), manifiesta que hoy la filosofía debe librar otra lucha: resistencia al conformismo, el sedentarismo, la sujeción y la pereza de pensar del hombre contemporáneo, determinada por la racionalidad instrumental:

¿Cuál sería el papel de la filosofía en esa resistencia frente a tan terrible neoconformismo? (...) La situación que me parece ahora muy difícil es la de los filósofos jóvenes, y también la de todos los escritores jóvenes, todos los que están creando algo. Corren el peligro de asfixiarse antes de conseguirlo. Trabajar se ha convertido en algo muy difícil, pues se está edificando todo un sistema de “aculturación” y de antireacción característico de los países desarrollados. Mucho peor que una censura. La censura provoca efervescencias subterráneas, pero la reacción aspira a que todo se torne imposible. (Deleuze, 1996, 23) ².

Por último, es preciso subrayar que la filosofía como pensamiento crítico, creador de conceptos y de resistencia a la imagen dogmática y ortodoxa de la filosofía tradicional, se constituye hoy, como un saber problematizador y revolucionario contra las políticas y estrategias de sujeción, de dominación y domesticación; indaga sobre la luz y las sombras que proyecta la sociedad contemporánea; cuestiona las relaciones de poder-saber y hace posible, prácticas de libertad y otras maneras de pensar.

2 El 23 de octubre de 1980, se publica en *Libération*, la entrevista de Christian Descamps, Didier Eribon y Robert Maggiori, a Gilles Deleuze. Esta misma Entrevista sobre Mil Mesetas, se reproduce en Deleuze, G. (1996). *Conversaciones, 1972–1990*, 22-30.

7. Educación, saber y poder en la Sociedad Disciplinaria y de Control

Si los niños llegasen a hacer oír sus protestas en una escuela de párvulos, o incluso simplemente sus preguntas, eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza.

Gilles Deleuze, Un diálogo sobre el poder, con M. Foucault.

7.1. La Sociedad Disciplinaria

Michel Foucault investigó, entre muchos otros temas, las condiciones socio-históricas, políticas, económicas y culturales que determinaron la constitución del Estado moderno; el establecimiento de las instituciones disciplinarias para el mantenimiento del orden y el control social; el origen de nuevas clases sociales; el establecimiento del ordenamiento jurídico-político; y de manera especial, se dedicó al estudio del proceso de formación de las Ciencias Humanas y su relación con los nuevos poderes de la sociedad.

Las Ciencias Humanas son saberes que se constituyen entre los siglos XVIII y XIX para explicar la realidad histórica, social, cultural y económica; pero también, como saberes necesarios para el establecimiento del orden

institucional y social y la creación de subjetividades según los requerimientos de la sociedad industrial. Las ciencias Humanas son saberes que se relacionan con los nuevos poderes para “encauzar conductas” hacia la docilidad, la obediencia y la sujeción al nuevo ordenamiento.

Foucault, en “el triedro de los saberes”, del libro: “Las palabras y las cosas”, habla acerca del surgimiento de las Ciencias Humanas a partir de la “muerte del hombre”; concepto que explica la ruptura con las concepciones universalistas y esencialistas provenientes de la metafísica clásica, la teología y el antropocentrismo de la época renacentista y moderna. En Descartes, el concepto *cogito ergo sum* concibe al “hombre” como un “sujeto” constituyente de la realidad a partir de la razón; se considera al “sujeto”, trascendental, universal e idéntico. Para Foucault, la episteme del siglo XIX es el resultado de la diversidad de las prácticas sociales. Carlos Marx, en el Prólogo a Contribución a la Crítica de la Economía Política, dice: “No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia” (Marx, 2008, 5).

En la episteme decimonónica, el hombre se fracciona, está inmerso en la diversidad de prácticas sociales; y necesita, por tanto, ser conocido en su empiricidad. Las Ciencias Humanas responden a la necesidad de nuevas prácticas discursivas que investiguen, conozcan y expliquen las crisis sociales

de Europa ocasionadas por los procesos históricos de transformación política, económica y social; y que, al mismo tiempo, planteen teorías, proyectos y programas que contribuyan al «progreso» y «desarrollo». Según Foucault (2006), las Ciencias Humanas son saberes que se relacionan con los nuevos poderes de la sociedad y contribuyen al establecimiento de la sociedad disciplinaria. El poder disciplinario tiene como función principal la de normalizar y “enderezar conductas”.

Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación (...) El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Fórmase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el

cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). (pp. 126-127).

El panóptico, que consistía en una estructura arquitectónica de forma circular y una torre en el centro del edificio desde donde se observaba el comportamiento de los presos, sin ser visto desde el exterior, fue diseñado por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII para las prisiones. Este modelo de vigilancia permitía el conocimiento de las conductas de los presos para el establecimiento de procesos disciplinarios y castigos físicos con el fin de “enderezar conductas anormales”. El panóptico se constituyó en la expresión más clara de la sociedad disciplinaria; y aunque el modelo físico, fue una propuesta experimental, la concepción de vigilancia y castigo se estableció en todas las instituciones sociales: la cárcel, la fábrica, la familia, la escuela, etc. Se está presente ante un nuevo control político sobre los cuerpos y que Foucault denomina como biopolítica o poder sobre la vida. El panóptico, dice el autor “funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de

los hombres; un aumento de saber viene a establecerse sobre todas las avanzadas del poder, y descubre objetos que conocer sobre todas las superficies en las que este viene a ejercerse. (Foucault, 2006, 189)

Respecto a la educación, en el Estado moderno entran en crisis los modelos educativos y pedagógicos provenientes de la antropología clásica, el teocentrismo y el antropocentrismo renacentista, y emergen concepciones y teorías pedagógico-educativas para la formación del hombre de la nueva sociedad. Entre otros autores, se pueden mencionar a: Johann Pestalozzi, Juan Jacobo Rousseau y su obra: “Emilio o de la educación”; “educación y sociología de Emile Durkheim.

El funcionamiento de la educación en la «sociedad disciplinaria», se realiza a través de una extensa red de relaciones de saber-poder de la sociedad; y, en particular, de la institución educativa y su modelo organizativo: cuerpo directivo y administrativo; distribución del espacio físico y el control del tiempo; reglamentos y normas disciplinarias; ritual del discurso pedagógico y rol autoritario del docente; exámenes, etc. Este sistema educativo se estableció con el fin de formar “cuerpos dóciles”, adoctrinados, homogéneos y domesticados, según la razón instrumental; al saber-hacer, antes que al saber-pensar. En este modelo educativo el estudiante no tiene la palabra; su condición es la de obedecer, escuchar, memorizar y repetir. El examen se constituye en el elemento fundamental para el control del

proceso enseñanza-aprendizaje, pues permite sancionar, calificar, clasificar, castigar; pero también, premiar a quienes se sujetan al orden establecido.

Rodrigo Castro Orellana (2004) comenta sobre el carácter de los exámenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

(...) si el examen representa un aparato esencial para la articulación del proceso de enseñanza moderno, tendríamos que concluir que, al proponerse la consecución de sus objetivos educativos, la escuela pone en acción una lógica de poder y legitima una modalidad de dominación política. Su labor, entonces, se inscribiría en la génesis de lo que Foucault denomina sociedad disciplinaria. Dicho modelo de sociedad es consecuencia del desarrollo de una nueva fase del capitalismo en que la vida de los individuos, en toda su extensión, debe ser objeto de una intervención y de un control regidos por la productividad, la eficacia y el rendimiento.

Como afirma el filósofo francés, disciplinar a una persona implica construirla como un cuerpo dócil, minimizarla en su potencialidad política y convertirla en fuerza de trabajo. La escuela, al igual que otra serie de instituciones modernas, atrapa a los individuos en esta red de «docilización», hecha a partir de un sinnúmero de pequeños gestos y rituales

silenciosos que preparan al niño para llegar a ser un adulto sometido. En pocas palabras, la escuela ha sido una verdadera fábrica de producción de subjetividad. Realizar la genealogía del espacio educativo resultaría imprescindible para dilucidar la pregunta sobre cómo hemos llegado a ser esto que somos. (48).

El concepto de poder de Foucault, a diferencia de la concepción tradicional que lo entiende como algo que se posee o que está en algún lugar, lo concibe como “relaciones de poder” que funcionan en el conjunto de la sociedad a través de sus instituciones, a manera de una “microfísica del poder”. Pero estas relaciones de poder son susceptibles de modificación y de transformación a través del ejercicio de “prácticas de libertad”. En las relaciones de poder, los “sujetos son libres” de alguna manera, aunque no descarta los estados de dominación y control total sobre el otro. De cualquier modo, las estrategias de resistencia, las prácticas de libertad y los procesos de subjetivación permiten la movilidad de las relaciones de poder; pues el poder no es absoluto ni se ejerce de forma indefinida:

(...) es preciso subrayar que no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres. Si uno de los dos estuviese completamente a disposición del otro y se convirtiese en una cosa suya, en un objeto sobre el que se puede ejercer una violencia infinita e ilimitada, no existirían relaciones de poder. Es necesario pues,

para que se ejerza una relación de poder, que exista al menos un cierto tipo de libertad por parte de las dos partes. (...) Si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque existe la posibilidad de libertad en todas partes. No obstante, hay que señalar que existen efectivamente estados de dominación. (Foucault, 1994, pp. 125-127)

7.2. La Sociedad de Control

Desde el punto de vista de Deleuze, las “sociedades de control” se constituyen a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando las sociedades disciplinarias de finales del siglo XVIII, XIX y comienzos del XX, se transforman y dan origen a las formas de control, autocontrol y auto-ordenamiento continuo de la conducta a través del lenguaje y la violencia simbólica. Las sociedades de control: “operan sobre máquinas informáticas y ordenadores”. Sin embargo, anota: “no es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo. Una mutación ya bien conocida y que puede resumirse de este modo: el capitalismo del siglo XIX es un capitalismo de concentración, tanto en cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad”. (Deleuze, 2006, pp. 3-4)

Es verdad que estamos entrando en sociedades de control que ya no son exactamente disciplinarias. Se considera a menudo a Foucault como el pensador

de las sociedades disciplinarias y de su técnica principal, el encierro (no únicamente el hospital o la cárcel, sino también la escuela, la fábrica o el cuartel). Pero, de hecho, Foucault fue uno de los primeros en detectar que estamos saliendo de las sociedades disciplinarias, que ya estamos más allá de ellas. Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro, sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea... Ciertamente, seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis. Y si están en crisis, las luchas relativas a ellas son ya luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia (...) Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. En un régimen de control, nada se termina nunca. (Deleuze, 1996, pp. 147-148).

La economía de mercado y la política del neoliberalismo, el surgimiento de diversas prácticas discursivas y sus relaciones con los nuevos poderes, las

tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, producen subjetividades que se caracterizan por el autogobierno y autocontrol: sujeto que se autorregula y se auto-ordena, según los requerimientos del nuevo ordenamiento mundial del siglo XX.

A diferencia de la sociedad disciplinaria, las «sociedades de control» funcionan como instituciones abiertas, con personas “libres”, autorresponsables, autónomas, competitivas y dedicadas a la autoformación, con el deseo de mejoramiento continuo; siempre en la búsqueda de la «calidad» en sus emprendimientos. Es un proceso competitivo, progresivo y sin límites, enmarcado en aquello que las Ciencias Sociales y Humanas denomina “desarrollo humano”. La formación de las subjetividades en las sociedades de control tiene un carácter creativo, proactivo, flexible, emprendedor y capaz de autoevaluación y autorregulamiento.

“Control” es el nombre que Burroughs propone para designar al nuevo monstruo, y que Foucault reconocía como nuestro futuro próximo. Paul Virilio no deja de analizar las formas ultrarrápidas de control al aire libre, que reemplazan a las viejas disciplinas que operan en la duración de un sistema cerrado. (...) No se trata de preguntar cuál régimen es más duro, o más tolerable, ya que en cada uno de ellos se enfrentan las liberaciones y las servidumbres. (Deleuze, 2006, 2)

Las políticas educativas basadas en el establecimiento de la “calidad” en los diferentes niveles de escolaridad, se han constituido, desde la segunda mitad del siglo XX, en orientadoras del desarrollo educativo, enmarcándolas en procesos de competitividad mediante procesos de autoevaluación, de autorregulamiento y de autocontrol bajo los supuestos de «libertad» y «autonomía». La “acreditación” ubica a las instituciones educativas en una situación de competencia por el mercado educativo con los rangos o estándares de calidad nacionales e internacionales.

En la sociedad posdisciplinaria el conocimiento es mercancía y los criterios de “calidad” de la enseñanza se miden en términos de una interminable “satisfacción de las cambiantes exigencias del cliente”. También es una sociedad que regula la población a través de la obligación de los individuos de constituirse en empresarios de sí mismos. De ahí que, asimismo, sea una sociedad donde la optimización sin término tiene una fuerte presencia en la formación de las subjetividades.

(Jódar y Gómez, 2007, 392).

Los procesos de autoevaluación y autorregulamiento, bajo los supuestos de “autonomía” y “libertad” permiten la modificación permanente de las políticas educativas; no obstante, la “autonomía” y “libertad” están sujetas al cumplimiento de parámetros nacionales e internacionales

de calidad. Es una competencia que se crea por las necesidades del mercado, siempre liderada por las instituciones educativas de los países más desarrollados económicamente, pues disponen de mayor presupuesto para infraestructura física, recursos tecnológicos y mejores condiciones laborales. Por estas razones, los países con mayor desarrollo económico ofrecen la denominada «educación de calidad», y se integran con más eficiencia al modelo político, social y económico del ordenamiento internacional.

Los modelos posfordistas de reorganización industrial han importado al campo educativo una nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia. En ella, el patrón de juicio normativo se transforma respecto del existente en las sociedades disciplinarias: los criterios de adaptación abarcan más aspectos (deseos, aspiraciones, emociones, actitudes) y son más exigentes.

(...) Ello exige de los sujetos la capacidad constante de avanzar en un horizonte líquido e inalcanzable. Están obligados a llevar a cabo esfuerzos continuos de adaptación y acreditación de excelencia, ninguno de ellos completamente satisfactorio ni definitivo. De ahí la “rivalidad interminable a modo de sana competición” existente en las sociedades de control. (Jódar y Gómez, 2007, pp. 392-393).

Las políticas educativas, bajo las exigencias de «calidad» y de «acreditación», se encaminan fundamentalmente a la competitividad en los procesos productivos para el nuevo mercado internacional neoliberal, en el cual la educación se constituye en una «mercancía».

El funcionamiento de la escuela pública se equipara a un servicio gestionado con criterios empresariales, obligado a adaptarse a las fluidas y cambiantes exigencias del mercado en constante evolución. De ahí la nueva subjetividad del profesionalismo docente promovida por la racionalidad neoliberal: satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, implicación y compromiso, independencia, creatividad, perspectiva de carrera y formación permanente.

(...) Esta nueva subjetividad docente es la de un profesional de la educación obligado a ser audaz, emprendedor, creativo, cooperativo e interactivo, abierto al aprendizaje y a la autorreflexión. (Jódar y Gómez, 2007, 391).

Francisco Jódar y Lucía Gómez, en “Educación posdisciplinaria. Formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal” (2007), plantean que los movimientos intelectuales que reivindicaban las posiciones críticas de los años 60 y 70 del siglo XX, sobre autonomía, libertad, flexibilidad, movilidad y pluralidad,

tienden a integrarse en las políticas neoliberales: “la reorganización del poder de las sociedades de control ha modificado el sentido de enunciados pedagógicos (anteriormente) críticos, subsumiéndolos en el nuevo régimen de sometimiento neoliberal” (397).

Las reformas neoliberales tienen como propósito:

... innovar la economía y las instituciones con el fin de lanzar de nuevo la productividad capitalista y el dominio político. De modo que el propósito de las pedagogías progresistas de hace tres décadas, de ablandar la rigidez del orden escolar disciplinario y promover una escuela creativa y de sujetos flexibles no sometidos a la norma, hoy adquiere un rostro insospechado. (Jódar y Gómez, 2007, 397).

Contra las nuevas estrategias neoliberales de control educativo y las exigencias de «calidad» y «acreditación», es preciso crear nuevas formas de resistencia: producir conocimientos alternativos a dicho modelo que permitan el bien vivir de los pueblos dominados y explotados; reinventar el concepto de democracia que ponga en crisis el modelo actual y garantice la democracia participativa para la convivencia ciudadana y el ejercicio de prácticas de libertad. La educación debe apartarse de la competencia del mercado y encaminarse al pensamiento crítico del actual ordenamiento socioeconómico, político y cultural.

La repercusión de esta racionalidad neoliberal en las reformas educativas está marcada por la introducción de cambios en el sistema educativo orientados hacia: a) la incorporación en el funcionamiento de los centros escolares de la gestión empresarial; b) la creciente flexibilización, descentralización y desregularización; c) el énfasis en la autonomía escolar entendida como apuesta por la diversidad de ofertas educativas y por la libertad de elección de los usuarios; d) la promoción del sujeto educativo siempre en curso y “empresario de sí”. Todo lo cual ha sido analizado al glosar tres elementos básicos de las emergentes tecnologías de gobierno neoliberales en educación: “neomanagement”, “optimización” y “autogobierno”. (Jódar y Gómez, 2007, 399).

Corresponde a la práctica educativa asumir una posición crítica e investigativa sobre las nuevas modalidades de control neoliberales, con el fin de propiciar estrategias para la formación de nuevas subjetividades que modifiquen las actuales relaciones del saber con el poder. Igualmente, crear pedagogías alternativas y de resistencia para pensar e imaginar nuevas utopías y otros mundos posibles.

Ante las perspectivas del mundo globalizado, Jacques Derrida habla sobre la necesidad histórica de la “universidad sin condición”, el “último lugar de resistencia crítica” —y más que crítica— “frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos”. (Derrida, 2002,

12) Este principio de resistencia incondicional, “es un derecho que la universidad misma debería a la vez *reflejar, inventar y plantear*” (13).

Al ser incondicional, semejante resistencia podría oponer la universidad a un gran número de poderes: a los poderes estatales (y, por consiguiente, a los poderes políticos del estado-nación, así como a su fantasma de soberanía indivisible: por lo que la universidad sería de antemano, no sólo cosmopolítica, universal, extendiéndose de esa forma más allá de la ciudadanía mundial y del Estado-nación en general), a los poderes económicos (a las concentraciones de capitales nacionales e internacionales), a los poderes mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales, etc., en suma a todos los poderes que limitan la democracia por venir. (...) La universidad sin condición, es el “derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo”. (Derrida, 2002, 14).

SEGUNDA PARTE

LA FILOSOFIA Y SU PEDAGOGIA

Solo un profesor que enseña con pasión puede influir realmente en la vida de sus estudiantes. El papel de la enseñanza es sobre todo el de problematizar, a través de un método basado en preguntas y respuestas capaz de estimular el espíritu crítico y autocrítico de los alumnos. Desde la infancia, los estudiantes tienen que dejar rienda suelta a su curiosidad, cultivando la reflexión crítica.

Edgar Morin, El saber en movimiento.

(...) las tres tareas para las cuales son menesteres educadores. Hay que aprender a ver, hay que aprender a pensar y hay que aprender a hablar y a escribir; todo esto con miras a adquirir una cultura aristocrática. Aprender a ver, habituar la vista a la calma, la paciencia, la espera serena; demorar el juicio, aprender a enfocar desde todos lados y abarcar el caso particular.

Aprender a pensar (...) el pensamiento requiere una técnica, un plan didáctico, una voluntad de maestría; que hay que aprender a pensar como hay que aprender a bailar, concibiendo el pensamiento como danza (...) Sabido es que la danza, en todo sentido, está inseparablemente ligada a la educación aristocrática. Si hay que saber bailar con los pies, con los conceptos, con las palabras: ¿es necesario agregar que hay que saber bailar también con la pluma, que hay que aprender a escribir?

*Federico Nietzsche, Cómo se
filosofa a martillazos.*

2.1. Práctica educativa y subjetivación

La institución educativa no es únicamente un “Aparato de Estado” que reproduce las ideologías dominantes para la producción económica y la dominación política, como lo manifiesta Louis Althusser, en su libro: “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” (2012); también desempeña funciones múltiples respecto a la producción, organización, selección, distribución y transmisión de saberes para el control sobre la vida en todas sus formas. La educación es una práctica ritual que otorga solemnidad al discurso pedagógico para el control de la palabra, de las maneras de ser, de pensar y de crear.

En “El Orden del Discurso” y en “La Arqueología del Saber”, Foucault (1979, 2010) analiza las condiciones histórico-sociales de la emergencia, ordenamiento y funcionamiento de las prácticas discursivas: sus procesos de producción, de distribución y de consumo de saberes; así como también, los procedimientos externos e internos que regulan y normalizan el discurso: control, orden, selección, clausura, exclusión, prohibición y confinamiento: “Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (Foucault, 1979, 11)³.

3 *En 1970, Michel Foucault sucede a Jean Hippolyte en el Collège de France, donde se encarga de la Cátedra de Historia de los Sistemas de Pensamiento. El orden del Discurso (1979), constituyó la lección inaugural de la Cátedra.*

El proceso pedagógico se caracteriza por el funcionamiento de diversas formas de ritualización del discurso que conducen al logocentrismo y la logofilia; es un proceso en el cual el estudiante no tiene el derecho a la palabra, a la controversia, la crítica y el ejercicio de prácticas de libertad. En un diálogo con Foucault (1981), Deleuze afirma: “Si los niños llegasen a hacer oír sus protestas en una escuela de párvulos, o incluso simplemente sus preguntas, eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza” (11).⁴

Sostiene, Foucault (1979, 42), que la logofilia y el respeto por el discurso institucional es la característica de la sociedad contemporánea; pero, ¿qué hay de peligroso en que la gente hable?, ¿que los estudiantes tomen la palabra?

Expresa, Foucault (1979):

¿Qué civilización, en apariencia, ha sido, más que la nuestra, respetuosa del discurso? ¿Dónde se le ha honrado mejor? ¿Dónde aparece más radicalmente liberado de sus coacciones y universalizado? Ahora bien, me parece que, bajo esta aparente veneración del discurso, bajo esta

4 *Esta conversación entre Deleuze y Foucault, se divulgó inicialmente en Francia en 1972. La traducción castellana, de F. Monge, publicada en El Viejo Topo, 6, 1977, se reproduce en Foucault, M. (1981). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones (pp. 7-19). Madrid: Alianza Editorial/Materiales.*

aparente logofilia, se oculta una especie de temor. Todo pasa como si prohibiciones, barreras, umbrales, límites, se dispusieran de manera que se domine, al menos en parte, la gran proliferación del discurso, de manera que su riqueza se aligere de la parte más peligrosa y que su desorden se organice según figuras que esquivan lo más incontrolable; todo pasa como si se hubiese querido borrar hasta las marcas de su irrupción en los juegos del pensamiento y de la lengua. (42)

En: “El orden del discurso”, Foucault (1979), habla sobre los procedimientos de exclusión en el discurso social, y en particular en el discurso académico; entre ellos, *lo prohibido*:

Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o que se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse. (pp. 11-12)

Las técnicas, procedimientos, estatutos disciplinarios, etc., constituyen el corpus del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se producen y reproducen las relaciones de saber-poder institucionales y sociales.

Son discursos que producen subjetividades domesticadas en las formas de pensar, de actuar y de vivir.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1979, 38)

¿Qué es enseñar? ¿qué es aprender? No es más que el funcionamiento institucional del discurso académico, en el cual se manifiestan diversas relaciones de saber-poder y estrategias normativas y disciplinarias encaminadas al mantenimiento del orden del discurso. En este proceso, el docente es quien tiene la palabra, pues “posee” el conocimiento y la “verdad”; el estudiante, por el contrario, desposeído de la palabra y del conocimiento, no tiene otra alternativa que la obediencia, la memorización y la repetición.

Dice Foucault:

La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide,

las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (1979, 37)

De otra parte, el ordenamiento institucional educativo tiende a la homogeneización, la banalización y la trivialización de los discursos, privándolos y neutralizándolos de su carácter de “acontecimiento”: pierden su fuerza, su capacidad de transformación, de crítica y de creación. Por ello, pensadores como Nietzsche, Marx, Foucault, Deleuze, entre muchos otros, sospechan del papel de la institución educativa en la formación para el pensamiento crítico, las prácticas de libertad y la creatividad. Foucault propone, por tanto, que se debe “restituir al discurso su carácter de acontecimiento”, de “resistencia” (Deleuze), de “intempestivo” (Nietzsche). Contra el orden del discurso institucional, Foucault (1979) propone tomar algunas decisiones: “poner en duda nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; levantar finalmente la soberanía del significante” (pp. 42-43). No obstante, el ejercicio de prácticas de libertad para el pensamiento crítico y como resistencia contra las seguridades teóricas, la voluntad de verdad y el logocentrismo del discurso pedagógico tradicional, implica riesgos y peligros. Pensar siempre es un «acto peligroso», (Foucault); es una violencia que se ejerce sobre el orden social y sobre sí mismo. Pensar consiste en transformar y formar nuevas subjetividades. La escuela

debe convertirse en el escenario para la construcción de espacios de vida; para ello, es preciso armarse con otras herramientas de pensamiento.

Michel Foucault, después de investigar sobre el funcionamiento del discurso institucional y social, determinado por las relaciones del saber con el poder, y dirigido a la creación de cierto tipo de subjetividad, considera que es posible romper con el vector de dominación y domesticación mediante la transformación del sujeto a través de las “Tecnologías del Yo” que (...) permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 2008, 48).

La subjetivación o desconstrucción del sujeto pedagógico tradicional, hace posible la realización de procesos comunicativos, dialógicos y transversales para la producción de saberes y conocimientos; abre la posibilidad a una pedagogía crítica y a una nueva imagen en la relación profesor-alumno. Es preciso que profesores y estudiantes se constituyan en actores del proceso de construcción del conocimiento; que tomen la palabra, controviertan, problematicen. Desde esta perspectiva, se pone en tela de juicio la *voluntad de verdad* que rige a

las instituciones educativas, y dirige su acción hacia el cuestionamiento, la lectura, la escritura, la investigación y la creación.

Los procesos de subjetivación, a partir de las “Tecnologías del Yo”, Foucault (2008) permiten, por tanto, la movilidad, el cambio y la transformación de las relaciones de saber-poder; modifican los procesos de enseñanza-aprendizaje y encausan la educación hacia el pensamiento crítico y la creación de modos de existencia. Un proyecto educativo, a partir de estos conceptos, transforma el poder vertical, autoritario y represivo, regido por el principio de “la letra con sangre entra” y hace posible la creación de alternativas pedagógico-comunicativas de diálogo transversal para pensar por cuenta propia, con autonomía y ejercer el derecho a la palabra, a la discrepancia y al debate. La subjetivación produce cambios en las maneras de pensar, de ser y de actuar.

Puesta en cuestión la labor educativa tradicional, el reto es construir didácticas, métodos y estrategias pedagógicas alternativas que propicien el “espíritu científico” al que se refería Gaston Bachelard; que implemente una ética pedagógica, encaminada, ante todo, a enseñar a pensar y a construir espacios de vida y modos de existencia; que adquiera el compromiso histórico de construir y liderar proyectos educativos hacia el cambio social; que enfrente el desarrollismo

económico, la tecnocracia, los lenguajes totalitarios de los medios masivos de comunicación y el imperio de la razón instrumental; que responda a los retos de la vida cada vez más complejos y conflictivos de la sociedad actual. Es preciso implementar en la educación aquello que Foucault denomina como la “ética del pensamiento”:

El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización (en el que juega su oficio específico de intelectual) y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios, y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (desempeñando su función de ciudadano). (Foucault, 1991, pp. 239-240)

De igual manera, los procesos de subjetivación conducen a la transformación de la imagen clásica del estudiante determinada por la docilidad, la pasividad, la memorización y la repetición. Que el estudiante tome la palabra. Pero, ¿qué significa hablar?, ¿por qué el estudiante no habla? Para hablar, problematizar, interpretar y crear, es preciso asumir la lectura y la escritura como trabajo. No se lee para encontrar la verdad o el significante, que remite a lo incuestionable, a lo establecido, al pensamiento de lo mismo. El significante, dice Félix Guattari, “es el signo del gran Déspota que, al retirarse, libera una región que

puede descomponerse en elementos mínimos entre los que existen relaciones regladas. Esta hipótesis tiene la ventaja de explicar el carácter tiránico, terrorista y castrador del signifiante...” (Deleuze, 1996, 19).⁵ La lectura y la escritura son interpretación, según Nietzsche; es decir, la acción del pensamiento en donde diversas fuerzas se apoderan del texto.

Una pedagógica crítica prioriza la conversación, la problematización, la construcción participativa del conocimiento; igualmente, involucra al pensamiento sobre los modos de existencia y a la creación de nuevas subjetividades.

En el libro: “El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros”, Foucault (2011) habla sobre el valor de hablar, de superar el temor a la palabra, al rechazo, a la exclusión y al castigo; aunque ello implique riesgos y peligros. Hablar con valor es enfrentar la voluntad de verdad o deseo de encontrar la “verdad”, poseerla, tenerla, contemplarla y repetirla; igualmente, confronta al logocentrismo, la logofilia y la veneración al discurso:

5 En 1972, G. Deleuze y F. Guattari, publican el libro *Capitalisme et schizofrénie, I: L'Antioedipe*, cuya traducción al castellano la realiza F. Monge, para la edición de 1973 de Barral Editores, Barcelona. En el mismo año de 1972, la revista *L'Arc*, 49, publica la entrevista de Catherine Backès-Clément a los autores [Entrevista sobre el Anti-Edipo (con Félix Guattari)]; la reproducción completa de esta entrevista, se encuentra en Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990* (pp. 12-21); la paginación que se cita, corresponde a este libro.

Hay sin duda en nuestra sociedad, y me imagino que también en todas las otras, pero según un perfil y escansiones diferentes, una profunda logofilia, una especie de sordo temor contra esos acontecimientos, contra esa masa de cosas dichas, contra la aparición de todos esos enunciados, contra todo lo que puede haber allí de violento, de discontinuo, de batallador, y también de desorden y de peligros, contra ese gran murmullo incesante y desordenado del discurso. (Foucault, 1979, 42)

(...) Pues esta *voluntad de verdad*, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y reconducida por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es reconducida también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido. Recordemos, y a título simbólico únicamente, el viejo principio griego: que la aritmética puede muy bien ser objeto de las sociedades democráticas, pues enseña las relaciones de igualdad, pero que la geometría solo debe ser enseñada en las oligarquías, ya que demuestra las proporciones en la desigualdad.

Finalmente, creo que esta voluntad de verdad basada en un soporte y una distribución

institucional, tiende a ejercer sobre los otros discursos –hablo siempre de nuestra sociedad– una especie de presión y como un poder de coacción. (Foucault, 1979, 18)

Se puede decir que la “subjetivación”, es, para Foucault y Deleuze, un reto para la transformación del sujeto y la creación de nuevos valores, imaginarios y proyectos de vida individual y social.

La subjetivación es una operación artística que se distingue del saber y del poder, que no tiene lugar en ellos. A este respecto, Foucault es nietzscheano: descubre en la última línea un querer artístico. No pensemos que la subjetivación –es decir, aquella operación que consiste en plegar la línea del Afuera– es simplemente una manera de protegerse, de resguardarse. Se trata, al contrario, del único modo posible de arrostrar la línea, de cabalgar sobre ella. (...) La subjetivación es la producción de modos de existencia o de estilos de vida. (Deleuze, 1996, pp. 98-99)

La subjetivación en la educación, debe inquietar, ante todo, por el mundo de la vida: el habla, la escucha, afecciones, percepciones, pasiones, imaginación y creación. Los griegos pensaron la educación o *paideia*, primordialmente, para la formación de la persona, luego para la formación del ciudadano, y, por último, para la *techné* o el conocimiento de un saber específico. Para Nietzsche, el porvenir de las instituciones educativas

necesita de docentes y estudiantes libres para pensar y crear nuevos valores a la existencia individual y social.

2.2. Investigar, pensar, enseñar.

Realizo una tentativa para ser útil a quienes merecen ser iniciados oportuna y seriamente en el estudio de la filosofía. Tanto si llega a feliz término como si se malogra, yo sé que es preciso superar dicha tentativa, y, para el bien de esta filosofía, lo único que deseo es que se la imite y se la supere.

Existen buenas razones para aconsejarles que no se pongan bajo la dirección de cualquier filósofo de profesión, académico, sino que lean a Platón.

Ante todo, deben olvidar todos los embustes y hacerse sencillos y naturales.

Peligro de caer en falsas manos.

Federico Nietzsche, El libro del filósofo.

Se puede decir, que Foucault y Deleuze no escribieron un tratado sobre educación o pedagogía; sin embargo, a partir de su experiencia como profesores e investigadores, crearon conceptos que orientan el pensamiento hacia una profunda transformación del sistema educativo y de las teorías pedagógicas tradicionales; en particular, sobre la enseñanza de la filosofía. Hoy existen en el mundo diversos grupos de investigación que siguen la orientación filosófica de estos autores.

Michel Foucault concibe la enseñanza a partir de la investigación, lo que determinó su manera de desempeñar su labor como docente. Su experiencia como profesor de la cátedra «Historia de los sistemas de pensamiento» en el *Collège de France*, la describe de la siguiente manera:

Nos pagan para hacer investigación. Y me parece que la actividad de enseñanza, en última instancia, no tendría sentido si no se le diera, si no se le atribuyera, en todo caso, esta significación (...), no considero estas reuniones de los miércoles como actividades de enseñanza, sino más bien como una especie de informes públicos de un trabajo que, por otra parte, me dejan hacer más o menos como yo quiero. En esa medida, me considero absolutamente obligado, en efecto, a decirles aproximadamente lo que hago, dónde estoy, en qué dirección [...] va

ese trabajo; y en la misma medida, también, los considero enteramente libres de hacer lo que quieran con lo que yo digo. Se trata de pistas de investigación, ideas, esquemas, líneas de puntos, instrumentos: hagan con ellos lo que quieran. En última instancia, eso no me interesa ni me concierne. No me concierne en la medida en que no tengo que plantear leyes para la utilización que ustedes le den. Pero sí me interesa en la medida en que, de una u otra manera, la cosa se engancha, se conecta con lo que hago.

(Foucault, 2000, 15)

La investigación y la docencia son dos actividades que se complementan en el desarrollo de la cátedra: por una parte, expone las problemáticas de su interés investigativo; y, por otra, quizá la más importante, enseña a los estudiantes sus modos de trabajo, experiencias, obstáculos y dificultades; así como también, las experiencias de vida y las transformaciones del pensamiento. El trabajo docente a partir de la investigación es la solución al dilema entre hacer filosofía y enseñar; son dos caras de un mismo proceso que se enriquece, dinamiza y se complementa. Una clase se transforma en un laboratorio de ideas, en la movilidad de conceptos y de problematizaciones; es el lugar para las diversas motivaciones e inquietudes filosóficas de profesores y estudiantes. De las exposiciones del docente, cada quien toma para sí los conceptos de su interés. La clase es el lugar para el trabajo de conceptos, lo que podría denominarse como la “pedagogía del concepto”: por una parte, se informa sobre el desarrollo investigativo

del profesor; y, por otra, se exponen las inquietudes y los intereses temáticos e investigativos de los estudiantes. Esta dinámica pedagógica genera permanentemente nuevas inquietudes y nuevas maneras de pensar.

Esta experiencia pedagógica de Foucault pone en cuestión las preocupaciones de la pedagogía tradicional: La didáctica, las ciencias de la educación, el currículo, entendidos como saberes universales que actúan para el conocimiento y la enseñanza en un sujeto también universal; las pedagogías y las formas didácticas funcionan como principios para todo tipo de saber y en cualquier tiempo y lugar. Aquí caben muchas preguntas: ¿existen métodos, técnicas y estrategias universales para la enseñanza de cualquier disciplina? ¿aquel que tiene el conocimiento de una disciplina, ciencia, arte o filosofía, necesita de ayudas externas pedagógicas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿las técnicas, métodos y estrategias didácticas, no serán acaso, parte intrínseca de la pedagogía del concepto inherente a cada ciencia o disciplina? Para la enseñanza de la filosofía, como para todas las disciplinas no hay un solo método; quizá los métodos, didácticas y pedagogías son inherentes a las diversas problemáticas planteadas en la historia de la filosofía, pues cada una de ellas lleva implícita una pedagogía del concepto.

Carlos Noguera (2009), considera que la “pesquisa” y la “investigación” son dos conceptos importantes que Foucault implementa en la pedagogía en tanto que éstas se

dirigen al pensar y no a la transmisión de conocimientos ya dados: “su problema es cómo enseñar el conocimiento, cómo llevar al estudiante hasta él o cómo hacer que el estudiante lo construya”. (Noguera, 2009, 143). Su estrategia pedagógica consiste en enseñar su forma de trabajar, de investigar, de indagar, de problematizar y de cómo estos procedimientos hacen posible las transformaciones de sí mismo, de su existencia y sus maneras de pensar:

En la pesquisa, el profesor [Foucault] enseña, muestra lo que él ha producido, dice lo que su trabajo le permite. Ahora bien: todo eso no es para que el estudiante conozca o aprenda; por el contrario, es presentado como una herramienta para *pensar*. Pensar no tiene que ver con lo aprendido, con los conocimientos. Es preciso recordar que, para Foucault –como para Nietzsche y Deleuze–, pensar no es conocer; pensar ni siquiera es hacer uso de las facultades del alma; tampoco es el resultado de la inteligencia, la conciencia o la razón. Pensar, en el sentido foucaultiano, nietzscheano, deleuziano, no tiene que ver con el sujeto cognoscitivo, ni con el sujeto epistémico, ni con el sujeto psicológico. Es posible conocer sin pensar. El pensamiento no es un atributo del sujeto, no está en el interior del sujeto, es del orden del afuera. No es el exterior que se opone al interior; pero es el afuera que es como la exterioridad de la interioridad. (Noguera, 2009, 143)

Foucault y Deleuze reiteran que una pedagogía alternativa para la enseñanza de la filosofía debe partir de la investigación y de la “pedagogía del concepto”; es decir, de la movilidad de las teorías, métodos, conceptos y problemáticas. La pedagogía del concepto hace posible la comprensión de la lógica interna de la producción del discurso: dispositivos, paradigmas, métodos y la política de la verdad que los rige en condiciones, circunstancias y momentos históricos determinados. Es en la práctica investigativa y la pedagogía del concepto en donde se encuentran las herramientas para su enseñanza. Es preciso, entonces, que profesores y estudiantes adquieran la condición de investigadores para entrar en la dinámica del trabajo de conceptos. La investigación es, para estos filósofos, la razón misma del oficio docente.

*Carlos Noguera Ramírez, en: “Foucault profesor” hace
el siguiente comentario:*

Utilizando un concepto de Deleuze, podría decirse que las clases fueron, para el profesor Foucault, su *intercesor*, o sea, aquel espacio para la creación de conceptos, de pensamiento, un espacio para poner en escena ideas, «publicarlas», exponerlas delante de un auditorio. El profesor Foucault sabía que las decenas de asistentes que llenaban la sala donde él hablaba (y otras donde se reproducía la clase a través de parlantes) esperaban alguna cosa de él, precisaban de algo, llevaban sus propias

preguntas, sus intereses, sus inquietudes. Y eso bastaba para que se constituyeran en intercesores. Por eso la clase era una especie de acontecimiento y por eso Foucault dedicaba parte significativa de su tiempo de pesquisa para la preparación de las clases, como él mismo reconoce en el inicio del curso de 1976. (Noguera, 2009, 147). La pesquisa, la indagación, la problematización permiten que sus clases sean más libres; permitiendo, de este modo, la movilidad del pensamiento entre una clase y otra, encontrando siempre nuevos temas y construyendo problemáticas que despiertan el interés de profesor y estudiantes.

En cuanto a los *esquemas didácticos* implementados en sus clases, dice el autor, permiten visibilizar el funcionamiento de la estrategia metodológica usada en las investigaciones:

Hablo de esquemas didácticos en los que la estructura de cada clase es cuidadosamente diseñada en función del problema elegido para ser presentado: la entrada, los ejemplos, los énfasis, las referencias documentales, la secuencia, el recorrido, no son asuntos improvisados o dejados al azar; ellos ocupan un lugar dentro de un elaborado esquema cuya intención es mostrar, ilustrar, visibilizar, exponer. Se trata de una composición, un cuadro, cuyos trazos y líneas fundamentales dependen tanto del trabajo

de investigación como de los propósitos didácticos y es en esa relación, en el paso de los problemas, los conceptos y las nociones de investigación al esquema didáctico, donde es posible la elaboración de nuevos problemas, conceptos y nociones. Así, la estrategia didáctica no es solo una simplificación de las elaboraciones de la investigación: es un proceso de creación de nuevos problemas, conceptos y nociones.

Es en ese sentido que es posible afirmar que los esquemas didácticos del profesor Foucault forman parte de las herramientas metodológicas de investigación; es decir, son momentos de la propia investigación y no una etapa posterior y de orden diferente. (Noguera, 2009, 134)

Según Deleuze (1996), la clase es “como un laboratorio de investigación: se organizan cursos acerca de aquello que uno investiga, no sobre lo que uno sabe. Hay que prepararse durante mucho tiempo para llegar a tener unos minutos de inspiración” (119). Si filosofía es creación de conceptos a partir de determinados problemas, su enseñanza consiste en ocuparse de ellos en el transcurso de la historia de la filosofía. Por ello, una clase no es para comprenderse de inmediato, como lo exige la pedagogía tradicional; sino que “hay que esperar” hasta cuando se comprenda el problema y el concepto.

El escritor Silvio Gallo, en: “Filosofía, enseñanza y sociedad de control (2010)”, de acuerdo con Deleuze, habla de una “pedagogía del problema”:

Podemos, por lo tanto, hacer un interesante estudio “escolar” de la filosofía a través de una pedagogía del concepto que, de algún modo, se asemejaría a una “pedagogía del problema”. (...) Una pedagogía del concepto, tendría el mérito de develarnos los misterios de la creación de un concepto, misterios siempre singulares, concernientes a aquel concepto específico. Para cada concepto, un campo problemático, un conjunto de problemas, un conjunto de misterios involucrados en su creación.

(...) Si el aprendiz de natación es aquel que enfrenta el problema de nadar, nadando, el aprendiz de filosofía es aquel que enfrenta el problema del concepto pensando conceptualmente. No hay otro modo de aprender el movimiento del concepto que lanzándose al concepto. Y como no se puede aprender el concepto sino por el problema que lo incita, el aprendiz de filosofía necesita adentrarse en los campos problemáticos, necesita experimentar sensiblemente los problemas, de modo que pueda ver engendrado el hecho de pensar en su propio pensamiento. (16)

La pedagogía del problema y del concepto, conduce a una enseñanza y un aprendizaje activo de la filosofía para que el estudiante sea capaz de pensar por sí mismo. “El proceso educativo debe partir de la experiencia del

problema como movilizador y motor del pensamiento, para que sea posible la creación conceptual. Este parece ser el único camino posible para que la enseñanza de la filosofía no sea un mero “contar historias” y su estudio un mero “escuchar historias”. (2010, 15)

No hay métodos preestablecidos, predeterminados, fijos, únicos y racionalistas para la investigación, lo mismo que para la enseñanza; es la formulación de problemas lo que exige la búsqueda de caminos, métodos y conceptos. Se requiere flexibilidad, pues las teorías, conceptos y métodos no son más que “cajas de herramientas” para problematizar, investigar y producir conceptos.

Nietzsche, Foucault y Deleuze siempre desconfiaron de las instituciones educativas en la enseñanza de la filosofía; pues su función, es, precisamente, quitarle el carácter intempestivo y de acontecimiento al discurso filosófico. Por ello, siempre se ha considerado la diferencia entre lo que significa hacer filosofía y enseñarla. Mientras el filósofo se dedica a trabajar y crear conceptos, las inquietudes del docente son: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo evaluar? Si bien, la docencia no está dirigida a la producción filosófica propiamente dicha, el proceso de enseñanza no se puede limitar exclusivamente a la información historiográfica; por el contrario, debe provocar asombro, inquietud, controversia, deseo e interés, no de posesión de sabiduría, sino de indagación, de interpretación y de creación de conceptos.

Pero, ¿qué significa pensar?, Deleuze (1987), interpretando a Foucault, responde en estos términos:

En realidad, una cosa obsesiona a Foucault, el pensamiento, «¿qué significa pensar? ¿A qué llamamos pensar?» La pregunta lanzada por Heidegger, retomada por Foucault, la flecha por excelencia. Una historia, pero del pensamiento como tal. Pensar es experimentar, es problematizar. El saber, el poder y el sí mismo son la triple raíz de una problematización del pensamiento. En primer lugar, según el saber como problema, pensar es ver y es hablar, pero pensar se hace en el «entre dos», en el intersticio o la disyunción del ver y del hablar. Pensar es inventar cada vez el entrelazamiento, lanzar cada vez una flecha desde uno mismo al blanco que es el otro, hacer que brille un rayo de luz en las palabras, hacer que se oiga un grito en las cosas visibles. Pensar es lograr que ver alcance su propio límite, y hablar el suyo, de tal manera que los dos sean el límite común que al separarlos los pone en relación. (...) Pensar no es algo innato ni adquirido. No es el ejercicio innato de una facultad, pero tampoco es un *learning* que se constituye en el mundo exterior. (pp. 151-152)

Pensar desde la experiencia límite, conduce a la problematización de lo cotidiano, lo dado, lo establecido, lo incuestionable, del “pensamiento de lo mismo”, y asume

el saber como problema y no como verdad; remite a la interpretación, entendida como creación de maneras de pensar y de transformación de los modos de existencia; entiende la condición de amor y amistad por la sabiduría, como creación. Enseñar a filosofar supone, por lo tanto, un conocimiento exhaustivo de la Historia de la filosofía; especialmente de aquellos filósofos y conceptos que Deleuze denomina como “amigos o personajes conceptuales”. La investigación es una actividad que conecta las problemáticas filosóficas, –ya fueran ellas evidentes o implícitas–, con la historia, con la docencia y con la vida. Algunos autores han afirmado que de lo que se trata es de *enseñar a pensar*, no de *enseñar pensamientos*.

Marina Garcés, en la entrevista titulada *Defender la filosofía es inseparable de repensar cómo enseñarla* (Garcés y Rodríguez, 2019), expresa:

(...) asociamos enseñar a programar una asignatura. Educar, en cambio, es enseñar a pensar y a relacionarnos libremente con lo que aprendemos. *Aprender* no es adiestrar ni adquirir determinadas competencias descontextualizadas. No se puede aprender sin pensar en el sentido de lo que aprendemos y de cómo lo hacemos. Y esto vale para cualquier aprendizaje, desde el más práctico hasta el más teórico y abstracto. Sin embargo, no hay experiencia del saber, que se transforma y nos transforma de manera siempre inacabada.

Somos parte de una historia, una cultura y unas circunstancias. ¿Cómo podemos inscribirnos en ellas con la capacidad de transformarlas libremente? Hoy, muchos estudiantes solo esperan instrucciones. Lo veo y lo sufro cada día en la universidad, incluso a nivel de posgrado. «Dime qué y cómo lo tengo que hacer»: esta es la actitud principal de un alumnado domesticado y miedoso, acostumbrado a no tomar decisiones ni riesgos. A no perseguir sus deseos ni sus necesidades, porque nadie se lo ha propuesto nunca. (3)

Una pedagogía del problema y del concepto restituye el carácter de acontecimiento del discurso filosófico; recupera su fuerza y potencializa las maneras de pensar. El trabajo de hacer y enseñar filosofía debe estar motivado por el “espíritu libre” que proponía Nietzsche, en tanto que educar es liberar. La filosofía y su enseñanza asumidas de esta manera permiten rupturas permanentes en el pensamiento, dándole un carácter nómade, de acontecimiento y de devenir

Leidy Martínez Escudero (2011), al referirse al pensamiento filosófico y pedagógico de Deleuze, plantea:

El pensamiento de Gilles Deleuze tiene mucho de pedagógico, no porque proponga modelos ni estrategias sino por las relaciones con aquellos conceptos y perceptos que en él despiertan un

interés por el individuo, por sus modos de existencia, de relacionarse con el afuera, por las potencialidades del hombre, de su pensamiento, por la vida misma como expresión y acontecimiento, su preocupación por los devenires que pueden tener lugar en el hombre, por otros modos de pensar, de vivir. (642)

Por lo anterior, se puede decir que una pedagogía, a partir de los conceptos filosóficos de Foucault y Deleuze, convoca a la resignificación de las instituciones educativas y de los modelos pedagógicos de la enseñanza de la filosofía: desescolarizar la cátedra, someter a crítica la “voluntad de verdad” y el imperio del significante del discurso pedagógico, recuperar el carácter intempestivo y acontecimiento al discurso filosófico; y, asumir la labor docente con pasión hacia la investigación y la creación.

2.3. Desescolarizar la cátedra

El funcionamiento de la cátedra tradicional, se fundamenta, sobre todo, en el establecimiento de estándares de comportamiento intelectual y de formación de subjetividades según el “orden del discurso”, que tiene como finalidad, según Foucault (1979): “conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (11).

El discurso pedagógico que circula en el desarrollo de una asignatura, en el plan curricular y en los claustros

escolares, condiciona los modos de pensar y de actuar ante el saber y el conocimiento, según el orden institucional; así como también, crea modos de subjetividad. En el discurso académico se evidencian las relaciones de saber-poder que vienen dadas por la dinámica social; como también, por las distancias, las fuerzas y el control interno del discurso. La dinámica del curso proviene, ante todo, de la necesidad de producir una llenura de saberes y de información que el estudiante memoriza y repite, y no para pensar, problematizar, indagar e investigar.

Hay dos concepciones sobre un curso dice Gilles Deleuze: Una, tiene por objeto “obtener reacciones bastante inmediatas de un público, en forma de preguntas, necesidades de interrupción; y otra, la llamada concepción magistral, en la cual “hay un señor que habla”. Yo nunca he manejado más que segunda, dice el autor. (Deleuze y Parnet, 1988, P: profesor)

La primera concepción tiene que ver con aquellas pedagogías basadas en la inmediatez, la eficacia, la premura y la rapidez con que deben desarrollarse los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la urgencia del acceso al conocimiento del hombre moderno; se quiere rápidamente asimilar, saber, conocer, aprender, memorizar y repetir; no asume el trabajo de pensar, interpretar, problematizar y crear; la clase se dirige, ante todo, a obtener “reacciones bastante inmediatas de un público”: se hacen preguntas, se discute y se interrumpe la clase

sin que todavía se haya asimilado el problema. Para el autor, la clase no debe estar dirigida a la comprensión inmediata; por el contrario, debe encaminarse a la escucha y al trabajo de pensar sin prisa. Nietzsche (2010) expresaba que el hombre moderno está dominado por el afán, por los “perezosos que leen”; ante lo cual, es preciso asumir la lectura como *rumia*: “para practicar la lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada –y por ello ha de pasar tiempo todavía hasta que mis escritos resulten “legibles”–, una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no “hombre moderno”: el rumiar...” (Prefacio, 8)

El filósofo francés (Deleuze y Parnet, 1988), enfatiza sobre la importancia de la repetición de los conceptos en las clases hasta que se comprenda el estilo, el sentido, la energía, la potencia con la que se ha constituido un concepto; de tal manera, que quien escucha se integra al ritmo, a la musicalidad de las palabras, a la potencia y a la movilidad del concepto. Por tanto, un curso debe tener unas condiciones muy especiales: por una parte, preparar muchísimo para tener momentos de inspiración; hablar con entusiasmo para encontrar interesante y apasionante lo que se dice; y por otra, amar aquello de lo cual se habla, asumir el curso con pasión. “Un curso es emoción. Es tanto emoción como inteligencia. Si no hay emoción, no hay nada, no hay ningún interés”. “un curso es algo que se prepara muchísimo”:

Yo preparaba mucho para tener mis momentos de inspiración. Y, además, cuanto mejor iban, más tiempo necesitaba para prepararlos... los cursos son algo que he amado... un curso implica momentos de inspiración, si no, no quiere decir nada.

(...) Cada actividad tiene sus modos de inspiración. Pero a decir verdad... lo único que cabe decir es: meterse en la cabeza y llegar a encontrar interesante lo que uno dice (...), hay que encontrar la materia que uno trata, la materia que uno maneja, hay que encontrarla apasionante... bueno, a veces hay que darse verdaderos latigazos, y en modo alguno porque no sea interesante, la cuestión no es esa: hay que elevarse a sí mismo hasta el punto en el que uno es capaz de hablar de algo con entusiasmo, eso es la repetición. (...) me gustan menos las conferencias; a mí nunca me han gustado las conferencias, porque las conferencias son un espacio-tiempo demasiado pequeño. Un curso es algo que se extiende de una semana a otra... es un espacio y una temporalidad muy especiales... tiene un desarrollo. Lo que no significa en absoluto que uno pueda recuperar lo que antes no ha logrado, sino que hay un desarrollo interno del curso... El público de un curso es algo apasionante, sí. (P: profesor)

La segunda concepción sobre un curso, que Deleuze llama «magistral», contraria a la anterior, sugiere que

una clase necesita ser escuchada sin interrupción, sin preguntas prematuramente formuladas, porque todavía no se ha trabajado el concepto. Habla de la “concepción musical del curso”; o sea, la relación que existe entre la escucha de una exposición en la clase, con la escucha de una interpretación musical: mientras se escucha la música, no hay interrupción, aunque hubiera partes de la composición musical que aún no se entiendan; solo se apreciará el estilo y la estética musical cuando se haya comprendido el lenguaje con el que se ha creado dicha composición. De igual manera, una clase se debe escuchar sin interrupciones, sin preguntas y discusiones impertinentes; hay que tener un compás de espera hasta que se produzca la comprensión de los conceptos y del problema.

Dice, Deleuze:

Pienso: «Sucedé constantemente que alguien no comprende en el momento, y luego están lo que habría que llamar efectos retardados». Aquí también sucede un poco como en la música. En el momento, no comprendes un movimiento, y luego... tres minutos después, se vuelve nítido, o diez minutos después, porque algo ha pasado entre tanto. Pues bien, con los efectos retardados de un curso, un tipo puede perfectamente no comprender nada en el momento, y diez minutos después la cosa se aclara. Hay un efecto retroactivo. Si ya ha interrumpido

—por eso me parecen estúpidas las interrupciones, o incluso las preguntas que se pueden hacer: haces unas preguntas porque no estás entendiendo, pero solo tienes que esperar... (P: profesor)

(...) Yo creo que los mejores estudiantes son los que hacen las preguntas una semana después. Yo tenía un sistema, al fin y al cabo, no lo inventé yo, sino que fueron ellos: a veces me pasaban unas líneas de una semana a otra —eso me gustaba mucho—, diciéndome: «Hay que volver sobre ese punto». Pero habían esperado: «Hay que volver sobre ese punto» —bueno, yo no lo hacía, no importa, pero había esa comunicación. Y luego el segundo punto muy importante en un curso, tal y como yo lo concibo, es que eran cursos que, al fin y al cabo, duraban dos horas y media... nadie puede estar escuchando a alguien dos horas y media. Así que, para mí, un curso siempre ha sido algo que no estaba destinado a ser comprendido en su totalidad. (P: profesor)

Un curso es una especie de “materia en movimiento”, de trabajo de conceptos, afectos y perceptos, que estimula la apertura al pensamiento, la emoción y la pasión por la filosofía; permite que cada estudiante se integre a un determinado ritmo y se apropie de los problemas de su interés. “Un mal curso es algo que, literalmente, no conviene a nadie”. Una clase o “materia en movimiento” es el escenario para multiplicidad de líneas de pensamiento, según el interés y motivación intelectual. Un curso es

un acontecimiento intelectual en donde cada quien se apropia de lo que le conviene; por tanto, no afecta a todos por igual y de forma homogénea.

Pero no podemos decir que todo conviene a cualquiera, así que es preciso que la gente espere, casi hasta el límite. Ni qué decir tiene que hay quienes se duermen a la mitad, y no se sabe por qué misteriosa razón se despiertan en el momento que les interesa. No hay una ley que diga por adelantado: «Esto le va a interesar a tal»; tampoco es que les interesen los temas, es otra cosa. Un curso es emoción. Es tanto emoción como inteligencia. Si no hay emoción, no hay nada, no hay ningún interés. Así que el problema no es seguirlo todo, ni escucharlo todo: se trata de despertarse a tiempo para aferrar lo que te conviene, lo que te conviene personalmente. Y por eso es muy importante un público muy variado, porque se notan muy bien los centros de interés que se desplazan, que saltan de uno a otro, y aquello forma una especie de tejido espléndido, una textura, sí. (Deleuze y Parnet, 1988, P: profesor).

De igual manera, y por las mismas razones, a Deleuze no le agradaban las discusiones en el desarrollo de los cursos: “La filosofía no tiene estrictamente nada que ver con las discusiones: ya es suficiente con molestarse en comprender el problema que alguien plantea y cómo lo hace; lo que se precisa es enriquecerlo, variar sus condiciones, añadirle algo o conectarlo con otra cosa, pero nunca discutir”. Deleuze (1996)

Su actividad académica (Deleuze y Parnet, 1988), siempre estuvo determinada por los numerosos cursos y conferencias; sin embargo, prefería los cursos: “odio las conferencias porque son algo artificial, y luego a causa del antes y el después. Al fin y al cabo, cuanto más me gustan los cursos –es una forma de hablar–, más odio hablar de las conferencias... no tienen en absoluto la pureza de un curso”; “dar conferencias, es demasiado tenso, demasiado cabrón, demasiado angustioso, demasiado no sé qué –en fin, no me parecen muy interesantes las conferencias”. Un curso, por el contrario, permite trabajar con un público relativamente constante y por un tiempo prolongado; como también, la continuidad en el trabajo de problemas y conceptos, pues estos se repiten entre una y otra clase. Es en la movilidad del concepto en donde se torna comprensible la clase; es por ello que un curso exige mucha preparación, pasión y entusiasmo, tanto para profesores como para los estudiantes.

2.4. De la amistad y amor a la sabiduría

La amistad es algo interno a la filosofía, ya que el filósofo no es un sabio sino un “amigo” ... la amistad, se halla en el corazón del pensamiento.

*G. Deleuze, Conversaciones
1972 – 1990.*

Gilles Deleuze y Félix Guattari, en el libro: “Que es la filosofía”, interpretan la concepción de amistad y amor a la sabiduría con la cual los griegos definieron la «filosofía». La palabra *philia* (amor, amistad) establece una relación con el saber. Para la cultura griega, amor y amistad significa la “rivalidad de los hombres libres”, “competencia entre quienes pretenden la sabiduría”. En Grecia, se establece la diferencia entre el «sabio»: poseedor de la verdad y el «filósofo»: amigo, pretendiente, amante de la sabiduría. No obstante, en el transcurso de la historia, estos conceptos adquirieron significados distintos. Desde la Edad Media, la amistad y el amor son valores de la moral cristiana que expresan unión, solidaridad, complicidad, fidelidad e identidad con el otro; su lema: “estás conmigo o estás contra mí”.

Federico Nietzsche y Gilles Deleuze toman de los griegos esta concepción de amistad y de amor, entendida como lucha de fuerzas que potencia el pensamiento. El amigo dialoga, discute, polemiza, contradice, pone en sospecha y crea conflicto. Si el pensamiento es devenir, la amistad y el amor son condiciones necesarias para el movimiento.

*Nietzsche en: “Así hablaba Zaratustra” (2002), se refiere
acerca «del amigo»:*

“Aquí siempre sobra uno” –piensa el solitario.
¡Siempre uno por uno – a la larga son dos!” Yo y
Mi están siempre trabados en empeñoso diálogo;
esto sería insoportable sin un amigo. Siempre, para

el solitario, el amigo es el tercero; el tercero es el flotador que impide que se vaya a pique el coloquio de los dos. Hay demasiadas profundidades, ¡ay!, para todos los solitarios. Por eso ansían un amigo y su altura. (61)

(...) Quien quiere tener un amigo, también tiene que querer luchar por él; y para luchar hay que poder ser enemigo. Debe honrarse en el amigo aún al enemigo. ¿Puedes arrimarte a tu amigo sin entregarte a él? El amigo debe ser mejor enemigo. Resistiéndole es cuando tu corazón debe estar más cerca de él. (62)

(...) ¿Eres para tu amigo aire puro y soledad, pan y medicina? Hay quienes no pueden desatar sus propias cadenas y sin embargo son salvadores para sus amigos. (63)

*Al interpretar el texto de Nietzsche, Deleuze
(1971) comenta:*

(...) de qué extraña manera hay que interpretar «amigo»: el amigo, dice Zarathustra, «es siempre un tercero entre yo y yo mismo, que me impulsa a superarme y a ser superado para vivir». El amigo de la sabiduría es aquel que se vale de la sabiduría, pero como si se valiera de una máscara en la que no se sobreviviría; el que utiliza la sabiduría para nuevos fines, extraños y peligrosos, ciertamente muy

poco sabios. Desea que ella se supere y sea superada.
(pp. 13-14).

Acerca del concepto de amistad, dice Deleuze:

En la cuestión de la amistad hay una especie de misterio. Quiero decir que atañe estrechamente a la filosofía. Porque la filosofía, como todo el mundo señala, contiene «amigo» en la palabra. Quiero decir que el filósofo no es en primer lugar un sabio, lo que haría reír a todo el mundo. Se presenta, literalmente, como «amigo de la sabiduría». Ahí aparece «amigo». Lo que los griegos inventaron no es la sabiduría, sino esa idea tan rara del «amigo de la sabiduría». ¿Qué puede querer decir «amigo de la sabiduría»? Este es el problema del «¿Qué es la filosofía?»: ¿qué puede ser «amigo de la sabiduría»? ¿qué quiere decir? Quiere decir que: ¡el amigo de la sabiduría no es un sabio! Entonces, claro, hay una interpretación fácil: tiende hacia la sabiduría. Pero así no se entiende nada, ¿no? ¿Qué es lo que inscribe la amistad en la filosofía y qué tipo de amistad? ¿Es preciso... ha de darse en relación con un amigo, qué era esto para los griegos, qué quiere decir «amigo de»? Insisto de nuevo: si interpretamos «amigo» como aquel que tiende hacia... Ciertamente, es aquel que pretende a la sabiduría sin ser un sabio. Ahora bien, ¿qué quiere decir pretender a la sabiduría? Quiere decir que hay otro que pretende a ella, que uno nunca es el único pretendiente.

(...) Yo no soy el prometido de la sabiduría, sino que pretendo a la sabiduría, ¿no? Entonces, bueno, hay pretendientes a la sabiduría, y los griegos, ¿qué inventaron? En efecto, a mi modo de ver esa es la invención de los griegos. En su civilización, inventaron el fenómeno de los pretendientes. (...) Entonces, eso explica al «amigo» ... pretenden a la filosofía, hay una rivalidad hacia algo, ¿hacia qué? Bueno, podemos interpretar, si consideramos la historia de la filosofía, hay aquellos para quienes, en efecto, la filosofía está ligada a ese misterio de la amistad. (Deleuze y Parnet, 1988, F: fidelidad)

Ahora bien, Deleuze enfatiza que “amigo” no tiene que ver con una persona en particular y externa, sino a una condición interna de “posibilidad del pensamiento mismo”; a “una categoría viva”; es decir, al amigo entendido como pregunta, problema, conflicto, crítica, cuestionamiento y creación. La “amistad se halla en el corazón del pensamiento”:

Con la filosofía, los griegos someten a un cambio radical al amigo, que ya no está vinculado con otro, sino relacionado con una Entidad, una Objetividad, una Esencia. (...) El filósofo es un especialista en conceptos, y, a falta de conceptos, sabe cuáles son viables, arbitrarios o inconsistentes, cuáles no resisten ni un momento, y cuáles por el contrario están bien concebidos y ponen de manifiesto una creación incluso perturbadora o peligrosa. (Deleuze y Guattari, 1993, 9)

Michel Foucault conceptúa que pensar o filosofar es “la acción crítica del pensamiento sobre sí mismo”; es decir, crítica sobre el régimen de la verdad, los sistemas, las lógicas, los conceptos, los paradigmas y las condiciones que hacen posible determinadas maneras de pensar, para crear otras condiciones, otras fuerzas que permitan pensar de otra manera. En tal caso, la acción de la crítica no remite únicamente a emitir un juicio sobre el otro, sino en realizar una transformación en el pensamiento de sí mismo. Es el parto filosófico que hace posible las rupturas y transformaciones en las maneras de pensar y de existir.

La «sabiduría» no es algo ya dado de manera *a priori* y definitiva y que se encuentra en algún lugar trascendente: el mundo de las Ideas, el Ser, la Esencia o Dios, y que para llegar a ella solo es necesario un método apropiado, —siempre fue preocupación de la filosofía la búsqueda de tal método—; y, una vez encontrada la supuesta «verdad», apropiarla y plegarla a la vida. Por el contrario, sabiduría es la creación permanente de conceptos mediante la interpretación, la lucha de fuerzas y el movimiento del concepto en la relación cuerpo-historia. “Impávidos, burlones y violentos, nos quiere nuestra sabiduría: es mujer y ama sólo a los guerreros” (Nietzsche, 2002, 45).

Deleuze considera que en la creación de conceptos también interviene la potencia creativa de los “afectos y perceptos”, entendidos como conjuntos de sensaciones y devenires de las experiencias vitales y que remiten a la relación del arte con la filosofía. La amistad, entendida como “condición del pensamiento”, es afectada por la

potencia interpretativa y creativa de los afectos y perceptos que ponen en movimiento los conceptos y la vida; provocan la experiencia límite de la existencia. La idea de Nietzsche, dice Deleuze (2005b), “es que las cosas y las acciones son ya interpretaciones. Interpretar es, entonces, interpretar interpretaciones, y en esa medida cambiar las cosas, «cambiar la vida». (pp. 168-169).

2.5. La lectura y escritura rizomática

Solamente amo yo lo que se ha escrito con la propia sangre, de todo cuanto se ha escrito. Escribe con sangre y aprenderás que la sangre es espíritu. Harto difícil es entender la sangre ajena; odio a los que matan el tiempo leyendo.

*F. Nietzsche, Así hablaba
Zaratustra. Del leer y escribir.*

Uno no escribe sin una cierta necesidad. Si no hay necesidad de hacer un libro, es decir, una necesidad sentida por aquel que lo hace, lo mejor es que no lo haga.

G. Deleuze y C. Parnet. Abecedario.

Leer y escribir es un acontecimiento del pensar, del saber y de la vida; es una experiencia de la cual “uno mismo sale transformado”, declara Foucault. El diálogo con el texto es el encuentro con el rostro del otro. La lectura y la escritura nos remite a los entretejidos del mundo de la vida en sus luchas y conflictos, en tanto la palabra es la expresión misma de la condición humana. La lectura y escritura constituyen la danza de la palabra que crea y recrea permanentemente mundos de sentido; es la lucha de fuerzas que confluyen en el trabajo de interpretar y crear el mundo de la vida; es un auténtico carnaval de la palabra, de fiesta y de juego que remiten siempre a *diálogos inconclusos*.

A la manera de la tragedia griega, la lectura y la escritura son el juego infinito de las fuerzas apolíneas y dionisiacas que constituyen la teatralidad de la palabra-cuerpo, donde se manifiesta la complejidad de la existencia humana y la huella del hombre en el devenir histórico.

El «texto» es un campo polisémico, múltiple, “rizomático” (Deleuze), en donde se conjugan líneas de pensamiento en diferentes direcciones; expresa e interpreta las condiciones de la existencia, la vida como “experiencia límite” (Foucault) que se experimenta con intensidad, riesgos, peligros y devenires.

Leer no es ubicarse en el espacio frío e inexpressivo de la letra y de las formalidades de la lengua; El *texto* no

se agota en la grafía; por el contrario, es el encuentro con “el otro”; entrar en diálogo, comunicación e interpretación, pues el diálogo entiende al otro en los lenguajes del rostro, de la expresión, de sus silencios, de sus laberintos. Enfrentar un texto es abordarse uno mismo, entrar en diálogo crítico con sus narrativas de vida y propiciar líneas de fuga, procesos de subjetivación y de creación de mundos posibles a su existencia.

Foucault considera la lectura y la escritura como experiencias de vida:

Jamás pienso del todo lo mismo, por el hecho de que mis libros son para mí experiencias, en un sentido que querría el más pleno posible. Una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Solo lo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso. Cada libro transforma lo que pensaba al terminar el libro precedente. Soy un experimentador y no un teórico. Llamo teórico a quien construye un sistema general, sea de deducción, sea de análisis, y lo aplica de manera uniforme a campos diferentes. No es mi caso. Soy un experimentador en el sentido de que escribo para cambiarme y no pensar lo

mismo que antes. (...) Cuando empiezo un libro, no solo no sé qué pensaré al final, sino que no sé con demasiada claridad que método voy a utilizar. Cada uno de mis libros es una manera de recortar un objeto y forjar un método de análisis. Una vez terminado el trabajo, puedo, mediante una especie de mirada retrospectiva, extraer de la experiencia que acabo de hacer una reflexión metodológica de la que se desprende el método que el libro habría debido seguir. (Foucault, 2013a, pp. 33-34)

Federico Nietzsche (2002), considera que la lectura y la escritura son procesos de transformación del espíritu: “De todo lo escrito, sólo aprecio lo que uno ha escrito con su sangre. Escribe con sangre y sabrás que la sangre es espíritu. Harto difícil es entender la sangre ajena; odio a los que matan el tiempo leyendo”. (44). El «espíritu» hace referencia a la intensidad de las experiencias de vida; la lucha de fuerzas y el devenir como potencia creadora de sentidos a la existencia. La lectura y la escritura hacen posible “las tres metamorfosis” del espíritu: del lector pasivo «el camello» que se manifiesta en el pensamiento de lo mismo, la sumisión a lo establecido, a lo ya conocido y a la verdad, al lector activo-crítico «el león»: es la condición del espíritu que cuestiona, problematiza y pone en duda la verdad; y, por último, al lector creador «el niño» o superhombre que crea y recrea otros mundos de sentido a su existencia; que juega a pensar y vivir con la inocencia, más allá del bien y del mal.

El arte de la lectura y la escritura consiste en asumir, sin prisa, “con lentitud”. *En el Prólogo de Aurora, Nietzsche (1994), dice:*

Este prólogo llega tarde, aunque no demasiado tarde; ¿qué más da, a fin de cuentas, cinco años que seis? Un libro y un problema como estos no tienen prisa; además, tanto mi libro como yo somos amigos de la lentitud. No en vano he sido filólogo, y tal vez lo siga siendo. La palabra «filólogo» designa a quien domina tanto el arte de leer con lentitud que acaba escribiendo también con lentitud. No escribir más que lo que pueda desesperar a quienes se apresuran, es algo a lo que no solo me he acostumbrado, sino que me gusta, por un placer quizá no exento de malicia. La filología es un arte respetable, que exige a quienes la admiran que se mantengan al margen, que se tomen tiempo, que se vuelvan silenciosos y pausados; un arte de orfebrería, una pericia propia de un orfebre de la palabra, un arte que exige un trabajo sutil y delicado, en el que no se consigue nada si no se actúa con lentitud.

(...) El arte al que me estoy refiriendo no logra acabar fácilmente nada; enseña a leer bien, es decir, despacio, profundizando, movidos por intenciones profundas, con los sentidos bien abiertos, con unos ojos y unos dedos delicados. Pacientes amigos míos, este libro no aspira a otra cosa que a tener lectores y

filólogos perfectos. ¡Aprended, pues, a leerme bien!
(pp. 32-33)

*Los filósofos franceses, (Deleuze y Guattari, 2002),
hacen referencia a dos tipos de libros:*

Un primer tipo de libro es el libro-raíz. El árbol ya es la imagen del mundo, o bien la raíz es la imagen del árbol-mundo. Es el libro clásico como bella interioridad orgánica, significativa y subjetiva (los estratos del libro). El libro imita al mundo, como el arte a la naturaleza: por procedimientos propios que llevan a cabo lo que la naturaleza no puede, o ya no puede hacer. La ley del libro es la de la reflexión, lo Uno que deviene Dos. (...) La lógica binaria es la realidad espiritual del árbol-raíz.

(...) El sistema-raicilla, o raíz fasciculada, es la segunda figura del libro, figura que nuestra modernidad invoca con gusto. En este caso, la raíz principal ha abortado o se ha destruido en su extremidad; en ella viene a injertarse una multiplicidad inmediata y cualesquiera de raíces secundarias que adquieren un gran desarrollo. La realidad natural aparece ahora en el aborto de la raíz principal, pero su unidad sigue subsistiendo como pasado o futuro, como posible. Cabe preguntarse si la realidad espiritual y razonable no compensa este estado de cosas al manifestar a su vez la exigencia

de una unidad secreta todavía más comprensiva o de una totalidad más extensiva. (...) Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. (pp. 11-12)

El libro “rizoma”, rompe con la unidad, el poder y el imperio del significante que remiten a lo Uno y a lo Idéntico; pues en él, se encuentran únicamente líneas, multiplicidades, flujos y energías que impiden la codificación y la organización: “El rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significante, sin General, sin memoria organizadora o autómatas central, definido únicamente por una circulación de estados. (...) Una meseta no está ni al principio ni al final, siempre está en el medio. Un rizoma está hecho de mesetas. (Deleuze y Guattari, 2002, 26)

Rizoma es un concepto que concibe al libro como un “cuerpo sin órganos”, sin objeto y sin sujeto; es, más bien, un espacio de multiplicidad de fuerzas que remiten a la interpretación, a la creación de líneas de fuga, al devenir, al movimiento, al pensamiento nómada. Por tanto, el libro es una “máquina de resistencia” ante el “pensamiento de lo mismo” y al poder.

Los nómadas han inventado una máquina de guerra frente al aparato de Estado. La historia nunca ha tenido en cuenta el nomadismo, el libro nunca ha tenido en cuenta el afuera. Desde siempre el Estado

ha sido el modelo del libro y del pensamiento: el *logos*, el filósofo-rey, la transcendencia de la Idea, la interioridad del concepto, la república de los espíritus, el tribunal de la razón, los funcionarios del pensamiento, el hombre legislador y sujeto. El Estado pretende ser la imagen interiorizada de un orden del mundo y enraizar al hombre. Pero la relación de una máquina de guerra con el afuera no es otro “modelo”, es un agenciamiento que hace que el propio pensamiento devenga nómada, y el libro una pieza para todas las máquinas móviles. (Deleuze y Guattari, 2002, 28)

La «historia oficial» del pensamiento filosófico, a partir del concepto de árbol-raíz, se ha ocupado de los grandes sistemas, del logocentrismo, de la autoridad del libro y del autor; y, en virtud de ello, se han marginado a las filosofías contestatarias e irreverentes que han resistido al imperio de la razón y al orden y organización del pensamiento. “El árbol o la raíz inspiran una triste imagen del pensamiento que no cesa de imitar lo múltiple a partir de una unidad superior, de centro o de segmento” (Deleuze y Guattari, 2002, 21).

¡Sed rápidos, incluso sin moveros! Línea de suerte, línea de cadera, línea de fuga. ¡No suscitéis un General en vosotros!

(...) Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*.

...Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 28-29)

Para estos autores, el libro es una multiplicidad, pues no tiene objeto ni sujeto, “está hecho de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes”; en él, “hay líneas de articulación o de segmentariedad, estratos, territorialidades; pero también, líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación”, que puede convertirse en una “totalidad significativa, o bien en una determinación atribuible a un sujeto; pero también está orientado hacia un cuerpo sin órganos”:

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior. Puesto que un libro es una pequeña máquina, ¿qué relación, a su vez mensurable, mantiene esa máquina literaria con una máquina de guerra, una máquina de amor, una máquina revolucionaria, etc., y con una máquina

abstracta que las genera? A menudo, se nos ha reprochado que recurramos a literatos. Pero cuando se escribe, lo único verdaderamente importante es saber con qué otra máquina la máquina literaria puede ser conectada, y debe serlo para que funcione (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 9-10).

La concepción de libro, como “rizoma”, implica, por consiguiente, una nueva concepción sobre la lectura y la escritura; ya no se remite a la búsqueda del dominio del signifiicante y de la verdad, sino a considerar las fuerzas, pulsiones, deseos, líneas de fuga, intensidades y flujos de energía de la interpretación-creación que determinan el mundo de la vida. “Hacer rizoma y no raíz”.

Hay dos maneras de leer un libro, dice Deleuze:

...puede considerarse como un continente que remite a un contenido, tras de lo cual es preciso buscar sus significados o incluso, si uno es más perverso o está más corrompido, partir en busca del signifiicante. Y el libro siguiente se considerará como si contuviese al anterior o estuviera contenido en él. Se comentará, se interpretará, se pedirán explicaciones, se escribirá el libro del libro, hasta el infinito. Pero hay otra manera: considerar un libro como una máquina asignifiicante cuyo único problema es si funciona y cómo funciona, ¿cómo funciona para ti? Si no funciona, si no tiene ningún

efecto, prueba a escoger otro libro. Esta otra lectura lo es en intensidad: algo pasa o no pasa. No hay nada que explicar, nada que interpretar, nada que comprender. Es una especie de conexión eléctrica.

(...) Esta manera de leer en intensidad, en relación con el Afuera, flujo contra flujo, máquina con máquina, experimentación, acontecimientos para cada cual que nada tienen que ver con un libro, que lo hacen pedazos, que lo hacen funcionar con otras cosas, con cualquier cosa... ésta es una lectura amorosa. (Deleuze, 1996, pp. 8-9)

2.6. El coraje de hablar y decir la verdad

El libro: “El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros” Michel Foucault (2011), remite a la palabra griega *parresía*, que significa: hablar con franqueza, sin reservas, libre, decir la verdad; condición que tenían los hombres libres (ciudadanos) de debatir en el ágora (plaza pública) los asuntos de la *Polis* (ciudad) griega en la época de la democracia. *Parresía* relaciona al sujeto con la verdad y la ética, el cuidado y el gobierno de sí y de los otros; es el compromiso de pensar y decir la verdad de lo que piensa, aunque sea un acto peligroso, puesto que pone en peligro la estabilidad, la organización y el orden del saber. Hablar con valor es resistir y enfrentar los poderes establecidos que domesticar, dominan y sujetan; es el reto del pensamiento del afuera (Foucault), intempestivo

(Nietzsche), líneas de fuga (Deleuze). Pensar y hablar con valentía es un acontecimiento en el orden del discurso y de la vida, puesto que desestabiliza y produce rupturas en el orden del pensamiento y de la existencia. Ahora bien, la *parresía* pasa de ser un acto individual a una actitud social y de grupo; casi siempre es la expresión de grupos minoritarios que se resisten y luchan por sus causas. Hablar con franqueza es una actitud que no tranquiliza, sino que problematiza. Que los marginados, el loco, el disidente, el estudiante tomen la palabra.

Deleuze, acerca del pensamiento de Foucault, comenta:

Paul Veyne ha retratado a Foucault como un guerrero. Foucault evoca siempre la polvareda y el estruendo de un combate, y el propio pensamiento se le aparece como una máquina de guerra. Sucede que, en cuanto se da un paso más allá de lo ya pensado, cuando alguien se aventura fuera de lo reconocible y seguro, cuando hay que inventar conceptos nuevos para tierras desconocidas, los métodos y las morales se derrumban y pensar se convierte, como decía Foucault, en un “acto peligroso”, una violencia que se ejerce, para empezar, sobre sí mismo. (...) Todo el mundo reconoce los riesgos de algunos ejercicios físicos extremos, pero también el pensamiento es un ejercicio extremo y raro. Pensar es afrontar una línea en la que necesariamente se juegan la muerte y la vida, la razón y la locura, una línea en la que uno

se halla implicado. Pensar sólo es posible en esa línea mágica, que no forzosamente conduce a la perdición: no estamos fatalmente condenados a la locura o a la muerte. Foucault estuvo siempre fascinado por esta oscilación, por esta zozobra perpetua de lo próximo y lo lejano de la muerte y la locura. (Deleuze, 1996, 89)

El discurso académico, a partir del concepto de *parresía*, debe contribuir a superar el miedo, al temor de hablar, a decir lo que se piensa. Es claro que la institución educativa tiene por función controlar, castigar, dominar y domesticar el pensamiento y la vida mediante procesos y dispositivos disciplinarios; pero donde hay acción de poder, también se generan prácticas de libertad y de resistencia.

Emma Ingala Gómez (2010), dice lo siguiente sobre el pensamiento de Deleuze sobre este aspecto:

Deleuze distingue dos tipos de cosas: las que dejan al pensamiento tranquilo y las que fuerzan a pensar. Las primeras son el objeto de un reconocimiento, el reconocimiento que apacigua la momentánea inquietud ante lo que a primera vista o en la distancia tal vez pareciera desconocido (...) Las segundas, sin embargo, no se dejan reconocer, pues no encajan en el molde de lo que se sabe o se cree saber. Y lejos de inducir sosiego alguno, violentan al pensamiento y lo ponen en marcha al confrontarlo

con algo ignoto que, por ser tal, desquicia el proceder habitual de nuestras facultades. (pp. 233-234)

El valor de decir la verdad, potencia las fuerzas que activan el acto de pensar. Es el pensamiento que resiste, que enfrenta, que lucha, que crea. El coraje de pensar, de hablar y decir la verdad, enfrenta al orden, al pensamiento de lo mismo, al sentido común, a la “estupidez”, a “la manera baja de pensar” de la que hablaba Nietzsche y que Deleuze (1971), comenta:

La estupidez es una estructura del pensamiento como tal: no es una forma de equivocarse, expresa por derecho el sinsentido del pensamiento. La estupidez no es un error ni una sarta de errores. Se conocen pensamientos imbéciles, discursos imbéciles contruidos totalmente a base de verdades; pero estas verdades son bajas, son las de un alma baja, pesada y de plomo. *La estupidez y, más profundamente, aquello de lo que es síntoma: una manera baja de pensar.* He aquí lo que expresa por derecho el estado de un espíritu dominado por fuerzas reactivas. Tanto en la verdad como en el error, el pensamiento estúpido sólo descubre lo más bajo, los bajos errores y las bajas verdades que traducen el triunfo del esclavo, el reino de los valores mezquinos o el poder de un orden establecido. Nietzsche, en lucha contra su tiempo, no cesa de denunciar: ¡Cuánta bajeza para poder decir esto, para poder pensar aquello! (pp. 148-149)

2.7 El estilo, la voz y el concepto

Gilles Deleuze plantea que el trabajo de la filosofía y de su enseñanza se realiza mediante una “pedagogía del concepto”, pero también por “afectos y perceptos” (conjuntos de sensaciones y percepciones). “Los afectos no son sentimientos, son devenires que desbordan a quien los atraviesa (que deviene otro) ... El afecto, el percepto y el concepto son tres potencias inseparables que van del arte a la filosofía y viceversa”. (Deleuze, 1996, 117). Son potencias que estimulan, producen deseo y potencian el pensamiento. Son maneras de ver, escuchar, hablar, pensar y vivir y que configuran lo que el autor denomina: el «estilo»:

Creo que los grandes filósofos son también grandes estilistas. Si bien el vocabulario, en filosofía, forma parte del estilo, porque implica tanto la invocación de palabras nuevas como la valoración insólita de términos usuales, el estilo es siempre cuestión de sintaxis. Pero la sintaxis es un estado de tensión hacia algo que no es sintáctico ni siquiera lingüístico (un afuera del lenguaje). En filosofía, la sintaxis se orienta hacia el movimiento del concepto. Pero el concepto no se reduce exclusivamente a sí mismo (comprensión filosófica), actúa también en las cosas y en nosotros: nos inspira nuevos perceptos y nuevos afectos que constituyen la comprensión no filosófica de la propia filosofía. Esto explica que la filosofía tenga una relación esencial con los no

filósofos y se dirija también a ellos. Puede incluso suceder que ellos accedan a una comprensión directa de la filosofía sin pasar por la comprensión filosófica. El estilo, en filosofía, tiende hacia estos tres polos: el concepto (nuevas maneras de pensar), el percepto (nuevas maneras de ver y escuchar) y el afecto (nuevas maneras de experimentar). Tal es la trinidad filosófica, la filosofía como ópera: se necesitan los tres para que el movimiento tenga lugar. (Deleuze, 1996, 141)

El trabajo del concepto desde las sensaciones, emociones, percepciones y expresiones del cuerpo constituyen una propuesta pedagógica novedosa para cautivar el espíritu filosófico. La relación intrínseca entre la voz, el concepto, afectos y perceptos despierta el interés, la motivación y la pasión, pues establecen una disposición espiritual entre quien habla y quien escucha. Deleuze se caracterizaba por tener una voz especial y muy particular que cautivaba a los asistentes y los introducía con emoción y pasión a las problemáticas tratadas en sus cursos.

Claire Parnet, en: “Entrevista” (1988), pregunta a G. Deleuze: “¿Eres consciente de tener, en primer lugar, un aspecto, y luego una voz muy particular?”

Responde:

Sí, por supuesto, cómo no. Por supuesto, porque, en un curso, la voz –digamos que, si la

filosofía... –como ya hemos dicho, ya hemos hablado de ello un poco, me parece– la filosofía moviliza y trata conceptos. Bueno, que haya una vocalización de los conceptos en un curso, sí, es normal, del mismo modo que hay un estilo de los conceptos escritos. Los filósofos no son gente que escriba sin que haya una investigación o una elaboración de un estilo. Son como artistas, son artistas. Pues bien, un curso implica vocalizaciones, (...) Pero lo más importante es la relación entre la voz y el concepto.

(...) Lo que forma parte del rol de profesor es lo que he dicho sobre la repetición previa y la inspiración en el momento: ese es el rol del profesor. (Deleuze y Parnet, 1988, P: profesor)

El tratamiento de un problema, un tema, un enunciado o un concepto requiere hablar con emoción y elocuencia. La voz es la magia de la comunicación que conecta al profesor con sus estudiantes y estimula el placer por la lectura, la escritura y la pasión por la filosofía.

Michel Foucault fue igualmente, un filósofo que también impresionaba al auditorio con su presencia, su voz, su mirada; conmovía al auditorio; había expectativa y una disposición para la escucha; creaba un ambiente filosófico, pero también afectivo y perceptivo. Todo el auditorio resultaba afectado con su palabra: unos por su comprensión filosófica, otros por su comprensión no filosófica o pre-filosófica.

Gilles Deleuze, al referirse a las condiciones de Michel Foucault como expositor, dice lo siguiente:

Sin duda él era el más misterioso... he de decir precisamente cómo le percibía. Se trata de uno de esos raros casos de ser humano que... entraba en una habitación y cambiaba la atmósfera. Foucault no es sólo una persona —por otra parte, nadie de nosotros es una persona. Era verdaderamente como si entrara otro aire, vaya. Como si fuera una corriente de aire especial, las cosas cambiaban, ya no había... era verdaderamente atmosférico; había una especie... o de emanación, había una emanación Foucault; había... lo que alguno ve... una irradiación; había algo... para mí Foucault era y es el recuerdo de alguien que, —sí, bueno, cuando hablo del encanto de alguien, de un gesto de alguien: los gestos de Foucault eran asombrosos, en cierto modo eran gestos de metal y de madera seca; eran gestos muy extraños, gestos fascinantes, gestos muy hermosos, muy...

Lo difícil de entender es que la gente no tiene encanto sino gracias a su locura. Es el lado... es el verdadero encanto de la gente; es el lado en el que pierden un poco los estribos, es el lado en el que ya no saben muy bien dónde están. (...) En fin, somos todos un poco dementes. Si no aferras el pequeño punto de demencia de alguien... entonces, tengo miedo o ... por el contrario, estoy muy contento... el punto de

demencia de alguien llega a ser la fuente misma de su encanto. (Deleuze y Parnet, 1988, F: fidelidad)

Federico Nietzsche (1974), hablaba de la *voluntad* de hablar o fuerza espiritual que potencia el deseo, la emoción: “Es preciso que antes de hablar tenga la *voluntad* de hablar. Y esta voluntad no es en absoluto algo individual” (186).

Toda relación interhumana tiende a que cada uno pueda leer en el alma del otro; la lengua común es la expresión sonora de un alma común. Cuanto más íntima y sensible sea esta relación, tanto mayor será la riqueza de la lengua, ya que ésta se desarrolla o languidece con el alma colectiva. En el fondo, hablar es la cuestión que planteo a mi semejante para saber si tiene la misma alma que yo. (Nietzsche, 1974, 185)

(...) La lengua escrita carece de acentuación, por lo cual le falta un extraordinario medio de suscitar la comprensión. En consecuencia, debe esforzarse por *suplirlo*: y aquí una diferencia esencial entre el discurso escrito y el oral. Éste último tiene derecho a confiar en la entonación: la lengua escrita debe ser más clara, más breve, menos equívoca; pero encuentra demasiados problemas para dar a sentir, aunque sea en grado mínimo, la pasión que existe en la entonación. Problema: ¿cómo destacar una palabra sin acudir al recurso del tono (partiendo

de la base de que se carece de un acento notado)? Segundo: ¿cómo destacar un miembro de la frase? Muchas cosas deberían escribirse de un modo diferente del que se utiliza al decirlas. La claridad es la unión de sombra y luz.

El *leer* (Lesen), *el leer en voz alta* (Vorlesen) y el *hacer una exposición* (Vortragen) exigen tres formas diferentes de estilo. En la lectura efectuada en voz alta debe trabajarse la voz con más arte que en cualquier otro caso, pues hay que suplir la falta de gestos. La lectura requiere el estilo más completo, porque se han eliminado la voz y los gestos como medio de expresión. Se podría llamar género *natural*, por ejemplo, el correspondiente a la lectura en voz alta si los gestos fueran realmente superfluos y no hubiera necesidad de suplirlos (leer detrás de una cortina): en una inmovilidad absoluta, con el cuerpo sin moverse lo más mínimo (...). Sería *natural* el género de *lectura* en que no intervinieran en absoluto ni las modulaciones de la voz ni los gestos, por ejemplo, tratándose de matemáticas. (Nietzsche, 1974, pp. 188-189)

El estilo, como un “agenciamiento de enunciación”, es una experiencia interior que comunica, que comparte, que ocasiona un ambiente filosófico. Un curso, dice Deleuze, es “emoción”. “Es tanto emoción como inteligencia. Si no hay emoción, no hay nada, no hay ningún interés”:

El estilo es la propiedad que tienen aquéllos de los que habitualmente se dice «que no tienen estilo...». No es una estructura signifiicante, ni una organización bien pensada, ni una inspiración espontánea, ni una orquestación, ni una musiquilla. Es un agenciamiento, un agenciamiento de enunciación. Tener estilo es llegar a tartamudear en su propia lengua. Y eso no es fácil, pues hace falta que ese tartamudeo sea realmente una necesidad. No se trata de tartamudear al hablar, sino de tartamudear en el propio lenguaje. Ser como un extranjero en su propia lengua. Trazar una línea de fuga. (Deleuze y Parnet, 1980, 8)

Se puede decir que Michel Foucault y Gilles Deleuze implementan diferentes estrategias pedagógicas que rompen con los esquemas tradicionales; y aunque manifiestan su satisfacción con ellas, no consideran que puedan adaptarse como métodos generales en el trabajo docente; por el contrario, hay que crear alternativas según las circunstancias, espacio, tiempo y los problemas a tratar.

2.8 Filosofía y pedagogía del concepto

La historia de la filosofía no debe decir lo que ya dijo un filósofo, sino aquello que está necesariamente sobrentendido en su filosofía, lo que no decía y que,

sin embargo, está presente en lo que decía.

G. Deleuze, Conversaciones.

La historia de la filosofía siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant y Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos los que permanecen fuera se ajusten tanto o más a esta especialidad de la que se burlan.

G. Deleuze, Diálogos.

Gilles Deleuze reitera que la filosofía siempre se ocupó de inventar o crear conceptos a partir de lo trascendente, el idealismo, la metafísica, la teología, el racionalismo y la teleología; lo que remite a lo Uno, lo universal, la Esencia, la Verdad absoluta. A nosotros, dice el filósofo: “nos interesan las circunstancias de una cosa, —en qué casos, dónde y cuándo, cómo, etc.— Para

nosotros, el concepto debe expresar el acontecimiento, no la esencia". (Deleuze 1996, 22)

Todo el mundo sabe que la filosofía se ocupa de conceptos. Un sistema es un conjunto de conceptos. Un sistema abierto es aquel en el que los conceptos remiten a circunstancias y no ya a esencias. Pero, por una parte, los conceptos no están dados o hechos de antemano, no preexisten: hay que inventar, hay que crear los conceptos, y se requiere para ello tanta inventiva o tanta creatividad como en las ciencias o en las artes. Crear nuevos conceptos que tengan su necesidad, tal ha sido siempre la tarea de la filosofía. Y es que, por otra parte, los conceptos no son generalidades que se encuentran en el espíritu de la época. Al contrario, son singularidades que reaccionan frente a los flujos ordinarios de pensamiento: se puede perfectamente pensar sin conceptos, pero sólo cuando hay conceptos hay verdaderamente filosofía. Lo que no significa en absoluto ideología. Un concepto es algo que posee una fuerza crítica, política y de libertad. (Deleuze, 1996, 28)

Los conceptos se crean a partir de problemáticas concretas y locales; contra lo trascendente, "hay que crear planos de immanencia":

El plano de immanencia no es un concepto pensado ni pensable, sino la imagen del pensamiento, la imagen que se da a sí mismo de lo que significa

pensar, hacer uso del pensamiento, orientarse en el pensamiento... No es un método, pues todo método tiene que ver eventualmente con los conceptos y suponer una imagen semejante.
(Deleuze y Guattari, 1993, 41)

En la “Lógica del sentido” (Deleuze, 2005a), aclara: “Cuando preguntamos: «¿qué significa orientarse en el pensamiento?», parece que el mismo pensamiento presupone ejes y orientaciones según los cuales se desarrolla, que tiene una geografía antes de tener una historia, que traza dimensiones antes de construir sistemas”. (95).

En: “¿Qué es la filosofía?” (Deleuze y Guattari, 1993), manifiestan:

La filosofía es a la vez creación de concepto e instauración del plano. El concepto es el inicio de la filosofía, pero el plano es su instauración. Evidentemente el plano no consiste en un programa, un propósito, un objetivo o un medio; se trata de un plano de inmanencia que constituye el suelo absoluto de la filosofía, su Tierra o su desterritorialización, su fundación, sobre los que crea sus conceptos. Hacen falta ambas cosas, crear los conceptos e instaurar el plano, como son necesarias dos alas o dos aletas. (45)

Por tanto, para producir conceptos es necesario armarse de las herramientas conceptuales o “personajes

conceptuales” que se han creado en el transcurso de la historia. Esos conceptos no son más que “caja de herramientas” para pensar y crear. El concepto es siempre movimiento y devenir:

Lo primero en el pensamiento es la fractura, la violencia, el enemigo (...) No se debe contar con el pensamiento para sentar la necesidad relativa de lo que piensa, sino por el contrario con la contingencia de un encuentro con lo que fuerza a pensar, para levantar y erigir la necesidad absoluta de un acto de pensar, de una pasión de pensar. Las condiciones de una verdadera crítica y de una verdadera creación son las mismas: destrucción de la imagen de un pensamiento que se presupone a sí mismo, génesis del acto de pensar en el pensamiento mismo.

Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un *encuentro* fundamental, y no de un reconocimiento. (Deleuze, 2002, 215)

Para el filósofo francés (Deleuze y Parnet, 1980), la creación de conceptos se realiza por redes conceptuales, «personajes conceptuales», mesetas, rizomas o planos que se superponen y se mueven en diferentes direcciones; son planos que se producen de manera transversal, «rizoma», y no vertical ni jerarquizado, «árbol, árbol-raíz», y no permiten procesos continuos, codificación o construcción del dominio de un significante. La creación

de conceptos a través de planos de inmanencia se conjuga con la invención, modificación o resignificación de un determinado problema, lo que hace posibles líneas de fuga para la construcción de nuevos planos de interpretación-creación:

Lo de los árboles no es ninguna metáfora, es una imagen del pensamiento, un funcionamiento, todo un aparato que se planta en el pensamiento para obligarlo a ir por el buen camino y a producir las famosas ideas justas. En el árbol hay todo tipo de caracteres: hay un punto de origen, germen o centro; es una máquina binaria o principio de dicotomía, con sus ramas perpetuamente reproducidas y repartidas, sus puntos de arborescencia; es eje de rotación que organiza las cosas en círculos y los círculos alrededor del centro; es estructura, sistema de puntos y de posiciones que cuadriculan todo lo posible, sistema jerárquico o de transmisión de órdenes, con instancia central y memoria recapituladora; hay un futuro y un pasado, unas raíces y una copa, toda una historia, una evolución, un desarrollo; el árbol puede ser cortado siguiendo cortes llamados significantes en la medida en que siguen sus arborescencias, sus ramas, sus círculos concéntricos, sus momentos de desarrollo. No hay ninguna duda, nos plantan árboles en la cabeza: el árbol de la vida, el árbol del saber, etc. Todo el mundo reclama raíces. El Poder siempre es arborescente. (Deleuze y Parnet, 1980, 34-35).

La característica fundamental del «concepto» es el movimiento que adquiere a través de la interpretación; es la condición por la cual se abren espacios a nuevas sensibilidades, a la creación de líneas de fuga y a explorar otras vías de pensamiento. En el trabajo del concepto no hay posibilidad al sedentarismo; si ello sucede, ocasionaría el retorno a la metafísica, al pensamiento de lo mismo, a la figura del «árbol-raíz». Dice, Deleuze (1996): “Y es que no basta con decir: los conceptos se mueven. Es preciso construir conceptos capaces de movimiento intelectual”. (104).

Lo que me interesa de una vida, son sus vacíos, sus lagunas, a veces dramáticas y a veces no. Casi todas las vidas atraviesan una catalepsia, vacíos en donde tiene lugar el movimiento. Pues la cuestión es cómo moverse, cómo perforar el muro para dejar de golpear la cabeza contra él. Quizá todo consista en no moverse demasiado, evitar los falsos movimientos, residir allí donde no hay memoria. (Deleuze, 1996, 118)

Por otra parte, el autor establece la relación del *concepto* con el *afecto* y el *percepto*: “son tres potencias inseparables que van del arte a la filosofía y viceversa”; son aspectos que permiten dos tipos de comprensiones: una filosófica y una prefilosófica para los no filósofos. Un discurso filosófico afecta el conocimiento propiamente

dicho, pero también el mundo de la vida; se puede leer y comprender filosóficamente a Nietzsche, por ejemplo, pero también afectar al no filósofo en sus maneras de pensar, de ver, de escuchar y de experimentar.

El trabajo de conceptos consiste en formular correctamente los problemas, pero el autor (Deleuze y Parnet, 1988), aclara que interrogar no es plantear problemas. Interrogar no entra al campo propiamente filosófico, sino al de la comunicación. La información y la comunicación no problematizan, simplemente interrogan desde el sentido común, de la opinión, del pensamiento de lo mismo; y, por consiguiente, no configuran problemas filosóficos:

En los *media*, la mayor parte del tiempo, o en la conversación corriente, digamos, no hay pregunta, no hay problema. Hay interrogaciones. Si digo: «¿Cómo estás?», no se trata de un problema. Son interrogaciones, se interroga. Si observas el nivel habitual de la televisión, incluso en emisiones muy serias, se trata de interrogaciones: «¿Qué piensa de esto?». No es un problema, es una interrogación: «¿Qué opina? Bueno, yo creo que...». Por eso la tele no es muy interesante, porque no creo que la opinión de la gente tenga un interés muy vivo. Si me dicen: «¿Crees en Dios?», se trata de una interrogación. ¿Dónde está el problema, dónde está la pregunta? No hay pregunta, no hay problema.

(...) ¿cuál es el problema o la pregunta de Dios? Pues bien, no es: «¿crees o no en Dios?», lo que no interesa mucho a la gente. ¿Qué se quiere decir cuando se dice la palabra «Dios»? ¿Quiere decir...? Imagino las preguntas; puede querer decir: «¿Vas a ser juzgado después de tu muerte?». ¿En qué medida es eso un problema? Porque establece una relación problemática entre Dios y el instante del Juicio. ¿Acaso Dios es un juez? Esa es una pregunta. (...) cuando Nietzsche dice: «Dios ha muerto», no es lo mismo que: «Dios no existe». Entonces, puedo decir... si digo: «Dios ha muerto», ¿a qué pregunta remite esto, que no es la misma que cuando digo: «Dios no existe»? Y además si leemos a Nietzsche nos damos cuenta de que Dios, de que a Nietzsche le trae absolutamente sin cuidado que Dios haya muerto, porque a su través él plantea otra pregunta... a saber, que, si Dios ha muerto, no hay razón para que el hombre no haya muerto a su vez, y que por lo tanto hay que encontrar algo distinto del hombre, etc. Lo que le interesa no es que Dios haya muerto: lo que le interesa es la llegada de algo distinto que el hombre. (Q: *Question* [Pregunta])

En la Historia de la filosofía, los problemas se presentan de forma implícita o explícita; corresponde al trabajo filosófico ponerlos de manifiesto y evidenciarlos para la comprensión de las condiciones de su creación. Pero el trabajo filosófico no termina en esa etapa; debe

comprender los conceptos creados como respuesta a tales problemáticas; y, lo más importante, plegarse a otras fuerzas de pensamiento para interpretar, proponer otros problemas y crear nuevos conceptos.

Dice el filósofo francés:

Spinoza y Nietzsche forman en filosofía tal vez la mayor liberación del pensamiento, casi como si se tratara de un explosivo, vaya. Sí, y tal vez los conceptos más insólitos, porque sus problemas son problemas que en cierto modo eran problemas malditos, sí, que nadie se atrevía a plantear, en la época de Spinoza desde luego, pero también en la época de Nietzsche. Problemas que nadie se atreve mucho a plantear: lo que se suele entender como problemas «delicados», ¿no? (Deleuze y Parnet, 1988, H: Historia de la filosofía).

Filosofar no consiste en responder a preguntas o problemas ya planteados históricamente, sino en reconsiderarlos, reformularlos o recrearlos. Como ejemplo se podría mencionar a Sócrates, quien no respondía a las preguntas de sus interlocutores; su trabajo consistía en dirigir el pensamiento en otra dirección. La mayéutica era el procedimiento por el cual ayudaba a parir ideas: “Yo hago el oficio de mi madre, mientras ella ayuda a parir hijos, yo ayudo a parir ideas”, “no puedo enseñar nada a nadie, solo puedo hacerles pensar”, decía el filósofo griego.

La escritura, igualmente, debe responder a una necesidad, a un problema que diera qué pensar. Los problemas son las fuerzas que motivan el pensamiento: “Uno no escribe sin una cierta necesidad. Si no hay necesidad de hacer un libro, es decir, una necesidad sentida por aquel que lo hace, lo mejor es que no lo haga”. (Deleuze y Parnet, 1988, R: resistencia)

Según Michel Foucault, los problemas no son universales, sino locales, particulares; aunque pudieran remitirse a temas generales.

Foucault (2013a):

Es indispensable localizar los problemas por razones teóricas y políticas. Pero esto no significa que no sean problemas generales... yo planteo los problemas en términos locales, pero creo que eso me permite poner de relieve problemas que son al menos tan generales como los que suelen considerarse preceptivamente como tales. ¿Después de todo, la dominación de la razón no es tan general como la dominación de la burguesía? (85-86)

Desde el punto de vista de Michel Foucault y Gilles Deleuze, en el estudio de la Historia de la Filosofía no importa tanto saber sobre lo que dijeron los filósofos en las diferentes épocas sino conocer la *historia de*

las problematizaciones: conflictos, luchas, rupturas y dificultades en la relación cuerpo-historia; como también, las fuerzas que determinan los modos de pensar, problematizar y crear conceptos.

Conclusiones

Se puede concluir diciendo que el pensamiento de Michel Foucault y Gilles Deleuze, inspirado en la concepción filosófica de Federico Nietzsche, plantea una profunda transformación de la filosofía clásica, de lo trascendente a lo inmanente; del mundo ideal al mundo material; una filosofía para la creación de una vida auténtica. Esto implica, no solo replantear su quehacer en la contemporaneidad, sino también, realizar un cuestionamiento radical de las maneras tradicionales de su enseñanza. Si bien, los autores no establecen o crean un modelo o método pedagógico, si señalan algunas líneas de pensamiento o caja de herramientas para crear alternativas pedagógicas necesarias para la construcción de una nueva imagen de la filosofía, la “filosofía del futuro” o los nuevos filósofos de que hablaba Nietzsche.

La filosofía y su enseñanza, a partir de la concepción de estos autores franceses, debe afectar el mundo de la vida mediante la creación de valores éticos y estéticos; producir conceptos ante los acontecimientos “que dan qué pensar”; las experiencias del “pensamiento del afuera” y la “resistencia” a todas las formas de dominación,

domesticación y sujeción. Es una alternativa a los retos y desafíos del mundo contemporáneo dominado la lógica del mercado, la distribución, el consumo y la razón instrumental; se cuestiona sobre las relaciones de saber-poder de la sociedad disciplinaria y de control y propone prácticas de libertad para la autotransformación y la creación de otras maneras de pensar para no ser gobernado de cierta manera.

Michel Foucault y Gilles Deleuze conciben la filosofía y su pedagogía como una práctica activa para la movilidad y la creación de conceptos; que produzca el deseo de pensar, cuestionar, indagar y crear; de igual manera, que despierte pasión por la lectura, la escritura y la investigación. Se requiere de una pedagogía para superar el miedo y pensar en libertad, que se tome la palabra para decir lo que se piensa. Es preciso que el trabajo de la enseñanza de la filosofía se realice por conceptos, afectos, perceptos, la voz, la expresión corporal y el estilo.

La enseñanza como una práctica activa debe abordar las experiencias del aula entre profesores y estudiantes sobre la investigación, la experimentación, los procesos comunicativos dialógicos y transversales; condiciones éstas que contribuyen a la formación de la autonomía y del pensamiento crítico. Es una pedagogía no informativa y repetidora de los conceptos y teorías filosóficas producidas a lo largo de la historia, sino para la construcción del conocimiento.

La concepción filosófica y pedagógica de Foucault y Deleuze, convoca, por lo tanto, a la resignificación de la labor de las instituciones educativas, de los modelos pedagógicos y didácticos en general, y en particular de la enseñanza de la filosofía, con el fin de desescolarizar la cátedra, someter a crítica la “voluntad de verdad” y el imperio del significante del discurso pedagógico y recuperar su carácter intempestivo y de acontecimiento. Es preciso subrayar que la filosofía como pensamiento crítico, creador de conceptos y de resistencia a la imagen dogmática y ortodoxa, se constituye hoy, en un saber problematizador y revolucionario contra las políticas y estrategias de sujeción, de dominación y domesticación de la vida y del pensamiento.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2012). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. México: Editorial Tomo Clásicos.
- Canavera, J. (2012). Lo que significa «hacer» historia de la filosofía: Deleuze y la cuestión del método. Δ□□μ□□, *Daímon Revista Internacional de Filosofía*, 55, 21-37.
- Castro Orellana, R. (2004). Foucault y el saber educativo (primera parte: herramientas para una teoría crítica sobre la educación). *Revista electrónica Diálogos educativos*, 8, 40-50.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. [Traducción: J. L. Pardo]. Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Traducción: J. L. Pardo], <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>
- _____. (2000). *Nietzsche*. [Traducción: I. Herrera y A. del Río]. Madrid: Arena Libros.
- _____. (2005a). 18ª. Serie: *De las tres imágenes de filósofos. En Lógica del sentido* (pp. 95-98). [Traducción: M. Morey]. Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/11/Deleuze-Logica-del-Sentido.pdf>

- _____. (2005b). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas. (1953-1974)*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (2006). *Postscriptum sobre las sociedades de control*. *Polis Revista Latinoamericana*, 13, 1-7. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- _____. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (1988). *Abecedario [F]*. [Entrevista de Claire Parnet a G. Deleuze. Video de la entrevista, no disponible en internet]. Transcripción de la entrevista, <https://lobosuelto.com/la-amistad-y-la-fidelidad-gilles-deleuze-en-el-abecedario-letra-f/#:~:text=Quiero%20decir%20que%20el%20fil%C3%B3sofo,%C2%ABamigo%20de%20la%20sabidur%C3%ADa%C2%BB>.
- _____. (1988). *Abecedario [H-I-J-K]*. [Entrevista de Claire Parnet a G. Deleuze. Video de la entrevista, no disponible en internet]. Transcripción de la entrevista, <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2009/08/gilles-deleuze-abecedario-h-i-j-k.html>
- _____. (1988). *Abecedario [P-Q-R-S-T-U-V-W-Z]*. [Entrevista de Claire Parnet a G. Deleuze. Video de la entrevista, no disponible en internet]. Transcripción de la entrevista, <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2009/08/gilles-deleuze-abecedario-p-q-r-s-t-u-v.html>

Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Foucault, M. (1975). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.

_____. (1979). *El orden del discurso* [Lección inaugural en el Collège de France, 2 de diciembre de 1970]. Barcelona: Tusquets Editores.

_____. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 7-19). [Publicado inicialmente en la Revista L'Arc, 49, 1972. Reproducción de la traducción castellana de F. Monge publicada en El Viejo Topo, 6, 1977]. Madrid: Alianza Editorial y Editorial Materiales. <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/181003focault2.pdf>

_____. (1984). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

_____. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

_____. (1994). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. [Anexo. Entrevista de Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller, el 20 de enero de 1984]. En *Hermenéutica del sujeto* (pp. 105-142). Madrid: Ediciones de La Piqueta.

_____. (1995). *Crítica y Aufklärung. ¿Qué es la crítica?* [Traducción J. Dávila]. Revista de Filosofía ULA, 8, pp. 1-18.

_____. (1997). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia-España: Pre-Textos.

- _____. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2006). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2008). *Verdad, Individuo y Poder. Entrevista de Rux Martin con Michel Foucault. En Tecnologías del yo y otros textos afines (pp. 141-150)*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2010). *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2011). *El Coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. II curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2013a). 1. *El libro como experiencia. Conversación con Michel Foucault [Entrevista con Duccio Trombadori, París, 1978]. En La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto (pp. 33-99)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2013b). *¿Que es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, S. (2010). *Filosofía, enseñanza y sociedad de control. Cuestiones de Filosofía, 12*, pp. 1-19.
- Garcés, M. y Rodríguez, P. (2019). *Defender la filosofía es inseparable de repensar cómo enseñarla. [Entrevista realizada por P. Rodríguez, el 14 de febrero de 2016 y*

reproducida el 3 agosto de 2019 en Sociología en la Red de la UNJFSC], 1-7. <https://sociologiaenlaunjfsc.wordpress.com/2019/08/03/defender-la-filosofia-es-inseparable-de-repensar-como-ensinarla-entrevista-a-marina-garces-por-pau-rodriguez/>

Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. Tabula Rasa, 004, 103-122.

Heidegger, M. (2000). El final de la filosofía y la tarea del pensar. Material publicado en Tiempo y Ser. [Traducción: J. L. Molinuevo]. Madrid: Tecnos. Acceso al aparte, en edición electrónica: https://filosofiaencibeles.files.wordpress.com/2012/03/heidegger-el_final_de_la_filosofia.pdf

_____. (2021). ¿Qué es la Metafísica? Bogotá: El Búho.

Heráclito. (2008). Fragmentos de Heráclito. En Fragmentos Presocráticos. De Tales a Demócrito (pp. 129-141). Madrid: Alianza Editorial.

Ingala Gómez, E. (2010). Salvar lo infinito. La filosofía de Gilles Deleuze. Ontology Studies, 10, 233-244.

Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria. Formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32), 381-404.

Martínez Escudero, L. J. (2011). Gilles Deleuze: el filósofo como educador. Revista Educación física y deporte, 30(2), pp. 641-647.

Marx, C. (2008). *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. México: Siglo XXI Editores.

Nietzsche, F. (1974). *El libro del filósofo*. Madrid: Taurus.

_____. (1990). *La ciencia jovial - La Gaya Scienza*. [Traducción J. Jara.] Caracas: Monte Avila.

_____. (1993). *El ocaso de los ídolos. Como se filosofa a martillazos*. Madrid: M. E. Editores.

_____. (1994). *Aurora*. Madrid: M. E. Editores.

_____. (2002). *Así hablaba Zaratustra*. Bogotá: Panamericana Editorial.

_____. (2003). *La filosofía en la época trágica de los griegos*. Madrid: Valdemar.

_____. (2010). *La Genealogía de la Moral*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/211756.pdf>

_____. (2017). *El Nacimiento de la Tragedia*. En *Ecce Homo* (pp. 13-14). Textos.info, biblioteca digital abierta/e-book, España: Islas Baleares, <https://www.textos.info/friedrich-nietzsche/ecce-homo/ebook#4>

Noguera Ramírez, C. E. (2009). Foucault profesor. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-149.

Repossi, M. A. (2011). *El método deleuziano. Empirismo y subjetividad (1953) – Nietzsche y la filosofía (1962)*. *Amartillazos, Revista de filosofía, estética y política*, 4/5, 84-104.

Torra Borràs, T. (2014). Foucault y Sartre. Muerte del hombre y ontología del presente. Oxímora, Revista Internacional de ética y política, 5, 87-105.

Trías, E. (1973). Filosofía y Carnaval. Barcelona: Cuadernos Anagrama.

èditorial

Universidad de **Nariño**

Año de publicación 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

El libro es una aproximación al pensamiento filosófico y pedagógico de Michel Foucault y Gilles Deleuze. Estos filósofos franceses influenciados por la filosofía de Federico Nietzsche, plantean una ruptura total con el pensamiento filosófico metafísico, idealista, teológico y racionalista heredado de la cultura occidental, y plantean la necesidad de creación de una “nueva imagen del pensamiento” para la filosofía. Ya no se trata de hacer filosofía de la trascendencia, sino de la immanencia; una filosofía que se ocupe de su tiempo, comprometida con la investigación, problematización e interpretación del mundo actual. El trabajo filosófico debe asumir el reto de conocer las condiciones históricas que construyen subjetividades de dominación, domesticación y sujeción del pensamiento y de la vida; como también, interpretar, crear conceptos y valores éticos y estéticos y otras maneras de pensar. Contra los nuevos saberes y poderes de la Sociedad Disciplinaria y de Control, se requiere de una filosofía y de una pedagogía críticas y de resistencia; implementar otras maneras de pensar para crear conceptos e imaginarios como “resistencia” y respuesta a una “cierta cólera contra su época”; es decir, crear otras maneras de estar en el mundo.

La concepción sobre la filosofía que plantean Foucault y Deleuze, implica, igualmente, la producción de nuevas herramientas conceptuales, metodológicas y pedagógicas para su enseñanza. Si bien, estos filósofos no se ocuparon explícitamente sobre las temáticas educativas y pedagógicas, en sus obras se encuentran conceptos y líneas de pensamiento que permiten explorar otras maneras de pensar y plantear alternativas para los nuevos retos y desafíos de la filosofía en un mundo dominado por la razón instrumental. Investigar, pensar, enseñar, desescolarizar la cátedra, la lectura y la escritura como interpretación-creación, el coraje de hablar y decir la verdad, el estilo, la voz y el concepto, son, entre muchas otras “cajas de herramientas” de pensamiento para “diagnosticar el presente”, cómo hemos llegado a ser lo que somos y proyectar otras maneras de pensar.

Por consiguiente, este libro tiene la intención de insinuar algunas vías de lectura y de trabajo del pensamiento de estos autores con el propósito de implementar el pensamiento crítico y creativo en el que hacer filosófico y en su pedagogía.

