

Tramas de la filosofía

Ocho recursos en busca de profesorxs

Filo del cordón

(Docencia e investigación colectiva)

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

TRAMAS DE LA FILOSOFÍA

Filo del cordón
(docencia e investigación colectiva)

Tramas de la filosofía

Ocho recursos en busca de profesorxs

Romina Ángel, Alejandro Cerletti, Cintia Córdoba,
Victoria García, Patricia Guindi, Ignacio Gordillo,
Juan Nesprías, Gustavo Ruggiero y Darío Peralta

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Filo del cordón

Tramas de la filosofía : ocho recursos en busca de profesorxs / Filo del cordón. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021.

Libro digital, PDF - (La universidad en la escuela ; 6)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-564-8

1. Filosofía de la Educación. 2. Didáctica. 3. Recursos Educativos. I. Título.
CDD 370.1

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Colección: La universidad en la escuela

Diseño gráfico de la colección: Andrés Espinosa

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Corrección: Gustavo Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11723

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación e introducción..... 9

Primera parte

1. Why?..... 15

2. Laberinto 25

3. El despertar de Pizarnik: orientaciones de un vínculo 31

4. Antiintuitiva y desafiante..... 37

5. Elogio del caos y el fragmento 43

6. Galilei y Brecht, las texturas del pensar 47

7. Esto es todavía un hombre (más allá de lo que se es)..... 59

8. El bricolaje filosófico 63

Segunda parte

1. Editando identidades..... 73

2. Fakeland, Platón y la tierra verdadera 75

3. ¿Qué estás pensando? “Añade una actualización” 79

4. Sentir 81

5. Realidades virtuales 83

6. Vivir otras vidas. *Cyberpunk 2077*..... 87

7. *Her 91*

8. *La chica danesa*, o cómo llegamos a ser lo que somos 93

Epílogo..... 95

Presentación e introducción

Quienes escribimos este libro realizamos una tarea que es grupal y horizontal. Por eso, nos identificamos de manera colectiva. Cada idea y cada página de esta publicación son fruto de alguna propuesta inicial que alguien lanzó y que fue luego comentada, discutida y, finalmente, reelaborada en función de la mirada cruzada de todxs. El sentido de la autoría individual fue quedando siempre diluido en el intercambio de nuestras conversaciones, y el resultado ha sido, con mayores o menores intensidades, un efecto de conjunto.

Filo del cordón (docencia e investigación colectiva) es un grupo formado por amantes de la filosofía, de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Compartimos en ella un equipo de investigación sobre la enseñanza de la filosofía y también nos dedicamos a la docencia en varios lados, como casi todxs lxs docentes, pero fundamentalmente en el conurbano, en el segundo cordón bonaerense. Filo del cordón está situado, pero está situado en un borde. En un adentro y un afuera simultáneos de un territorio y una universidad que tiene fronteras porosas, en la que las personas y las ideas pueden circular sin muros ni exclusiones. Esa es nuestra concepción de lo público y de la filosofía: desde un lugar y, a su vez, para todxs o hacia cualquiera. Como colectivo filosófico, y también político, no aspiramos a prescribir recetas ni a dictar normas, sino a compartir y a acompañar la tarea de aquellxs que han dado a la filosofía y su enseñanza un lugar importante en sus vidas. En épocas en las que los lazos sociales se quebrantan de una manera inconcebible, creemos que los pequeños aportes, como esta publicación, pueden ayudar a construir vínculos inéditos y a desplegar un hacer juntxs, en presencia o a la distancia, que nos convenza de que aspirar a una vida que merezca la pena ser vivida no sea una mera sentencia retórica.

Mediante la producción colectiva de este libro nos proponemos acompañar, no sin algunas contradicciones, el trabajo en el aula de muchxs profesorxs de filosofía. Decimos *acompañar* porque de antemano desistimos de *proveer* herramientas, o al menos no sin antes dar algún rodeo sobre esa práctica cotidiana del *quehacer docente* que significa la búsqueda de materiales: textos fuente, imágenes, música, películas, videos, pasajes literarios,

notas periodísticas, historietas, etcétera. Como vemos, la lista de “recursos” siempre será infinita y lo será porque su configuración y designación como tal –la posibilidad de constituirse en *recurso didáctico*– siempre requerirá de una elección y una valoración personal de ese elemento por parte de cada docente, de manera que pueda ser utilizado, para determinados fines, en la clase. Es allí, entonces, donde preferimos volcar nuestra reflexión y nuestro aporte. Buscamos, en principio, someter a revisión algunas nociones afianzadas en los espacios de formación docente con las que, como profesorxs/filósofxs, nos vemos obligadxs a confrontar.

La idea tradicional de entender los recursos didácticos supone poder diseccionar el trabajo docente, es decir, separar aquellos elementos que cada profesor/a utiliza –como medios materiales al servicio de su enseñanza– del vínculo personal que cada unx tiene con ellos, en una suerte de identificación y objetivación de ciertas herramientas para ser usadas en clase. Esta práctica cumple con un objetivo transversal (común a todas las disciplinas), que es el de estandarizar y escolarizar los bienes culturales. Enseñar filosofía y utilizar recursos presentándolos como elementos que elegimos de un muestrario sin mediación filosófica alguna, o, mejor dicho, mediante una especie de evaluación que solo parece atender a cuestiones didácticas, es una idea que pretendemos examinar y cuestionar.

Lo que nos interesa sostener en este libro es que un recurso didáctico, al menos para el caso de la filosofía, no puede ser un mero instrumento. Por eso nos preguntamos: ¿qué hace que un recurso sea efectivo?, ¿dónde radica su potencia como dispositivo que pone a circular ideas y preguntas en el aula de filosofía?, ¿qué hace que funcione? Sabemos que los términos *funcionamiento* y *efectividad* también suelen ser objeto de discusión para la filosofía y, sobre todo, cuando ellos mismos son utilizados para *evaluar* los alcances del pensamiento filosófico. Pero aun cuando imaginemos que algo de este orden es posible registrar en el aula, es decir que puede ser *visible* por la aparición de *ciertos efectos deseados*, será necesario pensar incluso si su funcionamiento constatado garantiza que será *trasladable* a otros espacios distintos para el que fue pensado. Es aquí donde nos gustaría arriesgar una hipótesis, con un sesgo ranciereano: la potencia (y ya no la efectividad) de un recurso radica principalmente en la filiación filosófica que cada profesor o profesora mantiene con esos objetos mediadores, con ese objeto cultural que ofrece a otrxs en el aula y que es a su vez mediador entre inteligencias.

Al mismo tiempo, teniendo muy presente que nadie crea de la nada y que, en todo caso, el trabajo de composición de la clase de cada profesor/a tiene en parte aspectos de una cultura común y comparte a grandes rasgos una coyuntura histórica y unas formas comunes de concebir la tarea en el aula, nos interesa poner a circular entre colegas algunas de nuestras experiencias y reflexiones, como profesores y profesoras de filosofía muy interesadxs por su enseñanza. Estos aportes buscan contribuir no en calidad de modelos sino como testimonios, como expresiones singulares que no pueden ni quieren ser reproducidas sino simplemente estimular la imaginación y desafiar a cada profesor/a a llevar adelante nuevas experiencias. Sabemos también que una clase no se da por generación espontánea y que su potencialidad aumenta cuando cada profesor/a se atreve a recomponer y recrear lo ya sabido, apelando de manera novedosa a los materiales que otros también utilizaron.

Conocemos muy bien que las urgencias del trabajo docente, por lo general, son hostiles a la preparación detenida de nuestras clases o no nos permiten dedicar el tiempo deseable y necesario para esa instancia esencial que es planificar. Por esta razón, este trabajo es una invitación a intentar moderar esas urgencias, a despreocuparse y a promover, desde una reflexión filosófica de la enseñanza de la filosofía, la necesidad de cortes temporales dedicados a volver sobre nuestra práctica. Es un desafío. Preferimos entonces abordar este desafío de repensar las clases como un momento fundamental de nuestra tarea, en la medida en que se constituye en una posibilidad abierta para cada profesor/a de vincular el pensamiento y su cotidianeidad escolar en pos de ese objetivo mayor que es la creación.

Una reflexión sobre el uso de recursos en el aula solo tendrá sentido si en el horizonte de cada profesor y de cada profesora persiste, y resiste, una disposición: quebrar y traspasar las formas canonizadas de la filosofía enseñable y enseñada, con sus formas estandarizadas de llevar adelante nuestro trabajo en las aulas. Entendemos, por otra parte, que esta ruptura deseada se presenta como un desafío que consiste en construir una propuesta que inevitablemente habita un cruce entre lo prescriptivo y normado (el diseño curricular), lo inédito (la creación personal de cada profesor y de cada profesora) y lo incierto que produce el encuentro con otrxs en el aula.

Ofrecemos a continuación ocho propuestas-experiencias-desafíos que quisimos compartir. Cada uno de ellos, con diferentes matices, extensiones o densidades, aspira, secretamente, a mostrar que, en el fondo, un recurso didáctico es el camino de una intervención filosófica personal y colectiva en

el mundo. Si logramos hacerlo, si logramos desarrollar y mantener, nosotrxs y nuestrxs lectorxs, una mirada filosófica sobre nuestra realidad, todo lo que nos rodea podrá ser un recurso para filosofar. Y así este libro habrá cumplido su objetivo mayor: no ser necesario.

Filo del cordón (docencia e investigación colectiva) somos Romina Ángel, Alejandro Cerletti, Cintia Córdoba, Victoria García, Patricia Guindi, Ignacio Gordillo, Juan Nesprías, Gustavo Ruggiero y Darío Peralta.

Primera parte

1. Why?

Suele observarse, a partir de las referencias de Kant, una distinción entre *filosofía* y *filosofar*, es decir, entre la filosofía como sustantivo (contenido) y la filosofía como verbo (acción). El filósofo de Königsberg sostenía que no es posible en absoluto aprender filosofía, y que solo se puede aprender a filosofar por el ejercicio y el uso propio de la razón. Semejante afirmación debería considerarse junto con los compromisos filosóficos del propio Kant, pero lo cierto es que el par “aprender filosofía/aprender a filosofar” establece un marco general para ubicarnos en el aula al momento de enseñar filosofía. No es lo mismo aprender filosofía que aprender a filosofar, es cierto. Pero ¿a qué llamamos *filosofía* y a qué, *filosofar*?, ¿cuál es el contenido de la filosofía, a qué se refiere el verbo y la acción de filosofar? Se puede pensar en la filosofía: contenidos de historia de la filosofía o de algunos problemas filosóficos clásicos. Se puede también pretender que los estudiantes reconstruyan aquellos problemas filosóficos clásicos en función del presente y de lo que hacen en la escuela, y podemos llamar a ese objetivo, un poco presuntuosamente, el filosofar. Pero entre uno y otro, entre enseñar la filosofía y enseñar a filosofar, podemos encontrar una serie intermedia de combinaciones, y es posible pensar esa distinción como dos caras de la misma moneda, inseparables y complementarias.

El siguiente apartado contiene un recurso didáctico no tradicional para la enseñanza de la filosofía, que fue pensado originalmente como material para una instancia de capacitación dirigida a docentes en ejercicio de nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria. Pero entendemos que este recurso también puede pensarse para la enseñanza de la filosofía en la misma formación docente. En los profesorados de inicial y primaria hay una presencia efectiva de la filosofía en más de una materia, al menos en la provincia de Buenos Aires. Esa presencia puede ser comprendida de diversas maneras por quienes enseñan, maneras no siempre incompatibles entre sí. No nos referimos a lo que aparece plasmado en la letra de los diseños curriculares, sino a las interpretaciones más comunes sobre el sentido y los modos de enseñar filosofía a maestras y maestros.

La enseñanza de la filosofía en carreras no filosóficas, por llamar de alguna manera a todas las carreras que no son la carrera de filosofía, nos permite retomar aquellos interrogantes sobre la filosofía y el filosofar, en este caso, en función de la formación (y la capacitación) de maestras y maestros que, en principio, no

tienen formación filosófica, pero sí el mandato y la responsabilidad de iniciar a los niños en el mundo, el conocimiento, la ciencia y el arte a través de la escuela. La escuela es, justamente, la puerta de apertura a ese nuevo mundo, el lugar de los primeros saberes y las preguntas fundantes. ¿Es posible cumplir esa tarea de iniciación sin formación filosófica? Pero de vuelta: ¿qué formación filosófica?

Digamos algo: la enseñanza de la filosofía puede ser aprovechada para promover la incorporación del enfoque filosófico a la formación de maestros y maestras. Formulado así, el objetivo de que las y los docentes de inicial y primaria “incorporen el enfoque filosófico”, tanto en su formación inicial como en la formación continua, requiere algunas precisiones. “Enfoque filosófico” es una expresión ambigua, no solo por el sentido de “enfoque” sino, fundamentalmente, por la adjetivación “filosófica”, que conserva la polisemia del verbo y del sustantivo juntas. Porque la cuestión no es solo cómo justificar la enseñanza de la filosofía en la formación de maestros/as, sino precisamente en qué filosofía estamos pensando cuando justificamos su enseñanza. El recurso presentado a continuación y la reflexión sobre él tienen como referencia y motivación general esta cuestión y aquellas preguntas sobre la filosofía y el filosofar, y constituyen de alguna manera una respuesta tentativa, no lineal ni prescriptiva a ellas.

Se trata de detenernos en ese momento en el que quienes enseñamos filosofía nos encontramos con un recurso potencial para la clase. En este caso, para una clase de profesorado o para una instancia de formación de docentes en ejercicio. Es el momento en que advertimos que un texto, un film, una obra de arte se pueden vincular con lo que hacemos y que podemos incorporar algo nuevo a lo que enseñamos. Ese momento del encuentro no ha dado lugar aún a las actividades o a los ejercicios, y por eso la clase no tiene la forma de una clase, pero nos permite ensayar relaciones con ideas, citas y pensamientos filosóficos. Tal vez no tengamos la nitidez deseada, pero vislumbramos una posibilidad con expectativas. Las líneas que siguen, entonces, tienen que ser ubicadas en ese momento en el que la filosofía está todavía en la “cocina” de su enseñanza y su aprendizaje.

Escena de *Lucky Louie*¹

La escena presenta una situación familiar: un padre habla con su hija de cuatro o cinco años, en la cocina, mientras toman lo que parece ser leche con cereales. Lo llamativo es que son las cinco de la mañana, de acuerdo con lo que dice en un momento de la charla el propio padre. Quizá la niña esté desvelada o se haya despertado en medio de la noche mientras el padre miraba televisión, algo que hace con frecuencia, mientras toma cervezas. La madre de la niña es enfermera y trabaja generalmente de noche. Es ella quien brinda algún ordenamiento económico a la familia; gracias a ella tienen aportes y seguro social, dado que lo que gana el padre en el taller de silenciadores es “básicamente una broma”, según dice en otro segmento de la escena. La pareja conforma un matrimonio de clase trabajadora, con cierta frustración a cuestas, a pesar de no presumir de grandes expectativas. Viven en un departamento pequeño, en un edificio con muchos otros departamentos, en el que vecinos y amigos, algo peculiares, completan el elenco de personajes que acompañan el cotidiano de la familia.

Hablamos de una *sitcom* estadounidense que no tuvo el éxito esperado, por lo que salió al aire solo una temporada, en 2006. Hoy es una serie de culto para quienes reconocen en ella un antecedente de los éxitos posteriores de Louis C. K., guionista, productor y protagonista de *Lucky Louie*, la serie en cuestión. *Lucky Louie* tiene con qué sobresalir en el formato de la *sitcom* clásica: los diálogos presentan con inteligencia y gracia problemas típicos de la vida parental, las exigencias infantiles, el sexo, las relaciones laborales y la vida social en general.

La escena que traemos aquí es muy simple, un recorte breve del primer capítulo de la serie. No hay más que un diálogo, como decíamos, entre una niña y su padre. Mejor dicho: el diálogo, en verdad, es una especie de interrogatorio en el que la niña solo pregunta “¿por qué?” al padre. Y el padre responde. Hay entonces preguntas, sí, y hay varias respuestas, de diferente tenor, pero eso es todo.

¿Por qué pensar en una situación como esa para la enseñanza de la filosofía? ¿Es acaso una situación filosófica? Más bien diríamos que no, pero la negativa obligaría a dar a cambio cierta precisión respecto de lo que consideramos filosófico en cualquier situación. ¿Qué se requiere para componer una situación filosófica? ¿Pensamientos originales, creativos, complejos? ¿Qué es lo que convierte una situación en un momento filosófico? ¿En qué momento de la clase

¹ Capítulo 1. Disponible en: [youtube.com/watch?v=ynS9eumsyYQ](https://www.youtube.com/watch?v=ynS9eumsyYQ). Dejamos la transcripción del diálogo al final de esta presentación.

de filosofía, pero en realidad de cualquier clase que se pretenda filosófica, surge lo filosófico? ¿Lo podemos construir los docentes; podemos provocar ese momento, como podríamos provocar un tumulto o una situación incómoda a otra persona? Provocar. No está nada mal el término para indicar una ambigüedad inherente a la situación de enseñanza, que combina cierta falta de certeza por lo que no se puede dominar completamente, pero también cierto desafío ante ello mismo, justamente porque no se puede dominar. En la clase de filosofía esto es determinante, porque su enseñanza dista de ser una situación estándar de transmisión de saberes. Se trata de construir problemas y preguntas sobre los saberes, el mundo y la experiencia toda. Preguntas *filosóficas*. Pero ¿qué es lo que convierte a una pregunta en una pregunta filosófica? Las preguntas que tienen la forma “por qué”, como las de la niña, ¿son intrínsecamente filosóficas? Se pregunta para saber, porque se quiere saber. Es lo que hacemos para manejarnos por el mundo, y es lo que hace, de una manera muchísimo más sofisticada, la ciencia, en cierto sentido. Y se puede saber algo de modos muy diferentes: por haber tenido la experiencia, por estudio y lectura de otros saberes, por repetición o práctica de rutinas. Una distinción tradicional separa *creencias* de *saberes*, incluso de *conocimientos*. En cualquier caso, lo que aparece inmediatamente cuando preguntamos por el “por qué” de algo es la intención de saber *qué lo causó*, o por qué aquello por lo que preguntamos *es así como es*, a qué se debe que ese objeto o hecho sea u ocurra así, es decir, la pregunta por el por qué X hace referencia rápidamente a la causa de X. Pero no siempre hay una sola causa para los hechos, ni siquiera para un solo hecho; y ello en caso de que pudiéramos aislar los hechos (estamos acostumbrados a hacerlo, pero los hechos no están solos). Mejor dicho, y para decirlo al revés, siempre podemos encontrar una multiplicidad de causas para responder al por qué de algo. En la historia, en la ciencia, en nuestra vida. Podemos decir que comúnmente llamamos *causas* a lo que provoca que algo suceda, a lo que produce efectos. Sin embargo, una respuesta así resulta insuficiente. Aristóteles ya decía que ni siquiera hay *un solo tipo* de causa, sino cuatro: causa eficiente, causa final, causa material y causa formal (una clasificación algo compleja por fuera del horizonte metafísico del filósofo estagirita). Pero aun desconociendo las cuatro causas aristotélicas, sabemos que hay intenciones, motivaciones y razones para que las cosas sean como son. Es decir, causas de otro orden. Y esto es así porque cuando hacemos la pregunta no siempre queremos *entender* las explicaciones que se dan sobre el mundo físico. También queremos *comprender* aquello que tenemos más próximo, las acciones humanas, e incluso a veces queremos

comprendernos a nosotros mismos. Y para ello no alcanzan las explicaciones que buscan causas para efectos, causas que rijan los movimientos o los hechos exteriores del mundo. “¿Por qué no me quiere?” puede ser una pregunta de ese orden. Alrededor de la pregunta sobre el “por qué” hay varias cuestiones como estas, sobre las cuales se puede seguir indagando y profundizando hasta encontrar, en una clase, un hilo filosófico.

La pregunta que hace la niña de la escena es la pregunta que niños y niñas hacen comúnmente. Suele insistirse en que los niños tienen naturalmente ahí el gesto propio de la filosofía, porque, como el filósofo, preguntan –a veces incansablemente– “¿por qué?”. Pero ¿es filosófica la pregunta de Lucy? ¿Es la reiteración de la pregunta lo que la convierte en filosófica, aun cuando la realicen los niños y las niñas, con su mayor ingenuidad, recordando a los filósofos? ¿Y qué decir de la actitud del padre, más allá del extraordinario final nietzscheano? El intento de colmar la inquietud de la hija es propio de un maestro del saber, del saber de un adulto que conoce el mundo, que sabe cómo son las cosas, y que acalla la curiosidad de la pregunta cuando luego del recorrido parece encontrar la respuesta acertada. Lo que hace un maestro embrutecedor, al decir del filósofo francés Jacques Rancière. Justo el opuesto de quien pretende abrir la pregunta, darle vigor, ampliarla, y no cerrarla con respuestas más o menos acertadas. Sin embargo, la pregunta está, una y otra vez. ¿Por qué no se puede salir al patio, a jugar, a la cinco de la mañana? *Why?*

La seguidilla de respuestas transita desde lo que (no) aprendió Louie en la escuela hasta las drogas, el pasaje de una economía productiva a una de servicios y otros temas que, en menos de tres minutos, conforman toda una cosmovisión de la vida desde los suburbios y que culmina sorprendentemente en la muerte de Dios. ¿Cuál es la gracia de la escena? La seriedad con la que la niña pregunta al padre y con la que el padre responde. Hay un gesto significativo en ese intento por estar a la altura de los interrogantes, por responder para satisfacer la pregunta, reiterada una y otra vez. Las respuestas van construyendo en cada caso el sentido de la pregunta, que en su formulación es siempre la misma. Nada de risas por parte de la niña, tampoco por parte del padre, solo las risas obligadas, propias del formato de la serie. Esas risas externas a los protagonistas dan cuenta de lo extravagante de las respuestas al interrogatorio infantil. Porque la escena es muy divertida, por la dulzura en el tono de Lucy y por los gestos y las respuestas francas de Louie. Las respuestas son básicas, algo torpes, y algunas de ellas son desubicadas para una niña de cinco años. No son las típicas respuestas moralizantes o tranquilizadoras ni subestiman la

capacidad de escucha de Lucy, que solo cuando escucha que Dios ha muerto parece conformarse y deja de hacer la pregunta.

Dejemos a Louie y a Lucy y la escena en cuestión. ¿Qué se hace en una clase que se pretenda filosófica? ¿Dar explicaciones ante los diversos “por qué”? ¿Presentar las teorías y las explicaciones que han brindado los filósofos?

La pregunta “por qué” no es críptica, tampoco sofisticada. Al contrario, corresponde al lenguaje cotidiano y es muy sencilla, al menos en principio. Al mismo tiempo, es una pregunta que permite deslizarse siempre un poco más sobre la cuestión que se esté tocando. Una pregunta como esa es la que pudo haber llevado a los presocráticos hacia la búsqueda del *arché*, o la que permitió la clasificación aristotélica de las causas. Y la ciencia moderna toda puede ser vista como un conjunto de respuestas fragmentadas y provisionarias a esa pregunta. Sin embargo, a pesar de la sencillez en la formulación, la pregunta tiene un doblez, algo que escapa a las respuestas, que no puede ser abordado ni abarcado completamente por ellas. La ciencia puede brindar explicaciones cada vez más precisas y eficaces sobre el universo, desde lo más lejano en el tiempo y el espacio hasta lo más recóndito de la psiquis o de las partículas elementales de la materia. Puede explicar el funcionamiento de las cosas, pero no puede explicar el porqué del funcionamiento. No hay por qué, simplemente es así. Tal vez no haya fundamento, y sí abismo del sinsentido, del mero devenir. O no lo sabemos, porque tal vez no sea cuestión de conocimiento intelectual o científico. Heidegger se ocupa, en una conferencia, de unos versos de 1657 de Johann Scheffler, un poeta germano más conocido como Angelus Silesius, para volver sobre el ser de las cosas:

La rosa es sin por qué; florece porque florece.

No cuida de sí misma, no pregunta si se la ve.

En la línea del filósofo alemán, la pregunta por el ser (y los entes, las cosas, que “son”) no hace referencia a una comprensión intelectual, sino a una comprensión preontológica, anterior a cualquier determinación conceptual, y corresponde a algo vivido que puede ser explicitado. Y en esa radicalización de la pregunta por las cosas, por el ser de los entes, consiste el filosofar, que no se confunde con el pensamiento científico. El conocimiento, la relación de un sujeto, el ser humano, que conoce un objeto conocido, constituye una actitud del sujeto frente a las cosas (el objeto) que tiene, en la época actual, como modelo supremo, como la perfección del saber, a la ciencia, a la ciencia moderna. La razón de las cosas, la comprensión del ser de las cosas que resulta de esa relación, otorga una primacía absoluta al sujeto como centro último

de sentido y dominio frente al mundo de objetos. La ratio es precomprendida como cálculo, como posibilidad de dominio, y eso es lo que explica el fenómeno de la *técnica*.

Hemos estado hablando del principio de razón suficiente –que ha sido tratado por muchos filósofos en diferentes épocas– de diferentes maneras. Puede formularse de diversos modos, pero la idea principal consiste en sostener que todo cuanto existe tiene una razón, u ocurre por una causa. Eso nos resulta bastante obvio y evidente, resalta Heidegger en *La proposición del fundamento*. Los versos del poeta, sin embargo, habilitan otro horizonte, construido sobre una idea desconcertante y abismal, que puede formularse aquí con una pregunta: ¿y si no hay por qué?, ¿si solo hay ignorancia, si solo hay preguntas e intentos más o menos transitorios de afrontar lo que hay? Nietzsche comienza *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* con la presentación de una escena inquietante:

En algún apartado rincón del universo centelleante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la “Historia Universal”: pero, a fin de cuentas, solo un minuto. Tras breves respiraciones de la naturaleza, el astro se heló y los animales inteligentes hubieron de perecer (1998: 18).

Lo que expone la reiteración exagerada de la pregunta “¿por qué?” es justamente el límite del saber humano y, en última instancia, la insignificancia y la fragilidad del conocimiento. Pero también, nuestra necesidad de respuesta, de la búsqueda de un fundamento. Y, sin embargo, ¿qué representa nuestro saber acerca del cielo estrellado, del amor no correspondido, de la muerte del hermano, al lado de nuestra ignorancia sobre esas mismas cosas? Ante los últimos “por qué” no hay más que igualdad. La igualdad de la ignorancia humana, actualizada cada vez que alguien –pobre o rico, varón o mujer, instruido o no– reconoce no saber del todo por qué son así las cosas, pero aun así sigue preguntando y desconfiando, siempre, de quienes afirman saberlo.

Tal vez por eso el filosofar no sea otra cosa que ser un principiante, como sostenía Heidegger. Y esa es una bella imagen para que el profesor o la profesora de filosofía se piense a sí mismo/a ante las preguntas más ingenuas de lxs niñxs y de lxs jóvenes, que también son principiantes en el mundo, con bastante menos pudor que lxs maestrxs y lxs explicadorxs.

Transcripción del diálogo entre Lucy y Louie

Escena: Lucy (la hija) y Louie (el padre) están sentados a la mesa, en la cocina, desayunando en copones lo que parece ser leche con agregados. Lucy no se mueve y mira al padre. Louie sirve leche en su copón y toma la cuchara para servirse.

LUCY. Papá, ¿podemos jugar afuera?

LOUIE. No.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Porque son las cinco de la mañana. Es demasiado temprano.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE (*bebiendo de la cuchara*). El sol aún no sale.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Porque el sol sale más tarde (*gesto de fastidio*).

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Pues... la tierra gira... y cuando gira cierta cantidad... el sol sale por el horizonte... (*sonríe*).

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE (*gesto de fastidio*). No lo sé (*toma de la copa*).

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. ...

LUCY. ¿Por qué no sabes, papá?

LOUIE (*mira hacia el techo, deja la cuchara*). Porque no presté atención en la escuela, ¿de acuerdo? No escuchaba en clase.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Porque estaba drogado todo el tiempo (*gesto de resignación*). Fumé demasiada hierba.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE (*resignado, alicaído*). No creí que importaría.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Pensé que mi vida se formaría sola..., pero luego me casé con tu mamá y llegaste tú. Y ahora trabajo en la tienda de silenciadores.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Pues... ya es tarde para tener una carrera. Y como tu mamá tiene un trabajo con beneficios, yo me quedo en casa y te cuido. Porque lo que gano es básicamente una broma.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. La economía de servicios reemplazó a la de fabricación, y ya no hay verdaderos trabajos en Estados Unidos.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. En un tiempo hubo buenos trabajos, pero es solo porque tuvimos suerte, y ahora ya no la tenemos.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Porque así es como es.

LUCY. ¿Por qué?

LOUIE. Porque Dios ha muerto y estamos solos.

LUCY (*hace una pausa, pensativa*). ¡Ok!

LOUIE (*aliviado, respira y se refriega los ojos con los dedos*).

Referencias

Heidegger, Martin (1991). *La proposición del fundamento*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Nietzsche, Friederich (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

2. Laberinto

Labyrinth es una película fantástica estadounidense dirigida por Jim Henson en el año 1986. Jennifer Connelly interpreta a Sarah Williams, una chica de 15 años que debe atravesar un laberinto si quiere recuperar a Toby, su hermano pequeño, que ha sido raptado por Jareth (el rey de los duendes), papel interpretado por David Bowie.

Sarah, enfadada por tener que cuidar de su hermano de un año, quien no deja de llorar, pide al rey de los duendes, Jareth (personaje de un libro de fantasía llamado *Laberinto*), que se lleve consigo al pequeño. Para ello, dice estas palabras: “Ojalá vinieran los duendes y te llevaran ahora mismo”. Sin prever que daría resultado y que su pedido se cumpliría, la niña ruega al rey que le devuelva a su hermano, pero este solo permite que lo recupere si logra cruzar el laberinto que conduce a su castillo, en el que se encuentra Toby, más allá de la ciudad de los goblins. Sarah tiene trece horas para recuperar a su hermano, antes de que este se convierta en un goblin para siempre. Sin embargo, ese laberinto no es simplemente uno más, sino que contiene pruebas o desafíos que deben ser superados para poder avanzar dentro de él. Para atravesarlo se requiere tener una serie de pensamientos, capacidades o habilidades que permitan descifrarlo.

El deseo (insistente) de la muchacha por recuperar a su hermano es indispensable en toda la película, ya que es el motor (finalidad) de todo su recorrido. Tener siempre presente ese deseo es lo que le permite a Sarah no dejar de intentarlo. En este sentido, una escena del film muestra que la pérdida o el desconocimiento del deseo, es decir, saber por qué y para qué se está en un sitio en particular, implica una desorientación.

En esa escena, Hoggle, un duende viejo, persuadido por el rey, le entrega a la niña una fruta. Al probarla, la joven entra en un estado de ensueño, y al despertar se encuentra en un basural sin poder recordar nada. Intenta pensar qué estaba haciendo, pero no lo logra. En ese momento aparece una anciana muy peculiar, quien carga en su espalda diversos objetos, como una silla, una cacerola y un reloj, entre otras cosas. Le pregunta a la niña hacia dónde se dirige, pero ella no lo recuerda. Luego le regala un osito, el cual representa una distracción (en el sentido del engaño), para que Sarah crea que eso era lo que estaba buscando y no otra cosa (es decir, a su hermano). Para reforzar el engaño, la mujer lleva a la joven a un sitio que es una copia de su cuarto, para que se

sienta cómoda y no intente seguir recorriendo el laberinto. A su vez, le insiste para que se quede con todos los recuerdos de su habitación y los cargue en la espalda, como lo hace ella. De ese modo, la anciana busca que Sarah, sumergida en recuerdos, olvide su propósito, su futuro. Sin embargo, la muchacha decide quitarse de encima las “chatarras” (sus recuerdos) y así logra salir del basural.

Analicemos la escena: la pérdida de sentido parece fatal en este aspecto. El intento de la anciana por distraer a la niña de su búsqueda advierte sobre el peligro que representa esta situación. Parece fundamental, entonces, ser conscientes de lo que buscamos, o tener presentes nuestras búsquedas, lo que nos permitiría, al igual que a Sarah, avanzar, estar dispuestos.

Asimismo, podemos notar la importancia que tiene el saber desprenderse o desprenderse de lo que alguna vez fuimos, tuvimos o hicimos para poder seguir avanzando, creciendo. Si bien el pasado no debe ser descartado, porque es parte de nuestra historia, es necesario resignificarlo en vez de quedarnos adheridos a él, ya que solo así es posible seguir, ver lo nuevo. Aquí lo viejo es considerado chatarra, o una carga para Sarah. Ella, a estas alturas, ha cambiado su ser. En concordancia con ello, en la última escena del film la joven le regala a Toby su osito de la infancia, ya que considera que es él, ahora, quien lo necesita, y seguido de esto comienza a guardar las cosas viejas en una caja, lo que demuestra que ha logrado resignificar el lugar que ocupan esos recuerdos en su vida.

Entonces, pensemos: ¿qué significará crecer en la vida?, ¿de qué modos se puede crecer?, ¿qué factores construyen una idea de identidad propia?, ¿podemos cambiar nuestra identidad?, ¿qué implica resignificar nuestra historia o lo vivido?

Consideremos otra escena: Sarah, al iniciar su recorrido por el laberinto, se topa con Hoggle, a quien le pide ayuda para cumplir su objetivo. En ese momento aparecen hadas, las cuales son atacadas por Hoggle con un insecticida. A la joven esa acción le parece desagradable, y ve a Hoggle como una persona horrible y monstruosa, hasta que una de las hadas le muerde la mano y la hace cambiar de parecer. Ella afirma haber creído que las hadas hacían cosas bellas, como conceder deseos, y Hoggle le responde que eso demuestra lo poco que sabe.

–¿Sabes dónde está la puerta del laberinto? –pregunta Sarah al duende, pero este solo responde cuando ella logra hacer las preguntas adecuadas.

–Es inútil preguntarte –dice la niña.

–No, si haces las preguntas justas –contesta Hoggle.

–¿Cómo puedo entrar en el laberinto? –repregunta la joven.

–Ahora eso está mejor –señala el duende–, puedes entrar por ahí, y le indica una puerta.

Frente a la posibilidad de ir tanto hacia la izquierda como hacia la derecha, Sarah afirma que ambos lados le parecen iguales, y el duende le dice que así no llegará muy lejos. Además, le señala que tiene un problema, y es que da por sentadas muchas cosas. En otras palabras, el hecho de *suponer* se convierte en un gran obstáculo a la hora de querer saber *verdaderamente* algo. “Das por sentadas muchas cosas, incluso este laberinto”, dice el duende. Detengámonos aquí un momento y reflexionemos: ¿qué implicancias tendrá en la vida cotidiana el hecho de suponer?, ¿de cuántas cosas podemos estar privados por determinar?

Sócrates, el filósofo antiguo, afirmaba que presumir conocimiento, es decir, considerar que se posee un determinado saber, no nos permitiría alcanzar el verdadero conocimiento. Ser conscientes de lo que ignoramos es lo que posibilita avanzar, conocer verdaderamente. Aquí, las preguntas demuestran un papel fundamental para la adquisición de conocimientos. La búsqueda puede realizarse porque hay *posibilidad*, entendida como opuesta a la idea determinista (que encierra el conocimiento). Las preguntas adecuadas posibilitan a Sarah avanzar dentro del laberinto. Dejar de determinar le permite ver nuevas posibilidades, conocer otras formas de ser de la realidad. Por ejemplo, en otra escena, la joven se pregunta por qué lo llamarán laberinto si el camino no tiene ni giros ni esquinas, solo sigue y sigue; pero luego piensa que quizás está dando aquello por sentado, y que por eso lo ve así. ¿Qué significará, entonces, preguntar adecuadamente?, y en caso de poder hacerlo, ¿en función de qué o de quién/es se está preguntando?, ¿qué caracteriza a una pregunta filosófica?, o, mejor dicho, ¿hay preguntas filosóficas?

Por último, en otra escena, Hoggle y Sarah se topan con un anciano, el cual le pregunta a la niña quién es la persona que la acompaña, y ella responde: “mi amigo”. Hoggle, sorprendido, le pregunta a la muchacha por qué lo ha llamado de ese modo, a lo que ella responde: “porque lo eres”. El duende se muestra alegre frente a la idea de la amistad, a la que empieza a experimentar, hasta que una situación de peligro (el grito fuerte de un animal) lo pone a prueba. Sarah le pide ayuda, pero él se escapa afirmando que solo cuida de sí mismo y de nadie más: “Hoggle es amigo de Hoggle”. Podríamos pensar, entonces, que la amistad implica un cuidado entre los implicados en la relación.

En muchas escenas de la película, la ayuda de los amigos de Sarah (Hoggle, Ludo y Sir Didymus) muestra la construcción de vínculos basados en un valor que es necesario para avanzar en el laberinto. Sin embargo, no todo es perfecto en la amistad, o no siempre es posible tener una amistad perfecta. En otro momento de la película, Hoggle, impulsado por el temor al rey, le entrega a

Sarah una fruta que aquel quería que la niña probase para que se perdiera dentro del laberinto. El duende siente culpa por haber perdido a la única amiga que tenía, y se reprocha lo que hizo, hasta que escucha los gritos de la joven, que se encuentra en un nuevo peligro. Aquí, Hoggle ya no piensa qué hacer, su amor es más fuerte que el miedo y se dirige hacia ella para salvarla. Sarah se alegra por este acto, al que considera como parte de ser amigos, y lo perdona, lo que genera una reconciliación entre ellos.

¿Qué significará ser amigos?, ¿qué idea de amistad formamos en nuestra vida?, ¿qué implica perdonar?, ¿podemos pensar el perdón como un valor importante de la amistad?, ¿es necesaria la amistad para la vida? Como se mencionó, en la última escena descrita, Hoggle logra superar el miedo al rey por amor a Sarah; entonces, ¿qué significará amar a otro?, ¿podríamos equiparar el acto de amar con el acto de cuidar?

La amistad, según Aristóteles, hace innecesaria la justicia, y considera, a su vez, que no hay sujeto que pueda carecer de amigos en ninguna de las etapas de la vida, y ello no sucede por accidente, sino por la índole esencialmente social del ser humano. Es, por otra parte, un componente indispensable de la dicha, la cual es la meta última de las acciones.

De acuerdo con este autor, se puede definir la amistad, en general, como una relación de benevolencia recíproca entre dos seres humanos, de la que ambas partes tienen conciencia. Esa relación asume una forma diversa según la razón por la que se la establece y que es su fundamento. Las razones posibles se corresponden con las causas por las que una cosa es digna de amor, las cuales son tres: la utilidad, el placer y el bien. Esa es la tipología fundamental de la amistad. Tan solo la tercera forma es la verdadera amistad, la cual se da únicamente entre los que son buenos, y requiere un conocimiento mutuo de los amigos que solo es posible después de tratarse largo tiempo, y solo puede establecerse con unos pocos. Una vez formada, es un hábito y se lo ejerce en la compañía del amigo. En ella se aprecia al amigo por su calidad ética: por lo que él es y lo hace amable en sí y de por sí. En las amistades por provecho (utilidad) y por placer no se aprecia al amigo por lo que él es, sino por lo que se obtiene de él, esto es, por un rasgo accidental del otro; por eso, esas amistades carecen de estabilidad y de solidez, y se disuelven tan pronto como una de las partes deja de proporcionar a la otra lo que esta espera. Por otro lado, la amistad fundada en el bien encierra a las otras dos, o los beneficios de las otras dos, pues el amigo bueno es al mismo tiempo agradable y útil.

Es interesante analizar el vínculo que se construye entre Sarah y Hoggle, ya que, en un primer momento de la película, para la joven aquel no es un gran amigo, pero afirma que es el único que tiene en el laberinto. Sin embargo, a medida que avanza la trama, esto va cambiando. Si bien Hoggle comete errores, demuestra arrepentimiento y amor por Sarah, lo que representa un modo de reparar el daño causado, y así es como se reconcilian. Ahora la amistad es recíproca, ya que el cuidado es mutuo. Preguntémosnos entonces: ¿el tiempo es necesario en la amistad? A propósito, Aristóteles señala:

Así pues, la amistad entre los malos es mala (pues, por ser inconstantes, comparten cosas malas y se vuelven malvados por asimilarse los unos a los otros); en cambio, la de los buenos es buena, y crece con el trato, pues, según se ve, se hacen también mejores al ejercitarse y corregirse mutuamente, pues modelan, el uno a partir del otro, los rasgos que les son gratos; de ahí la frase: de los buenos aprenderás las cosas buenas (2007).

Referencias

Aristóteles (2007). *Ética Nicomaquea*. Buenos Aires: Colihue.

Rattay, Eric (prod.) y Henson, Jim (dir.) (1986). *Labyrinth*. Cinta cinematográfica. Estados Unidos: The Jim Henson Company Lucasfilm.

3. El despertar de Pizarnik: orientaciones de un vínculo

En 2007, en un seminario brindado en la Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario, Alain Badiou señala que es posible pensar en el vínculo entre filosofía y literatura desde tres orientaciones diferentes. En primer lugar, podemos tomar la literatura como objeto de análisis y, en consecuencia, abordarla *como problema estético*. Para graficar esta orientación, el filósofo ofrece como ejemplos el caso del estudio de la poesía en la *República*, de Platón, el estudio de la tragedia en la *Poética*, de Aristóteles, y el más contemporáneo estudio de Rancière sobre la noción misma de literatura, en su obra *La palabra muda*. En el caso de esta primera forma del vínculo, se trata, en definitiva, de crear desde la filosofía nuevos conceptos estéticos que permitan inteligir el fenómeno literario. Otra orientación posible, añade Badiou, es optar, desde la filosofía, por tomar la literatura como *condición*. Se trata de aquellos casos en los cuales se puede encontrar en el registro estético, en la tragedia o en la poesía, y solo allí, el elemento filosófico inhallable en su forma convencional. Para delinear esta idea, el autor brinda los ejemplos de Nietzsche, con *El nacimiento de la tragedia*, de Heidegger, con su *Meditación* —sobre los poetas—, y su propio caso, con la poesía de Mallarmé. En todos ellos, es mediante la utilización de estos géneros literarios que es posible realizar un progreso filosófico sobre una cuestión particular. A esta orientación la denomina relación genealógica, puesto que la literatura despliega su acción sobre el pensamiento. En tercer lugar, y debido a que la filosofía es, al mismo tiempo, una disciplina oral y escrita, es posible advertir que hay también un vínculo que se establece cuando algunos filósofos, mediante autobiografías o relatos ficcionales, presentan conceptos y categorías fundamentales para la filosofía. Estos son los casos de Kierkegaard, en el que el relato biográfico forma parte de la argumentación filosófica, de Pascal, con su *Revelación de la fe*, y del propio Rousseau, con su obra *Confesiones*. En estas escrituras existenciales, la filosofía se vuelve parte de la literatura, y la literatura, parte de la filosofía; por esta razón, es posible entender esta última relación como de inclusión.

Más allá de la notable clasificación que nos ofrece Badiou sobre posibles formas de vinculación entre la filosofía y la literatura, es interesante pensar que ese vínculo, en la medida en que expresa búsquedas diferentes, es siempre lo menos evidente. Es decir, es necesario pensar qué tipo de orientación encuadra

nuestra vinculación entre disciplinas –en este caso, la filosofía y la literatura– para poner de manifiesto “los objetivos filosóficos perseguidos” (2007: 73). Podríamos decir que estas intenciones se comienzan a esclarecer –aunque no de forma absoluta– si formulamos una serie de preguntas: ¿por qué trabajar un texto literario en una clase de filosofía?, ¿por qué trabajar un poema, un cuento o, incluso, una novela?, ¿buscamos con estos textos analizar un concepto estético?, ¿buscamos encontrar nuevas categorías filosóficas y extraerlas de los textos literarios para pensar?, ¿o alentaremos en nuestros alumnos la producción de un texto literario que les permita desplegar sus propias ideas filosóficas, reacias a aparecer en el convencional texto argumentativo?

Una orientación posible

Leer, como su etimología latina lo indica, es escoger. Elegimos a Alejandra Pizarnik porque, sin duda, se trata de una escritora que con su obra nunca dejó de provocar a sus lectores, y continúa haciéndolo. Pizarnik fue una poeta argentina que vivió entre 1936 y 1972, y que desarrolló una fructífera obra a lo largo de su corta pero intensa vida. Fue reconocida como una de las “poetas malditas” (Piña, 2012: 17) por compartir con otros poetas decimonónicos una suerte de vida consagrada a la poesía, llena de excesos y excentricidades, y, sin duda, una incompreensión por parte de sus contemporáneos. Por esta razón, no solo su obra generó controversias, sino que también se conjuró sobre ella otra maldición, aquella que incluso aún hoy recae sobre las mujeres que buscan llevar adelante una vida diferente en relación con lo que cada época construye como patrón de normalidad. Pizarnik se topó con el contundente rechazo de quienes defendían los convencionalismos sociales, los criticó y al mismo tiempo los padeció. Sin duda, esta búsqueda de autoafirmación fue también la que le permitió desarrollar un arte libre y desestructurado. No obstante, más allá de su vida signada por la intensidad, encontramos en su obra una potencia que puede desatar el pensamiento de cualquier lector/a.

Pizarnik parece hablarles a las mujeres. Esta escritora, que de joven no cuadró con el patrón de lo que se esperaba de lo femenino –depresiva, independiente, asmática y con desórdenes alimenticios–, forjó su escritura en torno a la idea de libertad, y para ello se nutrió de la filosofía. Por esta razón, también generó una intensa identificación con Artaud, Rimbaud, Baudelaire, Mallarmé, Rilke y el surrealismo (Aira, 2001: 11). Lectora incansable del existencialismo sartreano, impregnó sus poemas de búsquedas personales construyendo metafóricamente

los sentidos anudados de la existencia, transfiriendo a su poesía las intenciones y los fracasos que experimentó en la propia construcción de un camino de libertad. Nos gustaría rescatar, antes que el posible efecto terapéutico que durante un tiempo pudo significar para ella el proceso de escritura, su esfuerzo incansable, su búsqueda permanente por otorgar a esa escritura otro estatus mediante un trabajo disciplinado.

Pero vayamos a su obra, y puntualmente al poema “El despertar”,² que pertenece a *Las aventuras perdidas*, el tercer trabajo publicado por Alejandra. El libro condensa las temáticas de una juventud dolorida, llena de ausencias, de noche, de soledad; se trata de una escritura profundamente oscura. Podemos toparnos allí con lo que llamaremos “el sentir femenino” de Pizarnik, la proyección de la niña-mujer que se ve envuelta en la necesidad de un exilio de sí misma, exilio para el que debe configurar un espacio personal que le permita ser plenamente libre. Pero este acto de proyección, insistimos, no es un mero acto catártico. Aira señala que se trata de un proceso meditado, de la elaboración de un personaje, un doble, que no es completamente ella, sino una especie de interlocutora transversal en toda su obra:

En realidad, se trata de un sujeto bajo la forma de un objeto. Deberíamos llamarlo un personaje: el personaje es el recurso usado para superar la contradicción de sujeto y objeto. En la poesía lírica, el sujeto es casi siempre un personaje, para hacer literario lo que sin él sería pura queja narcisista. El sujeto personaje, fraccionado en niñas, sonámbulas, náufragas, le permitió a A. P. avanzar en la escritura sin caer en los convencionalismos de la vieja lírica sentimental (ibídem: 17-18).

Este personaje también aparece en “El despertar”, un poema que contiene el verso “La jaula se hizo pájaro”. Estas palabras nos anuncian una *transformación*, un devenir desde un objeto inanimado, la jaula –símbolo de aquello que encarcela la existencia–, hacia un pájaro, figura que en la obra de Pizarnik se constituye en una presencia recurrente. “El despertar” es sin duda una transfiguración subjetiva, que requiere siempre una muerte; hay algo que es necesario dejar de ser para poder ser eso que buscamos ser. Ese proyecto, que es nuestra entera responsabilidad y que no tiene límites externos, puesto que implica, en términos de Sartre, “el lugar de la decisión”, es el punto de partida cuya materialidad se vale de un único instrumento: la voluntad. Despertar es dejar de vivir en el sueño –o la pesadilla– de ser eso que no queremos ser, que no buscamos, que nos fue asignado; es dejar de ser dicha y hecha por otrxs. En este sentido, el

² Reproducimos el poema al final de esta presentación.

primer exilio es ese que debemos llevar adelante, incluso, asumiendo el riesgo de “pensar contra nosotros mismos” (Sartre, 2002).

La lectura de este poema nos puede inspirar de diversas maneras. Por un lado, *nos lanza a pensar(nos), nos interroga*: ¿quién se despierta en el poema?, ¿qué nos despierta Pizarnik?, ¿puede la vida entera presentarse como vigilia?, ¿pueden nuestras “jaulas” transformarse? En este caso, la literatura de Pizarnik será el andarivel que nos acompañará a lo largo de un recorrido reflexivo, introspectivo, de análisis. Pero otras preguntas son posibles atendiendo al valor estético de su obra, pensando cuál es el vínculo de Pizarnik con las palabras, es decir, poniendo por objeto su poesía para pensar qué clase de vínculo esta autora mantiene con el lenguaje. ¿Acaso Pizarnik quiere expresar un sentir a través del lenguaje, o, por el contrario, busca transformarlo en un objeto nuevo, en una realidad viviente y verbal? En este caso, Pizarnik constituirá, más que un camino para pensar, la posibilidad misma de encontrar allí, en esas líneas vivientes, la construcción peculiar de un conjuro de las palabras sobre ellas mismas, en las que la autora busca prohibirles devenir meros signos. La filosofía, entonces, deberá llevar adelante *un rastreo*, a lo largo de su escritura, de *esas formas complejas* con las que lleva adelante este ejercicio paradójico. Por ejemplo, la utilización circular de la niña como personaje literario, ¿podrá pensarse desde la filosofía como el descubrimiento del infinito continente de la conciencia, de sus laberintos, de la existencia desfondada como abismo? La utilización medida de cierta cantidad de palabras, el uso recurrente de palabras específicas, ¿podrá pensarse como un modo de potenciar el lenguaje a fuerza de repetición y recreación? ¿Es posible pensar, como sostiene María Negroni, que la elección de una estética del horror tiene por finalidad “dar con el cuerpo del lenguaje que vive más allá del lenguaje”? (2003: 28). Analizar puntualmente esos giros literarios constituirá el camino que nos permita pensar filosóficamente en, por ejemplo, *las formas de fuga* con las que Pizarnik construye novedosas ideas sobre la libertad o *las presencias recurrentes* con las que fuerza ciertos pensamientos sobre la existencia:

[...] su obra sigue recortándose como algo de inagotable seducción, una especie de cámara oscura en la cual, más allá de mostrársenos significados propios y presentársenos estructuras verbales peculiares, se nos interroga como lectores, poniéndonos en contacto con ciertas zonas centrales de nuestra experiencia profunda de lo real: el miedo, la sexualidad, la muerte, en suma, eso que la vida cotidiana expulsa a un lugar excéntrico, fuera de la escena, y que su poesía, su prosa, convocan a través ya de la alusión y la ausencia, ya de la fulgurante exhibición (Piña, 2012: 25).

Finalmente, la filosofía podrá situar a Pizarnik como poeta que inspira, como artista que, al buscar permanentemente la perfección, nos ofrece su obra

como *camino posible a ser transitado por cualquiera*, quedando así abierta la invitación para crear sin más nuestra propia poesía, en la que sea posible también alojar inquietudes filosóficas personales. Probablemente se trate de, como plantea Bárcena, una invitación a desarrollar una filosofía íntima, una *philosophie de chambre*, en la medida en que su propuesta *haga temblar nuestra subjetividad* (2013: 219).

Eso es lo que nos ofrece, en definitiva, la literatura y su entramado con la filosofía. Cada una de las vinculaciones señaladas nos habla de un profundo trabajo de búsqueda personal. Esa búsqueda, que puede convertirse en la de cada profesor/a, es la expresión misma de una estética intelectual que consiste en poder imprimir un carácter particular, mediante un ferviente deseo de filosofía, a aquellos textos literarios que se nos presentan a cada quien con la suficiente fuerza para pensar y para ser pensados con otros, ya sea encontrando en ellos ciertos problemas o construyéndolos, ya sea para analizar y contraponer con otros, o simplemente para embarcarnos en la difícil pero placentera tarea que significa *escribir*. Como afirmaba Arlt cuando discutía con sus detractores letrados: “El futuro es nuestro por prepotencia de trabajo” (2011). La filosofía en el aula podrá ser también ese espacio abierto y prepotente para incorporar a todos en la universalidad del arte y la escritura. Para esto, cada profesor/a deberá escaparse, *despertar* del letargo que imprimen las formas clausuradas de lecturas ya transitadas y de consignas predefinidas que ciñen las infinitas experiencias creativas que la literatura ofrece. Si esto pasa, también será conveniente preguntarnos, como hace Pizarnik: *¿qué haremos con el miedo?*

Referencias

- Aira, César (2001). *Alejandra Pizarnik*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Arlt, Roberto (2011). *Los lanzallamas*. Buenos Aires: Reysa.
- Badiou, Alain (2007). *Justicia, filosofía y literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bárcena, Fernando (2013). “Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik)”, en *Kamchatka*, n° 1, abril, pp. 213-238.
- Macherey, Pierre (2002). “Le Mallarmé d’Alain Badiou”. En Ramond, Charles (dir.), *Alain Badiou: Penser le multiple*, pp. 397-406. París: L’Harmattan.
- Negróni, María (2003). *El testigo lúcido. La obra de sombra de Alejandra Pizarnik*. Rosario: Beatriz Viterbo.

3. EL DESPERTAR DE PIZARNIK: ORIENTACIONES DE UN VÍNCULO

Piña, Cristina (2012). *Límites, diálogos, confrontaciones: leer a Alejandra Pizarnik*. Buenos Aires: Corregidor.

Sartre, Jean Paul (2002). *Las palabras*. Buenos Aires: Losada.

4. Antiintuitiva y desafiante

Si le preguntásemos a cualquier persona qué significa que algo sea intuitivo, posiblemente dirá que es algo que se siente, que se percibe. Lo relacionaría inmediatamente con hechos de la realidad. Esta es una posible respuesta, pero, casi inevitablemente, frente a esa pregunta surge otra: ¿qué significa que algo sea *real*? Es aquí donde la pregunta requiere un análisis filosófico.

Por supuesto, estos cuestionamientos no aportan algo novedoso a las ya clásicas preguntas de la filosofía. Sin embargo, es interesante su planteo, ya que en esta ocasión se los pensará dentro del campo de las ciencias, para las cuales la realidad se explica a través de aquello que observamos. La física, por ejemplo, explica lo que interpreta de la naturaleza a través de la observación y la experimentación. Sin embargo, los resultados que de allí surgen necesitan de algún instrumento para mediar ante lo que se está observando. Si nuestros sentidos son los instrumentos con los cuales se observa la naturaleza, no estamos frente a la naturaleza en sí, sino que cada uno de nosotros usamos como medios nuestros sentidos. Por lo tanto, lo que percibimos de la naturaleza no es lo real, sino una apariencia de la realidad. Lo que se intenta poner en cuestionamiento es que nunca se tiene un acceso directo a la naturaleza, sino que la observación que se hace de ella siempre está mediada. ¿Esto es un problema de la física? Quizás. Para la física clásica no habría problemas en responder esto. Pero ¿qué sucede con la física a partir del siglo xx?

Las siguientes líneas pretenden resignificar la pregunta por el comportamiento de la naturaleza y sus respectivas leyes desde un punto de vista filosófico, a la luz del cambio de paradigma en la física con el desarrollo de la física cuántica en el siglo xx. Pero primero analicemos algunas cuestiones de la ciencia en general.

Si hay algo que caracteriza a la ciencia en general son sus criterios de demarcación. Uno de ellos establece que para que algo sea considerado científico debe poder ser contrastado empíricamente. Bien, pero ¿cómo tenemos acceso a esa verificación? ¿Qué es lo que verificamos? ¿Significa que debe contrastarse con “la realidad”? Entonces, volvemos a nuestra pregunta inicial: ¿qué es lo real? Si a lo que accedemos está mediado por los sentidos, ¿cuánto de real observamos?

Dado su carácter determinista, la física clásica podía explicar cualquier cambio en la naturaleza mediante una predicción. “Dios no juega a los dados” porque

en la naturaleza no existe el azar. Los físicos de fines del siglo XIX se basaban en los estudios de la física de Newton, en especial en la ley de gravitación y en la teoría del comportamiento corpuscular de la luz. Por otro lado, el electromagnetismo de Maxwell predecía la existencia de ondas de luz invisibles (teoría de la onda), por lo que había dos formas de explicar la energía en movimiento: o se comportaba como partícula o como onda, pero jamás de las dos formas al mismo tiempo.

Todos estos descubrimientos apoyaban la idea de que la realidad se explicaba a través de leyes causales que daban respuesta a los fenómenos físicos de la naturaleza. El universo estaba guiado por leyes deterministas que explicaban cualquier cambio que pudiera suceder.

La aparición de la física cuántica a principios del siglo XX desafió el carácter determinista de la física de entonces. La cuántica acepta la existencia del azar en la naturaleza, con lo que desafía el sentido común (la intuición). Esto se transformó en un caos para los físicos: ¿no se puede predecir con certeza un fenómeno?, ¿los electrones se mueven en forma aleatoria?, ¿un gato puede estar vivo y muerto al mismo tiempo? “No le digas a Dios lo que tiene que hacer” es una expresión célebre que pretende dar respuestas a los grandes interrogantes de la física.

Sin embargo, este cambio de paradigma no modifica la visión que se tiene de la naturaleza: se sigue observando mediante algún instrumento; las predicciones, a partir de ahora, se toman en forma de probabilidades, tirando abajo el determinismo y la intuición. Entonces, ¿puede decirse con certeza que el azar es inherente a la naturaleza? Las predicciones se piensan como posibles probabilidades entre muchas que puede haber. ¿Es posible que exista algo a lo que el conocimiento humano no tenga acceso? ¿Hay incertidumbre en el conocimiento? Si todo depende de quién esté observando, ¿tenemos acceso a la naturaleza?, ¿hasta dónde podemos conocer?

En el mundo atómico, dado su carácter ondulatorio y corpuscular, es imposible poder predecir con certeza en qué posición podrá estar un electrón. Los electrones están formados por algo más pequeño llamado *quark*, que, a su vez, no se mueve en forma circular, como se creía, sino en forma aleatoria, por lo que los electrones vibran y chocan unos con otros creando así patrones de interferencias. Gracias a todo ello se pensó en la posibilidad de la existencia de *multiversos* (si un electrón puede estar en varios lugares al mismo tiempo, entonces todo lo que se encuentra en el mundo también puede comportarse de la misma manera). La energía ni se crea ni se destru-

ye, sino que se transforma. Entonces, en teoría, existe la posibilidad de que emerjan *universos paralelos*.

Pero ¿puede haber ciencia sin necesidad de recurrir a la experiencia?, ¿puede algo verificarse sin recurrir a lo empírico?, ¿se le puede llamar ciencia a una teoría que no puede ser verificada?, ¿se puede poner en duda uno de los criterios esenciales que demarcan lo que es ciencia y lo que no lo es? Al no poder poner a prueba empíricamente la existencia de *multiversos*, ¿se tratará de una pseudociencia la física cuántica? La siguiente selección relata la historia de un niño que, usando la teoría de la mecánica cuántica, se adentra en la aventura de buscar a su madre fallecida.

Fragmento extraído de *La teoría de los muchos mundos*, de Christopher Edge

Albie: Mamá murió hace dos semanas. El funeral se celebró en la iglesia de Santo Tomás. Al principio, papá dijo que deseaba que fuera algo llamado “funeral humanista”, pero el abuelo Joe lo rechazó. Cuando el pastor empezó a hablar, no quería oírlo, pero tuve que hacerlo. Recuerdo cada una de sus palabras.

Pastor: Nos hemos reunido hoy para recordar a Charlotte Elizabeth Bright, exitosa científica, quien ahora se encuentra en un lugar de belleza y esplendor, en el que no existe enfermedad, ni dolor, ni tristeza, sino la dicha eterna. Me refiero al cielo, donde encontrará todas las respuestas que se haya planteado acerca de la creación de Dios.

Albie: Yo quería levantar la mano para plantearle al pastor mi propia pregunta, pero papá y el abuelo Joe me tenían de la mano y no me soltaban. De modo que tuve que permanecer sentado oyendo la perorata. Fue solo después del funeral cuando por fin tuve la oportunidad de hacerle a papá la pregunta que no me dejaba tranquilo. ¿Cómo sabe el pastor que mamá está en el cielo?

Papá, que se había sentado en el sofá, parpadeó con gesto sorprendido. Mientras yo esperaba la respuesta lo vi abrir y cerrar la boca unas cuantas veces, sin que una sola palabra saliera de ella.

Papá: Quiero decir: ¿tú crees en el cielo?

Albie: Y fue entonces cuando papá empezó a hablar de la física cuántica.

Papá: Los átomos y las partículas pueden comportarse de forma bastante extraña. Hay un experimento famoso, conocido como el experimento de la doble rendija, en el que los científicos disparan un único átomo a dos pequeños agujeros en un muro. En este experimento, el átomo pasa en ocasiones por el agujero de la izquierda

da, en ocasiones por el agujero de la derecha, pero, cuando nadie está mirando, el átomo parece atravesar ambos agujeros a la vez. Los científicos han propuesto diversas teorías para explicar cómo puede el mismo átomo estar en dos lugares a la vez. Pero algunos expertos en física cuántica creen que se trata de una prueba de la existencia de un universo paralelo. Según dicen, este universo en el que vivimos es solo uno de un infinito de otros universos.

Albie: ¿Qué quieres decir con universos paralelos? Le pregunté, esforzándome por entender por qué papá estaba diciéndome todo esto.

Papá: Imagina una hilera de planetas que se extiende por el espacio –dijo–, uno detrás de otro, como la fila para subir al bus de la escuela. Cada uno de esos mundos paralelos es igual a nuestro planeta, salvo por una pequeña diferencia. En uno de esos mundos paralelos, tú has ganado la lotería, mientras que en otro, por el contrario, te ha comido un tiburón. Piensa en ello, Albie.

Si lo que te digo es válido para un único átomo cuando atraviesa ambos agujeros en la pared, entonces también lo es para ti y para mí. Todos estamos hechos de átomos. El cáncer de tu madre lo causó una única célula defectuosa en su cuerpo, pero según la física cuántica hay un universo paralelo en el que eso nunca ocurrió, tu madre nunca tuvo cáncer y sigue viviendo con nosotros hoy. Eso es bueno, ¿no te parece?

Albie: La cabeza me daba vueltas mientras, lentamente, iba comprendiendo las implicaciones de lo que papá me estaba contando. En una ocasión le pregunté a mamá por qué había querido dedicarse a la ciencia. Ella me dijo que lo que le gustaba de los científicos era que no se limitaban a aceptar las cosas tal como son. Los científicos formulan preguntas, realizan descubrimientos y, en ocasiones, terminan cambiando el mundo. El único modo de averiguar qué es posible, dijo, es intentar hacer lo imposible. Si la física cuántica decía que mi madre todavía estaba viva en algún universo paralelo, entonces la física cuántica podía ayudarme a encontrarla.

Más allá de la aventura de Albie, este relato invita a reflexionar no solo en los límites entre lo que es ciencia y lo que no lo es, sino que es también una linda manera de acercar a los chicos y a los jóvenes al mundo de la física cuántica a través de la fantasía. El fragmento seleccionado es solo una invitación para leer el cuento en su totalidad. No solo trata sobre la ciencia, sino que también toca temas muy sensibles para la mente de un niño, como la muerte, Dios, el espacio y el tiempo, etcétera.

Albie no soporta la muerte de su madre y es por eso que comienza a averiguar de qué se trata todo eso. La curiosidad lo empezó a movilizar. Lo que

más le interesa es saber cómo puede utilizar esa nueva herramienta, ese nuevo conocimiento, que lo ayudará a reencontrarse con su madre.

Muchas culturas toman la muerte como una pérdida dolorosa. La muerte no se entiende hasta que es experimentada. ¿Cómo es posible que en un universo esté vivo y en el otro esté muerto? ¿Qué pasa con el tiempo en el mundo cuántico? ¿Cómo lo medimos? ¿Podemos hablar de pasado, presente y futuro? ¿Cómo experimentamos el tiempo? ¿Cuál de los universos es el real? ¿Cómo será ese otro yo cuántico? ¿Seré yo o no seré yo? ¿Es posible ser hombre en un universo y ser mujer en otro?

Desafiante, como anuncia el título, es imposible entender la física cuántica con los parámetros que hemos aprendido de la física clásica. En este sentido, la física cuántica guarda mucha semejanza con la filosofía. Para comprender, es necesario despojarse de todo lo que hemos aprendido. “Si crees que entendiste la física cuántica, es porque realmente no has entendido nada”.

Referencias

- Acín, Antonio y Acín, Eduardo (2016). *Persiguiendo a Einstein*. España: Batiscafo.
- Arad, Avi; Eichinger, Bernd; Columbus, Chris; Winter, Ralph (prods.) y Story, Tim (dir.) (2005). *Los 4 fantásticos*. Cinta cinematográfica. Estados Unidos-Alemania: Constantin Film, 1492 Film.
- Edge, Christopher (2017). *La teoría de los muchos mundos*. Barcelona: Block.
- Guerra, Mario (2009). *El enigma cuántico. ¿Un límite al conocimiento?* Montevideo: Grupo Magro.
- Lucrecio, Tito (2003). *De la naturaleza de las cosas*. Disponible en: www.biblioteca.org.ar/libros/89401.pdf.
- Montserrat, Javier y Lipsitz, Mario (2018). “El problema del origen del universo: hacia un escenario de lo posible”, en *De las cosas de la naturaleza y de la naturaleza de las cosas (de la ciencia a la metafísica)*. Buenos Aires: UNGS.
- Ruiz, Agustín (2016). *¿Por qué es científica la ciencia?* España: Batiscafo.
- Tomas, Emma; Nolan, Christopher; Obst, Lynda (prods.) y Nola, Christopher (dir.) (2014). *Interstellar*. Cinta cinematográfica. Estados Unidos, Reino Unido, Canadá: Legendary Pictures, Syncopy Films, Lynda Obst Productions.

5. Elogio del caos y el fragmento

¿En qué lenguaje se puede filosofar y a partir de qué? Tomemos en consideración el siguiente cuento de Pablo De Santis (2004).

Si la totalidad no existe, todo es fragmento. Si la totalidad existe, contiene el fragmento. En términos lógicos, el fragmento no parece predominante, pero su presencia no depende de la resolución de la antinomia principal totalidad-no totalidad. Pongamos como punto de partida el viejo problema metafísico: el ser es y el no ser no es. Sea como fuese que el asunto termine siendo, la cuestión de la totalidad aparece una y otra vez en el pensamiento filosófico, desplazándose por casi todas las ramas de “la madre de las ciencias”. Pero parece que es preciso tomar un punto de partida, tanto para ir hacia atrás como hacia adelante. Ese punto de partida lo pondremos bajo la forma de una decisión: el ser es orden o es caos. En el primer caso tenemos toda una tradición filosófica que sostiene y acompaña nuestras reflexiones; no ocurre lo mismo y en idéntica proporción con el segundo caso, aunque no quedan faltos de méritos quienes sostienen que el ser es caos. En el primer caso, la comprensión de la realidad requiere un progresivo desarrollo de la razón, pero hasta cierto punto. En el segundo, este requisito no es solicitado. En cualquier caso, nos enfrentamos a la determinación o a la indeterminación del ser.

¿Dónde empieza y dónde termina un fragmento? El fragmento no tiene unidad de medida. Un verso es fragmento, al igual que un libro de poesías completo. ¿Es un fragmento una totalidad en sí misma, o el fragmento expresa la imposible totalidad? El deseo de saber tiene algo de una insaciable pretensión de totalidad. Soportar los fragmentos se transforma en un desafío existencial. Veamos este fragmento de una novela (que es un fragmento de su obra) del escritor italiano Antonio Tabuchi:

Quisiera ver si puedo empezar por el principio, admitiendo que el principio exista, porque... ¿dónde empieza la historia de una vida?, quiero decir, ¿cómo te las arreglas para escoger? Puede hacerse que empiece con un hecho, es cierto, y yo deba escoger un hecho, sobre todo un acontecimiento que ataña a esa vida mía que has venido a escribir. Por lo tanto, escogeré un hecho. Pero ¿un hecho empieza con un hecho? Discúlpame, estoy confundido, no sé explicarme bien..., quiero decir, uno hace una cosa, y esa cosa que hace determina el curso de su vida, pero esa acción que realiza es difícil que nazca como por un milagro, estaba ya dentro de él, y quién sabe cómo había empezado... Acaso

un recuerdo de infancia, un rostro visto por casualidad, un sueño que se tuvo mucho tiempo antes y que creías haber olvidado, y he aquí que un día tiene lugar el hecho, pero su origen..., vete a saber... (2004: 12-13).

La idea de *fragmento* puede resultar interesante para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en situación escolar. Tristano se pregunta, en la novela de Tabucchi, *¿dónde empieza la historia de una vida?* Esta pregunta, que porta en sí misma una gran inquietud, nos inspira a pensar otra pregunta: *¿dónde comienza un aprendizaje filosófico en una vida?* Que aprendamos filosofía de manera fragmentaria no equivale a decir que es posible aprender a filosofar a partir de un fragmento. ¿Es el cuento de De Santis un fragmento de un problema filosófico? ¿Es un fragmento que puede poner en marcha un aprendizaje filosófico? El entrenamiento que provee una formación académica en filosofía permite identificar en ese cuento la tensión realismo-idealismo, aunque, si se vuelve a leer el cuento, es posible encontrar también otras preguntas. Lo importante aquí no es que quien esto escribe haga la lista de esas preguntas, sino que quien lo lea pueda hacerlo si lo desea. A propósito de las potencialidades del fragmento, la filósofa chilena Olga Grau dice lo siguiente:

El fragmento, como texto, revela de ese modo la disrupción, lo discontinuo de la experiencia, que afecta y es al mismo tiempo afectada por un tiempo y un espacio móvil, por las mudanzas en el espacio que afectan la uniformidad continua del tiempo (2006: 184).

Grau dice también que el lenguaje literario permite algo así como un desencuadre identitario (ibídem: 189). Esa quizá sea una idea interesante sobre la que una situación de enseñanza de la filosofía puede reparar, porque uno de los efectos del pensamiento filosófico es justamente ese desencuadre identitario: quien filosofa deja de ver la misma cosa donde siempre se ve la misma cosa. Volvamos un momento a la pregunta del comienzo, sobre el lenguaje de la filosofía, con una última cita de Grau:

El lenguaje filosófico, tal como lo han elaborado muchísimos filósofos, también permite los juegos de la transposición y las proximidades con el lenguaje literario, valiéndose, en muchas ocasiones, de metáforas para señalar conceptos. Tal vez, la institución filosófica se ha encargado de hacer aparecer de manera tan separada estas dos formas del lenguaje, en una polaridad distanciada: como lenguaje de los conceptos y como lenguaje de las imágenes, de las figuraciones; como presentación de ideas, de relaciones conceptuales y como presentación de acontecimientos reales o ficticios. La filosofía contemporánea ha mostrado que los límites son más bien imposiciones de lógicas de saber/poder, en tér-

minos de Foucault, que han sido funcionales para un determinado dominio epistémico del mundo (ibídem: 190).

En un sentido similar, el filósofo colombiano Diego Pineda pone en relieve que la producción filosófica se ha inclinado hacia uno de estos polos, y que predomina el modo explicativo por sobre las posibilidades narrativas (2019). Poner a circular ideas filosóficas en moldes narrativos puede constituirse en un desafío interesante a la hora de practicar su enseñanza. Como dice Grau, para “escapar un rato del régimen de producción” (2006: 184). Si definimos el aprendizaje filosófico como la producción de una diferencia, en un sentido estricto, no sería tan sencillo establecer la prioridad del lenguaje de los conceptos por sobre el lenguaje de las imágenes, o, dicho de otro modo, la prioridad del modo explicativo por sobre el narrativo. ¿Cómo se aprende filosofía, entonces? Convengamos que, aun repasando las teorías del aprendizaje, es muy difícil —cuando no imposible— saber con precisión cómo alguien aprende algo. Cuando decimos que aprender es producir una diferencia, nos referimos a que la diferencia la produce el sujeto. Por eso el aprendizaje, en sentido estricto, es significativo. Es una redundancia decir aprendizaje significativo. El aprendizaje de una cosa no es externo al sujeto. De allí que no pueda medirse. Solo el propio sujeto puede dar cuenta del aprendizaje, si es que verdaderamente puede siempre. Desde afuera del sujeto, lo que se puede hacer, quizás, es ayudar a comprender el efecto de un aprendizaje. Quien aprende algo es productor de ese aprendizaje. La producción de un aprendizaje, como producción de una diferencia, es la puesta en suspenso de un estado actual del propio ser.

La filósofa María Zambrano piensa que la poesía es multiplicidad y que la filosofía es unidad (2006). Ambas compartieron un inicio común, pero mientras que la primera quedó adherida a las cosas, la filosofía las violentó para extraer de ellas la verdad: mundo de apariencias y mundo verdadero. El asombro y la violencia ante el asombro, dice Zambrano. Podemos decir nosotros que lo disperso, la multiplicidad, son los fragmentos. La cuestión aquí vuelve a la decisión: ¿son fragmentos de un orden o de un caos?

Al filósofo Cornelius Castoriadis le gustaba recordar que antes de Sócrates fue posible una figura del pensamiento, pensada por Anaximandro, que vislumbró la indeterminación como *arché*. El problema al que conduce el pensamiento de la unidad y la totalidad, principalmente, es al de la verdad y el error. De allí la imperiosa necesidad de entrenamiento de la razón. La invención de la escuela, entre otras cosas, hereda esta confianza, esta ilusión. Así se comprende mejor que la poesía haya sido expulsada por Platón tan tempranamente. Sin

embargo, el alma nunca piensa sin fantasmas. ¿Será la imaginación algo más que una función secundaria que permite trasladar al intelecto los efectos de la sensibilidad? ¿Será la imaginación solo lo especular, lo erróneo? ¿Es la imaginación una deformación de la realidad? Podría ser, a condición de equiparar la función de la imaginación con la de la razón, y como es claro que no son lo mismo, la verdad y el error –o la falsedad– no pertenecen a su territorio. No son estos los límites de la imaginación. ¿Será que el padecimiento del doctor Saenz es el de un exceso de imaginación? Habrá que ver, entonces, sobre qué bases se construye una proposición de *aprendizaje filosófico* si la escuela quiere ser su zona de influencia.

Referencias

- De Santis, Pablo (2004). *Los signos*. Buenos Aires: La Página.
- Grau, Olga (2006). “La infancia de una escritura”, en Kohan, W. (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pineda, Diego (2019). “Narrar y contar en filosofía”. Disponible en: didacti-filosofica.wordpress.com/2019/02/22/narrar-y-contar-en-filosofia-diego-pineda/.
- Tabucchi, Antonio (2004). *Tristano muere*. Barcelona: Anagrama.
- Zambrano, María (2006). *Filosofía y poesía*. México: FCE.

6. Galilei y Brecht, las texturas del pensar

Nota (o trilogía con repetición)

1. El físico, matemático e ingeniero italiano Galileo Galilei (1564-1642) fue una figura emblemática de los siglos xvi y xvii. Su obra perdura hasta el presente, como una inagotable fuente de desafíos.
2. El dramaturgo y poeta alemán Bertolt Brecht (1898-1956) fue una figura emblemática del siglo xx. Su obra perdura hasta el presente, como una inagotable fuente de desafíos.
3. Brecht escribió una obra de teatro sobre Galileo: *Leben des Galilei* (*La vida de Galilei*, o *Galileo Galilei*, como fue representada en muchas ocasiones). Fue escrita y reescrita entre 1938 y 1955. Esta obra perdura hasta el presente, como una inagotable fuente de desafíos.

¿Qué es lo que nos interesa, o qué es lo que puede interesar a la filosofía, de este complejo entramado de ciencia, religión, política y teatro? Mucho se ha escrito sobre el conflicto de Galileo con la Iglesia, de las ideas y concepciones del mundo que se contrapusieron, del poder despótico de la Inquisición y de la abjuración pública del viejo científico, retractándose de sus logros principales para evitar la tortura y quizás la muerte. ¿Pero por qué este escenario, tan localizado geográficamente y temporalmente, emerge como una constante interpelación del presente?

Brecht fue un testigo directo de lo más convulsionado de su siglo: grandes logros científicos y también la Revolución rusa, la Primera Guerra Mundial, la República de Weimar, el surgimiento del nazismo, la Segunda Guerra Mundial, el Muro de Berlín, la Guerra Fría. Para el artista y comunista que era, esta secuencia marcó a fuego su obra y su vida, e instaló en su producción una inquietud constante que puede rastrearse en todas sus obras: cómo el arte —y el teatro en especial— opera como pensamiento y, sobre todo, cómo el arte puede importar para cambiar el mundo.

Escribir sobre Galileo Galilei lo preocupó desde joven. Encontraba en su vida un agujijón para reflexionar sobre la creatividad científica y su relación con el poder y, de manera consecuente, sobre la responsabilidad social y política de los científicos. Si bien hay tres versiones de referencia de la obra, *Galileo* se

transformó en una suerte de *work in progress* que lo acompañó, y muchas veces lo atormentó, durante gran parte de su existencia.

El camino que siguió la obra fue a la par de la mirada de Brecht respecto de los sucesos de la época. En los primeros borradores, la idea era presentar a un Galileo apasionado de la verdad científica, que tensionaba, sin querer, el conflicto de dos concepciones del mundo en nombre de la libre expresión del intelecto; que actuaba tácticamente de acuerdo con las circunstancias y que su abjuración no era más que una salida sagaz para poder seguir investigando lo que realmente le interesaba. Esta actitud era vista como poco reprochable desde un punto de vista moral, porque en un marco de opresión el libre pensamiento debía seguir su curso en las catacumbas hasta que mejoraran las condiciones. De hecho, esto permitió a Galilei realizar algunos trabajos de un valor excepcional, que fue difundiendo de manera clandestina. La primera versión de *Galileo* observaba a los científicos del mundo, pero en especial a los científicos alemanes, que eran presionados por el régimen nazi para volcar sus conocimientos al servicio de la guerra. Confiaba en que se podía engañar a los opresores en nombre del saber desinteresado y en beneficio de toda la humanidad.

Pero los acontecimientos tomaron un rumbo atroz. Brecht quedó profundamente impresionado por lo ocurrido en Hiroshima y en Nagasaki. Las bombas atómicas lanzadas sobre dos poblaciones civiles significaron para él un punto de no retorno. Pensaba que se podía haber ganado una guerra, pero no la paz. Se concluía una guerra, pero se iniciaba otra, ahora sin fin —fría o caliente, de acuerdo con la época, las circunstancias y los lugares—, en la que los desarrollos científicos y tecnológicos asociados dimensionarían cada vez más su esencia destructora.

Arrojar sobre la población civil las bombas de mayor poder destructivo de la historia inauguraba también otra concepción de la guerra, más cínica: la del daño colateral o inevitable. Aquello que hay que sacrificar por un objetivo mayor. Y el objetivo mayor es siempre determinado por el poderoso de turno, a su medida y necesidad. Y lo que se sacrifica es, infaliblemente, la población civil. Esta conmoción hizo que Brecht fuera cambiando la recreación de su Galileo, al punto de transformarlo, en la última versión, en un personaje cobarde y claudicante frente al poder de la Iglesia, metáfora oscura de la claudicación de los científicos ante el poder.

Galileo Galilei se puede seguir en varios registros, pero hay al menos dos que importan muy especialmente a la filosofía: la revolución de Galileo (es decir, las consecuencias de asumir la teoría de Copérnico como descripción *real* del mundo,

y no solo como un recurso técnico para ajustar las fechas móviles del calendario litúrgico, como toleraba la Iglesia) y la responsabilidad social de los científicos. Una cuestión epistemológica y otra ético-política. Y estos dos registros están enlazados en el drama de Galileo, ya que el cielo no podía transformarse en lo que se estaba transformando: un ámbito de disputa terrenal. El orden se estaba viendo alterado. El orden, en el lugar y la época de Galileo, era la Iglesia católica, pero no era más que la expresión circunstancial del poder de turno. Lo que le interesa poner de relieve a Brecht es que ese poder puede asumir otras manifestaciones, de acuerdo con la época y las circunstancias, y cómo la amenaza de ese orden acarrea conflictos cruciales (políticos, religiosos, científicos, éticos).

Esta obra de Brecht, como la mayoría de sus trabajos, es una invitación al pensamiento. Y más: es una exigencia de pensamiento. Nos dice que no hay un solo mundo (el de Aristóteles, Ptolomeo o la Iglesia, por caso). Puede haber otros. Pero lo que nos dice, sobre todo, es que cuando Galileo miraba al cielo veía otro cielo, porque su mirada estaba construida desde otros supuestos. Miramos el mundo, tal como Galileo miraba el cielo, a través de un anteojo. Esto es, lo hacemos a través de una teoría. Los sabios de la Iglesia que se atrevían a mirar por el telescopio no veían lo que Galileo veía. Unos veían aberraciones ópticas en un instrumento engañoso; el otro veía manchas en el Sol, los cráteres de la Luna o los satélites de Júpiter. Unos armonizaban las Sagradas Escrituras con la física aristotélica, el otro estaba contribuyendo a fundar una nueva ciencia. La Iglesia tenía razón en preocuparse. Se corría el riesgo de abrir una puerta que luego sería imposible de cerrar.

La ciencia moderna se ha embarcado en la tarea de tratar de explicar cómo funciona el mundo desde una perspectiva racional. No le satisfacen ni las cosmogonías clásicas ni las revelaciones divinas, porque considera que en el fondo no son explicaciones, sino afirmaciones incontestables, respecto de las cuales solo hay que creer. Y esto, inexorablemente, conduce a conflictos. La manera de aceptar, argumentar o de dar razones sobre lo que se afirma es un terreno de disputa en la obra. Pero esto no toca solo un aspecto particular de esta obra, sino que aborda aquello a lo que la filosofía se ha dedicado desde su origen: interrogarse sobre qué es una concepción del mundo, intentando explicitar los supuestos de las afirmaciones que se ofrecen y la solidez de las fundamentaciones o argumentaciones que se emplean.

Desde el punto de vista de la concepción teatral de Brecht hay un aspecto que interesa particularmente a la filosofía. Brecht pretendía que el teatro contribuyera de alguna forma a desnaturalizar el mundo, o mejor, a que los

espectadores se vieran obligados a pensar, y a pensarse, a partir de la obra. No quería que se identificaran emotivamente con el héroe ni que empatizaran con los personajes porque imaginaba que eso nublaría el entendimiento. Quería evitar todo tipo de catarsis. Para lograrlo, desarrolló una forma teatral y una técnica llamada efecto de distanciamiento o extrañamiento, que consistía en hacer visible en la obra, de diferentes maneras, el hecho de que se trata de una representación. Le interesaba que el espectador tomara contacto con las ideas puestas en juego y se viera involucrado en la reflexión, más que se sumergiera afectivamente en el universo de la obra.

El efecto de distanciamiento no es solo una técnica teatral, es también una concepción de la relación del espectador con la obra. Pero en esta relación, Brecht ve la necesidad de que todo espectador deje de alguna forma de serlo para que se transforme en protagonista. Un recreador y transformador de mundos. Esto tiene un profundo significado filosófico y político.

En este sentido, Brecht quería que la representación no ridiculizara a los adversarios de Galileo. Era necesario comprender la importancia de lo que estaba objetando y para ello era imprescindible mostrar la fuerza de las convicciones y los argumentos de quienes lo combatían. Pero tampoco quería que Galileo apareciera como un héroe inmaculado. El Galileo de Brecht es un buen amigo de la comida y los buenos vinos, un hedonista capaz de degustar con igual entusiasmo un buen plato y una buena observación del cielo. Y es también, en especial en las últimas versiones de la obra, un cobarde responsable de la mayor claudicación del científico: entregar su saber a los poderosos.

La ciencia es uno de los puntos más altos de la creatividad humana, y por ello necesita ser pensada por todos, no solo por los científicos. Pensar la ciencia implica detenerse en los supuestos que la hacen posible (históricos, sociales, políticos, culturales) para poder discernir su extraordinaria capacidad y potencialidad para enriquecer nuestro mundo, y los riesgos que implica que se transforme en una mercancía o que sea una mera herramienta utilitaria de los poderes de turno.

El *Galileo* de Brecht exhibe con crudeza la preocupación por la relación entre el progreso científico y el sentido social de ese progreso. Y se interroga acerca de cómo los descubrimientos y los avances se podrían traducir en el bienestar de todos. La obra se enmarca así en una preocupación mayor de Brecht, teatral y política: la relación entre lo individual (los destinos personales) y lo colectivo (el destino histórico).

En definitiva, nunca va a ser posible, por suerte, dirigir ni orientar unidireccionalmente el pensamiento de quien asiste a una obra, pero sí es posible involucrarlo con el pensamiento. La representación, lo que ocurre en una función, es una particular combinación de elementos (el texto, la puesta en escena, los actores, el público, la escenografía, el vestuario, las luces, etcétera) que pueden llegar a integrarse. Pero pueden integrarse de muchas maneras, o tal vez no integrarse. En este caso, el teatro habrá fracasado, como sostiene Alain Badiou (2009).

Algo similar ocurre con una clase de filosofía. Si imaginamos que enseñar filosofía significa solo explicar un contenido canónico de la historia de la filosofía –que supuestamente posee quien lo enseña– y corroborar luego si el alumno lo aprendió, es decir, si lo puede repetir como el profesor quiere que lo repita, la tarea de enseñar es bastante trivial. Solo se trata de hacer eficiente ese traspaso de conocimientos de un lado a otro. Si enseñar filosofía es proponer un juego problemático a partir de la construcción compartida de diversos interrogantes, la tarea es más compleja y más desafiante para todos. Porque se lanza algo que todos y cada uno deberán procesar e intentar responder, es decir, integrar. Una buena clase de filosofía sería aquella que lograra que el interrogar conjunto estimule el deseo de algunas respuestas.

En una época en la que los logros científicos han alcanzado alturas inimaginables tiempo atrás, pero también en una época en la que la mercantilización y la militarización de la ciencia han llegado a niveles nunca vistos, o en la que también se llega a sostener y a propagar la idea de que la Tierra es plana, la obra *Galileo Galilei* de Bertolt Brecht es un gran estímulo para el pensar compartido de un aula de filosofía.

“El pequeño monje”

[...] Permítame que le hable de mí mismo. Yo me crié en el campo; soy hijo de labradores, gente sencilla. Saben todo lo que hay que saber acerca de los olivos, pero de todo lo demás saben poco y nada. Mientras observo los satélites de Júpiter, veo a mis padres, sentados con mi hermana junto al hogar, comiendo su sopa de queso. Veo sobre ellos las vigas del techo, ennegrecidas por el humo de siglos. Veo claramente sus manos viejas y gastadas, y la pequeña cuchara que esas manos empuñan. No les va bien, es claro, pero aún en su desdicha hay un cierto orden. Su vida tiene ciclos que se repiten eternamente: la limpieza de los pisos, el pago de los impuestos, las estaciones en los olivares. Las desgracias se

ciernen sobre ellos con regularidad. Las espaldas de mi padre no se curvaron de una sola vez, sino poco a poco cada primavera, del mismo modo que los partos, uno tras otro, han ido convirtiendo a mi madre en una mujer reseca. Pero ellos tienen la sensación de que hay una continuidad y una necesidad en todas las cosas, y de ella sacan las fuerzas para trepar, con sus cestas al hombro, por los caminos de piedra para dar a luz a sus hijos, incluso para comer. Esa sensación la tienen cuando miran la tierra y los árboles que reverdecen año tras año, y también cuando escuchan cada domingo en la capilla los textos sagrados. Se les ha asegurado que la mirada del Todopoderoso está posada sobre ellos, y que todo el teatro del mundo ha sido construido a su alrededor para que ellos, los actores, desempeñen los papeles, grandes o pequeños, que les han tocado en la vida. ¿Qué sentirían si ahora yo, su propio hijo, les dijera que no, que viven en una pequeña masa de piedra, una entre millones y no de las más importantes, que gira sin cesar en el inmenso espacio vacío? ¿Para qué entonces tanta paciencia, tanta conformidad en su miseria? ¿Para qué las Sagradas Escrituras, que todo lo explican y justifican –el sudor, la paciencia, el hambre, la sumisión–, si ahora resulta que están plagadas de errores? Veo los ojos de mi gente llenarse de espanto, veo sus cucharas caer sobre la piedra del hogar, veo que se sienten traicionados, engañados. ¿Entonces nadie nos mira?, se preguntan. ¿Entonces tenemos que cuidar de nosotros mismos, ignorantes, viejos y cansados como estamos? ¿Nadie ha escrito para nosotros otro papel para después de esta vida miserable que llevamos en la Tierra? ¿Nuestros padecimientos no tienen, por lo tanto, ningún sentido? El hambre no es una prueba a la que nos somete el Señor, es simplemente no haber comido. La fatiga no es un mérito, sino sencillamente agacharse y cargar. ¿Comprende, señor Galilei, lo que veo en el decreto de la Santa Inquisición? Veo una noble piedad maternal, una profunda bondad de espíritu.

“Galileo”

[...] Mi querido Sarti, incluso en mi situación actual, me siento capaz de darte algunas lecciones sobre lo que le importa a esa ciencia a la cual tú te has dedicado con tanta devoción. En mis horas libres, que son muchas, he examinado detenidamente mi propio caso y me he preguntado cómo me juzgará el mundo de la ciencia, del que ya no me considero miembro. Hasta un comerciante de lanas, además de comprar barato y vender caro, debe ocuparse de que el comercio de la lana en general no sufra tropiezos. Y el cultivo de la ciencia exige, en este sentido, me parece, un

coraje excepcional. La ciencia comercia con un saber obtenido por medio de la duda. Pretende proporcionar conocimientos a todos acerca de todas las cosas y tiende a convertir a cada hombre en alguien que piensa y duda. Ahora bien, los príncipes, los clérigos y los grandes señores se han ocupado de mantener a la mayoría del pueblo en una nebulosa de mentiras y supersticiones destinadas a ocultar sus propias maquinaciones. La miseria de la gente es vieja como las montañas, y desde el púlpito y la cátedra se predica que es también tan indestructible como las montañas. Por eso nuestro nuevo arte de la duda cautivó a las multitudes. Nos arrancaron el telescopio de las manos y con él enfocaron a sus opresores. Y de pronto, aquellos hombres egoístas y brutales que se aprovechaban ávidamente de los frutos del trabajo científico sintieron que la fría mirada de la ciencia detectaba y denunciaba una miseria milenaria pero artificial, que podía fácilmente ser eliminada si se los eliminaba a ellos mismos. Nos cubrieron entonces de amenazas y sobornos, que resultaron irresistibles para las almas débiles. ¿Pero acaso podemos negarnos al pueblo y al mismo tiempo seguir siendo hombres de ciencia? Los movimientos de los cuerpos celestes son ahora más fáciles de calcular, pero los pueblos todavía no pueden calcular los movimientos de sus señores. La lucha por medir el cielo ha sido ganada, pero las madres del mundo siguen siendo derrotadas día a día en la lucha por conseguir el pan de sus hijos. Y la ciencia debe ocuparse de esas dos luchas por igual. Una humanidad que se debate en las tinieblas de la superstición y la mentira y que es demasiado ignorante para desarrollar sus propias fuerzas no será capaz tampoco de dominar las fuerzas de la naturaleza, que ustedes, los científicos, descubren y le revelan. ¿Con qué objetivo trabajan ustedes? Mi opinión es que el único fin de la ciencia consiste en aliviar la miseria de la existencia humana. Si los científicos se dejan atemorizar por los tiranos y se limitan a acumular el conocimiento por el conocimiento mismo, la ciencia se convertirá en un inválido y las nuevas máquinas solo servirán para producir nuevas calamidades. Tal vez, con el tiempo, ustedes lleguen a descubrir todo lo que hay para descubrir, pero ese progreso solo los alejará más y más de la humanidad. Y el abismo entre ella y ustedes, los científicos, puede llegar a ser tan profunda que, cuando griten de felicidad ante algún nuevo descubrimiento, el eco les devolverá un alarido de espanto universal. Yo tuve, como hombre de ciencia, un privilegio único: en mi tiempo la astronomía llegó a los mercados. En esas circunstancias tan particulares, el hecho de que un solo hombre resistiera pudo haber provocado grandes conmociones. Si yo no me hubiera retractado, quizá los hombres de ciencia de todo el mundo habrían llegado al solemne compromiso de

utilizar sus conocimientos solo en beneficio de la humanidad. En cambio, ahora lo único que podemos esperar es una generación de enanos más o menos ingeniosos que podrán ser alquilados para cualquier fin. Por otra parte, estoy convencido de que nunca estuve realmente en peligro. Durante algunos años fui tan fuerte como las autoridades. Pero entregué mi saber a los poderosos para que se sirvieran de él, para que lo desperdiciaran o para que lo usaran mal, según sus intereses. (*Entra Virginia con un plato en la mano*). Yo traicioné mi profesión, Sarti. Un hombre que hace lo que yo hice no merece ser aceptado en las filas de los científicos.

Discurso televisado de Dwight Eisenhower, presidente de Estados Unidos (17 de enero de 1961)

En los consejos de gobierno debemos estar alerta contra el desarrollo de influencias indebidas, sean buscadas o no, del complejo militar-industrial. Existe y existirán circunstancias que harán posible que surjan poderes en lugares indebidos, con efectos desastrosos.

Nunca debemos permitir que el peso de esta combinación ponga en peligro nuestras libertades ni nuestros procesos democráticos. No deberíamos dar nada por supuesto. Solo una ciudadanía entendida y alerta puede obligar a que se produzca una correcta imbricación entre la inmensa maquinaria defensiva industrial y militar, y nuestros métodos y objetivos pacíficos, de modo que la seguridad y la libertad puedan prosperar juntas.

Similar, y en gran medida responsable por los profundos cambios de nuestra situación industrial y militar, ha sido la revolución tecnológica durante las décadas recientes. En esta revolución, la investigación ha tenido un papel central; también se vuelve más formalizada, compleja y cara. Una proporción creciente de ella se lleva a cabo bajo la dirección, o para los fines, del Gobierno federal.

Hoy, el inventor solitario, trasteando en su taller, ha sido desplazado por ejércitos de científicos en laboratorios y campos de pruebas. De la misma manera, la universidad libre, la fuente histórica de las ideas libres y del descubrimiento científico, ha experimentado una revolución en la manera de llevar a cabo la investigación. En parte por las enormes cantidades que conlleva, un contrato con el gobierno se vuelve virtualmente el sustituto de la curiosidad intelectual. Por cada antigua pizarra hay ahora cientos de nuevos ordenadores electrónicos.

La perspectiva de que los académicos de la nación puedan llegar a estar dominados por el Gobierno federal, por la concesión

de proyectos y por el poder del dinero, está más que nunca ante nosotros, y es un riesgo que debe considerarse muy seriamente.

Aun teniendo el respeto debido a la investigación y los descubrimientos científicos, también debemos estar alerta ante el peligro contrario e igualmente serio de que la política, que debe velar por el interés público, se vuelva cautiva de una élite científico-tecnológica.

Es tarea de los hombres de Estado dar forma, equilibrar e integrar a estas y otras fuerzas, nuevas y viejas, en el seno de los principios de nuestro sistema democrático, persiguiendo siempre los fines supremos de nuestra sociedad libre.

***El hombre que agrandaba el cielo (canción),
de Alberto Muñoz***

Galileo acercaba el cielo
y los no creyentes lo ponían lejos.
Galileo acercaba el cielo
y los no creyentes lo ponían lejos.

Con un lente holandés
pudo ver todo al revés.

La Luna no era Luna,
que el Sol era un Sol feo,
manchado y egocéntrico,
capaz de hacer girar
todo alrededor de él.

¡No, Galileo! ¡No, Galileo!
¡No mientas, Galileo!
¡Son solo tus deseos!

Además...

¿A quién le vas a rezar?
¿A quién le vas a rezar?

El sistema de Ptolomeo
sabe más que el de Galileo.
El sistema de Ptolomeo
sabe más que el de Galileo.

Además...

¿A quién le vamos a rezar?
¿A quién le vamos a rezar?

La gente se atropellaba
por las calles de la vieja Padua
mirando por el lente raro
a las mujeres
que se estaban desnudando.

Con un lente holandés
pudieron ver todo al revés.

Ni niñas ni mujeres atrevidas,
eran hombres
preparando las hogueras
en nombre de la Tierra
y de las Santas Ideas.

¡No, Galileo! ¡No, Galileo!
¡No mientas, Galileo!
¡Son solo tus deseos!

Además...

¡Anda a contarle al obispo
lo que en el cielo tú has visto!
¡Anda a cantarle al obispo
lo que en el cielo tú has visto!

Galileo fue llamado
por el Santo Oficio congregado,
la ciencia y el cielo en camas separadas,
la verdad siempre ha sido soltera.

Y nos mira con cariño
como una madre a su niño.
Y nos mira con cariño
como la madre a su niño.

Mientras tanto, todo el vecindario
seguía mirando por el lente raro,
descubriendo satélites de Júpiter,
anillos de Saturno y la Vía Láctea.

Con un lente holandés
pudieron ver tal como es.

La ceguera la llevaba el Santo Oficio,
pero fue Galileo y reintegró la vista,
el hombre que agrandaba el cielo
fue reducido por un carcelero.

¡No, Galileo! ¡No, Galileo!
¡No mientas, Galileo!

Hoy, 22 de junio de 1633, Galileo Galilei abjurará públicamente de sus errores, porque tanto él como Copérnico, y como todos aquellos que han instalado en el cielo un sistema de... (sigue en una especie de alemán).

Kepler, mi querido Kepler, cómo me gustaría tenerlo aquí junto a mí para poder reirnos juntos. Aquí en Padua está el más importante filósofo, al que le he pedido repetidas veces que venga a ver el cielo con mi lente, pero se niega, se niega, obstinadamente se niega.

Carta de abjuración escrita por Galileo Galilei en 1633

Yo, Galileo, hijo de Vincenzo Galileo de Florencia, a la edad de 70 años, interrogado personalmente en juicio y postrado ante vosotros, Eminentísimos y Reverendísimos Cardenales, Inquisidores generales en toda la República Cristiana contra la herética perversidad; teniendo ante mi vista los sacrosantos Evangelios, que toco con mi mano, juro que siempre he creído, creo aún y, con la ayuda de Dios, seguiré creyendo todo lo que mantiene, predica y enseña la Santa, Católica y Apostólica Iglesia.

Pero como después de haber sido jurídicamente intimado para que abandonase la falsa opinión de que el Sol es el centro del mundo y que no se mueve y que la Tierra no es el centro del mundo y se mueve, y que no podía mantener, defender o enseñar de ninguna forma, ni de viva voz ni por escrito, la mencionada falsa doctrina, y después de que se me comunicó que la tal doctrina es contraria a la Sagrada Escritura, escribí y di a la imprenta un libro en el que trato de la mencionada doctrina perniciosa y aporto razones con mucha eficacia a favor de ella sin aportar ninguna solución, soy juzgado por este Santo Oficio vehementemente sospechoso de herejía, es decir, de haber mantenido y creído que el Sol es el centro del mundo e inmóvil, y que la Tierra no es el centro y se mueve. Por lo tanto, como quiero levantar de la mente de las Eminencias y de todos los fieles cristianos esta vehemente sospecha que justamente se ha concebido de mí, con el corazón sincero y fe no fingida, abjuro, maldigo y detesto los mencionados errores y herejías y, en general, de todos y cada uno de los otros errores, herejías y sectas contrarias a la Santa Iglesia. Y juro que en el futuro nunca diré ni afirmaré, de viva voz o por escrito, cosas tales que por ellas se pueda sospechar de mí; y que si conozco

a algún hereje o sospechoso de herejía, lo denunciaré a este Santo Oficio o al Inquisidor u Ordinario del lugar en que me encuentre.

Juro y prometo cumplir y observar totalmente las penitencias que me han sido o me serán, por este Santo Oficio, impuestas; y si incumplo alguna de mis promesas y juramentos, que Dios no lo quiera, me someto a todas las penas y castigos que me imponen y promulgan los sacros cánones y otras constituciones contra tales delincuentes. Así, que Dios me ayude, y sus santos Evangelios, que toco con mis propias manos.

Yo, Galileo Galilei, he abjurado, jurado, prometido y me he obligado, y certifico que es verdad que, con mi propia mano, he escrito la presente cédula de mi abjuración y la he recitado palabra por palabra en Roma, en el convento de Minerva, este 22 de junio de 1633. Yo, Galileo Galilei, he abjurado por propia voluntad.

Referencias

- Badiou, Alain (2009). “Tesis sobre el teatro”, en *Pequeño manual de inestética*. Buenos Aires: Prometeo.
- Brecht, Bertolt (2007). *Galileo Galilei*, Buenos Aires: Losada.
- Muñoz, Alberto (1987). “El hombre que agrandaba el cielo”. En *El gran pez americano*. Long Play. Buenos Aires: Mellopea.

7. Esto es todavía un hombre (más allá de lo que se es)

Varlam Shalámov (1907-1982) fue un escritor y periodista ruso perseguido durante el estalinismo por difundir ideas políticas contrarias al régimen. Bajo la acusación de trotskista, fue deportado y pasó casi veinte años en los campos de trabajo soviéticos conocidos como Gulag, la mayoría de ellos en Kolymá, una región inhóspita de la Rusia asiática. A las difíciles condiciones de vida que sufrían los prisioneros se sumaban entonces las severas condiciones climáticas. De allí que esa región fuese denominada “el país de la muerte blanca”.

Una vez liberado tras la muerte de Stalin, Shalámov se dedicó a escribir una serie de relatos sobre sus años de cautiverio, que fueron titulados simplemente *Relatos de Kolymá*. Su obra puede incluirse entonces dentro de la literatura que da cuenta de la experiencia *concentracionaria* durante el siglo xx, la cual reúne autores como su compatriota Alexander Solzhenitsyn, reconocido en Occidente desde mediados de los setenta por denunciar las penurias del Gulag, Primo Levi, un sobreviviente de Auschwitz que describió el proceso de deshumanización que se llevaba a cabo en los campos de exterminio nazis en *Si esto es un hombre* (1947), y Pilar Calveiro, quien a partir de su tortuosa experiencia de detención clandestina durante la dictadura argentina escribió una tesis sobre la violencia política.

Relatos de Kolymá transmite las desdichas cotidianas en los campos y la cruenta batalla por la supervivencia, la cual no respeta ni a los difuntos más célebres, como nos cuenta respecto de la suerte final del cadáver del gran poeta Ósip Mandelstam: “No lo dieron de baja sino al cabo de dos días; durante dos días seguidos sus ingeniosos vecinos lograron hacerse con el pan del fallecido [...]. De modo que murió antes de la fecha de su muerte, un detalle no exento de valor para sus futuros biógrafos” (Shalámov, 1987: 83).

Sin embargo, Shalámov no pretende que el mal sea todo ni se conforma con limitarse al relato de los sufrimientos de los prisioneros como seres pasivos. Tampoco se esmera por colocarse a sí mismo en esa única condición de hombre víctima. A diferencia de otros autores que experimentaron esta clase de cautiverios, Shalámov no escribe para realizar una denuncia del mal al que pueden llegar las políticas de los Estados dictatoriales o totalitarios. Por eso, el

filósofo Alain Badiou escoge a Shalámov (frente a Solzhenitsyn) para presentar una visión de los campos soviéticos, a los que no considera una consecuencia lógica de los Estados totalitarios, sino más bien una muestra de la ausencia de toda política subjetiva (1990).

La cuestión de la subjetividad y sus trayectorias se revela entonces fundamental. En sus breves e intensos relatos, además de incorporar una poética de la naturaleza de Kolymá (el viento, la nieve, el frío, los árboles), Shalámov se destaca por expresar con todo su talento aquellos gestos y decisiones que dejan ver la tenacidad de los habitantes del Gulag para mantener ciertos principios, pues así como los alerces intentan soportar erguidos el duro clima siberiano, aun en las condiciones más desfavorables ellos resistían su total descomposición subjetiva. “El pan ajeno” es uno de esos relatos, el cual reproducimos a continuación.

“El pan ajeno”, de Varlam Shalámov

Aquel era un pan ajeno, el pan de mi compañero. Este confiaba solo en mí. Al compañero lo habían pasado a trabajar al turno de día y el pan se quedó conmigo en un pequeño cofre ruso de madera. Ahora ya no se hacen cofres así, pero en los años veinte las muchachas presumían con aquellos maletines deportivos, de piel de cocodrilo artificial. En el cofre guardaba el pan, una ración de pan. Si sacudía la caja, se escuchaba el pan removerse en el interior. El baulillo se encontraba bajo mi cabeza. No pude dormir mucho. El hombre hambriento duerme mal. Pero yo no dormía justamente porque tenía el pan en mi cabeza, un pan de otro, el pan de mi compañero.

Me senté sobre la litera. Tuve la impresión de que todo el mundo me miraba, que todos sabían lo que me proponía hacer. Pero el encargado de día se afanaba junto a la ventana poniendo un parche sobre algo. Otro hombre, cuyo apellido ignoraba, y que trabajaba como yo en el turno de noche, en aquel momento se acostaba en una litera que no era la suya, en el centro del barracón, con los pies dirigidos hacia la cálida estufa de hierro. Aquel calor no llegaba hasta mí. El hombre estaba acostado de espaldas, cara arriba. Me acerqué a él, tenía los ojos cerrados. Eché un vistazo hacia las literas superiores. En un rincón del barracón alguien dormía o permanecía acostado cubierto por un montón de harapos. Me acosté de nuevo en mi lugar con la firme decisión de dormirme.

Conté hasta mil y me levanté de nuevo. Abrí el baúl y extraje el pan. Era una ración, una barra de trescientos gramos, fría como un pedazo de madera. Me lo acerqué a la nariz y mi olfato, en secreto, percibió el casi imperceptible olor a pan. Guardé el pan de nuevo y después lo saque de nuevo. Di vuelta la caja y dejé caer sobre la palma unas cuantas migas. Lamí mi mano, mi boca se me llenó al instante de saliva y las migas se fundieron. Dejé de dudar. Pellizqué tres trocitos de pan, pequeños como la uña de mi dedo meñique, coloqué el pan en el baúl y me acosté. Deshacía y chupaba aquellas migas de pan.

Y me dormí, orgulloso de no haber robado el pan de mi compañero.

¿De dónde extrae los recursos un ser humano para ser otra cosa que un animal hambriento? Habitualmente, en los programas de enseñanza de la filosofía, la ética aparece como salvaguarda de los sufrimientos de la humanidad en el sentido más básico. Ella consiste en un discurso defensivo que busca protegernos de cualquier daño a nuestro bien más preciado: la vida. De este modo, la ética parece inducirnos a que nos conformemos con hacer lo menos “malo” posible este mundo que habitamos y a que nos prohibamos el pensamiento de todo lo que se proponga cambiarlo conflictivamente. En este contexto, el debate ético se concentra actualmente en cómo administrar la vida de las personas en su sentido más elemental (bioética) e incluso en la muerte (eutanasia).

Asimismo, la ética contemporánea reduce a gran parte de las personas a la condición de víctimas inactivas que requieren el auxilio y la intervención occidental, y que pierden así toda posibilidad de ser consideradas como sujetos capaces de influir en la transformación de su situación.

Pero cualquier persona y no solo quienes se hallan en una posición privilegiada pueden intervenir. Todos pueden experimentar esa clase de situaciones en las que tomar una decisión cobra un valor fundamental que define a quien la lleva a cabo, pues esa elección no se deja deducir automáticamente de sus condicionamientos ni de alguna ética general. Las implicancias de este tipo de decisiones, obviamente, no se limitan únicamente a lo individual, sino que también tienen un sentido colectivo.

En esa línea, una célebre frase de Sartre afirma: “Jamás fuimos tan libres como bajo la ocupación alemana” (1960: 11). Paradójicamente, en circunstancias de censura y represión, cuando rebelarse llevaba al cautiverio, la tortura y la muerte, cada elección que se realizaba era auténtica en la medida en que ella podía expresarse, indica Sartre, a través del imperativo “antes la muerte que...”

(por ejemplo: “prefiero morir antes que revelar la identidad de quienes forman parte de los grupos que resisten la ocupación”). En oposición a cualquier reducción biologicista del ser humano, es posible pensar que puede haber principios que valgan más que la propia vida, así como también, en una situación límite, alguien que antes declamaba principios revolucionarios podía abandonarlos y revelarse como un hábil “colaborador” para no correr peligros.

¿Vale la pena, entonces, hacer de la enseñanza de la filosofía y de la ética un espacio y un discurso que se reduzcan a evitar el mal? ¿Se puede pensar la posibilidad de una ética que se interese en ideas, pensamientos y prácticas que sitúen al ser humano por encima del objetivo de la preservación de la vida, de ese interés de perpetuación esencialmente animal? En definitiva, nos referimos a una ética que se pregunte cómo orientarse en aquellos procesos en los que se pone de manifiesto que la humanidad puede ser y hacer otra cosa más allá de lo que ya se “es”.

Referencias

- Badiou, Alain (1990). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión.
— (2004). *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. México: Herder.
Sartre, Jean Paul (1960). *La república del silencio*. Buenos Aires: Losada.
Shalámov, Varlam (1997). *Relatos de Kolymá*. Barcelona: Grijalbo.

8. El bricolaje filosófico

El término *manual* indica un trabajo que se realiza con las manos. Entre las manualidades que el hacer filosófico puede realizar se encuentra el bricolaje. Con ello intentamos, en alguna medida, borrar las distancias entre la teoría (*θεωρία*), el saber técnico (*τέχνη*) y la práctica (*πρᾶξις*). Por este motivo, presentamos un trabajo que corre en paralelo entre la reflexión filosófica y su libre puesta en juego, sin prioridad de una sobre la otra. Dejamos a criterio de los lectores cruzar líneas de pensamiento entre ambas columnas. Y presentamos, como exposición final, la transformación de los conceptos en imágenes y un discurso en un bricolaje artesanal, al término de estos dos textos paralelos.

Bricolaje como artesanía filosófica

Según Lévi Strauss, el dispositivo del “*bricolage* [...] es el que obra sin plan previo y con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera con materias primas, sino ya elaboradas, con fragmentos de obras, con sobras y trozos”.¹

Lo original del bricolaje no radica en descifrar un sentido para cada segmento, sino un nuevo uso de las síntesis del pensamiento. Aunque parezca paradójico, en la fragmentación las singularidades se liberan, dejan de ser las partes de un todo, y asumen su ser como multiplicidad. La propuesta aquí no consiste en imponer reglas, sino en mostrar una maqueta, tan contingente como cualquier otra. Y que, no obstante, permite hilar algunas inquietudes filosóficas, por ejem-

Benjamin y Borges: acerca de la historia y la mónada

El famoso profesor Merlí Berge-ron, en el capítulo 1 de la temporada 3 de la serie *Merlí*, imparte su clase sobre el filósofo alemán Walter Benjamin (1892-1940). El profesor cuenta con entusiasmo:

En la historia hay algo mucho más importante que los hechos: y son las interpretaciones que hacemos de estos hechos. Por eso, él decía que la historia la escriben siempre los vencedores. Los que ganan siempre presentan los hechos como algo indiscutible. Pero él no, se negaba a escribir la historia de esta manera. Él no quería que hablaran los vivos, sino que quería escuchar a los muertos. Benjamin decía que la historia debería pertenecer a los vencidos, los derrotados: todos aquellos testigos que han tenido que pagar un precio, y muy alto; ver cómo su verdad ha sido arrinconada y silenciada.

Y lanza a sus estudiantes la pregunta: “¿Eso os suena de algo?”.

plo: ¿cómo acercarnos a una teoría filosófica tan bella como la de Benjamin? Y, allí mismo, ¿es posible entablar vínculos con textos extrafilosóficos? ¿Cómo pensar la enseñanza de la filosofía de la historia? ¿Qué nexos se configuran entre la historia, la memoria, la justicia y la política? Pero más allá del caso puntual, primero sería necesario pensar qué procesos de subjetivación pueden emerger a partir de una propuesta como la de un bricolaje filosófico.

Parámetros. Los principios para un bricolaje no se deducen *a priori*, por el contrario, emergen en la misma experimentación del pensamiento. Se tendrá en cuenta, en rigor, que no hay origen, sino que los sujetos deben vérselas con lo que ya hay en su entorno. La originalidad surge de la fuerza crítica frente al mundo vigente, de analizar y deconstruir, de asaltar y despedazar los discursos dominantes. Esa energía se revela en la posibilidad de crear nuevos sentidos, de imaginar nuevos mundos, de experimentar en la combinación aleatoria de líneas y multiplicidades ubérrimas, irregulares y heteróclitas.

Ahora bien, en el pensamiento mágico, el bricolaje tenía la función de configurar una cosmovisión, es decir, un ordenamiento mítico del universo.² El bricolaje filosófico se erige como acontecimiento educativo, y desde su singularidad podría interrogar acerca del todo, o presentarse para abordar cualquier otra cues-

Un estudiante toma entonces la palabra y responde: “Las fosas de la guerra civil, los del bando aniquilado”.¹

Frente a ello, la tarea del historiador parece compleja. Benjamin remarca tres rasgos elementales:

La historia se descompone en imágenes, no en narraciones [...]. Allí donde se lleva a cabo un proceso dialéctico, tenemos que habérmolas con una mónada. [...] La exposición materialista de la historia conlleva una crítica inmanente al concepto de progreso.²

Iniciemos por la mónada: ¿en qué radica la particularidad de la investigación monadológica? Quizá sería acertada la referencia al cuento borgeano “El Aleph”.

En ese instante gigantesco, he visto millones de actos deleitables o atroces; ninguno me asombró como el hecho de que todos ocuparan el mismo punto, sin superposición y sin transparencia. [...] El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño. Cada cosa (la luna del espejo, digamos) era infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo.³

Cierto es que este punto se asemeja a la monadología de Leibniz, y es por esto que “cada sustancia simple tenga relaciones que expresen todas las demás, y que ella sea, por consiguiente, un espejo viviente y perpetuo del universo”.⁴ No obstante, puede ligarse al concepto de historia de Benjamin, ya que Borges también desconfía del positivismo: en “Del rigor de las ciencias” se construye un “mapa del imperio, que tenía

tión. Es posible iniciar el juego desde cualquier problemática filosófica, desde cualquier texto o filósofo, e interrogar sobre qué conexiones podría haber con discursos de cualquier otro orden cultural. Lo cierto es que el objeto creado, en sí mismo, será un nuevo signo,³ su material actuará como significante y, a partir de ello, se podrá interrogar por nuevos significados.

Subjetivación. Lévi Strauss llama al agente productor *bricoleur*. Y aunque lo presente como un individuo, aquí es pensado como un sujeto colectivo. Así, es menos importante la autoría que la colaboración y el diálogo; y aunque el objeto pueda reflejar algo de cada uno de los intervinientes, también sería interesante observar los cambios experimentados hasta llegar a ese momento culminante.

El *bricoleur*, como sujeto colectivo, solo es visible a partir de las relaciones entre los estudiantes y el vínculo con la propuesta desplegada, es decir, su apropiación, la fuerza creativa puesta en juego en cada caso. El sujeto, en esta experimentación, franquea una serie de interrogantes, por ejemplo: ¿cómo potenciar el filosofar dentro de una clase de filosofía?, ¿el filosofar es la mayor aventura del pensamiento? Quizás el giro kantiano del sujeto productor de síntesis haya posibilitado avanzar en el abordaje de estas problemáticas, aunque aquí se deja de lado cualquier tipo de intuicio-

el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él”.⁵ En Benjamin, la noción de historia implica una crítica a la idea de progreso. Porque este nos hace creer que nadamos con la corriente a favor. Los avances técnicos solo perfeccionan el dominio de la naturaleza, y los obreros son vistos como elementos naturales a ser explotados. Se critica, asimismo, al historicismo porque “plantea la imagen *eterna* del pasado; el materialista histórico, en cambio, plantea una experiencia con él que es *única*”.⁶ En el positivismo, “su procedimiento es aditivo; proporciona una masa de hechos para llenar el tiempo homogéneo y vacío. En la base de la historiografía materialista hay, por el contrario, un principio constructivo” (tesis 17). Allí se vincula la mónada con la dialéctica en suspenso:

No solo el movimiento de ideas sino también su reposo corresponde al pensamiento. Cuando este se fija de improviso en una constelación saturada de tensiones, le comunica un choque que la cristaliza en mónada. El partidario del materialismo histórico solo se aproxima a un objeto histórico cuando este se le presenta como una mónada. En esa estructura reconoce el signo de una suspensión [...], de una posibilidad revolucionaria en el combate por el pasado oprimido (tesis 17).

El método monadológico examina un punto singular, por ejemplo, la obra de un sujeto; allí es posible captar el sentido de todas las obras de su vida, y al estudiar la vida de un sujeto, es posible

nes y conceptos trascendentales. Por el contrario, se propone experimentar una comunicación auténtica⁴ entre todas las expresiones del pensamiento, en lugar de insistir en prioridades o jerarquías. Si los sistemas lógicos se han preocupado por establecer fronteras entre filosofía, arte, ciencia o religión, aquí se sostiene como hipótesis que experimentar líneas de fuga que atraviesan los cotos fronterizos tiende a potenciar el pensamiento.

El *bricoleur*, como sujeto colectivo, plantea la posibilidad de un mestizaje de todas las formas posibles de expresión humana. Probablemente, sería una contradicción aquí, con el bricolaje, buscar la pureza de la filosofía. Lo cierto es que los sujetos asumen el peligro de arruinar los sistemas de pensamiento vigentes, o de estropear sus lazos comunitarios. ¿Desde dónde iniciar una fragmentación, y hasta qué punto? El *bricoleur* asume como riesgo la tarea de roturar elementos de los textos ya solidificados en la cultura, puesto que la creatividad busca injertar trazos de muy diferentes especímenes e inspirar síntesis de multiplicidades heterogéneas.

Así, también, el bricolaje no se opone al caos, sino que, desde una experimentación de lo concreto, busca atravesar el estado actual de civilización, en particular, dislocar los modos dominantes del pensamiento occidental. Lo desafía, lo estro-

captar el sentido de una época; al estudiar el sentido de una época, es posible comprender el curso de la historia. Todo ello, desde una singularidad, desde la mónada (tesis 17). Esta idea se asemeja a la proyectada por Borges: “Lo que hace un hombre es como si lo hicieran todos los hombres [...]: yo soy los otros, cualquier hombre es todos los hombres”.⁷ Pero la comparación más cercana con la mónada es el Zahir de 20 centavos: “En el vuelto me dieron el Zahir; lo miré un instante; salí a la calle tal vez con un principio de fiebre. Pensé que no hay moneda que no sea símbolo de las monedas que sin fin resplandecen en la historia y la fábula”. Y luego afirma:

Dijo Tennyson que si pudiéramos comprender una sola flor, sabríamos quiénes somos y qué es el mundo. [...] Los cabalistas entendieron que el hombre es un microcosmos, un simbólico espejo del universo; todo, según Tennyson, lo sería. Todo, hasta el intolerable Zahir.⁸

Además, el historiador se vincula con la rememoración de las injusticias vividas por los que fueron vencidos y olvidados. Borges muestra que la relación con la memoria es compleja: “¿Cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca?”⁹ Incluso, en Ireneo Funes, el acto de rememorar lo mantenía paralizado:

Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. [...] no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado-

pea y lo fragmenta para generar una novedad. Los residuos para trabajar no están preestablecidos, y esto involucra una mirada crítica y la trasposición de un desequilibrio.

Estética. El bricolaje conecta la filosofía con el arte. Su carácter fenomenal permite pensar la relación entre las singularidades y el acontecimiento, entre la superficie y el fondo de la figura, las tonalidades, los claroscuros, la opacidad, la translucidez, la superposición de materiales. La creatividad filosófica, aunque inicialmente se vincule con el sentido y los conceptos, en su conexión con la experimentación estética permite la emergencia de nuevas sensaciones. Permite un estudio de las texturas visuales y táctiles, la posibilidad de jugar con las asimetrías, con la rotación, con presentaciones axiales o bilaterales. Estimula el lenguaje artístico, el gusto y el goce estético.

Pero también los pone en interrogante y despierta nuevas inquietudes filosóficas: ¿el bricolaje puede ser interpretado como un dispositivo o, en verdad, es algo más original que un simple agenciamiento? ¿Se trataría de un dispositivo de poder con un complejo entramado de elementos heterogéneos y polifuncionales?⁵ ¿En el dispositivo solo hay espacio para procesos de sujeción? No obstante, ¿cómo vincular las líneas de creatividad en la enseñanza y la didáctica en filosofía que permitan la emergencia de nuevos procesos de subjetivación? ¿Cómo abrir el

do mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.¹⁰

Pero, además, la mónada se erige como imagen:

Solo las imágenes dialécticas son auténticamente históricas, esto es, no arcaicas. La imagen leída, o sea, la imagen en el ahora de la cognoscibilidad, lleva la marca del momento crítico y peligroso que subyace a toda lectura.¹¹

Es necesario “encender en lo pasado la chispa de la esperanza. [...] si el enemigo triunfa, ni siquiera los muertos estarán seguros” (tesis 6). “No hay ningún documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie”. La tarea del historiador “es cepillar la historia a contrapelo” (tesis 7). Por último, en cuanto al *Angelus novus*, Benjamin se expresa del siguiente modo:

Ese es el aspecto que debe mostrar el ángel de la historia. Su rostro está vuelto hacia el pasado. Donde se nos presenta una cadena de acontecimientos, él no ve sino una sola y única catástrofe, que no deja de amontonar ruinas sobre ruinas y las arroja a sus pies. Querría demorarse, despertar a los muertos y reparar lo destruido. Pero desde el Paraíso sopla una tempestad que se ha aferrado a sus alas, tan fuerte que ya no puede cerrarlas. La tempestad lo empuja hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que frente a él las ruinas se acumulan hasta el cielo. Esa tempestad es lo que llamamos progreso.¹²

Borges, por su parte, también reflexiona sobre un ángel, por el cual tiene un gran respeto:

Que el hombre no sea indigno del Ángel
cuya espada lo guarda

espacio del dispositivo de poder hacia un agenciamiento del deseo? ¿El deseo de enseñar y aprender no están determinados como casillas vacías, o, en cambio, todo deseo es un trazado de líneas de desterritorialización en un pensamiento del afuera?⁶ ¿Es posible llamar a este deseo de la enseñanza en filosofía la apertura de una experiencia áulica? Pero ¿el aula no es meramente la segmentación burocrática del poder disciplinante materializado por el principio de clausura de cuatro paredes? ¿Es posible llamar al aula el espacio para la vinculación ética y política con lxs otrxs? Cuando las líneas de creatividad conectan a lxs docentes con sus estudiantes, ¿acaso no emerge allí un acontecimiento educativo, una mezcla de rizomas estudiantiles y un devenir profesorxs revolucionarixs?

Referencias

1. Lévi Strauss, Claude (1997). *El pensamiento salvaje*. Bogotá: FCE, p. 35.
2. Ibidem: 40.
3. Miller, Jacques-Alain (2013). *Piezas sueltas*. Buenos Aires: Paidós. Se “apunta a saber cómo se pasa de esta estructura-división, de la división significante de los elementos, a la estructura-sistema”, p. 18.
4. Jaspers, Karl (1981). *Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Madrid: FCE.

desde que lo engendró aquel Amor que mueve el sol y las estrellas [...] Señor, que al cabo de mis días en la Tierra yo no deshonre al Ángel.¹³

En cuanto a los vencidos de la historia, Borges también les dedica varias obras. Por ejemplo, en “Historia del guerrero y la cautiva”, describe a una “muchacha india” con “crenchas rubias”, si bien cuando se le pide que hable lo hace en un inglés rústico. Aun allí no aparece la voz del otr. En este caso, las voces de los pueblos originarios han sido silenciados a fuego y sangre bajo el pretexto del progreso civilizatorio, que solo han podido entrar en la historia como los derrotados y que solo podrían ser reintroducidos si aceptan este discurso oficial del Estado. Junto con esta última, ¿cuántas otras subjetividades han sido reprimidas, dominadas o marginadas, que incluso hoy luchan por ser escuchadas?

Referencias

1. <https://www.dailymotion.com/video/x617pt0>.
2. Benjamin, Walter (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal. [N11, 3], p. 478.
3. Borges, Jorge Luis (2007). “El Aleph”, en *Obras completas 1*. Buenos Aires: Emecé, p. 753.
4. Leibniz, Gottfried W. (1984). “Monadología”, en *La monadología. Discurso de metafísica*. Madrid: Sarpe, § 56, p. 46.
5. Borges, Jorge Luis (1996). “Del rigor de la ciencia”. *Arte y Parte*, (4), p. 65.

<p>5. Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1980). <i>Diálogos</i>. Valencia: Pre-Textos. 1980.</p> <p>6. Foucault, Michel (2004). <i>El pensamiento del afuera</i>. Valencia: Pre-Textos.</p>	<p>6. Benjamin, Walter (1989). “Tesis sobre el concepto de historia”, en <i>Discursos interrumpidos I</i>. Buenos Aires: Taurus. Tesis 6, p. 181.</p> <p>7. Borges, Jorge Luis (2007). “La forma de la espada”, en <i>Obras completas 1</i>. Buenos Aires: Emecé.</p> <p>8. Ibídem: “El Zahir”, p. 715.</p> <p>9. Ibídem: “El Aleph”, p. 753.</p> <p>10. Ibídem: “Funes, el memorioso”, p. 589.</p> <p>11. Benjamin, Walter (2005). <i>Libro de los pasajes</i>. Madrid: Akal. [N3, 1], p. 465.</p> <p>12. Ibídem: <i>Tesis sobre el concepto de historia</i>. Tesis 9, p. 183.</p> <p>13. Borges, Jorge Luis (1981). “El angel”, en <i>La cifra</i>, vol. 72. Madrid: Alianza.</p>
--	---



Segunda parte

En esta sección incluimos entradas muy breves sobre cuestiones de cierta urgencia para la filosofía en general y para su enseñanza en la escuela en particular. La perspectiva de género y la diversidad sexual, tanto como los distintos modos en los que se traman las identidades en torno a la realidad/virtualidad en juegos y redes sociales, son asuntos que interpelan las intervenciones posibles de lxs profesorxs.

1. Editando identidades

La película *The final cut* (intitulada en español *La memoria de los muertos*), ópera prima de Omar Naïm, nos sitúa en un futuro no muy lejano. Allí la vida de algunas personas es registrada en una grabación, por medio de implantes colocados en sus cabezas, desde el momento en que nacen. Es un registro visual y auditivo total. Cuando las personas mueren, con ese abundante material audiovisual el reconocido editor (personaje protagonizado por Robin Williams) realiza el montaje de las películas –*The final cut*– que resumen la vida de esas personas. Generalmente, esas películas tienen tintes celebratorios, pues son eliminadas las escenas menos favorables. De este modo, el editor realiza la película final acerca de una vida y da así también por concluida esa vida, en cuanto a su representación, para la posteridad.

En relación con la temática de la identidad, la película nos lleva a pensar la cuestión de la memoria y los recuerdos. Nos podemos preguntar qué circunstancias de nuestra vida preferimos revelar y cuáles olvidar, y qué mecanismos nos permiten (o no) su selección o su descarte. Como señaló Nietzsche, una buena dosis de salud para la vida humana proviene de su *capacidad de olvido*. En la actualidad, sin embargo, ninguna información que proporcionamos en las redes sociales es descartada, y difícilmente podamos exigir que así se haga (como lo muestra el debate acerca del derecho al olvido en el mundo virtual).

En esa línea, se puede tomar esta película como punto de partida para expresar lo que sucede actualmente con el despliegue de redes sociales y entornos virtuales en que los individuos montan un relato acerca de su propia vida y de lo que cada uno es, que no necesariamente tiene que ver con lo que “realmente” es. Como se sabe, esta construcción del *sí mismo*, de una *identidad narrativa*, en términos de Paul Ricoeur, no tiene como condición necesaria la existencia de internet, pero no hay dudas de que la identidad personal es profundamente trastocada actualmente por el mundo virtual.

En este nuevo contexto, aquello que llamaríamos la vida real también parece desdibujarse. No solo elegimos qué mostrar de nosotros mismos, sino que, conforme avanza la tecnología, las barreras entre una vida concretizada y una identidad virtual son mucho menos precisas de lo que podríamos suponer. El mundo virtual despliega entornos en los que las personas se involucran durante un tiempo cada vez mayor y en los que las identidades se (re)inventan y fluyen

con gran dinamismo. En efecto, el poder de editar nuestra vida y nuestra identidad está potenciado por las (aparentemente) infinitas posibilidades del mundo virtual. Asimismo, este señalamiento no significa glorificar la virtualidad sin más, pues allí también se elige qué mostrar. Y lo que se muestra es una edición siempre parcial de una identidad.

Vale subrayar que la película también da cuenta de que, antes de que comience el montaje del editor, ciertos algoritmos clasifican los momentos de cada vida. De lo contrario, esos cientos de miles de horas de registro y grabación serían inabordables. La pregunta clave que surge entonces es: ¿qué filtros o criterios nos predefinen antes de que nos elijamos: aquello que comemos, nuestra orientación sexual, la preferencia por un club de fútbol, el lugar donde nacimos o vivimos, el avatar que construí para jugar en línea, una visión acerca de la política de un país particular, nuestro sector de trabajo? Como buenos filósofos y filósofas, deberíamos preguntarnos también por los criterios mismos y dudar también de que los seres humanos seamos tan libres de elegir aquello que nos define.

Referencias

- Nietzsche, Friedrich (2005). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Wechsler, Nick (prod.) y Naïm, Omar (dir.) (2004). *The final cut* (en español, *La memoria de los muertos*). Cinta cinematográfica. Estados Unidos-Canadá-Alemania: Lions Gate Entertainment.

2. Fakeland, Platón y la tierra verdadera

Al parecer, no siempre resulta sencillo establecer la distinción entre realidad y fantasía. El reconocimiento de un principio absoluto, que asegure la separación de esos dos mundos, suele conducir a la metafísica. Tal vez por eso es que nuestras vidas puedan entenderse como postulados. Frente a tal precariedad, conviene siempre tener una cita de autoridad. Es nada menos que el propio Platón quien introduce valientemente una ruptura en la separación tajante propuesta por Parménides: el no ser, de algún modo, es; y lo que es, de algún modo, no es. Dos líneas del *Sofista* (241 d-e) reponen el inicio de esta demostración platónica. Pregunta el Extranjero: “¿Él piensa que lo que no es, no existe, o que de algún modo existe lo que de ningún modo es?”, y la respuesta de Teeteto es la siguiente: “Es necesario que lo que no es exista de algún modo, si alguien piensa algo falso respecto de algo, aunque sea poco”.

Este viejo problema filosófico nos viene bien para acercarnos al ¿fenómeno? *Fakeland*. Las redes sociales, lo sabemos, han traído toda suerte de “males” a nuestras vidas. Deberíamos apresurarnos a encontrar el nuevo exorcismo, porque la enajenación virtual se cobra la sangre joven, la más expuesta entre lxs expuestxs. ¿Y a quién, si no a lxs jóvenes, debemos cuidar en razón del mundo del mañana? Pero atención, ¿de qué debemos verdaderamente cuidarlx?, ¿de la virtualidad o del mundo real?

Fakeland: tierra falsa, falso lugar. Sin embargo, un *fake*, una *fake* (une *fake*), se ríe de nosotres, les filósofes. Digo bien, se ríe. Porque, en general, a les *fake* les mueve más la ironía que el enojo grandilocuente. ¿Por qué une *fake* es une *fake*? Infiero que lo es porque tiene capacidad para jugar. Eso es un buen comienzo. Pero también hay una respuesta por la negativa: entre otras cosas, une *fake* lo es porque hay algo de la vida en común “real” que le resulta insuficiente o literalmente una gran frustración. El propio nombre *Fakeland* es irónico para les *fakes* porque “es lo más real que podrás encontrar”, según dicen aquí y allá una multitud de blogs y entradas en chats.

Fakeland..., ¿juego de rol en redes sociales?, ¿vida paralela?, ¿vida secreta?, ¿cambio de identidad?, ¿identidad esquizo?, ¿pasatiempo?, ¿escape de la realidad?, ¿estrategia de supervivencia en un mundo hostil? Posiblemente todas estas preguntas definan, al mismo tiempo, qué es lo que ha tomado forma con el nombre *Fakeland*. Dicen casi todes les *fakes* que *Fakeland* es una comunidad. Y

coinciden en sostener que en esa comunidad virtual se aprecia verdaderamente a las personas por su forma de ser, ya que no se conoce de cada quien más que lo que cada quien dice en sus roles, vale decir, nadie conoce el aspecto físico de quien está detrás de un personaje. Dicho sea de paso, la lengua propia de *Fakeland* dice “dues”, “occ”, “ussers”, “reales”. Son quienes están detrás del monitor, “quien te controla” y “te da vida”. Esas dos vidas, a veces se separan y a veces no.

Hay quienes historizan un poco la llegada de sus vidas a *Fakeland*. Al principio puede ser la cuenta falsa en las redes la que te permite interpretar el personaje de tu ídola/o, sea *popstar*, personaje de una novela, celebridad, etcétera. Luego se transforma, las más de las veces, en un juego de vida paralela que precisa de algunas cosas. La primera: saber narrar. De allí una serie de consejos que se desparraman en las redes para ayudarte a rolear bien (incluso para *rolear lemon*) y “cuidar” la experiencia: reciprocidad con el compromiso de tu *partner* para sostener la trama, imaginación poética, escritura sin errores de ortografía, etcétera. Porque es nada menos que escribir una historia pero en compañía; con sus personajes, conflictos, emociones y todas las ramificaciones temáticas que esto supone. A veces no sale, lleva práctica. Aprendés a hablar con modismos de otras regiones y tu léxico se amplía, dicen les *feik*.

El valor que les *feik* le dan a *Fakeland* parece estar más cerca de la exploración identitaria que de un fanatismo. “Allí harás amigxs verdaderxs que estarán a pesar de todo y aprenderás sobre los sentimientos y las emociones de las personas”. No importa la procedencia ni el aspecto físico, suelen repetir les *fakes*. Sin dudas, en *Fakeland* ellxs pueden *ser sin su cuerpo*, porque en la vida real, muchas veces, hay que *ser sin las emociones*. Estamos muy cerca así de un problema filosófico fundamental: el de la identidad. ¿Soy en donde está mi cuerpo? ¿Mi cuerpo es límite o potencia?

Como sea, Platón nos podría acompañar hasta decir que parece que *Fakeland* algo *es*. Luego veremos si seguimos con Platón, porque ¿cuál es la vida verdadera? Les *fakes* no se cansan de decir con aplomo que *Fakeland* es un estilo de vida que permite una reinención identitaria. Entre otras reinenciones, está la identidad de género, que parece protagonizar la gran musa de la escritura. Una escritura que permite jugar, al parecer, entre quien se es y quien se desea ser... pero ¿quiénes somos? Les que no somos *fakes* tenemos un nuevo problema: ¿es nuestra tierra verdadera? Buen punto de partida para un buen diálogo entre un/a profesor/a de filosofía y su estudiante *fake*... o entre un/a estudiante y su profesor/a de filosofía *fake*.

Referencias

Platón (1988). *Sofista*. Madrid: Gredos.

Fakeland & Roleplay. Video. Disponible en: youtube.com/watch?v=EF15wTiwaNw.

3. ¿Qué estás pensando? “Añade una actualización”

El origen es una película del año 2010 que relata la historia de un extraño sujeto que tiene la capacidad de entrar en los sueños de las personas y conocer lo que hay en su subconsciente. Es decir, puede llegar a conocer los secretos más íntimos y reveladores que los propios sujetos ignoran de sí mismos.

Dom Cobb, personaje principal, se mete en los sueños de las personas y roba información valiosa para aquel que lo contrate para ello. Cobb es contratado entonces por una corporación cuyo dueño le asigna la tarea de meterse en los sueños del próximo heredero de una importante empresa (principal competencia de su compañía), con el propósito de conocer sus intenciones empresariales futuras.

Para lograr el objetivo, Dom Cobb reúne un minucioso equipo de trabajo con el que recopilará información de la relación entre padre (moribundo) e hijo (heredero). Para ello, montan un escenario dentro del sueño utilizando las propias imágenes del subconsciente (en la película se las llama proyecciones) del futuro heredero de la empresa. El trabajo consiste en meterse en los sueños de esta persona para poder llegar a sus secretos más íntimos. A causa de un inconveniente que no estaba en los planes, en lugar de descubrir qué es lo que hará el heredero con la compañía, le deben implantar una nueva idea u origen que haga que el sujeto, al despertar, cambie su destino y decida terminar con la empresa.

Los sueños han sido, son y serán uno de los temas de interés para el psicoanálisis; ello permite conocer el subconsciente de las personas. El estudio de su interpretación data de tiempos remotos. Antiguas civilizaciones contaban con hechiceros que analizaban los sueños de sus jefes de tribus o emperadores para conocer lo que les depararía a sus imperios, y en función de ello tomaban decisiones que ponían en juego su futuro.

En el presente, el subconsciente no solo es interpretado con los sueños. En la era de las redes sociales, de WhatsApp, la información que se comparte es tan confidencial, tan íntima, que parecería ser que este escenario, lo virtual, reemplaza el diván de un terapeuta. El aporte que el psicoanálisis ha hecho sobre la interpretación de los sueños para poder llegar a conocer los secretos más íntimos

que la conciencia esconde parecería haberse transformado en algo secundario al lado de lo que una red social puede mostrar. Pero este mostrar de lo virtual no es directo, sino que funciona de manera inconsciente. Subiendo una foto, una frase, una imagen a las redes sociales se conoce qué es lo que una persona quiere, no quiere, desea, no desea, su interés o desinterés político, sus gustos, sus carencias, sus afectos, sus sentimientos e incluso sus inclinaciones sexuales. No es necesario que una persona comparta una foto real, el solo hecho de recrearla o de inventarla hace que esté mostrando *ocultamente* su subconsciente. Una falsa identidad, por ejemplo, da la pauta para pensar que algo de la vida real no le es suficiente, da cuenta de que hay un faltante, una carencia de algo que es llenado con lo que ofrece lo virtual. Es un esconderse pero mostrándose al mismo tiempo (a la misma vez).

Por ejemplo, si una persona desea conquistar a otra, solo tiene que echar un vistazo a su perfil social o a sus estados de WhatsApp. Conociendo sus intereses, deseos, angustias, esa información puede ser usada para manipular a esa otra persona, puede llevar al lugar del subconsciente que la otra persona desea que se descubra, sin darse cuenta de ello (siendo esto un acto inconsciente).

Así como la cultura representa la identidad de una comunidad, lo virtual parecería representar la identidad más íntima de cada individuo, pero una identidad que desea, no que es. ¿Será lo consciente aquello que se quiere ocultar en lo virtual? ¿Se muestra el subconsciente con un estado de WhatsApp? ¿Por qué no todos los contactos pueden ver los estados? ¿Por qué solo se seleccionan algunos estados y otros simplemente son ignorados?

Ya no se necesita a alguien como Dom Cobb para saber lo que hay en el subconsciente del otro. ¿Será posible que solo observando la red social de una persona se pueda conocer más sobre su subconsciente de lo que esa misma persona podría conocer?

Referencias

Nola, Christopher; Thomas, Emma (prods.) y Nola, Christopher (2010). *El origen*. Cinta cinematográfica. Estados Unidos: Legendary Pictures-Syncopy Films-Village Roadshow Pictures.

4. Sentir

“Striking Vipers” es el primer capítulo de la quinta temporada de la serie *Black Mirror*, el cual expone la posibilidad de tener una relación entre avatares en un mundo virtual en el que hay otro tipo de realidad que no llega a traspasar la pantalla.

Dany (Anthony Mackie) y Karl (Yahya Abdul-Mateen II) son amigos desde hace muchos años. Por circunstancias de la vida pierden cercanía por un tiempo extenso, hasta que vuelven a encontrarse en el cumpleaños de Dany. Sus vidas son completamente distintas. Mientras que Karl es un soltero que disfruta de su tiempo libre conociendo mujeres, Dany es un hombre de familia, casado y con un hijo.

La amistad que tienen se ve afectada a partir de un juego de realidad virtual de lucha, en el cual utilizan la sensibilidad sensorial del aparato para mantener relaciones sexuales a través de sus avatares. Como consecuencia inmediata, ambos se sienten confundidos; sin embargo, los encuentros virtuales fueron repitiéndose una y otra vez al punto de ponerse en duda la propia orientación sexual.

Dany decide terminar con el juego. Se encuentra distraído de su familia y siente que de algún modo está engañando a su mujer. Karl, por su parte, sostiene que no hay nada malo, tratándose de un juego virtual, y le insiste a su amigo para que sigan haciéndolo, ya que ha intentado con cada avatar del juego, es decir, que lo ha hecho con mujeres y hombres de diferentes maneras, y aun así no ha conseguido sentir lo que experimenta con él.

Podríamos pensar que ambos están enamorados, pero, por miedo, deciden que esa experiencia virtual no trascienda los límites del videojuego. ¿Miedo a qué? ¿A la mirada social, la cual por mucho tiempo ha considerado como aceptable solo la relación heterosexual? ¿Miedo a reconocer lo que sienten por otra persona? ¿Es posible elegir quién queremos que nos guste? También podríamos preguntarnos, ¿quiénes somos en realidad? ¿Somos los estados que publicamos en Facebook, las imágenes con más *me gusta* en Instagram, los chats que mantenemos con nuestros contactos? ¿En qué se diferencia esto de la vida real? ¿Podríamos pensar en una segunda identidad o en una segunda vida en la que también creamos un personaje, una versión pensada y construida de nosotros, o acaso somos un conjunto de identidades, las cuales reúnen tanto

las experiencias virtuales como las que están fuera de ellas, sin la necesidad de tener que afirmarnos sobre una en particular ni sentirnos en una especie de esquizofrenia?

Dany decide enfrentar su sentimiento para saber qué es lo que siente verdaderamente, y por eso le pide a Karl que se besen fuera del videojuego. Podríamos preguntarnos muchas cosas sobre esta relación, como, por ejemplo, si Dany y Karl son gays, bisexuales o pansexuales; sin embargo, quizás el error radique justamente en intentar etiquetarlos o entenderlos. A veces, los sentimientos fluyen de formas inimaginables, y querer explicarlos o darles forma nombrándolos se convierte en un gran problema, en muchas ocasiones. Ese intento de etiquetar o nombrar lo que sentimos nos lleva muchas veces a la frustración por no saber lo que nos está sucediendo. Quizás no temer lo que no entendemos (aún) nos permita aprender a disfrutar de lo que nos pasa o sentimos, sin la presión o la necesidad de tener que nombrar.

Dany y su mujer realizan un acuerdo: cada año Dany tiene la posibilidad, en su fecha de cumpleaños, de tener un encuentro virtual en el juego con Karl, mientras que ella tiene la posibilidad de llevar a cabo un encuentro carnal con un desconocido. Un acuerdo que parece satisfacer a ambos. En este contexto, ¿qué significará estar comprometidos? ¿A qué se puede estar dispuesto por amor? ¿Qué se pone en juego en el amor? ¿Cuáles son sus límites? Mejor dicho, ¿hay límites o condiciones en el amor? ¿Amar implica acuerdos? ¿Qué será amar? ¿Qué es el amor?

Referencias

Brooker, Charlie (prod.) (2019). *Black Mirror*. Serie de televisión. Reino Unido: Endemol Shine.

5. Realidades virtuales

La cuestión metafísica del ser, hoy en día, puede llegar a tener –especialmente en lxs jóvenes– una vía de acceso que era insospechada tiempo atrás, que debemos indagar filosófica y didácticamente con la profundidad que merece. Las preguntas tradicionales acerca de qué es lo que hace que algo sea lo que es y qué es lo que hace que algo sea, inmersas en nuestra actualidad e intervenidas subjetivamente como qué es lo que hace que *yo* sea lo que *soy*, nos abren posibilidades muy interesantes, porque hacen factible desplazarse de la pura abstracción teórica y ajena (la cuestión metafísica del ser) a una pura encarnación vital y propia, en la que es difícil no quedar comprometido o comprometida. La posible secuencia “¿qué es lo que hace/hizo que yo sea lo que soy?” → “¿qué es lo que hace que algo sea lo que es?” → “¿qué es lo que hace que algo sea?” → “¿qué es ser?” → “¿qué es el ser?” va a estar atravesada entonces por una preocupación inicial en primera persona. Tengamos presente que para que una pregunta filosófica nos interpele realmente (e interpele a nuestrxs estudiantes) debe poder ser asumida en primera persona. Si no, nuestras clases van a ser respuestas que se han dado otros (los filósofos) a preguntas que no nos formulamos realmente (y menos nuestrxs estudiantes). Para que un interrogante filosófico sea *realmente* un interrogante, debe mover una *necesidad* de respuesta. Lograr esto, en nosotrxs y en nuestrxs estudiantes, quizá sea comenzar a filosofar.

Pequeño acontecimiento familiar

El niño está muy angustiado desde hace varios días y los padres no saben por qué. Después de algunas ideas y vueltas, se enteran del motivo. En el juego interactivo en red, en el que está sumergido desde hace mucho tiempo durante horas, le robaron la identidad. Aquello que había elaborado durante meses y constituía lo que él era en el mundo virtual del juego desapareció de un día para el otro. Pero lo más inquietante es que quien desapareció tenía una enorme importancia en la conformación de su ser en la vida, digamos, real.

Lo más inquietante, y angustiante, es quizás esa zona gris que separa hoy en día la virtualidad de la realidad. ¿En qué mundo real vivimos? ¿Cómo se construye la realidad? El desarrollo de la tecnología informática repuso, con

una violenta actualidad, las viejas dudas filosóficas: ¿qué separa la realidad de la ficción o la vida del sueño? ¿Cómo podemos saber que *esto* que estamos viviendo es real? ¿Qué es ser real?

**“La vida es sueño”, de Calderón de la Barca
(fragmento)**

Es verdad; pues reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos.
Y si haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir solo es soñar;
y la experiencia me enseña
que el hombre que vive, sueña
lo que es, hasta despertar.

Sueña el rey que es rey, y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el viento escribe
y en cenizas lo convierte
la muerte, ¡desdicha fuerte!
¿que hay quien intente reinar
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte?

Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.

Yo sueño que estoy aquí,
destas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.

¿Qué es la vida?, un frenesí.
 ¿Qué es la vida?, una ilusión,
 una sombra, una ficción,
 y el mayor bien es pequeño:
 que toda la vida es sueño,
 y los sueños, sueños son.

La República de Platón, de Alain Badiou (fragmento)

Imaginen una gigantesca sala de cine. Adelante, la pantalla, que sube hasta el techo –pero es tan alto que todo eso se pierde en la sombra–, le corta el paso a toda visión de otra cosa que no sea ella misma. La sala está colmada. Desde que existen, los espectadores están aprisionados en su asiento, con los ojos fijos en la pantalla y la cabeza sostenida por auriculares rígidos que les cubren los oídos. Detrás de esas decenas de millares de personas clavadas a sus butacas, hay, a la altura de las cabezas, una vasta pasarela de madera, paralela a la pantalla en toda su longitud. Detrás aun, enormes proyectores inundan la pantalla con una luz blanca casi insoportable.

–¡Qué lugar tan raro! –dice Glaucón.

–No mucho más que nuestra Tierra. Por la pasarela circulan toda suerte de autómatas, muñecas, siluetas de cartón, marionetas, sostenidos y animados por invisibles titiriteros o dirigidos por control remoto. Así pasan una y otra vez animales, camilleros, guadañeros, automóviles, cigüeñas, gente cualquiera, militares en armas, bandas de jóvenes de las afueras, palomas, animadores culturales, mujeres desnudas... Unos gritan, otros hablan, otros tocan la trompeta o el bandoneón, otros no hacen más que apurarse en silencio. En la pantalla se ven las sombras que los proyectores recortan en ese incierto carnaval. Y la muchedumbre inmóvil oye, a través de los auriculares, gritos y palabras.

–¡Mi Dios! –puntualiza Amaranta–. Extraño espectáculo, ¡más extraños aún los espectadores!

–Pues se nos parecen. ¿Ven ellos de sí mismos, de sus vecinos, de la sala y de las escenas grotescas de la pasarela otra cosa que las sombras proyectadas en la pantalla por el torrente de las luces? ¿Oyen otra cosa que lo que les emite su casco?

–Ciertamente nada –exclama Glaucón–, si su cabeza está inmovilizada desde siempre solo en dirección a la pantalla, y sus oídos, tapados por los auriculares.

–Y tal es el caso. No tienen entonces ninguna otra percepción de lo visible que la mediación de las sombras, y ninguna otra de lo que se dice que la de las ondas. Si se supone, incluso, que

inventan recursos para discutir entre ellos, le atribuirán necesariamente el mismo nombre a la sombra que ven y al objeto, que no ven, del cual esa sombra es la sombra.

–Sin contar –agrega Amaranta– que el objeto en la pasarela, robot o marioneta, es ya él mismo una copia. Se podría decir que no ven más que la sombra de una sombra.

–Y –completa Glaucón– que no oyen más que la copia digital de una copia física de las voces humanas.

Referencias

- Badiou, Alain (2013). *La República de Platón*. Buenos Aires: FCE.
- Brooker, Charlie (prod.) (2019). “San Junipero” (tercera temporada) y “Striking Vipers” (quinta temporada). *Black Mirror* (serie de televisión). Reino Unido: Endemol Shine.
- Calderón de la Barca, Pedro (1961). *La vida es sueño*. Edición de Martín de Riquer. Barcelona: Juventud.
- Roiland, Justin y Harmond, Dan (2013). *Rick y Morty: Total Rickall* (segunda temporada). Serie de televisión. Estados Unidos: Card Productions-Harmonious Claptrap-Starburns Industries-Rick and Morty-LLC-Green Portal Productions.

6. Vivir otras vidas. *Cyberpunk 2077*

Cyberpunk 2077 es un videojuego que estará disponible en 2020. Se trata de la adaptación de un juego de mesa llamado *Cyberpunk 2020*, que tiene como escenario la ciudad distópica Night City, en California. Este mundo tiene seis distritos diferentes y se caracteriza por experimentar un estado de violencia permanente, en el que la raza humana se encuentra claramente transformada por los avances tecnológicos. Los personajes con los que se interactúa son *cyborgs*,³ incluso lo es el personaje principal. La estética de este juego nos recuerda permanentemente los escenarios creados por Hollywood para el desarrollo de películas de ciencia ficción como *Blade Runner*, *Minority Report* y *Dark City*, ciudades verticales y oscuras, con predominio de luces de neón y vehículos que circulan por el aire.

Este juego propone una perspectiva de primera persona. Los jugadores asumen el papel del personaje principal, llamado V, quien nos recuerda a aquel héroe de *Matrix*, Neo; incluso, los diseñadores están pensando en la posibilidad de que este adquiera la apariencia del actor Keanu Reeves. Los jugadores pueden mejorar sus estadísticas a medida que van transitando una historia. Según el testimonio de los creadores, CD Projekt,⁴ cada jugador puede optar por un final diferente. De manera que este juego, como muchos otros, nos permite detenernos en un elemento fundamental, el avatar. La noción de avatar tiene su origen en la religión hindú. El término sánscrito *avatāra* significa “el que desciende”. Para el hinduismo, un avatar es la encarnación terrestre de una deidad, y, según sus textos sagrados, hay distintos tipos de avatar. Avatar también puede significar una transformación individual, en la medida en que representa la posibilidad misma de la reencarnación del alma.

Este concepto religioso es recuperado y resignificado por las nuevas tecnologías informáticas para describir aquellas proyecciones de nuestro yo que cobran vida en los distintos espacios virtuales, ya sea en una imagen de Messenger o

³ Los *cyborgs* son personas con capacidades mejoradas gracias a dispositivos cibernéticos que forman parte de su cuerpo. Actualmente, en el mundo existen muchos casos de personas que han desarrollado este tipo de transformaciones en distintas partes de su cuerpo. Disponible en: elpais.com/cultura/2018/03/09/actualidad/1520591786_516161.html.

⁴ Se trata de los mismos creadores del exitoso juego *The Witcher*, basado en la saga del escritor polaco Andrzej Sapkowski, quien ya tiene vendidos los derechos de su historia a Netflix para convertirla en serie.

del correo electrónico, o los íconos que se utilizan para los videojuegos. Estar conectado a una red implica la presencia de un usuario, y esa presencia se expresa siempre a través de un avatar. Este avatar requiere, para el despliegue de su existencia virtual y de su interacción con otros, una realidad virtual, también llamada metaverso.⁵

Desde la década del ochenta vienen produciéndose mejoras significativas en el desarrollo de estos entornos virtuales (muchas de ellas, desarrolladas por los propios usuarios de los videojuegos), que fueron permitiendo no solo el perfeccionamiento de los escenarios en los que se desarrollan esos encuentros, sino también la posibilidad de caracterizar a gusto del consumidor la imagen proyectada de sí mismo en ese escenario. En ese universo virtual, cada jugador puede elegir el modo en el que quiere ser visto, lo que inicia un proceso que tiende a la autoproducción y a la transformación permanente. La realidad virtual que habilitan los videojuegos sitúa a la persona en un mundo diferente, que, como sostiene Žižek, no se trata de una mera imitación:

La clave para entender el estatus de la realidad virtual hay que buscarla en la diferencia entre la imitación y la simulación: la realidad virtual no imita la realidad, la simula a base de generar una semblanza de realidad. En otras palabras, la imitación imita un modelo real preexistente, mientras que la simulación genera la semblanza de una realidad inexistente: simula algo que no existe (2013: 212).

La simulación que habilitan estos entornos permite realizar otro tipo de acciones, que no siempre suponen ser aquellas que nos son negadas en la vida real, pero que existen. La existencia virtual presenta un problema más complejo en la medida en que representa la posibilidad de vivir otra vida, completamente distinta, incluso múltiples vidas y simultáneas. La lógica de esos mundos se complejiza, y esa complejidad surge de la interacción misma con esos otros miles de usuarios involucrados. El metaverso es versátil y permite su modificación permanente. Un juego que se inicia con determinados objetivos lúdicos habilita la posibilidad de otras experiencias, como el intercambio monetario, un romance o sexo.

⁵ El término fue utilizado por primera vez por Bruce Sterling en su novela *Snow Crash* (1992), y significa “metauniverso”. Existe un subgénero de novelas dentro de la ciencia ficción denominado ciberpunk, caracterizado por reflejar visiones distópicas del futuro, en las cuales se combinan la tecnología avanzada con un bajo nivel de vida. Ejemplos de este género son *Neuromante*, de William Gibson, o *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, de Philip Kindred Dick, una obra en la que está basada la película *Blade Runner* (1982). *Cyberpunk 2077* es un juego que recoge esta tradición literaria.

Si esa realidad virtual es habitada por nosotrxs: ¿quién/qué es ese otrx que la habita? Si es posible relacionarse con otras personas lejanas vía texto, correo electrónico o Skipe, hacerse amigo o enamorarse vía chat o foro, ¿qué pasa cuando además del texto hay un avatar nuestro en un metaverso, un universo virtual que, como el físico, se encuentra en permanente expansión? ¿Se encuentra allí, en esa versatilidad infinita de los metaversos, la posibilidad de alcanzar la satisfacción de ser otrxs, que sistemáticamente se nos escapa en este mundo? ¿Podemos llamar “mundo” a esa realidad virtual? ¿Hay posibilidad de ser felices en un entorno virtual? ¿Es posible, en ese universo simulado, encontrar experiencias tan intensas y valiosas como las que tenemos con nuestros cuerpos biológicos? ¿Podemos llegar a desear ser solo una realidad virtual? Si esto es posible, ¿se trataría de un ingreso lento, pero voluntario, de la humanidad a la Matrix?

Referencias

Žizek, Slavoj (2013). *Lacrimae rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*. Barcelona: Debate.

7. *Her*

Escrita y dirigida por Spike Jonze en 2013 y ganadora del premio Oscar al mejor guion original, la película *Her* nos permite reflexionar sobre las interacciones humanas mediadas por las nuevas tecnologías. Al protagonista, Theodore (Joaquín Phoenix), se lo ve rodeado de personas, pero a la vez es melancólico y solitario debido a la ruptura de una relación amorosa que sufrió hace un tiempo y que aún no logra superar. Un día compra un asistente por voz, un sistema operativo que se presenta como una inteligencia artificial con una capacidad intuitiva para cada usuario y con un nombre propio, Samantha. Es decir, tiene un perfil psicológico distintivo y la capacidad de evolucionar continuamente. Theodore termina por enamorarse locamente de Samantha, al punto de mantener relaciones sexuales con ella, siempre en un plano virtual. Y aunque todo ello nos parezca inaudito, ¿en qué medida las NTICx han generado nuevas formas de sociabilidad?, ¿nos hemos convertido en adictos a las tecnologías?, ¿acaso no hay allí una dependencia física y emocional?, ¿hasta qué punto un docente puede no competir contra ellas e integrarlas en una clase?, ¿es posible filosofar acerca de las NTICx, o gracias a ellas?, ¿la interacción humana ha devenido algo totalmente nuevo llamado conectividad?, pero ¿cuán diferente es?, ¿acaso no se trata de un flujo de deseo que pretende conectarse con el mundo?, ¿qué significa llevar adelante una relación y lidiar con los problemas que allí se presentan?, ¿el protagonista es menos valiente al jugarse en un vínculo con una computadora? La película nos permite pensar qué significa una vida virtual. Allí el cuerpo y su relación con la inteligencia y las emociones no tiene límites, puesto que todo se vuelve intensidad. También nos muestra la ruptura amorosa, una experiencia para la que el ser humano parece no estar programado, pero que suele ser casi tan inevitable como respirar. Vemos que Samantha lo ha ayudado a superarse, a crecer y a ser una mejor persona. Theodore termina por comprender que tienen intereses diferentes, y que lo mejor es dejar que ella intente alcanzar sus propios sueños.

Referencias

Ellison, Megan; Jonze, Spike y Landay, Vincent (prods.) y Jonze, Spike (dir.) (2013). *Her*. Cinta cinematográfica. Estados Unidos: Annapurna Pictures.

8. *La chica danesa*, o cómo llegamos a ser lo que somos

La pregunta por aquello que nos hace humanos es eminente e inevitablemente filosófica. La antropología filosófica aborda tradicionalmente la pregunta por la naturaleza del ser humano y su diferencia específica con respecto a realidades no humanas, incluso para negar, a veces, esa diferencia o para decir, como Sartre, que la existencia precede a la esencia, puesto que no hay en absoluto naturaleza humana. Pero la pregunta por la identidad puede adquirir otra perspectiva, la de una investigación filosófica que sea reflexiva en un sentido fuerte: el objeto investigado no es exterior o independiente de quien pregunta. La pregunta es, en realidad, por lo que somos, por quiénes somos. ¿Dónde encontramos lo que somos: en lo que pensamos, en nuestro cuerpo, en el pasado, en nuestra historia?

La chica danesa (dirigida por Tom Hopper, Estados Unidos-Reino Unido, 2015) es una película de amor y de amistad, dramática, sobre la identidad y la sexualidad. La historia (real) de la pintora danesa Lili Elbe abre la *ESI* a la filosofía. Si la filosofía acepta el desafío, en el aula se presentan varios temas al pensamiento: la decisión inquebrantable de ser otro (o de ser finalmente quien se quiere ser), la fidelidad amorosa de una esposa, un médico que sostiene algo imposible para el saber y la cultura dominante.

En la clase de filosofía, el rigor del pensamiento se asienta en un cierto no saber, en la suspensión de lo que se sabe, en la pregunta, en la ignorancia y en la incomodidad ante la seguridad de la doxa, pero también de los diferentes saberes científicos, incluso aquellos que sostienen la *ESI*. No se sabe anticipadamente quién es el otro, no se sabe lo que puede hacer un cuerpo. La transformación quirúrgica de Lili Elbe, nacida como Einar Wegener, el primer caso (conocido) de cirugía de reasignación genital, habilita preguntar por aquello que nos hace mujeres. ¿Es algo físico, algo psíquico, una sensación? ¿Hay efectivamente “elección” sexual, o, al igual que los deseos, los gustos y las inclinaciones, de alguna manera ello se nos impone? En todo caso, ¿son elecciones racionales? ¿Será que en nuestra sexualidad se cifra la clave de quiénes somos? ¿Y dónde “está” nuestra sexualidad: en nuestra biología, en el material genético, en los genitales, en nuestra apariencia, en nuestra conducta, en nuestros gustos, en nuestra “orientación” sexual, en el “género”? ¿Quién determina el género de

los seres humanos: Dios, la naturaleza, la cultura, la familia, el “yo”, cada una de las personas?

La pregunta por lo que somos tal vez no sea más que un formidable dispositivo que nos lleva a preguntarnos, en la intimidad de nosotros mismos, si somos normales. Occidente no ha dejado de decir: “para saber quién eres, busca en el interior de tu sexo”. Foucault se preguntaba a qué se debe que la sexualidad sea el lugar privilegiado donde se dice nuestra “verdad profunda”. ¿Y si en verdad nada puede nombrar aquello que somos? Lili Elbe no encontró palabras para definirse, tampoco el saber médico-psiquiátrico de la época. Pero el imperativo de saber quiénes somos insiste, como insisten aquellas cuestiones que escapan a la razón humana, aunque esta no pueda dejar de planteárselas, diría Kant. ¿Y si la certeza identitaria no fuera más que una ilusión? Entre el derecho a la identidad y la identificación total de lo que hay se levantan entreverados los discursos de liberación y los de disciplinamiento. El yo, el amor, la identidad y el deseo tal vez no sean objetos transparentes de un saber médico o una certeza política, sino más bien oportunidades para el pensamiento en las clases de filosofía.

Referencias

Bevan, Tim; Fellner, Eric; Harrison, Anne; Hooper, Tom; Mutrux, Gail y Reisman, Linda (prods.) y Hooper, Tom (dir.) (2015). *La chica danesa*. Cinta cinematográfica. Estados Unidos: Pretty Pictures-Harrison Productions-ELBE-Senator Film Produktion-MMC Independent-Working Title Films.

Epílogo

En la elaboración de este libro nos pusimos de acuerdo en todos los usos y sentidos que no queríamos que tuvieran las propuestas que desplegamos. El desafío fue nombrar algunos que sí, sin clausurar sus sentidos y posibilidades, sus potencialidades creativas con las que fueron pensados. De este modo, se inauguraba el camino de comenzar a expresar aquello que sí nos parece una orientación, una dirección de la práctica como enseñantes. Sostuvimos esta tensión con mucho respeto.

Estos materiales son fruto de los encuentros periódicos que mantuvimos en el marco de un proyecto de investigación en común que lleva por título “Sujeto y procesos de subjetivación en las experiencias de aprender y enseñar filosofía”. Desestandarizar la enseñanza para dar lugar a lo nuevo, entendido como la posibilidad de la intervención creadora del pensar y el hacer filosóficos, fue y es nuestro horizonte desde hace muchos años, advertidos de que la producción de subjetividad sucede.

Estas propuestas que hemos invitado a compartir surgen de esos encuentros en los que nosotrxs mismxs nos fuimos transformando. Son consecuencia del trabajo conjunto en espacios de reunión, pero también de espacios subjetivos performados en ellos, desde los que creció esta experiencia colectiva. Hemos leído mucho, hemos conversado asiduamente, hemos escrito bastante, pero también hemos musitado (¿mascullado?, ¿rumiado?, ¿silbado bajito?) muchísimo sobre la enseñanza de la filosofía. En esta tarea mereció especial atención reparar en la tensión entre lo pensado y lo no expresado, eso mudo que ocupó nuestro pensar y lo ocupa en nuestro trabajo desde hace mucho tiempo y no siempre se nombra, o, mejor dicho, no se logra nombrar por completo porque es inasible, estructuralmente imposible. Es el deseo del enseñante en su movimiento. Es en ese movimiento, sostenido desde los encuentros y la propia práctica profesional docente, donde los sentidos se fueron produciendo. No estaban allí, advinieron, a sabiendas de que no eran totales ni universalizables.

Esa mudez, ese silencio, indujo trayectos personales y proyectos colectivos. Hay una matriz que se fue tejiendo entre lo dicho y lo no dicho aún que motorizó el encontrarse a pensar, estudiar, dialogar, leer, debatir, hablar de filosofía, de política, de educación. Ese silencio, como lo mudo del deseo por entender la enseñanza que sostiene nuestras prácticas docentes y de investigación. Ese

silencio, propio de la preocupación por la enseñanza, que también se transmite en estos ensayos, en el diseño de cada propuesta. Ese silencio del pensar solos y a su vez en el marco del colectivo de trabajo, que se transmite en cada recurso escrito. Un silencio que da cuenta de un deseo puesto en acto en el diseño de una orientación posible del oficio de enseñar. Un silencio que pulsa por hacerlo cada vez mejor, por tratar de nombrar de manera más exacta aquello que pareciera ser el sentido de nuestro pensar. Un silencio, fruto de no querer decirlo todo y, al mismo tiempo, no poder lograrlo.

Las propuestas que hemos desplegado no son cerradas ni trabajan exclusivamente en el plano de la información. Parten del supuesto de que hay que tener información sobre los contenidos curriculares, pero, al mismo tiempo, de que el conocimiento se produce en situación y con otros, en una matriz que transforma, si esto sucede, lo personal y lo grupal. Ubica al sujeto del aprender y enseñar como activo. Ofrece la posibilidad de poner a rodar diversas operaciones de lectura para llevarlas a cabo. En este sentido, en cada texto está la invitación a construir sentidos. La preocupación por el surgimiento de lo nuevo hizo que cada propuesta no estuviera, justamente, saturada de sentido, y aspirara a dejar lugar para que el otro se incluya y produzca los suyos, o se descubra a sí mismo convocado por una propuesta para pensar.

Siempre hay un cruce con la época, con las subjetividades de la época, con lo político del acto de enseñar y del pensar la enseñanza. Nunca paramos de reflexionar acerca de cómo dar cuenta de todo esto sin caer en aquello de lo cual hace años queremos separarnos y transformar.

Desde esta perspectiva, anhelamos que este libro no sea solo una colección de nuevos recursos, ya que, si se presta atención a sus silencios, a lo no dicho, se podrá aprehender que cada uno encierra un modo de vincularse a la enseñanza de la filosofía. En este sentido, proponemos descubrir en cada página el modo de entender la enseñanza, y ese es el recurso que intentamos compartir. La aventura propuesta será desentrañar y construir el sentido que se le da a la enseñanza de la filosofía en cada recurso, en lo dicho y en lo no expresado. Lo que aún no pudimos nombrar se transmite también. Y esperamos que lo disfruten.


Filo del cordón (docencia e investigación colectiva)

Si te encontraste cercano a estas páginas, si estás en algún grupo que piensa la enseñanza de la filosofía, si ves posibilidades de intercambios y quieres compartir tus/sus experiencias, será un placer cruzar nuestras miradas. Para comunicarte con nosotros: filodelcordon@gmail.com.

Un recurso didáctico, al menos para el caso de la filosofía, no puede ser un mero instrumento. Por eso nos preguntamos ¿qué hace que un recurso sea efectivo?, ¿dónde radica su potencia como dispositivo que pone a circular ideas y preguntas en el aula de filosofía?, ¿qué hace que funcione?

Tramas de la filosofía es una propuesta de construcción colectiva que acerca ocho propuestas-experiencias-desafíos para el aula. Cada una de ellas, con diferentes matices, extensiones o densidades, aspira, secretamente, a mostrar que, en el fondo, un “recurso didáctico” es el camino de una intervención filosófica personal y colectiva en el mundo. Si logramos hacerlo, si logramos desarrollar y mantener, nosotrxs y nuestrxs lectores, una mirada filosófica sobre nuestra realidad, todo lo que nos rodea podrá ser un “recurso” para filosofar. Y así este libro habrá cumplido su objetivo mayor: no ser necesario.

Colección La universidad en la escuela

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

