



35621001575980



UMCE
Dpto. de Filosofía.
Pedagogía en Filosofía y Licenciatura en
Educación
Año académico 2024.

Materiales para una Filosofía de la Educación en Descartes

Memoria para optar al título profesional de Profesor de Filosofía.

Memorista: Carlos Garcia Palacios.

Prof. Guía: Dr. Luciano Allende Pinto.

2024



UMCE
Dpto. de Filosofía.
Pedagogía en Filosofía y Licenciatura en
Educación.
Año académico 2024.

Materiales para una Filosofía de la Educación en Descartes

Memoria para optar al título profesional de Profesor de
Filosofía.

Memorista: Carlos García Palacios.
Prof. Guía: Dr. Luciano Allende Pinto.

2024, Carlos García Palacios.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

El presente documento ha recibido el aporte de la Beca de Titulación Oportuna concedida por el Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Con cariño, a quienes han visto crecer este texto.

Índice

Introducción

a) Presentación del problema.....	5
b) Objetivos.....	8
c) ¿Por qué Descartes? Educación crítica detrás de un metafísico instante	10
1.- Capítulo I: Hacia una conceptualidad de la escuela y la Filosofía de la Educación.	
1.1 ¿Qué es una Filosofía de la Educación?	23
1.2 De la escuela y su potencial crítico	34
2.- Capítulo II: Una Filosofía de la Educación cartesiana.	
2.1 Una novela llamada Descartes.....	46
2.2 Materiales para una F.E. cartesiana.....	59
Dirigiéndonos a la pregunta: ¿Por qué dudar?.....	69
Bibliografía.....	75

Introducción

a) Presentación del Problema

Investigar en Filosofía de la Educación en la actualidad resulta crucial para comprender y afrontar las tensiones que atraviesan los procesos educativos epocales. Estas tensiones, muchas veces vinculadas con el agotamiento de paradigmas educacionales, son un desafío urgente en un contexto marcado por las pautas y lógicas del mercado, la globalización y la telemática. Ante esto, la investigación en Filosofía de la Educación no solo posibilita una revisión crítica a los fundamentos que sustentan determinadas prácticas educacionales y sus tensiones/ crisis particulares, a su vez, abre la puerta a la construcción de herramientas conceptuales y prácticas para reimaginar la Educación.

Esta investigación comienza proponiendo que habría una Filosofía de la Educación que se mantiene in-expresada en lo expresado por Descartes. Desde este lugar, la presente memoria se plantea dilucidar los elementos y materiales que permiten pensar una Filosofía Cartesiana de la Educación, de forma que, este estudio, responde a la construcción de una hermenéutica que permita releer a Descartes en el registro de una Filosofía de la Educación, en vista de que tales operaciones permiten reimaginar -lo que puede- la Educación. Para el logro de este fin resulta importante aclarar a qué nos referimos con “*in-expresada*” por cuanto, recogemos una sugerencia fundamental planteada por Heidegger al momento de abordar otras filosofías, en el contexto de Platón, señala el pensador alemán: “La “doctrina” de un pensador, es, (...) lo in-expresado en sus expresiones; y lo in-expresado se ofrece al Hombre, precisamente para que, en gracia de ello, use y gaste su ser.” (Heidegger, 1953, p.2)

Motivados por la operación heideggeriana -reducida acá a “clave metodológica”- resulta interesante la posibilidad de que los escritos, ideas y proyecciones que un autor construye con delicadeza y cálculo, no sean en un primer momento articuladores *expresos* de sus posturas. Más atrayente aún es enunciar algo *in-expresado* en aquellas obras, algo no dicho que quede por converger, algo que pueda diferir de su propia sujeción, patentación. Lo in-expresado, en este sentido, encuentra su límite -comienza simultáneamente- bajo *lo patentado de un autor, lo grabado, lo que ha dicho*, vale decir, su lenguaje: la imagen de lo patente. *Imagen de lo patente* que si deseamos encontrar *lo in-expresado*, sería aquello que escapa a su captura, a su grabado, al lenguaje con las determinadas estructuras que lo apresan.

Es menester, por tanto, señalar que lo que ha quedado *grabado, patentado, pierda* o lo que ha querido decir, deja a la palestra la necesidad humana de reunir conceptualmente su experiencia, sostener y convenir (Nietzsche, 2001) *ecos conceptuales* que permitan la continuidad histórica. En esto, si seguimos la línea argumental descriptiva heideggeriana, debemos no escuchar los *ecos*, lo *grabado* conceptualmente, sino, escuchar aquello que no podíamos oír sin esos *ecos-conceptos*, por lo tanto, reconocer qué cambió en nuestra audición desde que el eco surgió, vale decir, prestar atención a aquello que escapa de nuestra nominación, pero no de su audición: **lo in-expresado es lo que el lenguaje -en algún sentido- no nos puede decir, pero abre la posibilidad -anterior- de ser algo dicho -in-expresado en lo expresado-**. Trasladado al asunto de nuestra investigación, la obra cartesiana no nos puede *decir explícitamente* una Filosofía de la Educación pero, *abre la posibilidad* de pensarla. De esta manera, des-ocultar la Filosofía de la Educación de Descartes, implica leer eso inexpressado en la filosofía cartesiana, eso que dice sin decir.

La propuesta de lectura quiere indagar en un registro conceptual distinto al de su fijación clásica, distinto a la *verdad* que se espera de su aparato escritural, de cómo se le ha hecho sonar tal des-cubrimiento: *como su verdad*. Ejemplificando esta operación, antes de identificar a un camello como mamífero -y que esta sea entendida como verdadera- debo des-ocultarlo en cuanto mamífero. Antes de identificar un pensamiento como filosófico, debo des-ocultarlo como Filosofía. Antes de identificar una filosofía como epistemológica, debo des-ocultarla como Epistemología. Esto nos reporta que nunca se ofrece en un primer momento al Camello - Mamífero (o pensamiento - Filosofía y así) como relación/enunciado verdadero o adecuado, de modo que, des-ocultar al camello en cuanto mamífero significa que, a primera vista, a primera mano, sin indagación alguna, el Camello no pertenecía al conjunto Mamífero, ni el conjunto Mamífero al de Camellos, por ende, hubo un momento in-expresado de la relación Mamífero-Camello. De este modo, sostener como in-expresada una Filosofía de la Educación en el proyecto Cartesiano, conlleva *des-ocultar* a Descartes en aquel registro in-expresado. Para aquella labor, debemos abocarnos a lo expresado por Descartes o, como señala Heidegger: “sea lo inexpressado de la clase que fuere, no tendremos más remedio que darnos a **repensar** lo que expresado dejó” (Heidegger, 1953, p.2). Siguiendo esta secuencia, des-ocultar -lo in-expresado en lo expresado- conlleva un re-pensamiento.

Interpretando el *re* del *repensar* como sufijo que describe intensidad, encontramos que el ejercicio de pensar a Descartes como filósofo de la educación, exige *pensar intensamente* lo expresado, pero, ¿qué significa pensar intensamente? *Intenso*, del latín *intensivus*, palabra compuesta, de difícil etimología¹; por una parte encontramos que *In*, referido a *dentro de*, instala una referencia respecto a un lugar y/o extensión en la que se ingresa o se está dentro, por otra parte, *tensivus*, da cuenta de un *estirado, ajustado*, en inglés: *stretched, strained, tight*; de este modo, *intensum o intensivus* refiere a un *estar en lo estirado/ajustado*, pero, puesto que no decimos mucho con esto, aquel *estirado* lo metaforizamos en la afinación de un instrumento, en el estiramiento de las cuerdas que **hace sonar** el arpa, la guitarra, el bajo, el violín o las membranas de un bombo, etc., de forma que, **intenso, conlleva a estar en el lugar donde las cosas suenan**. En este sentido, lo intenso de un pensar intensamente, nos solicita que ingresemos en la zona donde toda la maquinaria cartesiana suena de otro modo, ingresamos así al terreno donde existe un primer forzamiento (estiramiento o ajuste) que permite el canto cartesiano. Esto, en términos metodológicos, exige un trabajo hermenéutico sobre la obra Cartesiana, sin perder de vista la *vid* de un **repensar** sus dichos para construir unos materiales con los que des-ocultar una in-expresada Filosofía de la Educación.

Cumplir estas exigencias respecto a Descartes, al igual como lo detalla Heidegger sobre Platón: “equivaldría a exponer en su interdependencia los ‘diálogos’. Dejémoslo por imposible” (Heidegger, 1953, p.2). Dejaremos nosotros también por imposible aquella exposición “completa” de la obra de Descartes. Más bien, se indagará en las operaciones filosóficas vitales para el proyecto cartesiano, una relectura a su flujo conceptual y narrativo que fuerzan su actividad.

De esta forma, proponemos una relectura al aparato escritural cartesiano, explorando su potencial -inexpresado- para articular una Filosofía de la Educación. A su vez, proponemos un potencial crítico en esta -inexpresada- Filosofía de la Educación, situando a Descartes como pieza importante para una pedagogía que tiende a la emancipación y la autonomía de sus agentes, en este sentido, creemos importante entablar rudimentariamente un diálogo entre la filosofía cartesiana y las tensiones educativas contemporáneas. Por consiguiente, la pregunta conductora de la investigación es: ¿Desde qué materiales se puede interpretar y desarrollar una Filosofía de la Educación en el pensamiento cartesiano, considerando sus

¹ Difícil puesto que en latín para describir algo de aquel tipo se utilizan múltiples palabras: *Altus, Celsus, Arduus, [Intensum o intensivus en el latín medieval], intendere, etc.*

elementos in-expresados, sus tensiones internas y su potencial crítico para enfrentar los desafíos -y oportunidades- de la educación?

b) Objetivos

La presente memoria de título se ha propuesto como *Objetivo general*:

i) Dilucidar una Filosofía de la Educación en el contexto de la obra de Descartes², explorando sus dimensiones teóricas y prácticas.

Objetivos específicos

i) Conceptualizar Filosofía de la Educación (¿qué es una Filosofía de la Educación?)

ii) Interpretar el pensamiento cartesiano en clave de una filosofía de la educación.

iii) Proponer un **enfoque** a partir del aparato escritural cartesiano trabajado, reflexionando sobre los desafíos -y oportunidades- para la práctica educativa-escolar.

Para el logro de estos objetivos, este trabajo está dividido en cuatro partes. En un primer apartado -punto (c) de la introducción-, consideramos necesario justificar la exposición sobre Descartes y una vertiente educacional de su pensamiento, tal que, nos proponemos analizar la operatoria metafísica desarrollada por Descartes en contraste a los esquemas contextuales en la que converge su filosofía (esta exposición, y la memoria en sí, está desarrollada considerando los aportes de Arendt como autora que nos asiste conceptualmente³). Así, se justifica en la *duda* y la *decisión* -novelística- cartesiana, una visión crítica de la educación, donde se insta a desarrollar el pensamiento autónomo y la emancipación. A su vez, emprendemos un breve vínculo entre los conflictos y tensiones educativos contemporáneos y el proyecto *novel* cartesiano.

² Entendida como parte in-expresada de su aparato novelístico escritural

³ Los textos considerados para esta asistencia son “Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política” (2016), principalmente los ensayos “I. La tradición y la época moderna”, “III. ¿Qué es la Autoridad?” y “V. La crisis en la Educación” donde acudimos a los conceptos de Autoridad, Tradición y Religión desde el enfoque arendtiano. A su vez, desarrollamos el concepto de Discurso presente en “La condición humana” (2009)

A continuación, el Capítulo I conceptualiza Filosofía de la Educación en torno a la obra *Paideia* (1992) de Fullat. En el contexto de nuestra investigación, nos hemos inclinado metodológicamente por este texto debido a su importancia y recepción en el mundo educativo-académico de habla española. De esta manera, optamos por la perspectiva revisional histórica de Fullat sobre las concepciones educativas, en vistas de que sitúa nuestro trabajo en un marco de referencia amplio. Así, hemos dispuesto el apartado en tres tareas de la Filosofía de la Educación: (A) Análisis del lenguaje, (B) Antropología de la acción educativa y, (C) Teleología del acontecer educativo; entendiendo estas tareas como bases en la que se articulan principios y axiomas que guían/permiten una práctica educativa.

Luego, nos referimos al papel de la *escuela* diagramada como espacio análogo al proyecto cartesiano, de modo que, su símil *disposicional*, nos proporciona una guía respecto a una Filosofía de la Educación en Descartes, siempre apelando a la construcción de unos materiales con lo que pensar esta Filosofía de la Educación. Es un apartado que resulta crucial para el texto, pues, al exponer el rol transformador de la escuela en su vertiente *in-tensional* originaria, la propuesta de una Filosofía cartesiana con arreglos a esta vertiente *in-tensional* de la escuela, se esgrime como programa educacional crítico, del cual se desprenden, como condición de su experiencia, las tareas de la Filosofía de la Educación expuestas en el apartado previo del capítulo, vale decir: (A) Análisis del lenguaje, (B) Antropología de la acción educativa y, (C) Teleología del acontecer educativo.

En el Capítulo II se emprende el objetivo de cimentar y perfilar *una* Filosofía de la Educación (ya conceptualizada) a través de las operaciones filosóficas cartesianas. En esto, en el primer apartado se indaga en los sucesos biográficos que enmarcan la Filosofía Cartesiana, el sentido *novel* de su proyecto y sus operaciones filosóficas. De este modo, se presenta la Filosofía Cartesiana como una *novela* que invita a sus lectores a la *propia* cavilación de los asuntos que plantea.

Luego, ofrecemos de lleno nuestra visualización de una Filosofía de la Educación en Descartes, los lugares y materiales que la podrían permitir, de modo que expresamos los rendimientos que se desprenden del escrito a partir de los criterios que hemos formado tanto de un Filosofía de la Educación como de la novela cartesiana.

Finalmente, el epílogo, titulado *Dirigiéndonos a la pregunta: ¿Por qué dudar?*, se reflexiona sobre la relevancia de la *duda* y su trato coetáneo, se argumenta que la duda no debe ser vista como un ejercicio escéptico, sino como una herramienta transformadora que permite la

emancipación intelectual. En este sentido, se presenta la educación cartesiana como un proceso que busca liberar a la inteligencia de sus relaciones de conocimiento.

c) ¿Por qué Descartes? Educación crítica detrás de un metafísico instante

Puesto que se considera una inexpressada Filosofía de la Educación en el aparato escritural cartesiano, resulta necesario justificar *por qué* pensar la educación en el trabajo filosófico de este autor: ¿cuáles son los motivos, la causa o razón, por la que creemos lícito pensar la educación en un pensador que, a primera vista, apresado por un canon interpretativo, no dicta nada sobre ella? Explorar la posibilidad de que el aparato cartesiano contenga elementos de una Filosofía de la Educación, implica reconocer una vertiente no explorada de su obra, por lo tanto, nos exige instalar el lugar desde donde leemos a Descartes.

El *contexto* donde emerge la filosofía cartesiana es parte relevante de las convenciones académicas, pues, se comprende el desarrollo de esta filosofía a raíz de los cambios culturales, intelectuales y sociales del siglo XVII en Europa (Gaukroger, 1995) siendo “el castigado siglo XVII, el siglo del barroco europeo, el horizonte donde se desarrolla tal proyecto” (Arenas, 1999, p. 19). Resulta innegable que el contexto de emergencia del proyecto cartesiano ha sido caracterizado como incierto, inestable, inquieto; de hecho, Descartes escribiría/mentaría parte fundamental de su sistema en circunstancias de guerra, la cual desembocaría en el desequilibrio transversal de la religión y un reducto de aquel desequilibrio, en la emergencia de una ciencia:

con una quiebra sistemática del que había sido el paradigma dominante... el aristotelismo: la Tierra no es el centro del Universo, los elementos no son cuatro..., la sangre no está estancada sino que circula en todos los animales (incluido el hombre). Arenas, 1999, p. 20.

Estas contextualizaciones -por cierto que complejas y detalladas- han apresado el aparato cartesiano acotando sus posibilidades de expresión e interpretación. Ante esto, nos consultamos -para desbalancear aquella fijación- si ¿es el contexto de emergencia de la filosofía cartesiana una época que se sabía a sí misma en crisis e incertidumbre? Sobre esto,

consideramos que los sueños de Descartes de Noviembre 1619 nos pueden aportar claridad sobre el asunto. Pues bien, en los sueños del pensador francés, sabidos por petición anecdótica de Maxime Leroy a Freud, se narra uno que tiene lugar en un callejón. Descartes (D.), expuesto en medio de la escena, lo atraviesan fuertes vientos que lo desequilibran constantemente; el viento lo empuja hacia una iglesia, el pueblo reunido a su alrededor, en perfecto estado, parece no inmutarse, parecen estar bien parados, como si los vientos no los tocaran, mientras D. en medio de la reunión, vacilante, es incapaz de estar erguido (Freud, 1973)⁴. Lo que el aparato psíquico de Descartes nos quiere decir, no sin miedo como imaginamos, es que su propio ánimo es distinto al epocal. En donde las personas descansan, en el edificio en el que se cobijan, Descartes no puede mantenerse en pie.

Esto nos permite pensar que, Descartes, vive un periodo de incertidumbre tanto como nosotros, en cuanto que el concepto incertidumbre ha sido utilizado epocalmente como imposibilidad de un conocimiento, por tanto *episteme* anacrónico, que pueda conocer lo venidero o premonitorio, pero ello no lo excusa como característica exclusiva de su proyecto, más bien, su contexto de emergencia como cualquier otro está atravesada por una red de discursos y visibilidades que determinan lo que puede ser visto y dicho, de que los “objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores.” (Deleuze, 1990, p.155) De este modo, es el dispositivo escolástico misional: sus escuelas, universidades, templos, etc., disposiciones que fundan en todo lugar, tiempo y ánimo una extensión de su lengua educada en la verdad, revelando discursos y visibilidades que irguen a las personas en la reunión del sueño cartesiano, determinando cómo se es visto y dicho: vectorizado. Así, los vientos que atraviesan a Descartes son el configurante epocal de su época, donde unos se mantienen en pie, Descartes siente agitación, temblor, lo que nos permite pensar que, el sueño del 11 de Noviembre, se enmarca en un agotamiento de la *verdad revelada* de la escolástica, pero que, según la narrativa del sueño, se reporta al ánimo cartesiano como **singularidad** inestable, vale decir, no todos sienten temblor/crisis en el cobijo del edificio eclesiástico, el suelo del templo se le rompe a un Descartes (singular) que ve en su alrededor completa solidez en un piso mal asegurado.

Este es el umbral con el que queremos exponer la filosofía cartesiana, pues, la comprendemos como parte de un entramado y llenado discursivo del que sus agentes son efecto directo, tal que, su propuesta, más allá de aprehenderla como necesidad securitaria ante registros

⁴ El sueño de la noche del 11 de Noviembre de 1619.

incierto, inquietante, divisorio, bélico, etc., la queremos presentar como *desacreditación* total a los sentidos comunes que expelen las dispositividades epocales, como una *duda* transversal y deslimitada de rendimientos a como se *le ha hecho* vivir, al *estatus quo* y al registro social naturalizado que este prescribe. Consiguiente a esto, comienza la novela cartesiana a hilarse, con la *in-tensión* de averiguar si los conocimientos con los que *ha aprendido y hecho vivir*, son la única forma de *vivir*. Es aquí donde se inscribe de manera excepcional en la narración cartesiana, el que la *instrucción recibida* en “las más famosas escuelas de Europa” (Descartes, 2014, p.103), que le han *enseñado* a vivir, han sido tutelar insuficiente, pues:

tan pronto como estuve en edad de salir de la sujeción en que me tenían mis preceptores, abandoné del todo el estudio de las letras; y, resuelto a no buscar otra ciencia que la que pudiera hallar en mí mismo o en el gran libro del mundo, empleé el resto de mi juventud en viajar. Descartes, 2014, p.106.

De este modo, Descartes encuentra en aquel viaje que noveliza, un rompecabezas que no puede armar solo, vale decir, no puede armar solo puesto que son piezas que, *solas*, han edificado más de sí mismas sin saber, ellas, *sí mismas*; son piezas de las que su autoría no es originaria en sí mismos, en consecutiva, la imagen que se debe armar es borrosa a la luz de un autor/instructor lejano, pues, teniendo como visibilidad y enunciado la universidad y escuela misional -quienes contienen como referente real la iglesia católica barroca- no tendrían estas, las instituciones del conocimiento que arrastra el contexto de emergencia de la filosofía cartesiana, las mejores escuelas en las que ha sido educado, más que “escuchas de la verdad revelada y no como sujetos posicionados de un saber autónomo que obedece su propia experiencia” (Thayer, 1996, p. 92) . Así, Descartes declara insuficiente el sostén de la *vida* en un conocimiento y conciencia recibida, existe, más bien, un deseo inagotable de experiencia, viaje, búsqueda y aprendizaje, siempre en el tono de un conocimiento perfecto del mundo, pasado por el cedazo que descompone la instrucción (conciencia) recibida. Las escuchas de un saber revelado son incompatibles con el deseo de “establecer algo firme y constante en las ciencias” (Descartes, 2014, p.13), en consecuencia, adquirir un conocimiento perfecto del *mundo* encuentra la dificultad de estar en una ciudad, la ciudad del conocimiento, en la que sus edificios han sido construidos por muchos idearios/diseñadores, que solo han escuchado y traducido una señal proveniente de otros lugares, provocando que sea “la fortuna” y no la “voluntad de unos hombres provistos de razón el que ha dispuesto”, la

ciudad, “de esa suerte” (Descartes, 2014, p.110). Se halla, entonces, en la imposibilidad de hacer algo perfecto “cuando se trabaja sobre lo hecho por otros” (Descartes, 2014, p. 110) Este es un momento vital y característico del pensamiento cartesiano, la noción de un *otro* opuesto a *lo que puede hacer uno*: no puedo hacer algo perfecto, no puedo hacer una obra vital auténtica, estando integrado en los modelos de aprendizajes que otros han calculado. La *in-tensión* cartesiana, que interpretamos como deseo de una experiencia de sí genuina, autónoma, es un: *deseo pensar, y por mi mismo*. ¿No es, acaso, el deseo de pensar por sí mismo, un bastión de la educación crítica-emancipatoria? Existiría, en el deseo cartesiano de un *aprender a pensar por nosotros mismos*, una crítica central no solo a lo contenido de un aprendizaje, y a la repetición pasiva de lo enseñado en él (aprendizaje), a su vez, hay un profundo emplazamiento a des-subordinarse de lo pensado por otro, su inteligencia y su relación de comunicación. Es una des-subordinación que encuentra su actividad en la *libertad* para hacer uso de la propia razón/inteligencia, provocando análogamente una crisis a los lugares -personas subjetivadas por aquellos lugares- que se afirman pretendientes predilectos a los asuntos; modulado de esta forma, hay una apertura a “la capacidad que tiene cualquiera de ocuparse (pensar, hablar) de temas que, por naturaleza o consenso, no le corresponderían.” (Rancière, 2007, p.46)⁵. El proyecto autónomo cartesiano, que insta a pensar por *nosotros* mismos, se encuentra entonces atravesado por un *a priori histórico* (Foucault) que evidencia una heteronomía epistémica, vale decir, no existe la posibilidad factible o despejada para que el pensamiento propio sea *apropiable*, más aún, Descartes pareciera que, aunque libre de los dominios de sus preceptores, su mayoría de edad que le permitió viajar, encontró en todo espacio ciudades remitentes de otras y verdades impuestas por lenguas des-ajeneizadas⁶.

Pensar una educación en los planteamientos cartesianos como claves de la pedagogía crítica es posible si se piensa el llamado a pensar por sí mismo. Nos referimos al posicionamiento de la autonomía como base de la emancipación intelectual, en consecutiva, de un proceso de desconstrucción de las formas de conocimiento que nos sujetan, de “poner de relieve cómo pudieron formarse esas sujeciones” (Foucault, 1979, p.25). Bajo esta óptica, vemos en el aparato escritural cartesiano, no solamente la posibilidad de una educación crítica al nunca simple proceso de transmisión de conocimientos e instrucción, vemos a su vez una educación “como un acto de emancipación que permita a los estudiantes cuestionar, desafiar

⁵ En Yudit Castillo, K. & Miramontes Arteaga, M. (2020). Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias. *Voces De La Educación*, 5(9), 157-170.

⁶ Con la expresión *Des-ajeneizada* nos referimos a la instalación de una lengua no materna ni familiar, comunicada como materna o familiar. Vale decir, de pasar como des-ajeno lo ajeno.

y reimaginar la realidad” (hooks, 2021, p12). Expuesto lo anterior, se puede desarrollar la *in-tensión* crítica del proyecto cartesiano, pues, si hemos sujetado el deseo de *pensar por sí mismo* como base que cuestiona, desafía y reimagina la realidad, tal *deseo* supone un entramado y diagramación de su puesta en escena.

Reanudando nuestra exposición, Descartes, *resuelto a buscar una ciencia* que tenga como origen su propia experiencia, reconocerá que, ésta, se encuentra atravesada por *el gran libro del mundo*; pese a esto, el que la propia experiencia se encuentre transida e identada por factores externos y previos a ella, no sería este el argumento primero por el cual deberá anular su alcance, será más bien el que, asentarse en una ciencia, del gran libro *del mundo*, significa fijar como domicilio una ciudad súbdita de una lengua *de la verdad*, donde sus ciudadanos **dirigen sus vidas en la desatención del sonido que la ciudad produce**. Pues, las viejas ciudades, los viejos saberes inscritos en el *libro del mundo* para Descartes, hacen sufrir a sus ciudadanos enaltenciendolos en *pasiones tristes* (Verbeek), hacen del ciudadano mismo un personaje en disonancia consigo y con los demás, alienados en la confusión de una ciudad que no se sabe, por su propio paisaje desproporcionado -construido por tantos idearios-, quien se *es*.⁷ Es, una disonancia arquitectónica estructural del conocimiento, que rinde efecto en las *bajas pasiones* de sus habitantes, razón suficiente para desacreditar y sospechar sobre todo efecto que tenga la causa-ciudad y su pretensión de adscribir a una ciencia que sea *el libro*, manual como se debe vivir, *del mundo*. Así, en la búsqueda de establecer *algo* seguro en la ciencia, que se traduce en la adquisición de un conocimiento verdadero, Descartes debe realizar una performance que desarticule la ciudad (el conocimiento) en el que está viviendo, vale decir, someter a *duda* todo conocimiento que ha recibido: el deseo de *pensar por sí mismo*, conlleva el descrédito y duda radical a quien ha pensado y hablado en y por nosotros. Esto se expone como performance metafísica.

Las viejas ciudades “que no fueron al principio sino aldeas” (Descartes, 2014 , p.109), antes que aldea, fueron la llanura, la planicie: *plaine*, el lugar donde la arquitectónica convencional humana no hace su acto aún. Es al *plaine* donde esta actividad metafísica llega. Conforme a lo anterior, es una actividad de *duda radical* que ocurre anárquicamente a toda extensión que alcance la decisión: el impulso hacia la verdad (Nietzsche) y al sentido de construir algo que desprende tal impulso, del hacer, del dirigir, de *¿quod vitae sectabor iter?* Es una sospecha, duda y descrédito, a toda respuesta que la aldea decida establecer, por lo tanto, desafía a la

⁷ La ciudad vieja -que luego vetaría a Frankenstein y despreciaría a su criatura-, no advierte sobre sí su deformidad.

respuesta que permite al aldeano vivir, vale decir, a la construcción de unos edificios en el que se cobija, al diccionario y gramática que cerca lo dicho y que, luego, el ciudadano olvida que fue aldeano pero mantiene su lenguaje. La performance metafísica para Descartes es demolición de la ciudad para llegar al *lugar* donde se dan *lugares*, es decir, es una llegada a la llanura donde tiene espacio la ciudad, y que, en cuanto que arriba al suelo -de la ciudad, ex aldea-, derriba consigo todo cemento institucional. Si en algún momento la aldea, residente de la uni-versidad medieval judeo-cristiana, en donde solo está el desierto (Nietzsche) con el tiempo construye y convencionan unos ciertos edificios: la partida institucional, para Descartes, estas serán las bases -mal aseguradas- del conocimiento, pues, su decisión de *comenzar* y conocer no radica en un acto de *su* voluntad, sino, a la recepción e inercia de otras instituciones que se expanden a todo espacio y tiempo.

De este manera, la aldea que instituyendolo todo: su escuela, sus escolares, trabajadores, artesanos, súbditos, reyes, etc., construye un modo de tratarlo *todo*, generando visibilidades y discursos que nunca encuentran su origen, ni expresión, en una *autodictación* de su modo de vivir. En esto, la *duda radical*, antes que *duda* sobre el modo de conocer, es *duda* a las costumbres, a una forma de vivir, al *buen* sentido, esto es, a la “cosa mejor repartida del mundo” (Descartes, 2014, p.101). Se establece, *en* la duda, una rotunda crisis con el pasado del que emergen las costumbres, por lo tanto, en la duda que noveliza Descartes para con los enunciados y visibilidades de su época, se inscribe -en cuanto pensador determinante de la modernidad-, a la modernidad como crisis con la anterioridad, por lo tanto, crisis con la tradición, crisis con la vida instituida, crisis con el hilo que nos guía -con paso firme- por el reino del pasado (Arendt, 2016). Si el *libro que es el mundo* entra en crisis, la respuesta que ofrece Descartes será una ciencia “que pudiera hallar en mí mismo” (Descartes, 2014, p.106,). Pero antes de ello deberá realizar la performance -metafísica- de bajada al *plaine* que, bajo la heteronomía epistémica donde emerge la filosofía cartesiana, al *plaine* se llega torcido en la necesidad de una acción con arreglo a un *propio* pensamiento, el cual contiene, en el instante metafísico, la crisis con lo escrito del libro que es el mundo, de la vida que instituye aquel lenguaje escrito -descrito- , es una crisis con la autoridad. En algún sentido, la crítica cartesiana, haya en la duda -antes de su metodización- un gesto de desautorización general de los saberes y sus repartos políticos.

“cuando Platón empezó a considerar la introducción de la autoridad en el manejo de los asuntos públicos de la *polis* sabía que buscaba una alternativa a

la habitual forma griega de tratar los asuntos internos, que era la persuasión (*πειθειν*), así como la forma habitual de tratar los asuntos exteriores eran la fuerza y la violencia (*Βία*)” (Arendt, 2016 , p.148)

Arendt nos expone la conceptualización de la autoridad, lo que ha sido, como elemento que en su rastreo platónico refiere a un hábito/práctica respecto a un modo de *tratar los asuntos*. En este sentido, la *autoridad*, para Platón, se comprende cómo adjudicación del rey filósofo que, con el acceso al mundo inteligible, por ende, en su cercanía con el *esse*, su propia figura expone el modo *correcto* de *tratar los asuntos*, ¿que hay en el actuar del filósofo: el filosofar, que Platón lo posiciona -y por ende se posiciona a sí mismo- como el que por medio de *su modo de tratar los asuntos* reclama jerarquía y obediencia?, ¿qué hay en el mundo de las ideas que el acceso del filósofo lo esgrime como autoridad? La respuesta pese a su atractivo de ser resuelta no incumbe a nuestro texto aún. Por el contrario, si nos es importante la estructura de la pregunta y sus materiales, por ende, trasladamos el cuestionamiento al siguiente: ¿Qué/cómo se justifica(ba) la autoridad en el mundo? *Continuidad histórica*; continuidad histórica que guarda detrás de sí el desafío extenuante de la construcción, de la decisión de convenir, del impulso hacia la verdad que Nietzsche nombra como condición de la humanidad. En este sentido, la continuidad histórica como arrastre narrativo del pasado sobre el presente, reproduce en las generaciones venideras -las instruye, de ahí que la figura docente guarde relación con la autoridad- a la tradición, la patente histórica, de cómo se *vive* en el mundo; tradición necesaria puesto que los humanos son los “seres más inestables y triviales que conocemos” (Arendt, 2016, p.146)

Se posiciona de este modo, como urgencia, la necesidad *humana* de estabilidad, escondiendo por defecto su posición inerte ante el mundo (Cavarero, 2009). Inerme que, tras el impulso hacia la verdad, se ve recubierta y *olvidada* por el lenguaje, y en consecutiva por su transmisión, su re-ligare, su nexo entre el pasado y el presente que permite la existencia de la humanidad en una determinada modalidad, por lo tanto, en un determinado signo, en una costumbre, en el buen sentido antes mencionado. Todo esto, siempre acudiendo a la referencialidad que el pasado dicta o, dicho al modo de nuestro texto, del lenguaje aldeano que sostiene el ciudadano, en vistas de que en la transmisión del lenguaje se proporciona un contexto de referencia tanto para el presente y el futuro, referencia que en cualquier caso aúna a las sociedades en una identidad (Arendt, 2016). De este modo, quienes consolidados por una tradición se hacen cargo del mundo y lo guían en nuevos futuros, la Autoridad, guarda en

su personificación la decisión de establecer una casa en la que habitar, por lo tanto, un lugar en el que protegerse y, en aquella misma instancia, modelar una forma/modalidad permanente, sedentaria, conservativa, en la que se llevan a cabo los asuntos de la ciudad, *demandando* una obediencia no coaccionada ni por la fuerza ni por la persuasión; demanda que nunca es *demanda*, vale decir, solo la experiencia de desvanecimiento de la autoridad en nuestras vidas comprende su rol como *demanda*, por el contrario, se reconoce *natural/cotidianamente* que obedecer a la autoridad es lo correcto, por ende, no hay demanda alguna a la coacción: se obedece *libremente*. Retomando la pregunta sobre ¿qué hay en el mundo de las ideas que el acceso del filósofo lo esgrime como autoridad?, es pues, la univocidad de un registro conceptual -el mundo de las ideas- el que declina en el buen modo de *su* actuar, justificado en una división de la realidad que, en aquella propia división, modela un mundo unívoco del que sus pretendientes se acercan o alejan, del que sus pretendientes presentan o no el *bien*, luego, aquella representación consolida la figura de la autoridad como la sabiduría del sabio, de quien es amigo de la verdad, amigo del bien: nos guía la autoridad (el que conoce el bien) de una verdad trascendente. Así, la temprana humanidad necesitante de establecimiento, de yacer, de mantener la vida modulada en la forma, puesto que somos -conocidamente- como dicta Arendt, los seres más erráticos y triviales, encuentra en Platón una piedra donde edificar, un lugar -como la teoría de las ideas- que permite, incluso, superar el carácter generativo del lenguaje -mientras esté en su propio código, de lo contrario, las lenguas de la verdad, habladas por la autoridad, deben su misión, como lo evidencia la escolástica medieval, a la evangelización y conquista del nomade (Thayer, 1996)-, en consecutiva, el dispositivo educacional universitario que arrastra el contexto cartesiano “se construye deslenguando -de lengua materna- a su paciente. (...) subordinando la barbarie al *transcendens*” (Thayer, 1996. p.88)

Será en Platón y en la transición escolástica entonces, toda fijación del lenguaje, antes, una operatoria metafísica -que allí se nombra como ontología de la idea-. Es decir, se proporciona al mundo cambiante, mutable, una matriz inmutable, por ende, la realidad cambiante, física, terrenal, es solo parte -menospreciada- de una realidad verdadera/inmutable de la que es remitente, ponderando para la posteridad del pensamiento occidental al “principio metafísico-político de la verdad como guía o determinación (Platón)”, tal que “se siguió la *idea* de que el sabio conduce. Las hablas y dialectos quedarían tendencialmente reunidas bajo la universalidad de un saber supra-lingüístico...” (Thayer, 1996, p. 84). Esto consolida el carácter inmovil-constructor de la humanidad y contrapone, como si fuera naturalmente, el

movimiento construible: “decisiones teológico-económicas contra el babelismo y lo nómade” (Thayer, 1996. p.83)

La bajada al *plaine* será entonces un trabajo que, apuntalando epítomes de la modernidad, requiere de valentía, requiere de *aude*. Audacia no para saber, sino para poner en crisis el lenguaje instituido, y que, puesto que instituido, lo sostiene una tradición -escolástica en el contexto cartesiano-, se re-liga a través de unas dispositividades medievales uni-versitarias, enmarcadas por una heteronomía epistémica, y que modela las formas correctas de actuar y manejar los asuntos por medio de su propia estructura lingüística teológico-económica, es decir, el lenguaje autoriza y modela una autoridad que fundamenta el mundo en un saber **recibido de unas lenguas de la verdad**, y que emprende la misión de generar receptores en todas partes y a todo tiempo del mismo carácter universal de la verdad revelada greco-latina. En este sentido, la performance metafísica cartesiana de la duda, de la bajada al *plaine*, es opuesta a la densidad histórica que la filosofía permitió construir. El heliocentrismo *ontológico* del que la escolástica mantiene como tradición griega, el mismo por el que los centros educativos del contexto cartesiano agenciaron una heteronomía epistémica: el ser receptores jerárquicos de la *revelación*, será puesto en sospecha por la novela cartesiana en su decisión de conocer el mundo:

Hace ya algún tiempo que advertí cómo desde mis primeros años **había recibido por verdaderas** una cantidad de falsas opiniones, y que aquello que después he fundamentado sobre principios tan mal asegurados no podía ser sino muy dudoso e incierto; de manera que me hacía falta intentar seriamente una vez en mi vida **deshacerme de todas las opiniones** a las que hasta entonces había dado crédito. (Descartes, 2014, p.13)

¿Qué nombra Descartes, entonces, con metafísica? Expresado que será en la escolástica, fundamentada en el carácter universal de la verdad revelada judeo-cristiana (su acontecimiento), en articulación con el pensamiento griego clásico (heliocentrismo), que toda fijación del lenguaje es, antes, una **operatoria metafísica**⁸, para Descartes, la metafísica

⁸ De lo cual se desprende que en la transmisión del lenguaje, modelado en la triada: autoridad, tradición, religión, se cerca un perímetro en el que la ciudad se reproduce en sí misma, haciendo de los ciudadanos receptores de un lenguaje nunca suyo, pues, responde a la heteronomía epistémica antes mencionada, la cual justifica su actuar en la necesidad de un elemento unívoco que aúne las experiencias para el manejo de los asuntos, provocando la continuidad histórica y el imperio de *su* lengua sobre las cosas.

es un acto de dismantelamiento, de destrucción de la casa en que se habita para llegar a su suelo, suelo en el que se funda el principio⁹ de una filosofía novel.

De esta forma, es el condicionado deseo de *pensar por sí mismo*, el que deriva en el instante metafísico de llegar al suelo, indeterminado e inmediato. La metafísica ya no está en otro lugar que no sea el comienzo¹⁰, la metafísica no sería con Descartes, una aspiración, ni el saber elevado, el saber que se acerca al sol, sino, el suelo, *plaine*, donde crece el árbol -que es la filosofía toda- del que unos frutos emergen (medicina, mecánica, moral). Y será la propia llegada al suelo, que requiere de la duda como herramienta para deshacerse “de todas las opiniones a las que hasta entonces había dado crédito.” (Descartes, 2014,p.13) o al menos someterlas/ajustarlas a la razón. De este modo, cuando Descartes nombra metafísica, nombra un actuar que pone una potencia crítica que examina al lenguaje establecido, por ende, la tradición, la autoridad y re-ligio que el propio lenguaje establece para su transmisión y re-producción, la duda, anárquica en su proceder, dismantela/descompone, desde sus cimientos, todo esquema que compone a aquella autoridad y su vínculo directo con una lengua. En este sentido, nombrar metafísica, es el acto de llevar con nosotros la destrucción de todo efecto(s) para el arribo a un origen de ellos, al grado cero de donde emergen los unos.

Hilado de esta manera, el gesto metafísico cartesiano permite, al situar la autonomía y el deseo de *pensar por sí mismo* como base, el impulso hacía una visión de la educación y la pedagogía que alienta a la emancipación y a la defensa de un legítimo derecho de la razón para conocer suspendiendo toda regulación del poder (de la autoridad, la tradición y religión), tal que, la propia novela/viaje de Descartes, la interpretamos no como una historia personal, sino como la historia de un modelo de aprendizaje autónomo que guarda detrás de sí, sobrelleva, un acto, gesto, crítico metafísico. Con esto queremos señalar que, el elemento central de lo que hemos expuesto, su *in-tensión*, es el gesto cartesiano que reconoce la inscripción de un saber, hábito, opinión, modo de ser, **recibido**, consignado por una estructura metafísica que le interpreta como subordinado de su economía-lingüística; esto, es **incompatible** con el *deseo* de una autodictación de sí, por ende, de una potencial voluntad propia con la que dirigir la vida, de ser soberano de su experiencia.

⁹ Suelo donde se funda el Cogito.

¹⁰ Lugar donde luego provisiona un lenguaje.

Así bien, interpretamos como experiencia contextual de nuestra época las dificultades cartesianas sobre la ciudad, el lenguaje que la permite y las estructuras subjetivantes que toda la esfera se somete. En este sentido, la interpretación que realizamos sobre nuestra experiencia contextual en la educación puede ser nombrada desde múltiples perspectivas y áreas de trabajo. Cabe destacar que, no consideramos que el conflicto histórico, respecto al cartesiano, sea el mismo al nuestro, más bien, identificamos una serie de contenidos posicionales que nos permiten articular similitudes. De esta manera, interpretamos las dificultades que envuelven el contexto cartesiano, enunciado como heteronomía epistémica, con las condiciones/diagnósticos de la educación actual¹¹. A su vez, el asunto de nuestra composición y justificación entre el aparato escritural cartesiano, su crítica, y los modos actuales de nombrar/diagnosticar el estado de la Educación, es que puede encontrarse una discusión símil en el autómeta cartesiano; modulado en la defensa entre “las cosas vivas y los artefactos” (Vaccari, 2017, p.11)

¿por qué alguien desearía llevar los auriculares puestos sin escuchar música o escuchar música sin ponerse los auriculares? y qué es lo que posibilita el acto mismo de un “escuchar sin escuchar”. Fischer, 2018, p. 53

Cabe señalar que este vínculo resulta aflictivo, y deseamos tratarlo con los cuidados necesarios, pues, si Descartes contiene el argumento de un posthumanismo (Vaccari, 2017), en el cual se expone -como problema- el de la definición de un *ente vivo*, esto es, de la distinción entre los artefactos y las *cosas vivas*, si el cuerpo vivo se diferencia de uno muerto en cuanto que a uno “le han dado cuerda y contiene en sí el principio corporal de los movimientos para los que ha sido diseñado, junto con todo lo necesario para su funcionamiento” (Descartes, citado por Vaccari: 2017, p. 10), el principio soberano que ofrece la *duda* y el *instante metafísico*, son los únicos componentes que permiten una vida soberana de sí -valga la repetición-, emancipada y auténtica, por lo que, en un mundo que agencia un *escuchar sin escuchar*, esboza la triste noticia de que nosotros, nuestros

¹¹ Las impresiones de *hedonia depresiva* en Fischer (2018), la educación bancaria que relata Freire (2005), la sociedad Disciplinaria expuesta por Foucault (1979) o las narrativas para la consecución de la educación como práctica de la libertad en Bell Hooks (2021). Estos aparatos escriturales, exponen una disipación de la Autonomía en el ámbito educativo; disipación, difuminación, que responde a distintos órdenes y sistemas, explicados según cada autor en sus *propias* constelaciones. El realismo capitalista, capitalismo mundial integrado, etc.

estudiantes, profesores, rectores y amigos, no sean más que artefactos diseñados por un lenguaje que los mueve y les provee *todo lo necesario para su funcionamiento*.

¿Que podría ser más automático/alienado que escuchar sin escuchar, a su vez, que sería más dañino y mortal que en la elección de un arte (de una canción, melodía, imagen, etc.) la escojamos para que no esté, pensar sin pensar? Pues bien, en aquella frase: "*escuchar sin escuchar*", se condensa no sólo el activo des-vaciamiento entre la acción y el agente que la produce, en ese preciso gesto se muestra un componente mortífero, vale decir, el audífono conectado que es extensión de un aparato que reproduce música para nadie, es un encierro que busca -en la desesperación- un *yo más acá* pero que nunca alcanza, que lo elige para que no esté, es decir, anula tanto el escuchar como quien escucha, un síntoma sin igual de un habitar humano que pareciera cotidianizado en la época y que, puesto que está naturalizado, lo afirmamos en contraposición al deseo cartesiano *de pensar por sí mismo*, el cual quiebra la instalación naturalizada de las prácticas o de la borradura del *quien* -Yo¹²- referente de las acciones. No nos parece simple el registro de un *escuchar sin escuchar* o del *pensar sin pensar*, vemos detrás de estas enunciaciones desaliento, desazón, pero que confluyen particularmente en los dispositivos educacionales, tal que, algo nos dice respecto a lo que buscan ser -o de lo que se ha esperado que fueran- las instituciones educativas:

En la actualidad, las y los estudiantes que me encuentro parecen tener muchas más incertidumbres sobre el proyecto de autorrealización... Tienen la sensación de que **no hay directrices éticas claras que configuren las formas de actuar**. No obstante, aunque se desesperan, **insisten en que la educación debería ser liberadora**. Hooks, 2021, p.43

¿Cómo llamar, cómo nombrar, aquella sensación en la que no se encuentra una directriz clara que modele las acciones, más aún, sobre aquella incertidumbre -en la autorrealización-, no es, acaso, el canon interpretativo moderno cartesiano una respuesta a la incertidumbre?, ¿los estudiantes experimentan una autorrealización o heterorealización y, que conlleva la distinción entre estos conceptos, podría tener algún asidero conceptual relacionarlo con la distinción entre un autómatas natural y los artefactos? Pareciera que la experiencia contextual de nuestros estudiantes describe la imposibilidad de certezas y, el que se emergan esos predicados en el contexto educativo nos da una pista respecto de un agotamiento, de una

¹² *Cogito*

extenuación institucional en función de su diagramación global: hay una demanda categorial de sentido que se le reprocha a la escena educativa; sentido-categorial que en algún momento la modernidad constituyó como “paráfrasis de proyectos previos” (Thayer, 1996). Existiría, por tanto, una crisis -no moderna- específica del pensamiento, pues, no se ocupa de cualquier *pensar*, sino **del propio** pensar que busca, categorialmente, atribuirle un sentido a su experiencia.

El texto “La crisis no moderna de la universidad moderna” que hemos citado, es claro en explicitar que la crisis de la universidad es la crisis de la universalidad, por ende, según lo que hemos expresado, crisis de la autoridad, crisis del elemento unívoco en el que se aúnan las experiencias. Pese a ello, como narra Bell Hooks, se insiste en que la educación debe ser liberadora: ¿qué es esta insistencia del pensamiento en medio de la nihilización de, incluso, el nihil; de la suspensión de todo pensamiento que busque restituir certezas (Villalobos-Ruminott, 2006)? Esto es lo que nos mueve a pensar la educación en un pensador como Descartes, pues, en medio de una sobrecarga de discursos y visibilidades, en la noticia “de primer orden político” que fue la crisis de la religión y de la autoridad para el siglo XVII (Arendt, 2016), Descartes es un pensador que en el llenado de respuestas y en la crisis del referente de aquellas respuestas, fuerza una potencia que no se deja subsumir ni a la decisión, ni a la sola crisis.

[Presentamos como umbral interpretativo de nuestra investigación al aparato escritural cartesiano como parte de un entramado y llenado discursivo correspondiente a un dispositivo epocal, tal que, los planteamientos, operaciones y modelamientos del proyecto cartesiano, los proponemos como una *duda y desacreditación* total a las dispositividades que le subyacen. De esta manera, la in-tensión del proyecto cartesiano esgrime el deseo de una experiencia de sí auténtica, manifestada como un: *deseo pensar, y por mí mismo*; desde este lugar, Descartes deberá desarticular (instante metafísico) toda injerencia previa -recibida-, para llegar a la base, *plaine*, donde yacer provisoriamente un conocimiento, en vistas de reivindicar una autonomía. De este modo, Descartes pone en peligro la estructura ontológico-política con sus actores, autoridad, religión y tradición, lo cual nos reporta que, detrás de toda fijación de un lenguaje, existiría, antes, una operatoria metafísica. Encaminados de este modo, sostenemos como símil al contexto de emergencia cartesiano, las problemáticas atinentes a nuestra educación contemporánea.

A su vez, vemos en Descartes una valoración a la autonomía y la emancipación intelectual, piezas importantes para una educación crítica. De esta manera, la filosofía cartesiana valora

el pensamiento crítico, noción que encuentra en las *habilidades para el siglo XXI* (UNESCO) un espacio importante para su desarrollo.]

1. Capítulo I: Hacia una conceptualidad de la escuela y la Filosofía de la Educación

1.1 ¿Qué es una Filosofía de la Educación?

Con el objetivo de precisar la noción *Filosofía de la Educación*, se definirán una serie de tópicos -expuestos como tareas- que permitan localizar las principales características de esta conceptualización; para esta labor, se tomará como referencia la obra PAIDEIA de Octavi Fullat, a la cual se acude ya que explora las bases conceptuales de la educación -en implicación con la historia de Filosofía- a la vez que integra aportes de la sociología y la antropología. Así, se recurre a PAIDEIA puesto que esgrime la presente investigación en un contexto disciplinario integral. A pesar de que la obra de Fullat se inscribe en tradiciones de pensamiento distintas a las que se han referenciado previamente, su importancia radica en el carácter interdisciplinario del texto, tal que, articula filosofía, sociología y antropología en conexión con la Educación. Esto resulta clave para comprender la educación como práctica anclada en procesos subyacentes.

De este modo, se comprende la Filosofía de la Educación (F.E.) como área filosófica que se ocupa del análisis, estudio y esquematización de principios que subyacen a la Educación y lo Educativo en sí. De esta forma, los criterios/tópicos que se describirán se ocupan de descifrar las condiciones de posibilidad de determinada experiencia educacional, es decir: una Filosofía de la Educación se ocupa de la investigación de condiciones de posibilidad del conjunto experiencia-educación, esto es, de la exposición criterial que permite la práctica educativa (lo que permite su registro) (Fullat, 1992).

Bajo esta óptica, se comentará brevemente sobre si lo expuesto por Arendt -específicamente en *La crisis de la educación*- responde a una Filosofía de la Educación y en qué caso podemos comprenderla como tal (esto a modo de ejemplo que esclarezca a lo que se refiere una F.E.). Luego se articula una reflexión sobre la crisis de la autoridad en la educación y el papel de la enseñanza en la formación del ciudadano. Sobre esto, se introduce la duda

cartesiana como un eje central para repensar la educación, destacando su potencial crítico y emancipador. Mediante esta aproximación, se busca establecer la educación como un espacio de transformación en el que el sujeto no sólo asimila contenidos curriculares, sino que también desarrolla autonomía y pensamiento crítico en vísperas de su rol como ciudadano.

Los tres principales tópicos/tareas de una Filosofía de la Educación son los siguientes:

- (A) Análisis del lenguaje.
- (B) Antropología de la acción educativa.
- (C) Teleología del acontecer educativo.

Sobre el Análisis del lenguaje como tarea de la F.E. (A):

Se afirma como principio que el acto educativo es una actividad esencialmente comunicacional, por ende, referida a la integración y comulgación de un lenguaje que domine y posibilite la unívoca decisión de nombrar las cosas, de la convencionalidad. El conjunto *educación* es permitido, desde este punto vista, en la transmisión del lenguaje, tal que, “un proceso educador es un acto de comunicación” (Fullat, 1992, p. 94). Se justifica entonces la tarea de un análisis del lenguaje bajo la premisa de que el proceso educativo, es, en su totalidad, un acto de comunicación, afirmando la estructura lógico-operacional del *que se hace* en educación, como diríamos con Arendt: tejer el pasado y el futuro -por medio de la transmisión del lenguaje-.

Sin embargo, la labor de una *Filosofía* de la Educación, en este punto (A), se ocupa del examen y análisis del lenguaje, conducida y motivada por una operatoria crítica, tal como, por ejemplo, la duda cartesiana. Duda que rompe y divide en una temporalidad los objetos de su duda, vale decir, expone una antigua opinión y el abandono de ella para una nueva enunciación/comprensión de las cosas: antigua opinión y moral heterónoma, autonomía y moral provisoria. En este sentido, la tarea de analizar el lenguaje se ocupa, en cuanto que *análisis*, a la descomposición de un asunto/objeto para el arribo a un conocimiento simple y basal de este, del lenguaje: *lo dicho, lo que se dice, lo que se comunica*, y que posibilita cierta experiencia *educacional*.

En esto mismo, cuando se señala que el proceso educativo es un acto comunicativo, no se entiende la *comunicación* como traspaso lineal de información, aquello se reduciría a la transmisión de señales más no de significados, costumbres, modos de pensar, de ser, etc., por ende, no comprendería en el acto educativo su función de *ligato*. Con esto queremos decir

que, la palabra -en cuanto célula de la comunicación- al poseer un significado -una semántica-, está siempre en el entramado convencional humano, por lo que su traspaso o comunicación requiere previamente de la “modificación del significado básico a causa de factores sociales e individuales que forman un contexto situacional. Sin uso de las palabras, no hay significado de las mismas, como ya observó Wittgenstein” (Fullat, 1992, p. 94).

Así, el proceso educacional requiere condiciones lingüísticas, en forma de entramado, que hacen posible su actividad: “Si puedo representarme el objeto en la trama del estado de cosas, no puedo representármelo fuera de la *posibilidad* de esa trama” (Wittgenstein, 2007, p. 50: 2.0121). Estas condiciones, englobadas como fuente semántica, exponen que el lenguaje sea ya un elemento relacional, el que sea comunicación, por ende, que necesite ya de la partes emisoras y receptoras, y que ellas co-pertenezcan -tanto el docente como el estudiante- en una gramática y signo alterada por *factores sociales e individuales*. De este modo, el acto educativo no puede ser pensado por fuera de la *posibilidad* de su propia trama, es decir, que su significado/identidad -o el de cualquier otro objeto- es relacional: su significado es una relación de cosas, tal que, enseñar, educar, en cuanto que incorporación y comunicación de lenguaje al infante, es mostrar/enseñar/hacer aprender, una relación de cosas que la propia fuente semántica dispone, instalando a la educación como lugar -significacional- en el que se comulgan tales significados.

De esta manera, la F. E. no se ocupa de generar o inventar *educación*, sino que responde a su acontecer, siendo una de sus tareas el estudio y análisis del lenguaje utilizados en su actividad y que permiten la actividad en sí: “averiguar *qué se dice*” (Fullat, 1992, p. 96.) Averiguar *qué se dice* en la actividad pedagógica, en el *estar educando*, consigo, qué se comunica a las generaciones en las que se integra este lenguaje. Esto nos revela que no hay “educación sin que se produzcan palabras, enunciados y argumentos...” (Fullat, 1992, p. 91.) que llegan a otros tiempos: ¿cuánto de pasado guarda la comunicación del lenguaje?, ¿pasado? Cuando decimos *pasado* no queremos expresar solamente anterioridad, también deseamos expresar la multilinealidad interreferencial en el que las cosas se actualizan: su sample.

Hasta el momento lo que hemos expresado es lo siguiente: i) Se entiende la educación como un acto de comunicación y transmisión de lenguaje, es decir, no hay educación sin lenguaje y comunicabilidad. ii) En el lenguaje se ubica/encuentra/identifica no sólo señal e información, a su vez, relaciones de las palabras con las cosas, de las palabras con las palabras, su relación de dominio, etc; en ello radica la comprensión y sentido de las cosas, su realidad se

desprende, en esta línea de pensamiento, a partir de la articulación y *figura* entre palabras, es decir, de la *proposición*¹³ iii) La filosofía de la educación debe investigar *lo que se dice* en el acto educativo bajo la lógica del punto ii, justificando su rol investigador sobre el lenguaje puesto que la actividad educativa es esencialmente comunicativa (i). iv) La motivación crítica de un análisis del lenguaje, resulta una actitud demoledora si se comprende que, del entramado de significados que transmite e instruye la educación, estos son puestos en sospecha e interrogación, en vistas de un conocimiento basal de su empresa: un conocimiento sobre el lenguaje que permite una experiencia educativa.

La Antropología de la acción educativa como tarea de la F. E. (B):

Sobre este punto será necesario tener en cuenta un eje Arendtiano sobre la Educación, pues, el propósito de la actividad educativa es tejer el mundo -pasado- con las novedades, vale decir, de la actualización del mundo común. Siguiendo esta directriz con la que la educación toma posición de las cosas, como una directriz integradora de los *nuevos* al mundo *viejo*, se nos presenta la educación como una actividad que difumina un *entre* las generaciones, vale decir, de la difuminación en el ingreso a una lengua con la que nombrar al mundo, ahí también la necesidad de que una Filosofía de la Educación se ocupe del análisis del lenguaje. Educación, por lo tanto, como protectora de la potencia *nueva* y conservadora del *viejo* mundo en cuanto integra a un lenguaje: **hacer uni-versar** sobre las cosas a todos los partícipes -nuevos- del mundo común.

La pregunta central de este apartado cavilara entonces en: ¿qué reproduce -consigo- la integración a un lenguaje que se da en el acto educativo? El foco se pone en las concepciones centrales, representacionales y significantes, que el lenguaje atestigua en cuanto que puede hacer referencia al fenómeno *humano*, de la: “concepción que se tiene del ser humano ” (Fullat, 1992, p. 104.). El acto educativo se halla, entonces, en completa relación con la representación del hombre de sí, advirtiendo, de paso, una dificultad respecto de una potencia despejada de referirnos a aquella representación, pues, decir *humano* es ya una representación de hombre tanto como decir *hombre* es ya una representación del fenómeno al que se intenta referir¹⁴. Así, se comprenderá que la representación de lo humano, conlleva que la actividad

¹³ “La realidad tiene que quedar fijada por la proposición en el orden al sí o al no... La proposición es la descripción de un estado de cosas.” luego, “La proposición construye un mundo con ayuda de un armazón lógico, y por ello, puede verse en ella también cómo se comporta todo lo lógico, si es verdadera” (Wittgenstein, L: 2007, p. 68: 4.023)

¹⁴ Presentación que se hace repetir: representación, representación de lo humano, como si al decir humano no se estuviera, ya, en un llenado de preconcepciones-representaciones; con esto, se desea

educativa, la *praxis* educativa, sea siempre un acto que “se inscribe a la postre en una cosmovisión o manera global de inteligirlo todo” (Fullat, 1992, p. 105.)

Con su asunto particular, Badiou de algún modo logra en su *San Pablo: La fundación del universalismo* (Barcelona: 1999) en el capítulo IV *Teoría de los Discursos*, una exhibición/descripción de cómo aquellas visiones/cosmovisiones *del hombre*, y su conjunto global, terminan por generar un determinado orden práctico de las cosas y, a su vez, un orden relacional de las cosas respecto a la visión *discursional* del *hombre*. Nombramos a Badiou puesto que: lo griego, lo judío, lo cristiano, -que menciona el autor- es ya una disposición subjetiva de las que se desprenden ritos, entre ellos, actividades educadoras, por ende, una suma de entramados de significación permitidos por un lenguaje. Como señala Fullat: “en Grecia, la educación homérica que engendró el ámbito cultural que denominamos Grecia Clásica y que predominó entre el siglo VIII y el V antes de Cristo, constituye una actividad educadora basada en el estilo caballeresco...” , el hombre como Héroe o como el Guerrero espartano fabricado de “una educación militar y deportiva” (Fullat, 1992, p. 104.), son todas percepciones del fenómeno humano, disposiciones particulares que se ven intrincadas en la educación. El Héroe, el Profeta, el Guerrero, el Sabio, el Apóstol, todas disposiciones subjetivas, guardan detrás de sí, en su consumación que requiere del corpus religado por la educación, una interpretación y representación del fenómeno ontico, inscribiendo en ella misma la respuesta a los cuestionamientos esenciales de su existencia: “¿de dónde?, ¿a dónde? y ¿por qué?” (Fullat, 1992, p. 105.) cuestionamientos que moldean el uni-versar -del Héroe, el Profeta, el Guerrero, el Sabio, el Apóstol- comunicando, integrando y actualizando en las novedades su lenguaje. La educación, la pedagogía, no es ciega ni se desatiende de estas preguntas, su propia existencia, es parte de la respuesta, parte del entramado de significación que la permite como actividad/rito en la interpretación del fenómeno humano, de su existir; por ejemplo: *el hombre es* (se presenta -nuevamente- a sí) *educable*, el hombre es educación (Kant).

Las preguntas: ¿de dónde?, ¿a dónde? y ¿por qué?, se sintetizan en la fuerza del siguiente planteamiento: ¿por qué educar? pues, expone la tarea de una exposición del fenómeno de la existencia óptica-ontológica experimentándose, es decir, ya está de suyo resuelto ¿de dónde?, ¿a dónde? y ¿por qué?, tal que, la pregunta por la causa de la educación se aparece como producto de un registro representacional de la existencia humana, no hay *educación* sin representación del fenómeno óptico, es condicional operatoria de la existencia *educación*;

exponer que, existiría una dificultad sobre una disposición subjetiva despejada de prejuicios y preconcepciones como punto de partida donde investigar el fenómeno óptico y su educabilidad.

como nos indica Fullat: “Como no hay hombre sin proceso educador...”, esto es, hombre presentado como educación, “habrá, en consecuencia, *antropología de la educación*” (Fullat, 1992, p. 91.)

Hasta el momento, cogimos lo siguiente: i) la educación, en su rol tejedor e integrador de la novedad al mundo, reproduce y transmite una concepción del ser humano, de su fenómeno existido: “El sentido antropológico fundamenta el acto educante” (Fullat, 1992, p. 106.). ii) La filosofía de la Educación debe investigar las concepciones del fenómeno humano que reproducen las prácticas educativas, esto es, saber lo que respondería la pregunta: ¿por qué educar? adscribiendo que “cuando se educa, siempre se educa a alguien...” (Fullat, 1992, p. 113.) El *alguien* del educar, es el asunto de esta tarea.

Sobre la Teleología del acontecer educativo como tarea de la F.E. (C):

Es un punto (C), complejo de exponer. Siendo claros, la pregunta con la que se engloba el punto anterior: *¿por qué educar?*, supone que sea planteada como instancia posterior de las que unos insumos permiten su respuesta, es una pregunta *-sabida ya-* su respuesta, en el sentido de que no pregunta por algo que no sepa, ni que deba descubrir, sino que se ocupa de la descripción de cierto *alguien* que es sujeto de la educación, humano en vías de ser humano, de la representación del fenómeno de la existencia humana. Teniendo un sentido que se asemeja a las preguntas del punto (B), una Teleología del acto educativo describe la tarea de la F. E. sobre un *¿para qué?*, *¿para qué educar?* Será importante, entonces, que se entienda con el nexo entre la labor del punto (B), pues, toda representación o interpretación de lo humano, que derive en una actividad educativa, requiere de una validación de su actuar en cuanto a una finalidad, la finalidad de educar. Si “cuando se educa, siempre se educa a alguien...” se agrega “siempre se educa a alguien, para algo” (Fullat, 1992, p. 113.). Educar para un fin, lo cual nos revela que en la actividad *educativa* existe, no sólo un carácter constitutivo de comunicación, de *decir*, a su vez, hay un *querer* que se establece para responder al *¿para qué?*, *¿para qué hacemos esto?* R.: lo hacemos ya que *queremos* esto de este *alguien*, luego, a ese *alguien*, lo hacemos *querer* algo.

Se encuentra en este apartado la complejidad respecto a una antropología y una teleología, pues, consideramos que toda representación del fenómeno humano lleva consigo las finalidades del por qué realiza lo que realiza. Con esto queremos decir que, existe una conexión entre el *alguien* interpretado sujeto de la educación, y la intencionalidad, objetivo y proyecto al que pertenece tal interpretación, por ejemplo, las habilidades **para** el siglo XXI,

expuestas en las bases curriculares del sistema educacional chileno (MINEDUC), contienen de suyo una interpretación del sujeto a educar y lo que se busca de aquel sujeto. De este modo, la representación de lo *humano* influye en los fines y propósitos de su educación, tal que, proporciona el contexto necesario para responder a la pregunta *¿para qué educar?* El concepto de *lo humano* determina el objetivo de su educabilidad. Así, la teleología se ajusta a los fines de la educación en función de la naturaleza y deseos del sujeto educativo:

“La edad moderna que comenzó a bailar con el renacimiento italiano, pensó que a lo mejor no hay fines de la educación. **Si el hombre**, como sostuvo Rousseau, **es bueno cuando sale de las manos habilidosas del Creador, ¿a qué viene buscar fuera de él unos valores que le perfeccionen?**” Fullat, 1992, p. 115.

La cita nos permite esclarecer entonces el asunto y, en consecutiva, de por qué son apartados distintos -pero interconectados- los puntos (B) y (C). Pues bien, de una antropología o representación del fenómeno humano se desprende la búsqueda y distinción de los **fines** por los que se educa **o no**, de modo que, una teleología puede describir, fundamentar y definir los fines de la educación, el *para qué* de su hecho, a partir de una antropología, pero no toda antropología permite una teleología de la educación.

Sin embargo, luego de estas aclaraciones y consideraciones necesarias para la comprensión del asunto de esta tarea (C) de la F.E., diremos que esta no graduará la importancia de si una Antropología considera al hombre como ser social-comunicacional, capaz de desarrollo, aprendizaje, de educación etc. pues, considera el acto educativo como un hecho, como un acontecimiento de suyo: *ya en acto*, por ende, se hace cargo de la pregunta respecto a los fines y fundamentos de la educación, el *¿para qué se educa?*, como pregunta que intersectada o no por una antropología específica, es ya un acontecimiento del cual debe hacerse cargo de *lo que ocurre* en aquel acontecer y lo que justifica su existencia, por ello, se hace referencia a la labor de responder a estos cuestionamientos como un responder teleológico del acto/acontecimiento educativo.

Colegimos lo siguiente: i) La teleología del acto educativo, en cuanto tarea de la F. E., busca responder a la pregunta *¿para qué educar?*, respuesta que tiene base en una comprensión preexistente de *lo humano*, tal que, la educación no solo implica enseñar algo a *alguien*, sino que siempre se hace con un propósito que moldea deseos y *quereres*. Esta finalidad educativa

está íntimamente ligada a la representación del ser humano (antropología), al *alguien* sujeto de aquella educación reproducido por un lenguaje. ii) El acto educativo se presenta como un hecho en sí mismo, que se ocupa de las preguntas sobre los fines y fundamentos de la educación, independientemente de la antropología específica que lo atraviese.

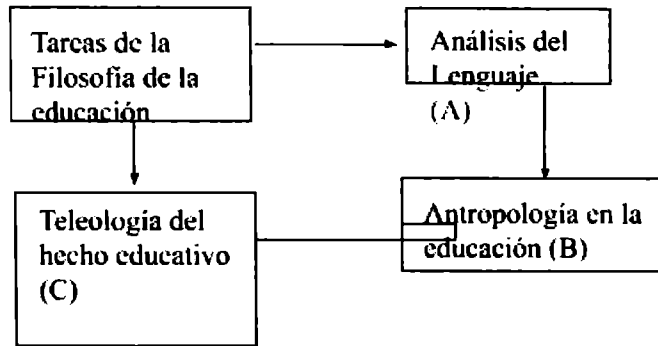


Figura 1: Elaboración propia.

De esta manera, la Filosofía de la Educación se considera un dominio que integra y abarca múltiples áreas de conocimiento articulables entre sí, los que enunciamos junto a Fullat como tareas de la educación: Análisis del lenguaje (A), Antropología en la educación (B), Teleología del hecho educativo (C), a las que deben sumarse una Epistemología correspondiente y una historia de su actividad. Siendo un entramado y tejido compreso, la Filosofía de la Educación proporciona un: “saber globalizador, comprensivo y crítico, de los procesos educacionales que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos ” (Fullat, 1992, p. 84.) Definido en estos términos, la Filosofía de la Educación tiene como uno de sus objetos de estudio, las metodologías, temáticas, currículos y ciencias particulares de la educación sólo en cuanto que son parte de la experiencia educacional, pues, su asunto en cuanto tal son “las condiciones de posibilidad del conjunto: experiencia educacional” (Fullat, 1992, p. 89.), organizando el estudio de aquellas condiciones en las tareas antes detalladas (A, B y C).

Asimismo, el objeto de estudio de la Filosofía de la Educación, esto es, de las condiciones de posibilidad de una experiencia educativa, no pierde de vista el carácter circunstancial de su objeto de estudio/investigativo, es decir, el que sea un saber de condiciones de posibilidad de

una práctica educacional, enmarca y formula su labor dentro de la época, es decir, cuando se dice condiciones de posibilidad, se dice dentro de su experiencia contextual. Por ello, los estudios/emergencias de una Filosofía de la Educación son producto de su época, de preocupaciones, necesidades y desafíos del momento, siendo esta, la Filosofía de la Educación, espejo de lo que estudia. Así, puesto que definimos la Filosofía de la Educación en relación a las condiciones de posibilidad de una experiencia educacional, esta debe esclarecer las argumentaciones, conceptualizaciones y operaciones que permiten determinada práctica y teoría educativa, en el tono de que debe explicar “las ideas que de otra forma se harían de algún modo grises y borrosas” (Wittgenstein citado por Fullat, 1992, p. 91.).

Definimos a la Filosofía de la Educación como una área de investigación que se ocupa del “qué se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general” (Fullat, 1992, p. 91.)

Expuestos los criterios y definiciones con los que nos referimos a una Filosofía de la Educación, consideramos, *a posteriori*, que lo escrito por Arendt¹⁵ en *La crisis en la educación* (2016), responde parcialmente a los parámetros, tareas y enunciaciones desarrolladas, pues, observamos que la autora articula conceptualizaciones con las que leer la crisis moderna de la educación, *amén de producir análisis críticos*. Sin embargo, para la precisión del comentario, resulta importante destacar que su enfoque tiende a la admisión del asunto educativo en los conceptos políticos de Autoridad, Tradición y Religión, de forma que, la crisis educacional es derivativa de estos conceptos (en sus crisis/desvanecimientos correspondientes). Con esto queremos decir que sus referencias a la Educación -en el citado texto-, están puestas en marcha a partir del mundo público, discursivo, por ende, enfocadas en su pensamiento político.

Señalado lo anterior, lo que entendemos como Filosofía de la Educación intersecta al escrito de Arendt, de forma que la autora explica y esclarece operaciones, no solo sobre las condiciones de posibilidad de la experiencia educativa contextual, tal como una crisis de la autoridad, en consecuencia, de una crisis de la autoridad docente, también nos aporta teóricamente al entendimiento de la *práctica* general de una educación. Con lo último se hace referencia a comprender la educación en relación a la *novedad*, vale decir, como elemento en el que la natalidad, *los nuevos*, se incorporan a un mundo que les antecede, un mundo que

¹⁵ Autora, por cierto que inaprensible a nominarse, fijarse, sujetarse.

contiene una vejez que se auto-insta a reproducir para su continuación y prosperidad, en este sentido Arendt propone una visión sobre *lo que hace* experiencialmente una educación: el tejido generacional.

Esta asistencia conceptual con la que leer la *práctica* general de una educación: *lo que hace*, desprende múltiples rendimientos, a lo cual deseamos expresar dos para fundamentar el comentario. En primer lugar, se instalaría el acto educativo como *protector* tanto de los intereses *antiguos* del mundo frente a la novedad y, de los *nuevos* -que ponen en potencia el cambio- sobre aquella antesala exabrupta que es ser-en-el-mundo y lo destructivo que él pueda contener. En segundo lugar, se manifiesta un abandono al sujeto *nuevo* en la tierra, por ende, de un fallo del rol *protector* de la Educación sobre el humano en vías de ser humano, adscribiendo una infantilización de la sociedad en la que el actor educativo, el educador, el docente, que Arendt proyecta como figuras de autoridad, vivencia una doble dificultad¹⁶ de su accionar actual, pues, el docente se encontraría con el destino particular de obrar sobre un mundo que abdicó de los caracteres fundamentales de su práctica: la autoridad y la tradición, elementos que la educación no puede apartar de su campo de labor, ni puede dejar de actuar/responder en ella -de educar- por su carácter antropológico-social de la continuación del *mundo común*, esta es su encrucijada y perplejidad:

“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. (...) Lo que aquí nos interesa... para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad...”
(Arendt, 2016. p. 301)

Ante lo expuesto, la *duda*, como núcleo del proyecto filosófico de Descartes, atraviesa los tres ejes fundamentales que hemos desarrollado de una Filosofía de la Educación, pues, en su

¹⁶ Dificultad que contiene una estructura similar a la expresada por Kant en el prólogo de su Crítica de la razón pura. Acudiendo a que son dificultades similares en estructura, mas no en contenido y contexto, Kant expone la *encrucijada*, la *perplejidad*, en la que se allá la razón humana “La razón humana tiene, (...)el destino particular de verse acosada por cuestiones que no puede apartar, pues le son propuestas por la naturaleza de la razón misma, pero a las que tampoco puede contestar, porque superan las facultades de la razón humana.” (Kant: Krv. p. 4)

vertiente crítica, la *duda* desmantela el fundamento sobre el que se construye la práctica educativa, esto es: *la instrucción recibida en las mejores escuelas*. Así, el gesto metafísico -explicado en el capítulo anterior-, tensa el lenguaje que reproduce la representación *escolástica* del fenómeno humano. De este modo, el gesto de *duda radical* instala un pilar para la educación moderna desde la emergencia conceptual del *cogito* -el cual sobrelleva la performance metafísica- como eje referencial, es decir, desde sus componentes y fases de variación: “yo que dudo, no puedo dudar de que pienso... para pensar hay que ser” (Deleuze, p.30, 2005). Resulta crucial, entonces, comprender esta emergencia conceptual desde el escenario central del proyecto cartesiano: La ciudad que no se sabía de sí misma.

El pensamiento cartesiano introduciría en la educación moderna al ciudadano como fundamento de la práctica educacional, tal que, la ciudad, entendida como espacio de convivencia y organización colectiva, se desprende de la estructura lingüística del Héroe, el Profeta, el Apóstol, en vistas de un proceso que le esgrima como responsable de su experiencia: ciudadano. Esta transición, configura a la ciudad como una metáfora de la construcción colectiva de un modo de vivir, lugar donde la educación se ocupa del modelamiento -de un ciudadano- educado críticamente. Hay, por lo tanto, un giro del sujeto educado, donde este se posiciona como sujeto autónomo, capaz de pensar por sí mismo y de cuestionar “verdades” recibidas, en este contexto, el ciudadano se convierte en un constructor activo de la ciudad y de su vida *en* la ciudad. Se advierte, entonces, que a partir de la operatoria metafísica cartesiana -sobre una lengua recibida- surge un nicho conceptual donde la presentación de *la propia experiencia* se torna en el concepto *cogito*, siendo este el lugar donde se instala un lenguaje con el que guiarse/formarse -con mayor certeza- la vida (*mathesis* universal) como ciudadano.

Aunque no exento de variaciones respecto de lo que se entiende por ciudadano, la idea de formar *ciudadanía* sigue siendo relevante para el ámbito educativo, a lo cual, pensar la ciudad cartesiana como espacio de reflexión y acción crítica, mantiene en pie la búsqueda de una educación que permita al sujeto ejercer su papel como agente transformador.

1.2 - De la escuela y su potencial crítico

Los años escolares son temidos tanto por todos aquellos que pretenden perpetuar el viejo mundo como por quienes tienen una idea clara de cómo debería ser un mundo nuevo o un mundo futuro. Simons & Masschelin, 2014, p.3

Una vez conceptualizada *Filosofía de la Educación*, es necesario establecer un concepto esencial de la investigación, este es: la escuela. *Scholé*¹⁷. No dejará de parecer inconexo al lector una revisión sobre el concepto *escolar* y su pertenencia al presente estudio, para dejar en claro cuál es el asunto con esta composición, se plantea lo siguiente: se consideran las nociones del aparato escritural cartesiano y la Escuela, como conceptualizaciones análogas que encuentran en su origen la in-tensión y exigencia de un tiempo y espacio libre (Escuela y Cuarto propio cartesiano donde se activa la *duda*), de forma que, el objetivo de construir unos insumos donde des-ocultar una Filosofía de la Educación en Descartes, conlleva tejer una cadena de observación sobre estas conceptualizaciones que se creen análogas. Señado lo anterior, proponemos ingresar en la concepción de Escuela en vistas de una co-pertenencia de su potencial crítico a los escritos cartesianos.

Considerando que el análisis de dispositivos educacionales es parte de las tres tareas descritas en el capítulo anterior, pues, lo que *se dice* (A) en educación tiene un contexto y lugar de convergencia, una escena de su palabra, una visibilidad y enunciación específicos (Deleuze - Foucault) que arrastran presupuestos del fenómeno humano que atraviesan en todo sentido sus experiencia (B y C), el análisis y estudio enmarcado en estas tareas puede ser comprendido, a su vez, como la del examen sobre aquellas disposiciones: de “las máquinas que hacen ver y hablar” (Deleuze, 1990). En la escuela *se dice algo, se hace decir*, no todos dicen lo mismo, los tiempos tienen una racionalidad particular, las interacciones de todos los actores de la escena son moldeados por presupuestos, finalidades y motivaciones que movilizan cada parte, generando danzas únicas según el establecimiento. Lo mismo ocurre con el instituto, el colegio, la universidad, la academia, los talleres, etc., la escuela no se salva de ser un dispositivo más que hace ver y hablar a quien vivencia su espacio y tiempo, torciendo, organizando, haciendo vivir y configurando -por medio de un lenguaje *a enseñar-*

¹⁷ Del griego σχολη (ocio).

directrices de sentido, modos de ser, que presuponen el asentamiento del sujeto a su espacio, es decir, a la escuela se le representa -antropológica y teleológicamente- a todo agente de su espacio: el escolarizado y el escolarizante; con esto deseamos expresar que, la escuela -incluso el conocimiento de ella- se encuentra inscrito en una determinada relación de poder -entramado significacional- que modela su presentación en cuanto dispositivo. Sin embargo, consideramos que dentro de la diagramación de la escuela habitaria no solo la forma instrumental-doméstica de su actividad, a su vez, existiría la posibilidad de comprenderla como vehículo emancipatorio. Así, en este capítulo, se propone exhibir a la escuela no sólo como un lugar de instrucción, también como un espacio y tiempo que permite la suspensión de las dinámicas sociales convencionales en vistas de la transformación particular y colectiva.

Como todo dispositivo, la escuela tiene una genealogía particular, una historia que en la globalización de ella sobrecomprende universalmente su existencia en todos los espacios y tiempos, considerando la *escolarización* -en su sentido doméstico- matriz de sentido de la educación. En aquella genealogía que atraviesa el dispositivo, multiplicidad de discursos han intervenido y hecho mella en la concepción de escolarización que la escuela hace latente y porta como *telos* de su existencia y permanencia en las sociedades, en consecuencia, de lo último, inmiscuido en una lógica relacional con otras instituciones y organismos. Ejemplo de esto fue la escuela bajo la educación ilustrada, que, con estrechez teleológica -de la antropología ilustrada-, se ocupó de “la productivización de las subjetividades regionales y aldeas para su inserción en la competición interestatal...” (Thayer, 1996, p. 54), o la escuela en la era industrial que *preparó* a los escolares para su integración en la maquinaria económica, entrenándolos en habilidades prácticas y la disciplina laboral, desarrollando “tipos de comportamiento personal, modos de autopresentación, la autoimagen y las identificaciones de clase social... ingredientes cruciales de la adecuación laboral.”¹⁸ (Bowles & Gintis, 1976, p. 131), de esta forma, la escuela medieval, moderna, estatal, privada, posmoderna, liberal, neoliberal, popular, global, sur-global, etc. son actualizadas como si hablaran todas al mismo tiempo en el *acto-escuela*, vale decir, la escuela, nosotros, o cualquier figura de probable sujeción, es leída en cada actualización desde las condiciones de posibilidad que la permiten, como códigos mensajeros que sintetizan un *πρωτεϊος*¹⁹; con esto,

¹⁸ Desde acá, resulta necesario la revisión de los currículos educacionales a la luz de su rol protagónico como articulador al orden económico, sobre ello, de que “El trabajo alienado se refleja en la falta de control del estudiante sobre su educación, la alienación del estudiante del contenido del currículo.” (Bowles & Gintis, 1976, p. 131)

¹⁹ Proteios: palabra que deriva en proteína, refiere a principal, fundamental, protagonismo.

deseamos expresar que se es -interreferencialmente- en una escuela *actual*, esto es, conteniendo “un estado de lengua, un modo de hablar, un modo de leer y, por sobre todo, un modo de comprender y de sentir, una sensibilidad, una estética” (Thayer, 2006, 167).

De momento no nos interesa explorar aquellas zonas que guardan el gen de la *escuela*, más aún, en esta indagación queremos apelar a su vertiente creacional griega, a su génesis: al contexto en que ella guarda su primer registro, su in-tensión. Así bien, antes de desarrollar la versión griega de la escuela, resulta importante aclarar que, considerando como principio el que la historia de la escuela ha sido la historia de intentar “descolarizarla”, de convertir en productivo el tiempo libre (Simmons & Masschelein, 2014), resultará muchas veces confuso explicar la escuela, su axiomática y motivación, sin caer en las confusiones de lo que *es de hecho/actualmente*: un espacio y tiempo del que sus principios -hablando todos al mismo tiempo- se des-arman.

La escuela, en su vertiente creacional griega, nace con la in-tensión de establecer un espacio y tiempo libre de un registro socialmente naturalizado (Simmons & Masschelein: 2014), registro del que sus agentes no tendrían tiempo de liberarse. Para llevar a cabo su in-tensión de suspender un registro naturalizado, la escuela delimita su temporo-espacialidad particular sobrescrita en oposición a una exterioridad de sí, es decir, se sustrae de una *identidad* fundamentada en el exterior. En este sentido, la escuela se erige como un inhabilitar toda necesidad rutinaria-cotidiana que ocurre fuera de su perímetro y tiempo, por ende, se fija como invención que, en cuanto irruptor de aquel orden-cronológico establecido -en el que se vivencia un modo de habitar y organizar/configurar la vida humana- contiene una vida política: la escuela como invención política (Simmons & Masschelein: 2014). Pero, no será una invención política que encuentre su fundamento -primero- en la integración o participación a partir de la configuración, requerimientos y rutinas de *lo establecido*²⁰, del registro social naturalizado antes nombrado, más bien, la escuela se pondera como una invención política que nace como respuesta al *establishment* para su perversión bajo la expansión conceptual del sujeto *escolarizado*. De este modo, la liberación temporal a la rutina social establecida, tiene su escena en el orden público-administrativo de la *polis*. Es, entonces, la forma griega de la democracia el teatro donde se compone la escuela.

²⁰ Establishment

En este contexto -de democracia griega- cada ciudadano asume una responsabilidad, participación y deberes a la estructura política, siendo, por albur, el trabajo administrativo realizado por cada ciudadano en algún momento de su vida: todos (los ciudadanos) tienen la potencialidad, deber y responsabilidad de efectuar el cargo público. En tal participación se expondría, bajo tutela de la sofística, un alineamiento entre la actividad de aquella orgánica democrática y la virtud, esto, en una línea de argumentación que pondera la administración del estado como lugar de plenitud de las virtudes del hombre, es decir, el hombre virtuoso es quien es capaz de manejar los asuntos del estado -bien-. Así lo pregunta Sócrates a Menón sobre la virtud:

S: ¿en qué haces consistir la virtud? Dímelo; no me prives de este conocimiento. M: La cosa no es difícil de explicar, Sócrates. ¿Quieres que te diga, por lo pronto, en qué consiste la virtud del hombre? Nada más sencillo: consiste en estar en posición de administrar los negocios de su patria; y administrando, hacer bien a sus amigos y mal a sus enemigos. Platón: Menón.
235

Teniendo en cuenta que el trabajo manual-artesano para el mundo griego clásico se consideraba una actividad menor, asociada con la esclavitud y lo *extranjero*, la ἀρετή/virtud griega se consolida por antonomasia como la participación en la vida pública, siendo, la toma de decisiones y el razonamiento, estandartes de una jerarquización y división cualitativa de las actividades, trabajos y labores, provocando, no solo la temprana división entre un trabajo intelectual y material, también el desmedro de uno sobre el otro: "En efecto, Sócrates, el trabajo manual debilita el cuerpo y el alma. **Los que se dedican a él no tienen tiempo para cuidar de sus amigos o del Estado, y es por ello que se les considera con desprecio en nuestras ciudades.**" (Jenofonte, Económico, 4.2-3). De tal manera, el ciudadano se vería inmiscuido en una sociedad que lo insta -en cuanto que desee ser ciudadano en la plenitud de su concepto- a la vida por y en la organización del estado y su manejo, como detalla Aristóteles: "los ciudadanos no deben llevar una vida de trabajador manual, ni de mercader (pues esa forma de vida es innoble y contraria a la virtud), ni tampoco deben ser agricultores los que han de ser ciudadanos (pues se necesita ocio para el nacimiento de la virtud y para las actividades políticas)" (Aristóteles, Política, Libro VII, 1329a). Existiría, en función de lo expuesto hasta el momento, una relación de la escuela, su tiempo y espacio, con el trabajo.

Quien trabaja no tiene tiempo para el desarrollo de la virtud, por ende, su participación en los asuntos del estado sería innoble y despreciada.

Escuela, ocio, nobleza, tiempo libre, tiempo libre del trabajo, tiempo desmarcado de las exigencias de un orden social naturalizado -que se reproduce para la conservación de su estado-, todo esto englobaría la escuela puesta en marcha como divisora de tiempos, por ende, inscribiendo una línea temporal divisoria entre ella misma y el resto de actividades (la administración, labores domésticas, el trabajo) Sobre esto, cabe destacar que la escuela griega, su tiempo, no concebiría -en cuanto que dicotomiza con las distribución cronológica de otras actividades- su existencia/sostén en su potencialidad y posibilidad crítica, esta es, como señalamos, una posibilidad que guarda su gen en cuanto tal; la escuela más bien **dialoga** como dispositivo en un entramado de enunciados y visibilidades, surgiendo -pese a ello- su posicionamiento como una cuestión de ruptura con un orden natural, con una distribución temporal-cronológica de la vida humana. Con esto se desea expresar que, en la escuela -en la vertiente creacional griega-, convive tanto la potencialidad crítica que propone su sola presencia (en cuanto suspensión de un orden temporal social establecido que desarrollaremos) y, la domesticación de su espacio y tiempo, nombrada, como en función histórica: *desescolarización de la escuela* (Simons & Masschelein: 2014)

A lo mencionado anteriormente, la escuela necesita legitimar su estación suspensiva del tiempo en el orden estructural de las otras actividades de la sociedad, necesita ser respondido el: *¿por qué suspender? ¿por qué dar tiempo libre?*, siendo, el propio cuestionamiento, una articulación que realiza el exterior de la escuela, vale decir, de los tiempos que suspende para hacerlos pasar como parte natural de su ejercicio; si se suspende el orden/registro social naturalizado, este debe tener una razón -productiva, en vistas del registro exterior que intenta inhabilitar, como lo evidencia históricamente el aparato escolar-. Esto convertiría el espacio escolar en un lugar de lucha constante entre los agentes externos que pretende suspender, los límites de su actividad y cuán libre es de toda extensión de la vida en el registro naturalizado, esto derivaría en una integración del exterior al lugar y tiempo de la escuela, vale decir, una diferencia integrativa de tiempos (del trabajo/ productivización y el tiempo libre/ocio) puestos en una relación de dominio: naturalización del agente externo a la escuela. Así, la pregunta: *¿por qué suspender?*, corroboraría el requisito teleológico que una representación del fenómeno humano hace latente, adscribiendo, en el espacio *pedagógico escolar*, una razón suficiente de su existir, ubicable -incluso- en la vertiente creacional griega, esta es,

como necesidad de un lugar donde desarrollar las virtudes derivativa de la línea argumental de una representación de lo humano-virtuoso.

Tal justificación de la existencia del dispositivo escolar, que terminaría por encontrar un fundamento externo *naturalizado* a ella, es observable en la producción discursiva griega, en ello, es necesario realizar algunas especificaciones. Cuando Jenofonte señala que quienes están dedicados al trabajo manual no tienen tiempo (por ende, no son aptos para cuidar de la polis ya que no se han cuidado a sí), debemos leer que quien trabaja -manualmente o no- no tiene tiempo, más allá de la jerarquización y división entre trabajo físico o intelectual, cuestión que de momento no sería capaz de advertir, asimismo, el manejo de los asuntos del estado privaría de tiempo libre al ciudadano pese a que en aquella actividad se vea interpretado la virtud del hombre, en consecutiva, el manejo de los asuntos del estado es una actividad más pero que, expuesto en la orgánica democrática griega -su entramado significacional-, sería la actividad en el que se encuentra la realización representacional del hombre: la virtud. Esto es un elemento esencial para comprender la *naturalización* del exterior a la escuela, pues, el cuidado de sí, que lograría el tiempo libre que posibilita la escuela, se pone en marcha para el exterior: el escolar griego no tendría la libertad de ocupar su tiempo libre para algo que no fuera el perfeccionamiento de las virtudes, es decir, su tiempo libre no es libre de una razón eficiente -sobre lo que se espera que sea el sujeto escolarizado-. La escuela existiría momentáneamente como respuesta al trabajo, a su llenado y alienación primaria. Luego, la escuela como lugar en el que se consolida un tiempo *libre* del establecido, pero que termina por hallar una ruta a él.

A lo expuesto, resulta importante destacar que el tiempo/momento libre de la actividad escolar, comparte un eje identitario de ser un *tiempo de...* con el resto de actividades de las que se separa, de las que es *libre de*: la administración, el trabajo, la vida doméstica y otras labores que vivencia, el escolarizado, en este sentido, es libre de un tiempo/actividad sólo en cuanto que ingresa la escuela, pero el exterior pareciera no poder ser suprimido por completo o, más bien, al compartir la identidad *tiempo* con el resto de las actividades, será una relación entre tiempos la que modelaría y sujeta un cierto individuo que habitaría un espacio con una carga teleológica puesta en marcha para/por una imagen -virtuosa- del fenómeno ontico: el hombre es cultivable luego, el ciudadano escolarizado ateniense (hombre), asistirá a la escuela para cultivar un mejor modo de ser virtuoso, comprendiendo la virtud como el manejo adecuado/docto de los asuntos de la polis. El exterior, por ende, no requiere ingresar a la célula escolar con bombos y platillos, no necesita romper sus puertas ni ventanales, pues,

ingresa a la escuela con cada escolar, de la mano, pues al escolar le acompañan una lengua, imágenes, roles y deseos de tiempos/actividades recibidos y *des-ajeneizados* a él.

Sin embargo, los rendimientos de la vertiente creacional griega no se acaban aquí.

Claro está que la construcción del *escolar*, los sujetos a escolarización, deberán su tendencia universal (democratizadora) a la ampliación del concepto ciudadanía, pues ¿quiénes eran los ciudadanos de Atenas y que, sólo en cuanto que ciudadanos, podían desligarse del trabajo y de las ocupaciones del estado y perfeccionarse en su tiempo libre mediante la escuela aunque ello derive en la productivización de su tiempo *libre*?, ¿cómo dejar los asuntos del estado a quienes no tienen tiempo, por lo tanto, no han podido cuidarse/cultivarse a sí mismos ni a su alrededor? Es posible que, en este núcleo de la genética de la escuela griega, se modele rudimentariamente o, más bien, se concentren, en cuanto que limitación del concepto *ciudadano*, por ende, limitación de la escolarización, la emergencia de un mundo marcado por la estratificación de los saberes y la clasificación valórica de las tareas y trabajos, sobreescribiendo en ellas -las labores- principios como la *distinción natural* sobre quienes se presentan como administradores del estado: administración de la clase de los mejores (*aristos*). Esto sería el mundo fuera de la escuela integrándose a ella en completud, vale decir, abordarla solo como un espacio de desarrollo *de virtudes, habilidades y competencias* de una clase particular (no trabajadora) distinguida y apta. Pues bien, hablar o conceptualizar *distinción natural*, como reducto principal de una aristocracia, sólo podría decirse en un lugar donde la escuela es desplazada de su espíritu primario. Espíritu que, como se profundiza en el texto de Simons & Masschelein: "¿Qué es lo escolar?", hacemos hincapié y recalamos: lo que se nombra con el concepto *escuela* es un espacio y tiempo donde sus agentes/habitantes acudan/concentren en cuestiones fuera de las distintas labores de la sociedad o en privado, es decir, fuera del habitar automático de sí del que dependen (del que no son libres) y que por tanto, se estructura como orden *siempre ya* aceptado, *des-ajeneizado*. La *escuela*, entonces, se presenta como espacio y tiempo que pone en potencia la suspensión de roles privados y sociales: del trabajador de su trabajo, del familiar de su familia, del ciudadano de sus deberes con la *polis*: ¿qué significa, entonces, la distinción entre un rol privado y uno social que suspende la escuela?

El que se explicita la distinción entre un rol social y privado supone una potencia sin igual del espacio escolar, nos dice algo sobre lo que quiere/quiso ser, más allá de lo que es de facto. En cuanto que suspende un rol privado, la escuela cree/quiere/puede omitir que en ella ingresan

un sujeto con una relación doméstica/familiar o laboral: trabajador, artesano, abuela, madre, padre, hija, hermano, primo, etc. la vida doméstica no es compatible con el perímetro de la escuela, la de ser hijo, hermana, prima, madre o abuelo. La vida primera -con los esquemas laborales que la permiten- que nos resguarda y pone tutela en cuanto nuevos en el mundo, la familia, no ingresa en la escuela, a ella ingresa un *escolar*, lo cual supone que las jerarquías y normas de la vida familiar no compatibilizan con el espacio escolar, ella no tiene *oiko-nomía* puesto que precisamente se ocupa de la suspensión de la vida del *oikos*, de la vida que, puesto que necesita subsistir, reproduce las condiciones y elementos necesarios para su permanencia. Aquella suspensión que el dispositivo escolar escenifica, un quiebre de tiempos: salida de la vida en el trabajo y la labor, es un quiebre que abre la posibilidad de redefinir/reformar, de dar cuentas, sobre una lengua personal-privada, lengua de la familia, lengua de la marca con la que se ha nacido, lengua *des*-ajeneizada, lengua otorgada por el rol, para una traslación a una lengua crítica, crítica sobre circunstancias personales; lengua que ha encontrado cosas ajenas -no sólo a sí misma- también a lo que nombra: salud, familia, finanzas, trabajo, etc.. La contundencia de la conceptualización de un rol privado -que suspende la escuela- nos indica un nexo entre la vida que **necesita** ser reproducida y el cómo de su ejercicio, vale decir, *oikos-nomía* y trabajo como elementos que constituyen el rol privado marcado por la clase/familia de adventicio origen.

La escuela en cuanto que suspende un rol social. Debemos decir que aquella articulación radica en el sentido asociativo-griego de su dinámica democrática. Como se ha detallado anteriormente, la democracia ateniense permitía que cada ciudadano estuviese a cargo en determinado tiempo, por sorteo, del manejo de los asuntos de la ciudad-polis, por ende, entre ciudadanos existiría un ámbito enfocado en la interacción, conversación y expresión de las mejores decisiones para el porvenir de la ciudad, sobreescribiendo en ella, como dicta Menon, hacer el bien a los amigos. Puesto que esta vertiente que suspende la escuela refiere a la esfera pública, prontamente se comprenderá las dificultades de un escenario discursivo en donde, pese a la igualdad discursiva de los parlantes, se erosionan dialécticas que atestiguan la vida pública de la *polis*. Aquella discursividad moldearía, según la creencia de lo *mejor* para la *polis*, un conjunto de expectativas, comportamientos y cargos en función de su posición, participación o estatus para cada engranaje de la sociedad; graduando cada posición y acople bajo parámetros de cercanía o alejamiento, de pertenencia o no, de potencia y acto, a las características del ciudadano desarrollado: virtuoso. Mayor virtud conlleva un puesto social de su virtuosidad, cada lugar al correspondiente pretendiente, por consiguiente, la

escuela suspende todo argumento y expectativa que destinaría a un sujeto respecto a su vida social específica (llena de las complejidades que lo han puesto en tal posición). En esta misma tónica, el elemento participativo-social de la vida -griega- que la escuela suspende, no busca *armar* a los ciudadanos de aptitudes, no responde a un armado que los ciudadanos necesiten para la vida pública, es decir, la escuela no es *paideia*, pese a que el resto de tiempos/actividades de su diagramación la empujen a que lo sea. Ello, nos esclarece una relación entre lo que busca ser la escuela, en su orden de aparición y, como ha sido el trato de los registros que pretende suspender.

Pese al condicionamiento histórico sobre la escuela, el cual se nos reporta -como desde sus inicios- como una operatividad productiva sobre la escuela, de la proliferación de una versión domesticada de ella, nos parece importante hacer ahínco de los roles sociales y privados que suspende, pues, en estos ejes encontramos los materiales para su comprensión emancipatoria. Pues, consideramos que la potencia suspensiva de la escuela griega de los roles en determinado tiempo y espacio, auxilia al desprendimiento de la vida en un registro automatizado, recibido y naturalizado de aquellos roles, en cuanto tal, sin importar el ciudadano que sea, con la escolarización se olvida todo catálogo, registro, presiones sociales y privadas a las que el agente no solo debe responder, sino que le son constitutivas. Con esto se desea explicar que, en el núcleo que permite la división de una escuela *domesticada* y una *crítica*, la escuela como generadora de pretendientes para hacerse cargo de la vida pública, se hace de los pretendientes la posibilidad de que sea cualquiera:

La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar). (...) desde el principio hubo muchas operaciones para restaurar las conexiones y los privilegios, para salvaguardar las jerarquías...
(Simons & Masschelein, 2014. p.11)

La posibilidad de otorgar un tiempo libre, libró a los ciudadanos que no provenían de una casta, origen noble o cargo militar, a la limitación de una vida automatizada en su registro primero, el campesino, el negociante, el guerrero, la madre, el padre, etc., con la escuela tiene la potencialidad de hacer inoperante la huella que se espera de él. Ya no existe carencia de

una sabiduría-operacional-distinguida relacionada a la lengua de partida y su rol esperado, la escuela rompe toda partida y sus reductos.

En consecuencia, la escuela ofrece un tiempo *libre* que nace en función de volcar un registro social naturalizado, es decir, es un tiempo no productivo en vistas de la reivindicación de un grupo. La in-tensión de la escuela, en estos términos, es la de la demolición de un pretendiente original, en vistas/búsqueda -para quien vivencia su espacio: el escolar, el estudiante, el profesor- de lo que creemos es una *cualidad sin nombre* (Alexander, 1981), de una vida auténtica o, como hemos señalado anteriormente, de la *muda*²¹ de una lengua común a una crítica. En esto, se comprende la escuela como lugar de la Igualdad, solo en la medida en que produce un tiempo libre transversal a todos los agentes de la sociedad (Simons & Masschelein, 2014).

Si nos preguntáramos: ¿cómo dejar los asuntos del estado a quienes no tienen tiempo, por lo tanto, no han podido cuidarse/cultivarse a sí mismos ni a su alrededor?, la escuela -en su vertiente creacional griega- *da* el tiempo libre y un espacio para su concreción, en consecutiva, hace que los agentes de su espacio y temporalidad, reivindiquen, duden, transformen -más allá del *para* y *por qué* de su suspensión- sus vidas y posiciones que les han sido dadas. De esta forma, el carácter innovador y revolucionario de la escuela griega, es el de tensionar las posibilidades de quien tiene un tiempo libre, con los efectos que ello produzca sobre la vida establecida.

Es por esto que acudimos al concepto de *escuela* en el contexto de la investigación, pues, actúa como un lugar donde quienes habitan y viven su espacio/ tiempo pueden desprenderse temporalmente de una condición/moral heterónoma de sí, esto, en el sentido que hemos elaborado en el primer capítulo: arrastre-llenado unívoco de un lenguaje sostenido por una tradición, re-ligio y autoridad, que integra una lengua de la *verdad* en el agente que, sin que lo quiera ni busque, será una lengua que le será constitutiva, que le será establecida. Ante esto, esgrimir la escuela como un lugar donde se suspende aquella operación lo consideramos un proceso que comparte elementos de la filosofía cartesiana: un proceso de duda, de demolición, de suspensión de los órdenes y saberes establecidos para edificar un conocimiento cimentado -procedimentalmente- en la *propia experiencia*.

²¹ Thayer (1996)

Para esta investigación, el espacio educativo escolar, su disposición no domesticada, resulta esencial porque permite la creación de condiciones para que quien vivencia su espacio: el sujeto escolarizado, pueda advertir, replantear, arruinar, las normas, saberes, tradiciones, esquemas y registros *naturalizados* que ha recibido y que han devenido en *sentido común*. Así, aquellas *antiguas opiniones*, aquellos juicios recibidos que se encuentran en el entramado unívoco de un lenguaje sostenido por una tradición, re-ligio y autoridad, en esta formulación de la escuela se interrumpen para ofrecer a los estudiantes un espacio para cuestionar y reformular su entendimiento del mundo y de aquella verdad-lingüística-constitutiva recibida. La relevancia de la escuela, en este marco, es que se convierte en un lugar de transformación de la subjetividad donde, los sujetos que vivencian su espacio, son desprendidos de una temporalidad primaria donde son *meros* receptores de una lengua, conocimiento, sensibilidad, estética, etc., es una desaprensión para la envión de una propia visión del mundo emancipada de las estructuras que lo han *hecho vivir*, una visión del mundo a partir de una autonomía crítica. Se expone así, en la escuela, en el escolar, un movimiento subjetivo, vale decir, un paso de un estado *automático* del vivir a uno *mecánico/manual*. Si, como se expuso en el primer apartado, la filosofía cartesiana emerge a cuestras de un contexto de heteronomía epistémica, *simil* que hacemos con la temporalidad que suspende la escuela, se hallan en aquella misma emergencia los materiales análogos para una filosofía de la educación.

“Esto es lo que me ha movido a retirarme al campo, pues, aunque, incluso en la ciudad más ajetreada del mundo, podría disponer de no menos horas de las que dedico en la actualidad al estudio, no podría, desde luego, hacerlo con el mismo provecho si tuviera la mente fatigada por la atención que requieren los engorrosos asuntos cotidianos. Y me tomo la libertad de escribir esto a Vuestra Alteza para darle testimonio de cuán sincera admiración me causa qué, pese a los negocios y cuidados de que nunca carecen las personas en las que se da la conjunción de una mente elevada y una alta cuna, haya podido entregarse a las meditaciones indispensables para ahondar en la distinción entre el alma y el cuerpo.” (Descartes, 2014, p.318: Correspondencia con Isabel de Bohemia)

[Sobre la escuela en su vertiente creacional griega colegimos lo siguiente: i) Su espíritu primario, como si fuera posible obviar u omitir su historia de *desescolarización*, pone en potencia la provocación al establecido. ii) Esto, mediante la integración de un tiempo libre

democratizado, de un tiempo de suspensión de los órdenes sociales, que permita a los agentes ocuparse de otras áreas de su vida o de las áreas que le implican directamente con la realidad de su habitar, de la vida automática-cotidiana que sobrelleva. iii) La escuela, entonces, busca la concientización, reparo, reforma, tránsito, de una lengua: “Se saca a los estudiantes de su mundo y se los hace ingresar en otro.” (Simons y Masschelein: 2014, p. 17)

En el contexto de nuestra investigación sobre una Filosofía de la Educación en Descartes, la conceptualización de la escuela en su vertiente griega resulta de gran importancia, puesto que nos ofrece un marco conceptual análogo para delinear una Filosofía cartesiana de la Educación, de forma que, este enfoque, modula tanto la escuela como el proyecto cartesiano la necesidad de un espacio que suspenda las dinámicas establecidas (escuela y cuarto propio cartesiano) en vistas del desarrollo de un sujeto autónomo y crítico]

Capítulo II.- Una Filosofía de la Educación Cartesiana

2.1 Una novela llamada Descartes

Para el final de este capítulo se espera que el propósito de la investigación sobre una inexpresada Filosofía de la Educación en el aparato escritural cartesiano, se haga visible y des-oculta, de modo que, a posterior, se expresen los rendimientos de tales materiales e insumos. Encaminados de lleno con la arquitectónica cartesiana, se estima necesario indagar en las operaciones filosóficas vitales del proyecto, en vistas de que nos abrirían paso a una Filosofía de la Educación. De esta manera, el presente apartado estará enfocado en: i) el sentido *novel* de la filosofía cartesiana y, ii) el tipo de actividades que lleva a cabo en su proyecto (discurso y meditación).

Nunca deja de sorprender la fuerza con la que se inscribe la novela cartesiana a su contexto de recepción, tanto que, deriva el nombre, la persona, en adjetivo: *cartésien* (Azouvi, 2002). La filosofía cartesiana (*cartésien*) aparecería y sería recepcionada como novedad: *une philosophie nouvelle* (Nadler, 2015) alejada de toda carrera esquemática previa, asimismo, esta filosofía *novel*, pretende escribir a un lector *nuevo*, en el sentido de que no escribe tomando la posta de lo *previo*, por lo tanto, circunscrito en determinada jerarquización de la lectura -y su lengua-, se escribe, más bien, compareciendo en la forma de discurso, esto es, en la apertura de la propia experiencia a los demás. Tal sería la fuerza de este discurso que, progresivamente, “incarne la France” (Nadler, 2015, p.8). De esta manera, el cartesianismo encarna un pueblo que -en el *nuevo* discurso- se descifra a sí como responsable de sí; se habla, por lo tanto, de un paso a la auto-dictación.

Tal pasó a la auto-dictación de *cómo vivir*, es cumplido por Descartes en la decisión y gesto de traducir sus textos del latín al francés, pues, la lengua -de temporada- del conocimiento, que delimita los *modos de vivir*, ya no sería el latín, sino, el francés²². Es un gesto de *muda lingüística* que instituye a la lengua materna-regional como apta para gobernarse a sí misma, apta para delimitar el *modo de vivir*, tal que, la *novel* filosofía que Descartes ha diseñado, exige “como condición, “borrar” (*effacer*) lo antiguo.” (Thayer, 2006. p. 221), a lo cual se suma, la reivindicación, una suerte de *legítimo derecho*, del lector no latinizado por guiarse

²² Luego, la mathesis universal como asentamiento -provisorio- final.

en su lengua materna, del “uso legítimo de la razón... para sobrevivir y mejorar la vida” (Morales, 2016, p. 14)

Existe una *decisión* emancipatoria, entonces, como principio de una nueva producción de la ley que debe lidiar con lo antiguo que ha condicionado su existencia: ¿cómo salir de la Roma del Papa?, ¿cómo dejar de ser una provincia del Papado?; sin embargo, la pregunta en la que se abre paso la decisión de auto-guiarse (y que busca, en su nueva lengua temporal del saber, no traducir nada de su pasado²³) es más bien: ¿cómo, en qué, sostener lengua alguna?, ¿en qué confiar cuando hemos sido hablado por otros, cuando las representaciones de otros, imágenes, fantasías y demases, han tomado posesión de nosotros, haciéndose pasar por cosa familiar cuando la mínima duda los hace ajenos?, ¿cómo convivir, ahora, con la posibilidad de que no exista lenguaje alguno en el que hablar?, ¿cómo vivir?

Surge con Descartes, entonces, la necesidad de una moral basada en la firmeza de la voluntad con el fin de “formular juicios firmes y verdaderos acerca de todas las cosas que se presentan” (Descartes, 2011, p.3). Es esta la enunciación del programa cartesiano, una que antes ha demolido la tradición, autoridad y religión en la que vivenciaba el orden de una lengua (del que *duda*), para tomar sobre sí la responsabilidad *de sí* (*decisión* de fundar un conocimiento en la propia existencia/voluntad). *Duda y decisión*, de este modo, habitarían en el proyecto cartesiano en conjunto, pues, no se es ajeno al requerimiento humano de sostener un lugar fijo en el que edificar vida cualificada, de un lugar donde quede reunida la experiencia, pero en tal edificación, antes, se ha sometido a duda todo procedimiento del cual derive una construcción: el *plaine* actualiza siempre su estancia en todo edificio por construir. Sin embargo, es necesario expresar que, en la conjunción de la *duda* y la *decisión*, no se trataría nunca de una “renuncia al orden”, pues, “la nube que se levanta con la caída del orden antiguo es tributaria del orden nuevo” (Thayer, 1996, p.112). El polvo levantado -tras el derrumbe/caída- ejecutado por la *duda*, es el orden *novel* en el que se cimenta un nuevo edificio (provisorio), vale decir, el derrumbe es por un orden. No es sencilla, ni fácil, tal operación moderna que Descartes inaugura, de la caída y levantamiento²⁴, pues, si esta filosofía novel busca suprimir (derribar desde los cimientos) una lengua recibida que atestigua una dominación transversal de su uni-versal imperial, todo vaivén a aquel lenguaje

²³ Thayer, 1996 -2006

²⁴ “Estos grandes cuerpos políticos son difíciles de levantar cuando se han caído y aún de sostener cuando vacilan, y sus caídas son necesariamente muy duras” (Descartes, 1999, p. 71)

termina por ser flagelado en vida y martirizado a la luz de la verdad uní-voca a la que los parlantes se deben. Por ejemplo, la arremetida del giro copernicano, se presenta como acontecimiento donde la estructura significacional (donde se sostiene la vida -modulada en la forma-) corre peligro, y que, por el carácter de vacilación de una *verdad* instituida, se controvierde. Esto nos reporta que no hay controversia sin lenguaje instituido, sin lengua en la que *se* habita, luego, la novedad -de una novel filosofía cartesiana moderna- se halla como contraversión de la vida instituida previa. Solo pasarían 53 años entre la publicación de la teoría heliocéntrica copernicana y el nacimiento de Descartes, 53 años donde la controversia comienza a tomar lugar como versión posible, 53 años donde se comienza a barajar la idea de borrar de la tela, de la *tabula*, del manual del mundo, la verdad revelada y su rédito en una lengua teológico-política: barajar la idea de que la tierra no es el centro del universo.

En esta línea, la modernidad -que principia en Descartes y su proyecto- no sería capaz de sustraerse de la búsqueda del centro, del lugar gravitatorio en el que la vida pueda mantenerse en pie. Se instala, por ende, el asunto *centro-orden-unificador* como eje temático del que hacerse cargo como reducto de la pregunta *¿cómo vivir?* Es un asunto que se traslada, incluso, a la extenuación de la modernidad, al lugar en el que nace su crítica, su filosofía de la sospecha: Marx, Freud, Nietzsche, donde se hace patente como inexistencia: no hay centro alguno en el que quede tendencialmente reunida la experiencia. Así, el hecho de que el proyecto cartesiano no pueda sustraerse de la búsqueda del centro, no lo excluye ni deja en menor latencia la posible ilusión o inexistencia de este lugar *centro*, más bien, se somete como eje temático del que, *hablar su inexistencia*, es probabilidad latente, es un genio maligno constante que ahora acompañaría toda presentación. Así, la necesidad de un terreno firme en el que surge el -novel- árbol de la filosofía cartesiana, expone -como noticia- el encuentro con un pensamiento que ya no sabe de su centro, de su lugar uní-voco y que, toma a partir de ello, posiciones en los juicios que toda la esfera de los hablantes se someten y, entre ellos, hallan controversia²⁵:

esos insensatos cuyo cerebro está de tal manera perturbado y ofuscado por los **negros vapores de la bilis, que aseguran constantemente que son reyes, siendo muy pobres;** que están vestidos de oro y purpura, estando por

²⁵ Y el que encuentren controversia ejemplifica que de la polvareda que dejó la ruina del orden antiguo, surge ya un *nuevo* orden.

completo desnudos; o que se imaginan cantaros o que tienen un cuerpo de vidrio. (Descartes, 2011, p.14).

Entre medio de la controversia, de la insensatez, están los vapores negros de la bilis: la melancolía. La modernidad -que esta filosofía novel es apertura-, se funda en la melancolía, de los que han sido perturbados al punto que aseguran ser reyes para olvidar la tristeza, la melancolía de su habitar. ¿Quién busca -si no el melancólico- un mejor vivir?, ¿qué hacer con el deseo de revolucionar la vida?, ¿cómo vivir? El deseo de transformar la vida, de revolucionarla, se encuentra como núcleo del aparato escritural cartesiano, trasladando tal deseo en la necesidad de una moral que provisoriamente pueda respondernos: ¿cómo vivir?, ¿cuál es el camino que debo seguir en la vida?

Descartes afrontaría estas preguntas confesando -por carta a Isabel- que “la conservación de la salud ha sido siempre el principal objeto de estudio” (Descartes, 1971b, p. 329)²⁶ Esto confirma el carácter central que tiene la pregunta por el ¿cómo vivir mejor? pues, *el árbol de la filosofía*, que es todo lo que uno es capaz de conocer para Descartes, responde mediante una *novel* metafísica que posibilita el estudio certero -de la medicina, mecánica y moral-. Todo lo que uno es capaz de conocer, en Medicina, Mecánica y Moral (los frutos donde se vive mejor), ahora responden a la base procedimental de un método.

Sin embargo, en Descartes no existiría solo la necesidad securitaria del lenguaje -hacer un método que acondicione nuestro conocimiento-, la *duda* también se convierte en la clave ante el posible desasosiego de los que creen ser de barro, de los hechos enfermar, de los vistos como enfermos, la *duda* se revela como indagación que desafía a su portador, ingresando la pregunta *¿cómo vivir?* como cuestión de directa implicancia personal (del lector) para el descrédito/escape de *cómo se le ha hecho vivir*. Duda y decisión, entonces, conforman un proyecto y aparato escritural que desea “que se leyese todo él y de forma completa como se hace con una novela...” (Descartes, 2002, p.14). Leer a Descartes, entonces, es leer con Descartes, es una novela donde todo lo que le ocurre al personaje puede interpelarnos y hacer una referencia directa a los edificios que habitamos; edificios y torres que quizás aún no hemos desmantelado sus cimientos para ver el suelo /la metafísica/ *la primera parte* / sobre la que hemos edificado y disfrutado (o no) de sus frutos. De este modo, la *duda* cartesiana se

²⁶ Cita recogida de *Descartes y la técnica* Canguilhem, G. (2018). Trad. Natalia Lorio.

presenta como experiencia que se calca en cada lector, es decir, como una invitación a asumir la *duda* como un proceso vital.

Así, investigar una vertiente educativa de la filosofía de Descartes, no es solo la puesta en escena de un sistema filosófico -con los axiomas y principios que desarrolla-, es descubrir una vida que se ha auxiliado a sí -y a sus lectores- con tal filosofía; la *novela cartesiana*, refleja en el método, una disposición/medio con la que habitar el mundo, confrontarlo, transformarlo. Ante esto, consideramos preciso introducir algunos aspectos de la vida de Descartes que nos permitan comprender -a partir de tal *muda* lingüística- una representación del hombre -sujeto a educación- y su correspondiente teleología en la trama filosófico-operatoria cartesiana.

Renatus Cartesius. Nacido en 1596 La Haye, Francia, en una familia de la nobleza menor. Con cuatro años de edad, el pequeño Descartes pudo haber oído o enterarse de la muerte de un filósofo y astrónomo italiano en la hoguera: ejecución de Giordano Bruno en 1600. Descartes ingresaría a eso de los ocho años al Collège Royal Henry-Le-Grand en La Flèche, una escuela jesuita, misma institución donde estudió Marsenne. Aquí, a temprana edad, Descartes se forma en filosofía escolástica, gramática, retórica, lógica y matemáticas. La institución luego se transformaría en una academia militar (Pritaneo militar nacional) bajo orden de Napoleón tras un largo cierre, esto, debido a la expulsión de la Compañía de Jesús en 1762 declarada por el parlamento parisino. En 1616, mismo año donde las obras de Copérnico son prohibidas por la iglesia católico-romana, Descartes se matricula en la Universidad de Poitiers. Siendo la misma casa de estudios de Bacon,⁹ la Universidad de Poitiers fue fundada por bula papal en 1431. Desde un principio disponía de cinco facultades: Teología, Derecho canónico, Derecho civil, Medicina y Artes. Durante el siglo XVI la universidad se posicionaría como una de las más influyentes e importantes de Francia. Inscrito en la carrera de derecho, como era costumbre para muchos jóvenes de su clase social, Descartes sólo completaría formalmente sus estudios y cargas curriculares, abandonando el desarrollo de una carrera en administración o abogacía. Viaja por Holanda, Dinamarca y Alemania; conoce a Beeckman y dedica su *compendium musicae*. Se enrola al ejército del Príncipe Mauricio de Nassau en Holanda en 1618 y luego al ejército bávaro. Periodo de los sueños de noviembre, de la meditación, del cuarto propio y la estufa: 1619. Como el propio Descartes declara, tan pronto su mayoría de edad le permitió escapar del dominio de sus preceptores, decide conocer el libro del mundo, parte de ello se escenifica en su enrolamiento

militar del cual rescindiría en 1620. Desarrollo intelectual de Descartes, vivido en diferentes ciudades, principalmente entre locaciones francesas y holandesas. Será Leiden, 1637, lugar donde Descartes publica su Discurso del Método, texto que encontraría defensores y detractores prontamente como Regis (profesor de medicina de la universidad de Utrecht) quien, siendo atacado por Voet (teólogo y rector de la universidad de Utrecht), es obligado a abandonar la ciudad y destituido de la universidad, declarando al cartesianismo defendido por Regis, especialmente su mecanicismo y duda radical, como contrarios a la doctrina cristiana. Descartes responde a Voet con una epístola, texto -si se nos permite la expresión- que contiene un potencial político al poner en duda las bases de la autoridad de Voet, como ha consolidado su lugar y el riesgo de la *Doctrina* que pregona en afán del poder (Verbeek, 2020). En medio del auge de su expresión intelectual, Descartes se vería fuertemente conmovido por el fallecimiento de su hija Francine a los cinco años de edad: 1640. La relación de Descartes con los dispositivos educacionales de su época (la universidad, el colegio, etc.) tendrán como tónica la controversia de Utrecht, sobre esto, Descartes evitaría ocupar formalmente posiciones académicas, inclinándose-anteponiendo, su autonomía y desarrollo intelectual en fricción con las instituciones académicas de la época, por ende, alejado de labores pedagógicas en cuanto tal. Pero existiría una excepción a esto. Compartiendo correspondencia desde 1642, Descartes dedicaría sus *Principios de la Filosofía* (1644, mismo año en el que se traducen al francés las meditaciones y el discurso del método) a Isabel de Bohemia, con quien sostendría una fuerte relación pedagógica-instructiva. La reina, interesada en la filosofía cartesiana y mostrando gran interés -como se explaya en su correspondencia- sobre temas como el dualismo mente-cuerpo, la ética y las pasiones, invita a Descartes a su corte para que le dicte clases, Descartes acepta la invitación. Sin embargo, las inclemencias climáticas de Suecia contribuyeron a que enfermara y muriera de neumonía en febrero de 1650, solo unos meses después de su llegada.

Llama la atención sobre esta breve biografía dos elementos: i) la tónica reaccionaria al Discurso del Método por parte de la universidad de Utrecht y ii) la decisión de impartir clases a Isabel. Pues bien, creemos que en la reacción temprana al cartesianismo (en el conflicto de Utrecht) y en las decisiones vitales cartesianas (como la de dictar clases a Isabel), se presenta una imagen del fenómeno óptico -producto de una operatoria sobre el lenguaje que expresamos previamente-. Sobre esta biografía, ¿qué tipo de actividad es el discurso?, así mismo ¿qué tipo de actividad es la meditación?

Sin lugar a dudas las formulaciones cartesianas formarían parte esencial de la columna vertebral de los dispositivos educacionales modernos por constituirse, sin embargo, a pesar de la influencia que tendría Descartes para la dispositividad educacional posterior, conflictos como los de Voet y la universidad de Utrecht, exponen el carácter extraño, novel y aterrante con el que se recepciona al cartesianismo en la época, tal que, pareciera que el proyecto cartesiano tiene una instalación imprevista respecto a su contexto de aparición: “¿Como es que el *lapsus* deviene gobierno, se inscribe como ley?” (Thayer, 1996, p. 26) Así bien, siendo la educación moderna, su uni-versar, atestiguante de una maquinaria consciente-autonómica-securitaria, el que no se acepte “el proceso de gestación sin ley de la ley y sin política de la política” (Thayer, 1996, p. 27), se necesitaría, como resolución de su entramado, es decir, el que llegue a ser lo que es, un proceso discursivo. ¿Qué es un discurso y, que sería -por ende- un discurso del método?

Sobre el discurso. Envuelto en la pluralidad (Arendt, 2009), el discurso se esgrime como materialización/manifestación primaria de la acción, vale decir, el discurso, el habla, es el aspecto en el que la acción, parte de la *vita activa*, toma una de sus formas. Relacionado con la capacidad de iniciar, de dar novedad, de comenzar lo nuevo, de iniciar cadenas causales -que Arendt constituye como libertad en tono Kantiano-, es en el discurso donde los agentes se insertan en la vida pública, revelando su identidad y singularidad a la escena hablante. Por esto, el discurso genera, pone en marcha algo nuevo en el mundo, a lo que los partícipes de la escena -todos singulares pero en condición para *actuar* concertadamente- establecen una relación entre lo que apetece su ser singular -su espontánea discursividad- y el horizonte de sentido de estar en un mundo compartido. Se establece, por ende, una comunidad discursiva -que vive en un sentido, en una tradición y re-ligio (que permiten la continuidad histórica)- entre individuos portadores todos de una discursividad que en cada acto busca explicar su propia imagen, explicar quién se es: “en toda acción, lo que intenta principalmente el agente, ya actúe por necesidad natural o por libre voluntad, es explicar su propia imagen. (...) nada actúa a menos que [al actuar] haga patente su latente yo”. (Dante, citado por Arendt (2009)).

Considerando como axioma lo que hemos dicho, un Discurso del Método se presenta como enunciación donde el agente (Descartes) se inscribe e inserta -explicando la propia imagen- a la escena pública discursiva. El Discurso del Método, en este sentido, hace patente un latente yo, una inquietud, una novedad que se proyecta en quiebra con las causas externas de las que había sido efecto, exponiendo, narrando: “consideraciones y máximas con las cuales he

formado un **método**, que parece haberme dado un medio para aumentar gradualmente mi conocimiento...” (Descartes, 1999, p.58). Pronunciando en su discursividad una reforma/transformación/ruina de la producción de saber, el Discurso del Método, se blande como novedad que entra en conflicto con el modelamiento *antiguo* del conocimiento y, consigo, de la autoridad de tal saber: los doctos responsables de tal. Es, por ende, un discurso que emerge declarando -y reflejando- el agotamiento de un registro gnoseológico y su proposición de aprendizaje, tal que, Descartes, en cuanto agente discursivo, expresa un *-nuevo-* modo de conocer, un método, el cual se hace contenido público, abierto a objeciones e, incluso, prohibiciones.

El discurso que vocifera el actor Descartes a la escena tiene como antagonista una *doctrina* personificada en Voet, personaje que ha **prohibido** a la ciudad de Utrecht la obra cartesiana y la extensión atestiguanante de aquella lengua novel (Regis), que ha actuado concertadamente al discurso cartesiano. Utrecht evidencia, mediante las decisiones rectoras de Voet, un castigo a la extensión del discurso, a la adopción de otros parlantes a una estructura que arruina la articulación de la autoridad -de Voet-. Así, Descartes, en la epístola enviada en respuesta a la querrela de Utrecht -querrela que expulsa de la ciudad a Regis y la lengua -joven- cartesiana), expone a Voet como un personaje, predicador, que es movido sólo por una *ansia de poder*, registrada por un saber doctrinario que esgrime su posición como *autoridad*, tal que, Voet:

no tiene que decir nada particular, ni nada de valor, ni siquiera nada inteligible: siempre que hable con energía, con clamor, con gran extensión, y use una gran variedad de insultos, expresiones de humildad, sarcasmos, palabras difíciles, el pueblo devoto beberá sus palabras con más celo, más amor, más alabanza que las de otro que, aunque más elocuente, exhorta a su auditorio, no a odiar los vicios de los demás, sino a corregir los que hay en ellos mismos. Descartes, Carta a Voetius iv, AT VIII -B, 47–49²⁷

Para Descartes, Voet promueve -en beneficio propio- pasiones tristes sobre el *vulgo*, Voet hace sonar en *disonancia* a los ciudadanos consigo mismos, con otros ciudadanos y con otras ciudades²⁸, de modo que saca provecho de la ignorancia de los otros e intimida mediante

²⁷ Recogido de *Descartes's Letter to Voetius. The Method of Philosophy and Morality*. Verbeek, T. (2020)

²⁸ En sintonía y nexa con Spinoza, Voet engaña “a los hombres disfrazando con el nombre de religión al temor con el que se les quiere meter en cintura; de modo que luchan por su esclavitud

su conocimiento -que lo sitúa como autoridad-. Se presenta entonces, en el discurso cartesiano, una crítica a la configuración jerárquica de un modelo cognoscitivo (la autoridad de Voet) y, conjuntamente, del medio en el que se logra tales conocimientos, es decir, la forma de aprendizaje con el que Voet se presenta como autoridad. De esta forma, Descartes distinguiría dos tipos de aprendizaje: *eruditio* y *doctrina* (Verbeek, 2020).

Por un lado, en el conocimiento *doctrinal*, que Descartes localiza en Voet, todo lo que un hombre es capaz de conocer se desprende de libros, describiendo un modelo limitado de aprendizaje que pondera la memoria como rasgo vital, tal que, cada agente de esta estructura, se enmarcaría en una lógica jerárquica en función de su dominación memorio-lingüística de los libros y la *verdad* contenida en ellos: el vulgo queda sujeto a la inteligencia del magistrado/sacerdote, el magistrado de los doctores/obispos, los doctores de otras comisiones que responden a la *verdad papal*, etc. En esto, ninguno de los partícipes de la estructura jerárquica pueden someter a duda el saber del que son efecto, pues, pondrían en duda y riesgo -también- sus propias posiciones y pretensiones.

Por otro lado, el *eruditio*, busca emprender algo distinto a la memorización, más bien, responde a una formulación del aprendizaje que no tenga asentamiento en la comulgación -*en libros*-, por ende, no se estaciona en mandatos o saberes recibidos/revelados, más aún, es un descrédito directo *al libro* que contenidamente sostiene una tradición imperial de su lengua y del trato con las inteligencias por medio de su subordinación; el *eruditio* es una característica en vistas de una *atención a sí*, vale decir, el *eruditio* puede reconocer y dudar sobre su propia posición sobre lo que se le presenta, puesto que, todo lo que es capaz de conocer, no lo ha sabido aún. Como lo explica en tinte etimológico Verbeek, el *eruditio* es un producto de la propia experiencia/inteligencia:

La raíz de doctrina es doceo ('enseñar'), mientras que la de eruditio es eruo ('sacar, sacar a la luz, suscitar'). Doctrina sería, por tanto, un conocimiento transmitido por un maestro (doctor) a un alumno, mientras que eruditio sería el resultado de una búsqueda de la verdad emprendida por el alumno. Verbeek, 2020, p.152

como si se tratase de su libertad". (Spinoza, citado por Deleuze en *Spinoza: filosofía práctica* (2014) p. 36)"

De este modo, consideramos que en la epístola a Voet, Descartes crítica un modelo de aprendizaje que interpreta al hombre -educable- como un sujeto limitado a las *verdades* concentradas en libros, mientras que, el propio Discurso -abierto al público- cartesiano, plantea la negación (duda) de lo *cierto* que podría contener aquella verdad del libro del mundo y, a su vez, declara en el método, todo lo que no ha conocido -con él-, por lo tanto, no sujeta límite ni destino alguno, solo la locución de un camino/método con el que conocer. Pero este sería un método lleno de meditaciones.

Sobre las meditaciones. ¿Qué tipo de actividad es la meditación? “La meditación I descampa” (Thayer, 1996. p. 110) Ingresando en la concepción de *meditación*, es necesario que se comprenda no sólo como una actividad, también como una actitud, una disposición que tiene como característica primera no someterse a trazado, o ruta de objetivos que estén previamente configurados; luego la meditación puede originar un proyecto de sí, una ruta, pero esta debe tener su fundamento último en la intimidad del agente dispuesto a meditar y el hito de un primer momento. Se trata de un enfrentamiento, a su vez, con la complejidad humana de lidiar con uno mismo, por ende, puede estar exento de toda trastienda lógica-conceptual, salvaguardado por el carácter íntimo de su exploración. Se trata de un enfrentamiento sin programa sobre nuestras acciones, ideas, prejuicios, juicios y opiniones -que devienen antiguas-. La meditación, a diferencia de la acción discursiva, no busca patentar o explicar el *latente yo* a una escena, más bien, se enfrenta/afronta/concentra, *se hace cargo*, del *latente yo* incluyendo en su ejercicio la interpelación por su propia experiencia *yoica*. Meditar, entonces, como el diálogo interno que sostenemos los seres humanos (Arendt) en el tono de una búsqueda activa que procura generar un lazo, continuidad, inmersión, entre el asunto a meditar (tema) y quien se está presentando a sí mismo tal asunto para redirigir su vida. Se tratará entonces de una actividad y actitud eminentemente privada, esto, tanto en el sentido de que su emergencia necesita de la soledad del sujeto/agente -del cuarto propio, por ende de la condicionalidad de un tiempo libre- y de que su práctica no puede ser suplantada, es decir, nadie puede meditar por nosotros. Así *imprime/patenta* en el Discurso del Método, la soledad-privacidad en la que se enmarcan las meditaciones de las que ha estado siendo sujeto²⁹:

el principio del invierno me retuvo en un alojamiento donde, **al no encontrar conversación alguna que me divirtiera y no tener tampoco, por fortuna,**

²⁹ Respecto a lo que hemos elaborado, se comprende la publicación posterior de una Meditación Metafísica, pues, se expone, se abre al público, la intimidad de una meditación.

cuidados ni pasiones que perturbaran mi ánimo, pasaba todo el día solo y encerrado, junto a una estufa, con toda la tranquilidad necesaria para entregarme por entero a mis pensamientos. Descartes, 1999, p.68

Meditar: entregarse a los pensamientos. *Entrega* a los pensamientos que contiene como hito -en la meditación cartesiana- referirse a la propia experiencia, llevando a cabo la labor de destruir todo conocimiento, toda realidad cognositiva, en la que se vio imbuido aquella experiencia puesto que su asunto son todas “las cosas que se pueden poner en duda” (Descartes, 2011, p.13). Será entonces una meditación sobre la experiencia de la experiencia, de la posibilidad de ella en la modulación de un conocimiento que *ha* sido recibido, *revelado* por otro, fundamentando luego un juicio y conocimiento que, *tan mal asegurado*, no puede ser *sino muy dudoso e incierto*. De esta manera, la meditación cartesiana nace como afrontamiento a una experiencia de sí que ha encontrado -en la edad suficiente- una condición insegura, inestable de su existencia, tal que “hacía falta intentar seriamente una vez en la vida deshacerme de todas las opiniones a las que hasta entonces había dado crédito...” (Descartes, 2011, p.13) La meditación primera, que se actualizaría a lo largo del aparato escritural cartesiano, pone en función de la duda a todo objeto que le ha sido presentado, incluso la presentación de sí misma.

La meditación cartesiana se posiciona entonces como una trama dubitativa ante un registro epistemológico, teológico-político, pero, a su vez, se enfrenta/afronta/concentra en el modelamiento de *la verdad* sea quien sea el agente que la modele, su estación primera es la salida de todo llenado, de todo conocimiento, de toda diagramación del sujeto sobre las cosas, es una duda radical que -puesto que *ha* advertido que el registro de la verdad que arrastra no son sino opiniones, vale decir, la constitución, la edificación de un lenguaje que uni-versa sobre las cosas se advierte *falso*- arruina toda construcción gnoseológica. La meditación, pone en discusión y duda los principios/condiciones/fundamentos de todo método, no solo el del propio proyecto cartesiano, sino el de cualquier estructura escrito-memorio-lingüística que busque instalarse como estación última del saber, es una duda sobre el fundamento, del fundamento del fundamento, teniendo, ad portas de este acto radical de duda, la búsqueda no solo de un saber autodictado y normado, la búsqueda de un saber del saber, también se es una *duda* ante la fundación de cualquier aparato que esgrima una sujeción a él y que, por ende, busque controlar en todo tiempo y espacio **su propio fundamento** (Thayer, 1996). Es una meditación metafísica, significando esto, performance que desasujeta de registros y

estructuras para una mudanza -que con el martillo de la *duda radical* desalojo todos los espacios, juicios y opiniones en la que se albergaba como cobijo de la intemperie-: ““abatir la logia en que se habita”, sustraerse de la metafísica antigua, salir del refugio “una vez en la vida al menos”, e internarse en lo que “hay”, el descampado (*plaine*). ” (Thayer, 1996, p.109)

La meditación cartesiana, entonces, es un tipo de actividad que pone el foco, se *ocupa*, del descrédito a las inscripciones operantes, su temática es la gobernabilidad de un agente externo -operario de la inscripción antes nombrada- que ha magullado las costumbres y que ha hecho implosionar a sus habitantes, por ende, es una actividad que se insta a la observación de sí, a referenciarse a sí mismo como centro vital ante las cosas que se presentan, es la potencia anímica para ser sujeto de un conocimiento que haya pasado por *un hábito de extrañeza*, teniendo la difícil tarea de reformándose/arruinarse a sí mismo y a los demás, pues, las cosas de las que se confían, de las que se desprende un crédito, han sido recibidas siempre en la complejidad de un acto de comunión, por ende, el mundo que estuvo siempre ya desplegándose/hablando en nosotros: el pasado que siempre está ahí... y aquí, que tiene la *ventaja* de olvidar su lenguaje aldeano y hacer pasar por natural su artificialidad, adviene sujeto a ajuste o ruina **con** los actos en los que se ha comulgado, en este sentido, la meditación cartesiana desacredita a los responsables de un mundo establecido y, la comunicación a cada instante de este.

Esto es lo que creemos que Descartes ve en Isabel y por lo que decide dictar clases, pues, como lo ha expresado, pese al rol con el que ha nacido -ser reina- ha “podido entregarse a las meditaciones” (Descartes, 2011, p.319); Descartes advierte en Isabel el enfrentamiento a una condición *recibida* de sí, advierte que ha recibido una identidad -de la que no ha abdicado- pero que destina su tiempo a actividades fuera del rol esperado de ella, fuera de lo que se le ha comulgado que fuera. Creemos que Descartes, junto con Isabel de Bohemia y Dirck Rembrantsz -de quien se hablará en el próximo capítulo-, evidencian el espíritu escolar -en medio de la des-escolarización de la escuela- , vale decir, de reivindicar un espacio y tiempo *libre* a lo esperados por ellos, de modo que, entregarse a las meditaciones, entregarse a los pensamientos, es muestra de un deseo de revolucionar la vida.

Sobre esta percepciones, a la postre de la crítica metafísica cartesiana que deviene colectivamente una filosofía novel, en la presentación de un Discurso que expone un método -que no ha sabido lo que es capaz de conocer (en Medicina, Mecánica y Moral)- que declara el agotamiento de un registro gnoseológico de la realidad, en el ejercicio de meditación que

pone en función de la crítica todo asentamiento y configuración del conocimiento, se desprende una presentación del fenómeno óntico en la doble dificultad de estas operaciones (Discurso y Meditación), pues, por un lado, se representa lo humano como capaz de gobernarse y formarse a sí, pero por otro lado, se representa lo humano en la fragilidad de cualquier conocimiento representacional. La representación del fenómeno óntico que creemos se desprende de estas operatorias metafísicas sobre un lenguaje recibido y uno provisorio, es una comprensión del hombre como capaz de dominarse a sí mismo y sus circunstancias, sin olvidar “que yo soy como un término medio entre Dios y la nada, es decir, que estoy colocado de tal manera entre el ser soberano y el no ser” (Descartes, 2011, p.41) El hombre está en la capacidad de todo y nada. Duda y Decisión.

[Sobre el Discurso y las Meditaciones cogimos lo siguiente: i) lo que busca el aparato escritural cartesiano es la gobernación/soberanía autónoma de sí, versificando aquella búsqueda en el planteamiento: *¿cómo vivir?* , en ello, busca el arribo a una vida que halla pasado por una avidez auténtica, la búsqueda de un vivir *eruditio* donde, todo lo que *se* es capaz de conocer, no lo ha sabido aún, y que puede, incluso, encontrar la posibilidad de que no haya nada *cierto* que conocer; el discurso del método, de algún modo es publicación programática de la operatoria cartesiana sobre un lengua -del saber- que es incompatible con la decisión *emancipatoria*.

De esta forma, antes de desarrollar los materiales de una F.E. en Descartes, existe una cierta zona confusa o un deseo implícito que generó la investigación, pues, sobre la posibilidad de una didáctica o dimensión curricular/educativa práctica definida y clara en Descartes, no será posible que edifiquemos o desarrollemos extensivamente una al modo de nuestro texto, más bien, el asunto que hemos trabajado son las operatorias cartesianas y como guardan detrás de ellas una *noción-alidad* intrínsecamente educativa, de forma que, si se desprende una F.E. en Descartes, comprendemos que esta es condición de un sistema filosófico que conceptualiza una antropología -en cuanto a un previo ejercicio metafísico-, es decir, en Descartes “hay una idea de **formación** del ser humano que va ligada a su conceptualización antropológica...” (Jaume, 2013, p.9)

2.2 Materiales para una F.E. cartesiana

Resulta innegable que el proyecto moderno inaugurado por Descartes, como se declara historiográfica y convencionalmente, constituye el gen de la sociedad disciplinaria (Foucault) y de la sociedad de productores (Bauman), las cuales sintetizan en la idea de *proyecto de vida* la “lógica de la identidad moderna... desde la acepción de la ilustración en la cual el proyecto se asociaba con la domesticación del futuro.” (Hurtado & Alvarado, 2007. p. 80). El acaecimiento de estas sociedades, que se atribuye a la modernidad como gestoras, encuentran su exposición magistral en las prácticas y políticas educativas de la coetaneidad moderna. Por ejemplo, la conversión en academia militar (Pritaneo militar nacional) del Collège Royal Henry-Le-Grand (escuela a la que asiste Descartes) bajo el periodo napoleónico, es la transformación de un espacio escolar, catolico-medieval, a la escuela comandada por el Estado moderno, el cual modela un espacio disciplinario enfocado en el control -biológico, social, político, etc.-, de forma que, desde la modernidad, se diseñan las instituciones escolares como mecanismos/dispositivos que inculcan -a la vez que controlan- valores cívicos, morales y formativos a la orden de una razón productiva derivativa del *proyecto de vida* de la nación, el cual busca en cada uno de sus gestos asegurar el futuro: domesticar la incertidumbre.

Asimismo, el establecimiento de la escuela moderna tiene su correlato/traducción en la escuela Chilena, al menos, desde la colonia hasta los inicios de la república. En primera instancia, el periodo colonial de la escuela configuró -a partir de dos ocupaciones- el porvenir marginativo de la educación nacional, por un lado, se ocupó de integrar un *habitus* (Díaz & Drucker, 2007) a las elites nacidas en la región, *habitus* que compartirían con las élites de Europa, y por otro lado, se ocupó de la evangelización de los indígenas, la cual se dispone como *Santo oficio* de la inquisición sobre un cuerpo, lenguaje y mente para su productivización bajo el reducto teológico-político de una lengua de la *verdad* a la que someter: dos escuelas, el del bajo pueblo y el de la elite. Al paso de la república, la escuela en Chile se configuraría como un espacio que, para la consolidación del Estado-nación, la evangelización y occidentalización del bajo pueblo ya no resulta del todo *útil*, abriendo paso a “una **nueva** construcción de sentido guiada por la necesidad de establecer una identidad chilena única” (Díaz & Drucker, 2007, p 66). Así, tal identidad *chilena* -distinta a la identidad del evangelio- diagrama desde las diferentes escuelas, el de la elite y el bajo pueblo,

el teatro *afirmativo* del poder puesto bajo la centralización estatal, vale decir, del control y supervisión de toda práctica y conocimiento, tal que, “Educar al pueblo ya no significa sólo civilizarlo sino que también chilenizarlo...” (Díaz & Drucker, 2007, p 68) para la productivización y reproducción social de la región-Chile a la orden del proyecto *Chile*, a largo, mediano y corto plazo. En este sentido, se atribuye al orden moderno, que inaugura Descartes, interpretar al estudiante como un cuerpo al que se le prepara “a nivel funcional para la producción desde las lógicas de la eficiencia y la eficacia, desde **la disciplina, la técnica, el proyecto de largo plazo y la obediencia...**” (Hurtado & Alvarado, 2007. p. 84)

Así, resulta claro que en la Filosofía cartesiana hay un sentido educativo, hay una masa conceptual que permite el sentido de una *formación* de los agentes, por ende, hay una influencia del pensamiento cartesiano en la educación en cuanto que se lleva, tal *corpus*, en los fenómenos educacionales que se construirían modernamente: “Una modernidad pedagógica, por tanto, construida ad modum Comenii sed secundum Cartesius” (Llinás, 2019, p. 12). En relación a esto, el aparato escritural cartesiano es condicionante primario de la experiencia educacional moderna, tal que, se desarrolla, a partir de sus esquemas, un -nuevo- hogar del ser (una muda al lenguaje matemático), con una representación del fenómeno humano (racionalismo antropocéntrico) puesto en marcha en una teleología de la gobernabilidad técnica (domesticar el porvenir).

Sin embargo, puesto que hemos presentado al aparato escritural cartesiano como conjunto análogo a la escuela, consideramos que ambas variables (los planteamientos de Descartes y la escuela) han sido puestos al desvanecimiento de su potencial crítico, vale decir, si sostenemos que la historia de la escuela es la historia de su desescolarización (Simons & Masschelein), hay en Descartes un ejercicio de captura a su discursividad donde se vuelca el registro crítico de su aparato escritural para hacerlo a-crítico. Si el proyecto cartesiano se presenta como excepción que deviene regla, lapsus que deviene gobierno (Thayer, 1996), que lo inaudito se torne admisible, tal admisión olvidará el tejido compreso de su aparato escritural, el cual contiene no sólo *decisión/método* securitario con el que conocer -como se la ha capturado- a su vez, la *duda radical/metafísica*. Esta carga tensional del aparato escritural cartesiano, es análoga al deseo moderno de estar sin estar en la ley, es decir, de una voluntad “de sujetarse a sí y al resto, sin estar en él, a la vez, sujeto, y sin quedar cautivo en sus propias ordenaciones” (Thayer, 1996. p. 98). Ante esto, queremos expresar a su vez que, el sentido crítico de la filosofía cartesiana, no permitiría nunca ejercicio educativo alguno que

“privilegia una serie de principios de moral y conducta que provienen de Europa y que siguen siendo referentes válidos de civilidad y progreso”, es decir, que privilegia una aprincipialidad que no encuentra su fundamento en la “propia manera de ser”; la vida recibida, desde los valores pensados por otros, ya sean el de los de la autonomías de otras regiones (Europa) o de otras religiones, son incompatibles con el deseo de emanciparse (de condicionar constantemente la autonomía), pese a esto, la historia nos muestra que serán los *habitus* de otros lugares los que “conformarán el ideal de cómo “debe ser” un buen chileno y que se transformaran en contenidos para los currículum en las aulas de cada una de las escuelas públicas del país” (Díaz & Drucker, 2007, p 67) .

Es, exponiendo estas articulaciones a los tratamientos conceptuales, donde proponemos unos materiales para una F.E. en Descartes. Asimismo, puesto que la captura historiográfica al dualismo cartesiano ha configurado como *cuerpo* al estudiante, esto es, desde las lógicas de la eficiencia, creemos necesario explorar una versión del proyecto cartesiano como defensa al pensamiento y las inteligencias, vale decir, defensa al derecho de pensar *fuera de* cómo se le ha hecho pensar, a como ha querido que se piense desde un lugar y al desmedro de las formas de aprendizaje que se exponen fuera de un marco aceptado socialmente³⁰.

Pues bien, como hemos desarrollado previamente, una F.E. se ocupa del análisis del lenguaje en cuanto que la actividad educativa transmite e integra una lengua; de ahí que se ocupe de las representaciones y palabras que comunica. Siendo precisos, en Descartes existe este ángulo sobre el lenguaje en cuanto que guarda relación con las representaciones que son condición directa de un *modo de vivir*. Desde ahí, el alcance de la crisis a las representaciones previas que ha recibido, serán también una crisis a los ritos educativos en los que se comulga, comunica y religan tales representaciones, de forma que, hay una apertura al cuestionamiento de todo conocimiento basado en el testimonio³¹, que conforma un *modo de vivir* y llevan de suyo una actividad educativa recibida, el: “desde **mis primeros años** había recibido por verdaderas una cantidad de falsas opiniones” (Descartes, 2011, p.13)

Esta apertura al cuestionamiento de todo conocimiento atestiguado, sosegado como el deseo de pensar por sí mismo, se relaciona tanto con el descrédito/destrucción a la **estructura**

³⁰ Creemos que hay que defender los cuerpos, pero también los pensamientos: los pensamientos de esos cuerpos o los cuerpos de esos pensamientos. Defender las racionalidades y los mapas mentales es también defender los lugares en que se dan tales lugares.

³¹ Ya sean estos de los sentidos o por los sentidos, la noción que nos parece relevante es la de *testimonio* puesto que deja entrever de mejor modo el asunto cartesiano sobre una lengua atestiguante.

teológico-política del lenguaje epocal y, al **contenido** directo del *modo de vivir* registrado por tal lenguaje, con sus artífices, personajes y disposiciones -en las cuales se encuentra la escuela-. De esta forma, hay un llamado a la auto-dictación de *cómo vivir*, que se puede interpretar a su vez como un ejercicio insatisfactorio³² en su previo *vivir*: unas ciudades desproporcionales, un sueño sostenido en un endeble suelo, las doctrinas enseñadas en los dispositivos escolares.

En este sentido, Descartes amenaza las costumbres (desde el cuarto propio)³³ para la búsqueda de un conocimiento indudable, búsqueda de lo indudable que lleva consigo el ejercicio de duda radical a la propia capacidad para conocer, el que si “el loco ve un jarrón donde yo veo un hombre”³⁴ si una persona se representa algo distinto a mí, “¿Quién ve la verdad?” (Jimenez, Nelson & Vallejo, 1983, p.6).

Hay en Descartes una amenaza a las costumbres representacionales, la *verdad*, que no encuentra un rendimiento en la -sola- exterioridad en la que se comulgan las representaciones: *he recibido*, desacredita y destruye, también, las representaciones *mías*: *mis antiguas opiniones* dueñas de una convicción. La *duda* desestabiliza/amenaza toda representación sea cual sea su presentación y, consigo, las voluntades, es decir, en la búsqueda de lo *indudable*, todo resulta ficcionable, y a la vez que falso, necesario de suspender. “¿Qué será entonces lo que podrá ser considerado verdadero?” cuando todo lo que me represento no es más que una posición referida a un *yo* del que su propia experiencia -mundana- es indiscernible del sueño y, además, resultado de una lengua configurante

³² Tal insatisfacción es un alegato directo a las formas y discursos -como el de Voet que amenaza la ciudad- que dominan nuestro entendimiento y lo que cree -con certeza- entender: los discursos en los que se entiende la enfermedad, por ejemplo. Todo esto Descartes lo expone en la primera meditación metafísica “paulatina, y no bruscamente, desde una dimensión cotidiana a una dimensión filosófica” (Jimenez, Nelson & Vallejo, 1983, p.6), donde el gesto reflexionante sobre un lenguaje que lo ha hecho vivir, surge a la base de una experiencia *salud*, basada en principios doctrinarios, lidiando desde fundamentos y prácticas **ineficientes**, con enfermedades como la viruela, el tifus, la disentería o, la peste bubónica, que Descartes tendría a la mira con el brote en Milán (Gran Peste de Milán 1629 - 1631); cabe destacar que, estas enfermedades, no solo se intentarían explicar con la teoría aristotélica de los humores, también al castigo divino.

³³ Es una revolución teórica (Thayer, 1996)

³⁴ De este modo, para evitar equívocos, Descartes presentará al sueño como contraejemplo de la locura para presentar a cada lector de la novela la pertinencia de la pregunta por *quién ve la verdad* fuera de un sesgo hegemónico (o de un desprecio a la alteridad), de forma que, el sueño, es un “contraejemplo más suave que la locura” (Jimenez, Nelson & Vallejo, 1983, p.6) que permite desarrollar en plenitud su ejercicio meditativo. Todos hemos soñado algo que no se corresponde a la realidad pero, la realidad misma podría pertenecer al sueño, es decir, hay una dificultad para decidir/distinguir entre la vigilia y el sueño, qué es lo *sueño* de la *vigilia*, como cuánto de *vigilia* tiene el *sueño*.

previa... “Tal vez únicamente que en el mundo no hay nada cierto”. (Descartes, 2011, p.170)
¿Con qué lenguaje conocer en un mundo donde tal vez no hay nada cierto? ¿hay conocimiento de aquel lenguaje del que no se pueda dudar³⁵?

Si bien la operatoria sobre el lenguaje en Descartes, que se lleva a cabo en la crítica metafísica de la actividad de las meditaciones, es una destrucción sobre una lengua recibida, sobre la casa de un ser, para la puesta en suspensión de sus fundamentos, presupuestos, practicidades, roles y agencias, ésta avanza con cierto acecho de la pregunta por el arribo a qué -otra- lengua. Pensar la operatoria metafísica cartesiana sobre el lenguaje como el arribo a otra lengua, es ya estar en la decisión sobre un lenguaje en el que conocer (y de cierto modo en la captura de canon sobre Descartes), por el contrario, consideramos que Descartes mantiene latente en todo su aparato escritural el asunto originario respecto a con qué lenguaje conocer. Sobre esto, Descartes encuentra una encrucijada en su propia narración, pues, si se pone en duda toda representación posible, recibida o construida por el agente, la muda al lenguaje que sea, por más que libere del anterior, lo termina por atrapar. Sí, “Descartes escribe en francés, lengua materna del no saber, “carente de prejuicios”, entonces. Pero no para permanecer allí.” (Thayer, 1996. p. 97) El gesto de traslado de la lengua *cognoscente de la verdad con la que se guiaban* las personas (latín), a la lengua materna (francés), resulta minimizado ante la posibilidad adocrinativa en que puede hallarse ésta última -o cualquiera-, prohibiendo el arribo de un conocimiento claro, y sobre todo, distinto. Vale decir, el idioma del libro, siempre generará *doceo* y, consigo, el archivo en cada instante de su lengua a su alrededor, alrededor predispuesto al modo de la lengua, haciendo lo “carente de prejuicio” como un *para ese entonces*. Descartes se libera del latín, pero también parece advertir el problema de asentarse en cualquier lengua con la que conocer.

Este es el propio conflicto cartesiano que nos parece que moviliza su aparato de escritura: ¿con qué lenguaje conocer?, ¿con qué lengua nombrarme sin ser antes nombrado, codificado y maniatado por una gramática general?, ¿cómo debo vivir ante esto? No hay lenguaje que pueda resolver estas preguntas³⁶, pues, Descartes “es aquel que se deshace de todas las

³⁵ Lo indudable de la duda es la nueva convicción/voluntad que levantó la destrucción de la casa en que se habita.

³⁶ Otro asunto es el de las matemáticas. Es claro que en el proyecto cartesiano no será el francés sino la mathesis uni-versal la autoridad última donde “se dispondrá el “orden” de cualquier paraje o interregno posible.” (Thayer, 1996. p. 97). Así, Descartes se decide por la Mathesis universal en la medida en que no es la lengua de un libro que pretenda adscribirse la totalidad de lo conocido, sino una forma de entender el mundo, un método, que no ha sabido aún lo que es capaz de conocer y, más

palabras”³⁷ ya que en la propia enunciación de la pregunta, lleva contenidamente una crisis a lo que la palabra nombra experiencialmente, vale decir, hay, en esta operación sobre el lenguaje, la predicción de una experiencia de sí imposible de ser asumida como auténtica, de lidiar “con la experiencia de no sentirte propietario lingüístico de ninguna experiencia” (Thayer, W: 1996. p.216. En Conversación entorno al Texto (La crisis no moderna de la universidad moderna))

Sin embargo, en esta imposibilidad sobre un lenguaje no-provisorio, se encuentra una concepción del hombre como capaz de aprendizaje -continuo, crítico y en mayor medida ligado a la exploración-. Si nos preguntamos: ¿qué representación del hombre sobrelleva esta crítica metafísica? consideramos que la nulidad de un lenguaje final en el que asentarse pondera una visión del hombre que, ante aquella propia nulidad, es capaz de búsqueda, aprendizaje, perfeccionamiento y, sobre ello mismo, soberano de su voluntad y del sentido que se auto-presente; nunca olvidando que, puede desearse conocer todo, pero no todo puede ser conocido, es decir, la voluntad es ilimitada, pero el lenguaje de un entendimiento es completamente limitado, condicionado.

En esta medida, la concepción de hombre que desarrolla Descartes, se liga a su propia novela metafísica, esto es, a un mandato ilimitado por conocer tensionando las posibilidades del lenguaje con el que nombrar la experiencia; es la imagen de *lo humano* como apto para el camino *eruditio*, por ende, de la constante tensión sobre la identidad última en la que asentarse. Hay, por lo tanto, una visión de lo humano como ente que, sólo en cuanto que es capaz de *dudar de sí*, es voluble a una autodictación del *cómo vivir*, conllevando, no solo una auto-educación y autonomía del agente, a su vez, la apertura a un proyecto vital que es capaz de suspender un pasado impuesto (de roles influidos tanto en la esfera privada como social) en cuanto que referentes totales de la identidad. Es un cuarto propio que, cómo en el sentido

importante aún, sus principios son eximidos de todo prejuicio a lo que busque conocer. Es una lengua a-histórica, a-sexual (Thayer, 1996) a la vez que se presenta como in-temporal. De esta forma, estar “colocado de tal manera entre el ser soberano y el no ser” (Descartes, Gredos 193) llevará, la parte soberana de sí, en el vehículo uni-versal de la matematización. En este sentido, las matemáticas permiten el camino *eruditio*, condicionado por no comprender *nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente* (Descartes.); claro y destino que se anida en la axiomática de la mathesis, enmarcado en un camino que no sabe de su desenlace. Esta sería una operación causal de la “retirada estatal del afecto materno... la autoedificación para que te quieran disciplinarmente” Thayer, W: 1996. p.216. En Conversación entorno al Texto (La crisis no moderna de la universidad moderna)

³⁷ Pablo Oyarzún, 1996. p.236. En Conversación entorno al Texto (La crisis no moderna de la universidad moderna)

griego de la escuela, permite al agente la reivindicación tanto de, su **entendimiento** del mundo, como de sí mismo, vale decir, la destrucción de la antigua opinión, como acontecimiento en el que, *cómo vivir*, lleva la constante formación crítica.

Si bien existe una tensión en el aparato cartesiano entre su interpretación como fundamento del control educativo y su capacidad para moldear una educación liberadora, en cuanto que formación crítica, creemos que la anécdota de Rembrandtz nos da luces sobre esta tensión.

Rembrandtz es un zapatero holandés “que ocupa el escaso tiempo que le deja libre su profesión... aprendiendo matemáticas.” (Arenas, 1999, p.13) Su entusiasmo le motiva a viajar a la ciudad de Egmond para intentar contactarse con Descartes -quien vendría arrastrando fama por sus escritos en francés (*lengua materna del no saber* (Thayer), lengua vulgar)-. Tras llamar a la puerta del filósofo, Rembrandtz es recibido por un criado de la casa cartesiana, el cual, rechaza su ingreso interpretado la intención como *descaro provinciano* (Arenas, 1999). Sin embargo, y no sin menos ocasiones fallidas -entre una de las cuales rechaza la limosna de los criados- Rembrandtz logra una reunión con Descartes: “Hablan de matemáticas y astronomía. Descartes resuelve algunas de sus dificultades y **le comunica su método** para que sea **él mismo quien continúe perfeccionando** los razonamientos” (Arenas, 1999, p.14) Nos parece que hay una serie de elementos que logran establecer una conexión con el sentido de una formación crítica en Descartes, y, más aún, de un sentido escolar en su vertiente creacional griega, pues, Rembrandtz, se encuentra encadenado a su rol, a la esfera privada y social -por el que los empleados de la casa cartesiana le niegan reunirse con Descartes- que impone un archivo de su persona a un orden social, orden que ha asimilado a Rembrandtz como *partícipe marginado* de la esfera del saber, esto es, marginado de la ciudad en cuanto que ciudadano capaz de formarse a sí para la colectividad ciudad, es decir, Rembrandtz -para el orden que le archiva- no es *partícipe* de los asuntos del saber que la ciudad se autoforma, se le priva de la filosofía y de la casa del filósofo en donde sus amos de llave -atestiguantes de sus propios roles- rechazan la admisión de su inteligencia.

Todo esto resulta vano ante el gesto cartesiano de escribir en la lengua provinciana materna (francés), y es que es un gesto que pervierte la predilección -y su inteligencia- de un saber *en* la codificación específica de un lenguaje, es decir, el escaso tiempo libre (*ocio, scholé*) que le deja su trabajo a Rembrandtz, en el que decide aprender matemáticas, es acompañado de una

revelación que instala la lengua propia³⁸ como digna, vale decir, la reivindica a través del tiempo libre y, más aún, estudia una lengua a la que no hay lector previo en el que somos leídos: las matemáticas. Esto, en algún sentido alejado de nuestras prácticas contemporáneas desescolarizadas, es hacer *escuela*, hacer tiempo libre, hacer tiempo libre puesto que no se tiene y preguntarse: ¿por qué no se es libre? La defensa de la inteligencias (sus lugares de advenidas y tratos) o la universalización de la razón, va siempre acompañada de la democratización del tiempo libre, por ende, de la reivindicación de un sujeto sobre su inteligencia y participación en los asuntos de la sociedad, vale decir, de formarse como ciudadano.

Hay en la historia expuesta, un defensa de Descartes al legítimo derecho de las mentes por conocer, de modo que, sin importar la ocupación de Rembrandtz, este tiene -bajo la óptica emancipatoria- el legítimo derecho al uso de la razón, tal que, su solo acto, pone en crisis las representaciones impuestas por la sociedad, vale decir, de lo esperado de un zapatero. Cabe destacar que aquí no se encuentra un argumento de la movilidad social, sino, de la capacidad de los espacios educativos para inspirar, promover y auspiciar la transformación de los agentes (no su movilidad entre roles, sino su perversión).

Así, creemos que estos materiales que hemos desentrañado, proponen que una F.E. en Descartes no puede limitarse a la reproducción de los mecanismos que la modernidad instaló. Por el contrario, creemos que se debe abogar por una pedagogía que, sobre el gesto crítico cartesiano que hemos insumado, esto es, del cuestionamiento de las estructuras que intersectan las representaciones -tomadas por verdad-, se fomente la autonomía, el pensamiento crítico, y la capacidad de dudar de lo presentado.

Presentamos los materiales de una F.E. cartesiana como los siguientes ejes:

- 1) Un ejercicio constante de la duda que se aplica no solo a los contenidos epocales-curriculares, también a los dispositivos educativos, sus diagramaciones y sus relaciones de producción de saber-poder.

³⁸ La lengua propia como paso previo al que se encuentra la imposibilidad de asentamiento.

1.2) Una reconfiguración del lenguaje que reconoce en las representaciones culturales, sociales e históricas su no neutralidad, de forma que, tal reconfiguración, lleva detrás de sí la deconstrucción.

2) Se esgrime una visión de la educabilidad como proceso de formación constante y latente, de modo que, no hay un lugar último/final del proceso educacional, sino, una voluntad educable ilimitada en la forma limitada de las herramientas metodológicas. Con esto deseamos expresar que, el fin de su educabilidad no es una meta, sino la conquista constante del *cómo vivir*, sobreescribiendo en aquella conquista la búsqueda de la autonomía. El que se presente como conquista, presupone el hecho crítico de una representación última de sí como imposibilidad representacional.

Ante lo que hemos expuesto, revalorizar el proyecto cartesiano en la educación implica repensar y releer la dimensión emancipatoria del proyecto, no necesariamente desde su registro de origen, sino que entendiéndolo como una herramienta con la que pensar contemporáneamente. Sobre esto, si presentamos como objetivo de la F.E. cartesiana la búsqueda de la autonomía de los agentes, surge por antonomasia lidiar con la heteronomía y la alienación. Como ejemplifica Kamii:

Autonomía significa gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. Se puede ver un ejemplo de la moralidad y la autonomía en Elliot Richardson, con respecto al encubrimiento del asunto Watergate. El fue el único funcionario del gobierno de Nixon que se negó a mentir y que renunció a su posición. Los demás ilustran la moralidad heterónoma. Cuando se les dijo que mintieran, obedecieron a su superior y colaboraron con lo que sabían que estaba mal hecho. Kamii, 1982, p. 3

Como se alcanza a percibir, el proyecto cartesiano no es ajeno a una lectura actual, y resulta esclarecedor su comparativa para una F.E., pues, ante el caso que presenta Kamii, si tanto Elliot Richardson como los funcionarios del gobierno estadounidense son producto de un tipo de educación, resulta pertinente preguntarnos por qué el ejercicio autónomo es una excepcionalidad. Si dudar, es poner en cuestión lo recibido -como las órdenes de un superior-, el ejemplo de Kamii expone que el tipo de educación (en su acto) no insta a ninguno de sus agentes a educarse con la *duda*, o vale decir, no se ha empujado/armado a la toma de

decisiones “basadas en un razonamiento independiente, que va más allá de los propios deseos o intereses inmediatos” (Kamii, 1982), más aún, se la ha interpretado a esos sujetos a educar, que su propia inteligencia debe ser suprimida, por ende, naturaliza una jerarquización de las inteligencias. Esto es transversal a la escena que Kamii presenta, pues, tanto el superior como quien obedece no basaron su actuar en un razonamiento independiente, sino que fueron proclive -sin coordinación de los puntos de vista- a las bajas pasiones de un mandato, por ende, de los impulsos y deseos que no han pasado por una inspección crítica.

Es aquí donde la carta a Voetius de Descartes, que enfrenta la línea de coacción de las bajas pasiones que el pastor/autoridad (Voet) promueve al *vulgus*, tiene algo que decirnos educativamente, pues, educar en la *duda* es el descrédito a la figura de autoridad de *Voet* en cuanto que su posición presupone la desigualdad de las inteligencias, vale decir, Voet enseña y naturaliza a que se le necesite, tanto a su figura como a su estructura jerárquica lingüística, de cierto modo Voet infantiliza a su audiencia. Esto también nos indica una relación entre la infancia y la duda como principio de la “mayoría de edad” (Descartes), de modo que, presentar un espacio propicio para la duda (como creemos es lo que deriva una F.E. cartesiana) es dar lugar a un nuevo trato con las infancias y con el flujo de las inteligencias, asimismo, la inteligencia prestada (Ranciere, 2002) del profesor a los estudiantes, es la privación de un proceso formativo crítico: de una autonomía con la que *decidir*.

Ante esto, los materiales que hemos formado como lugares en el que se podrían desembocar un currículum, consideramos que la *duda como método*³⁹, tiene un carácter pedagógico intrínseco para la formación de los estudiantes, pues, es la forma en la que es posible construir autonomía -forma que contiene de suyo una interpretación de lo humano como capaz de formarse-, por ende, la escuela -desde este lugar- debe construir tal autonomía. Si bien no todos deben seguir el camino de poner en duda los saberes “por temor a que... en lugar de aportar alguna claridad y alguna luz en el conocimiento de la verdad, no sean suficientes para aclarar las tinieblas de las dificultades...” (Descartes, 2011, p. 18), todos

³⁹ “El método es ya una dirección del espíritu, pues enseña a caminar en un mundo que se presenta como laberíntico... una propuesta metódica de constitución del saber que en modo alguno puede dejar de lado la cuestión formativa del sujeto de conocimiento que es también un sujeto al que, mediante el método, se le enseña a conocer, a constituir conocimiento orientado a un determinado fin, la libertad y autonomía personal”. (Jaume, A.: “Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio”, Cuadernos Salmantinos de Filosofía, 40, 2013, pp. 85-100)”. (Jaume, A.: “Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio”, Cuadernos Salmantinos de Filosofía, 40, 2013, pp. 85-100)

precisan de un proceso autónomo a la presentación relacional de los saberes, es decir, se precisa la igualdad de las inteligencias.

Dirigiéndonos a la pregunta: ¿por qué dudar?

En muchas oportunidades cuando presentamos la filosofía cartesiana a nuestros estudiantes, amigos y familiares, ésta se desaprueba cómo atingente, fácilmente, desde el reproche -casi burlesco- sobre el *Genio maligno*. Si, a grosso y vulgar modo, el *Genio maligno* es un personaje que permite *dudar* de todo, esto es, de las representaciones que se puedan construir y de todo lo que se presenta, lo que se desaprueba es la posibilidad de una experiencia de lo real (existencia objetiva) en la posibilidad de lo no-real (ni existente, ni objetiva). Sumado a esto, el propio principio cartesiano de someter a *duda* toda opinión o representación recibida, se percibe como curiosidad en una acepción cercana a lo “innecesaria”. Dudar es inadmisibile en nuestras sociedades. ¿Qué nos indica que lo real-cotidianizado no sea proclive a duda?, ¿por qué se ha configurado la duda, la vacilación, la inseguridad sobre las cosas, la di-versión, como una conducta innecesaria?, ¿se puede enseñar a dudar y que significa esto para quien la enseña?

No nos creemos aptos para responder estas interrogantes. Pero sí creemos pertinente decir algo sobre la pregunta *¿por qué dudar?*, no en cuanto a su posible respuesta: *dudamos para esto...* sino, lo que presupone la pregunta, vale decir, lo que permite que se cuestione el cuestionar. Debemos ser precisos en este planteamiento, pues, si queremos dar algún análisis sobre un cuestionamiento de la *duda*, se lleva debajo de aquel análisis una suerte de defensa a la actividad reflexionante, actividad que se conduce -en una de sus formas- *en* la duda. Encaminados de este modo, hipotetizamos que, asimilar el riesgo de la *duda* como concepto con el que guiar la experiencia, se aprehende como la total imposibilidad de revolucionar la vida.

Se preguntará el lector cómo se intersecta con nuestra investigación esta cuestión, pues bien, si en Descartes hay un argumento sobre la emancipación intelectual, como proyecto que acompaña una visión formativa/educativa de la humanidad, donde el *¿para qué educarnos?* se responde como construcción de una razón libre y autónoma, como una práctica de la libertad (hooks) que libra a las inteligencias de sus roles desiguales, de la perversión de los roles por

medio de la actividad escolar de un tiempo libre, tal empresa se lleva a cabo por medio de la *duda*, es decir, la visión transformativa de *lo humano*, lo humano como capaz de revolucionar su vida, requiere del paso previo, no de una *duda* desde la baja conciencia o del resentimiento, sino, de una *duda vital* con la que encaminar una vida auténtica. Se educa para dudar, de forma que, la pregunta por el rechazo de la reflexión en nuestra época, se intersecta en nuestra memoria haciéndola una posibilidad imposible.

Es justo entonces que presentemos -si se nos permite la expresión- el concepto de *Descartes* que obra sobre una F.E. cartesiana, vale decir, presentar en qué sentido -para la investigación- Descartes es una fuerza productora de sentido (Deleuze & Guattari, 1993). Descartes fuerza, en nuestra concepción, una maquinaria completamente crítica, de una dubitividad radical que permite “la destrucción de la ciudad en la subjetividad” (Thayer, 1996. p. 102), destrucción, des-ensamble, que hemos descrito como salida de una vida inauténtica e impropia para el camino formativo crítico: conquistar nuestra autonomía como finalidad de la educación.

Sin embargo, en tal conquista de la autonomía, se expone una figuración de toda experiencia de sí como referencialidad a otra: el *he recibido* que fuerza la experiencia humana como indesmarcable de ser una referencia a ese algo *recibido*. En relación a esto, no hay un *nuestro* concepto de Descartes, pues, se tensiona toda *medida nuestra* en cuanto que refiere a otra cosa, en consecuencia, la posibilidad de dirigir una vida auténtica se torna como deseo imposible ante la comulgación referencial total del lenguaje, de forma que, no hay un *nuestro* concepto de Descartes en la medida en que tal *nuestro* se debe a una serie de referencias previas que han moldeado *nuestra* percepción; se tensa no la creación en cuanto tal de una experiencia genuina y autónoma de ser, sino, cuán nuevo es lo creado y cómo aquello que se cree nuevo, no es más que una modulación, digitación y dictación desde otras referencias. Con esto se desea expresar que, el des-ensamble de la ciudad, lidia con el ejercicio mayor de crear una nueva manera de nombrar la experiencia propia. Así, solo hay interreferencialidad hasta el ejercicio de suprimir lo *recibido*. El cogito, en esta línea, tras el paso de la *duda* y en cuanto que elemento indudable, posiciona tanto la inteligencia y las mentes -propias-, como figura válida con la que referenciar la propia vida, por lo tanto, originar/crear edificios (vivir asentadamente en el mundo) a partir de la propia experiencia de ser que ha detectado -las *bajas pasiones*- de un mundo recibido.

Es así que, Descartes, se configura en la memoria como una fuerza productora de un sentido que i) restituye la propia capacidad con la que normar y coordinar la vida (autonomía/mayoría de edad) y ii) reivindica el lugar de aquellas capacidades (universalidad de la razón).

Ante lo dicho, la exposición sobre Descartes no olvida que la empresa de *dudar* no es ni recomendable ni aprobable como declara el propio autor (sin ciertas condiciones). Si reformarse constituye el advenimiento de unos nuevos edificios con los que vivir, estos requieren del seguro reposo (tiempo libre) del cuarto propio (escuela) que ha permitido las meditaciones (transformación subjetiva), de forma que, el programa cartesiano rechaza toda actividad que no haya presentado previamente un ejercicio reflexivo, por lo tanto, de un tiempo libre en el que construir la reflexividad. Redirigir la vida desde las reivindicaciones de una inteligencia (sea cual sea su origen) exige la carátula de *dudar* sobre el buen sentido recibido y de los reformadores “de carácter inquieto y atropellado que, sin ser llamados por su nacimiento ni por su fortuna al manejo de los asuntos públicos, no dejan de hacer siempre en su mente alguna reforma” (Descartes, 2011, p.111) No dejará de parecer sensible esta declaración ¿cómo convive el anécdota de Rembradtz con esta cita y, a su vez, cómo no hallar en Voet una pasión atropellada? Sin embargo, es importante considerar lo que supone de fondo, pues, sin importar quien (los llamados y no llamados por su nacimiento y fortuna al manejo de los asuntos públicos) el designio condicional sobre los asuntos será el de su inteligencia, por ende, del tiempo libre en los que se ha desarrollado, moldeado y deseado su reflexividad o no reflexividad.

Desde aquí: ¿qué significa que nuestras sociedades experimenten una crisis reflexiva-dubitativa, un cuestionamiento de la *duda*? A primera vista, creemos que una falta reflexiva-dubitativa es producto de un mundo -que nunca deja de ser recibido- que indispone a toda figura/arista del “revolucionar la vida”, ya sea desde lo que busca ser (transformación subjetiva) y su lugar genético (tiempo libre). Vale decir, lo que se tensiona con el cuestionamiento de la *duda*, es la no-instantaneidad y productividad que tiene la escena reflexiva, donde su ejercicio confronta la raíz misma de una relación con la producción del saber, esto es, de *nuestra* relación con el conocimiento: el conocimiento de mi persona, lo que la rodea, lo que desea, lo que le agota, etc., sin perder de vista que aquellos conocimientos se desafían no sólo desde lo contenido, también desde un cómo *se* sabe.

En síntesis, un cuestionamiento de la *duda* significa una sociedad que no permite tiempo libre, por lo tanto, deja su experiencia reflexiva desmarcada de rendimientos, configuraciones y demases, anulada -valoricamente- en la inmediatez productiva de los márgenes de saberes -producidos desde lugares no reflexionantes-, es una sociedad que no decide por sí, puesto que su experiencia no se configura como referencia válida, sino que camufla su soberanía/gobernación en una nomenclatura des-ajeneizada. Se habla entonces de un fenómeno donde la *duda* es antagonista a lo real-cotidianizado que aliena en cada espacio.

De esta forma, lo que se rechaza en último término con la *duda*, es toda novedad en cuanto tal, es decir, se revoca el legítimo derecho de las generaciones por hacerse cargo a sí mismas (Arendt, 2016) y de darse un sentido que no quede -en la totalidad- atado previamente por un pasado estructural, ya carente de autonomía y alienante, vale decir, que el progreso sea solo mejora. Y se rechaza la *duda* allanando en el sujeto una impropiedad, una destrucción del proceso posterior a la duda, al proceso creativo con el que conceptualizar su experiencia, vale decir, no se permite pensamiento alguno que no sea una referencia -por mínima que sea- a aquella previdencia de la cultura productiva e ideológica, tal que, se hace *cliché* todo sujeto, se le hace aparecer como si su discursividad perteneciera a un mundo donde ya todo es dicho y que su propia vocería es una acumulación que arrastra recibimientos (cómo nuestro intento por establecer un *nuestro concepto de Descartes*)⁴⁰.

En este sentido, la crisis de la reflexividad tiene un lugar privilegiado en el que pensarse, pues, si la historia de la escuela es la historia de su des-escolarización, de hacer productivo el tiempo libre, como nos dicen Simons y Masschelein (2020), se indispone a toda figura/arista del “revolucionar la vida” desde cada acto de la escuela en su vivencia desescolarizada: sus curriculums, materias a enseñar, valores en los que formar, etc. Ni la escuela, ni los escolares, ni muchas veces los maestros admiten la no-instantaneidad y la no-productividad; así, pensar el cuestionamiento a la *duda* como pregunta privilegiada de la Filosofía, hace de la propia asignatura una zona confusa para los estudiantes, una zona que precisamente les hace preguntar: ¿de qué me es útil este ramo, para qué tanta pregunta? -preguntas que puede sufrir

⁴⁰ Desde aquí, la estructura memoria-lingüística de la academia se subordina constantemente a la referencia, como en un intento por englosar y validar su cometido. Pero creemos que el asunto sobre la referencialidad debe entenderse no del todo como problema, pues, la cita puede narrarnos algo que requiere solo de esas palabras y posiciones, lo que nos parece problemático, más bien, es que se ha instado a pensar y escribir sólo referencialmente. El asunto es que la cita absorbe para sí la posibilidad auténtica del texto, lo compone como un brazo de sí y no como una composición.

cualquier clase de Filosofía-. Y la sola posibilidad de aquella pregunta sobre la utilidad de la Filosofía, nos habla de un entramado -mundo recibido- que llena de respuestas sobre aquellas interrogantes a los estudiantes, y que la escuela -una vez más, desescolarizada- aporta en la construcción de aquel llenado, vale decir, de fabricar un sentido para la integración a los órdenes de la sociedad, su carrera, velocidad y atropello. Sin embargo, no le ocurre solamente a la Filosofía un cuestionamiento de su figura y pertenencia, también las matemáticas sufren la pregunta por su utilidad (Socarras, 2008).

Nos llama la atención que, del proyecto cartesiano -el cual intenta a viva voz hacer útil la Filosofía-, vivencie una desgracia contemporánea de la mano de una animadversión a las Matemáticas. Para nosotros, esto es rasgo de una sociabilidad que no permite la emancipación de sus agentes, pues, tanto la Filosofía como las Matemáticas son los lugares/disciplinas llamadas a aquel ejercicio emancipatorio.

Si, por un lado, la Filosofía se aprehende -en caso de que se pueda- como la actividad de crear conceptos (Deleuze & Guattari, 1993), consigo, de ingresar en los problemas que esos conceptos patentan, su enseñanza se presenta como aprender a “conocer mediante conceptos puros” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 13), donde, aquello que se aprende, se construye a partir de una llanura, desde un previo proceso de *duda* que hace que, conocer por o desde un concepto, sea siempre un ejercicio en el que la propia experiencia funda su conocimiento. De este modo, la Filosofía, como ramo, creemos que debe exponer que se puede pensar desde conceptos contruidos “en una intuición que le es propia: un ámbito, un plano, un suelo...” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 13).

Por otro lado, las Matemáticas son el lugar donde la propia inteligencia se desarrolla por medio de ejercicios y problemas en función de una axiomática común, por ende, de la coordinación de los puntos de vista a cargo de un lenguaje que se presenta igual para todos. En este sentido, las matemáticas tienen una potencialidad emancipatoria importante, pues, promueve la autonomía -acompañado de precisión axiomática- por medio del propio uso de la razón. La opinión negativa de las matemáticas como disciplina escolar, entonces, tiene que ver indirectamente con una historia-didáctica, vale decir, de la desigualdad de las inteligencias que patentan el maestro sobre el estudiante, de forma que, en cada caso, tal axiomática común a las que se le ingresa a los estudiantes no promueve la autonomía de cada cual por explicar el acierto y el error en un problema/ejercicio, más bien, al estudiante se le priva de su

inteligencia para demostrar su acierto o su error en la medida en que el maestro sólo le da una respuesta correcta -o el por qué de su error-, haciendo de la narrativa escolar de las *matemáticas* cómo un: ““responderle las preguntas al maestro, para las cuales él ya tiene respuestas”, ya que es el adulto quien hace las preguntas y, a su vez, es él quien las corrige.”, es decir, subordinar una inteligencia a la otra: “si un niño dice que $8+5=12$, la mayoría de los profesores lo corregirán como un error.” (Kamii, 1982, p.20)

Es por esto que, la *duda*, como teleología educativa, implica pensar nuevamente el lugar de la escuela, su diagramación particular en la sociedad, y en qué medida el tiempo particular que presenta a los que viven su espacio tiene la potencialidad de emancipar o, por el contrario, ser una articuladora de un orden alienante.

En conclusión, la pregunta *¿por qué dudar?* esconde detrás de sí la imposibilidad de cambiar la vida, es decir, la imposibilidad de revocar un rol impuesto, por ende, de la perpetuación de una valorización territorial de las mentes a la orden de un sistema *recibido*. La propia instalación de la pregunta nos dice, también, que se interpreta como desacierto emprender el ejercicio de la *duda*, en cuanto que tarea vital que nos invita a reconstruir nuestras certezas y, con ello, nuestras vidas. Pese a la desazón que podría abrir estas últimas consideraciones, proponer el aparato escritural cartesiano como una Filosofía de la Educación -con arreglos a la escuela en su vertiente originaria-, subraya la potencialidad que tiene el espacio escolar como agente transformador y articulador de herramientas con las que conquistar la autonomía. Ante esto, recuperar la *duda* como guía con la que afrontar la vida es imprescindible en un mundo que, rechazando su posibilidad meditativa-dubitativa, perpetúa una falta reflexiva que inhibe la autonomía y la creatividad. Así, educar para dudar es un gesto pedagógico que reivindica los puntos de referencias en los que se construye un sentido vital, haciendo de la propia experiencia punto de partida.

Bibliografía

- Alexander, C. (1981). *El modo intemporal de construir*. Ed. Gustavo Gili.
- Arenas, L. (1999). *Int. Anhelos de cerezas en un tiempo de crisis*. En *Discurso del método*. Biblioteca Nueva.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península.
- Aristóteles. *Política*. Biblioteca clásica Gredos, 116. Trad. Manuel García Valdés.
- Azouvi, F. (2002). *Descartes et la France. Histoire d'une passion nationale*. Ed. Fayard/L'esprit de la cité.
- Badiou, A. (1999). *San Pablo: La fundación del universalismo*. Barcelona.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of Economic life*. Basic Books, Inc.
- Canguilhem, G. (2018). *Descartes y la técnica*. Epistemología e Historia de la Ciencia, 2(2). Trad. Natalia Lorio.

- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Ed. Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Deleuze & Guattari. (2005) *¿Qué es la Filosofía?* Ed. Anagrama.
- Deleuze, G. (1990). *Foucault, filósofo. ¿Qué es un dispositivo?* Gedisa.
- Deleuze, G. (2014). *Spinoza: filosofía práctica*. Ed. Desligamiento.
- Descartes. (1999). *Discurso del método*. Biblioteca Nueva.
- Descartes. (2002). *Principios de la Filosofía*. Alianza Editorial, S.A.
- Descartes. (2011). *Correspondencia con Isabel de Bohemia*. Gredos.
- Descartes. (2011). *Discurso del método*. Gredos.
- Descartes. (2011). *Meditaciones metafísicas*. Gredos.
- Descartes. (2011). *Reglas para la dirección del espíritu*. Gredos.
- Diaz & Drucker (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. En *Estudios Pedagógicos* Vol. XXXIII. Universidad Austral de Chile.
- Fischer, M. (2018). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Ed. Caja Negra.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Siglo Veintiuno editores.

- Freud, S. (1973). Carta a Maxim Leroy sobre un sueño de Descartes. En: *Ensayos XCVIII al CCIII*. Biblioteca Nueva, pp. 3094-3095.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación. Paideia*. Ediciones CEAC.
- Gaukroger, S. (1995). *Descartes An Intellectual Biography*. Oxford University Press Inc.
- Heidegger, M. (1953). *Doctrina de la verdad según Platón. Platons Lehre von der Wahrheit*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Trad. Juan David García Bacca. Disponible en www.philosophia.cl.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros, S.L.
- Hurtado & Alvarado (2007). *Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad*. En Estudios Pedagógicos Vol. XXXIII. Universidad Austral de Chile.
- Jaume, L. (2013). *Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio*. Artículo publicado en Cuadernos Salmantinos de Filosofía.
- Jenofonte. *Económico*. Biblioteca clásica Gredos, 182. Trad. Juan Zaragoza.
- Jimenez, Nelson & Vallejo. (1983). *Concepto de voluntad en meditaciones metafísicas de René Descartes*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Memoria de Grado.

- Kamii, C. (1982). *La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget*. En *Infancia y Aprendizaje*. Trad. Pilar López. University of Illinois at Chicago Circle.
- Kant. *KrV*.
- Llinàs Begon, J.L. (2019). *Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. Comenio y Descartes*. Logos. Anales del Seminario de Metafísica, 52, 81-93.
- Morales, J. (2016). *Descartes: Filósofo de la Moral*. Estudios de Filosofía, 55 (2017): 11-29.
- Nadler, S. (2015). *Le philosophe, le prêtre et le peintre. Portrait de Descartes au siècle d'or*. Ed. Alma.
- Nietzsche, F. (2001). *Verdad y mentira en sentido extramoral. Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn*. Universidad Autónoma de Madrid. Trad. Enrique López Castellon. Repositorio UAM.
- Platón. *Diálogos. Menón*. En *Obras completas*, edición de Patricio de Azcárate, tomo 4, Madrid 1871.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Ed. Laertes.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila, Buenos Aires.

- Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna (Epílogo del conflicto de las facultades)*. Ed. Cuarto Propio.
- Thayer, W. (2006). *El fragmento repetido. Escritos en estado de excepción*. Ediciones Metales Pesados.
- Vaccari, A. (2017). *De Descartes a Deckard. Los orígenes cartesianos del posthumanismo*. En *La Técnica en cuestión*. Ed. Teseo. Ed. UAI.
- Verbeek, T. (2020). *Descartes's Letter to Voetius. The Method of Philosophy and Morality*. Brill.
- Villalobos-Ruminott, S. (2006). *Nihilización del nihilismo*. Revista Archivos N°1, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Wittgenstein. (2007). *Tractatus logico-philosophicus*. Ed. Tecnos
- Yudit Castillo, K. & Miramontes Arteaga, M. (2020). *Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias*. *Voces De La Educación*, 5(9), 157-170.

