

## FILOSOFÍA, INSTITUCIÓN, ENSEÑANZA. PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS CONTEMPORÁNEAS

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ QUINTANAR

*IES Ánxel Fole, Lugo*

<http://dx.doi.org/10.15304/ag.37.1.3858>

### Resumen

En este trabajo se reflexiona sobre la propuesta de Jacques Derrida a propósito de la relación de la filosofía con su institución y enseñanza actuales. El objetivo de esta reflexión es exponer, analizar e interpretar las aporías que, según Derrida, se refieren a la escena escolar, finalidad, lugar, enseñanza, institución, magisterio, didáctica y tiempo de la filosofía. En el análisis y la interpretación se defiende que la propuesta de Derrida es compatible y puede completarse con las aportaciones de filósofos de corrientes diversas: Martha Nussbaum, Gianni Vattimo, Max Horkheimer, Alain Badiou, Pierre Hadot, Dario Antiseri. El concepto de síntesis disyuntiva, concebido por Gilles Deleuze, posibilita la realización de esta tarea constructiva, afirmativa y reivindicativa.

*Palabras clave:* filosofía, institución, enseñanza, Derrida, aporía, Deleuze, síntesis disyuntiva.

### Abstract

This article is some serious reflection on Jacques Derrida's proposal regarding the relationship between philosophy and its current institution and teaching. The aim of this article is to expose, analyze and figure out the "aporias" that, according to Derrida, apply to the scene, purpose, place, teaching, institution, performance, didactics and timing of philosophy. As for the analysis and interpretation, it is thought that Derrida's proposal is compatible and can be completed with contributions voiced by different philosophers such as, Martha Nussbaum, Gianni Vattimo, Max Horkheimer, Alain Badiou, Pierre Hadot, Dario Antiseri. The concept of disjunctive synthesis, conceived by Gilles Deleuze, enables the carrying out of this constructive, positive and demanding task.

*Keywords:* philosophy, institution, teaching, Derrida, aporia, Deleuze, disjunctive synthesis.

*Recibido:* 08/01/2017. *Aceptado:* 20/04/2017.

## Presentación

Con el fin de elucidar la naturaleza de la filosofía en relación con su institución y enseñanza, leemos tres textos de Jacques Derrida recogidos en *Du droit à la philosophie*: “Privilège. Titre justificatif et Remarques introductives”, “Les antinomies de la discipline philosophique”, “Popularités. Du droit à la philosophie du droit” (Derrida 1990, 9-108, 511-524, 525-535, respectivamente). El primero data de 1990, el segundo 1986, el tercero 1985. Además los cruzamos con meditaciones de pensadores actuales de corrientes diferentes: Martha Nussbaum, Gianni Vattimo, Max Horkheimer, Alain Badiou, Dario Antiseri, Pierre Hadot. Ninguno se dedica explícitamente a la didáctica de la filosofía. Aún así, reseñar uno de los momentos de su carrera profesional en el que se enfrentan reflexivamente al hecho institucional, escolar, de la filosofía, es útil para formular y arrojar luz sobre nuestra situación actual. Con un objetivo: disponer de elementos constructivos, positivos, para una argumentación que justifique la necesidad y presencia académica de la filosofía en el contexto democrático de las sociedades avanzadas.

## Condiciones, direcciones

Según Derrida no es baladí interrogarse por las condiciones institucionales del ejercicio de la filosofía. En su opinión, estas condiciones se configuran a partir del kantismo que opera en y desde su fundamento (Derrida 1990, 81 y ss.). Este kantismo trabaja en cuatro direcciones: condiciona la escena escolar de la filosofía, instituye la razón como tribunal, constituye la matriz antinómica de todo discurso filosófico posible (actual) sobre la filosofía, nos proyecta a la afirmación de un derecho a la filosofía.

## Escena escolar kantiana

La escena escolar de la filosofía está condicionada por el kantismo (Derrida 1990, 81-82). Para Derrida el modelo kantiano ejerce su autoridad sobre todos los dispositivos de enseñanza filosófica europeos. El kantismo propone una pedagogía en la medida en que localiza el momento y necesidad de lo pedagógico *fuera* del pensamiento puro de los principios, y lo visualiza como una remontada a los mismos para un sujeto: el pueblo. Esta pedagogía supone una construcción de lo que hay que entender por

“pueblo”, “popular”, “popularidad”, a partir de la distinción entre razón y entendimiento, imaginación y sensibilidad, la oposición entre lo inteligible y lo sensible, puro e impuro, interior y exterior, riguroso y no riguroso. Para el kantismo el sistema capaz de pensar lo suprasensible jamás puede devenir popular. Lo suprasensible, es decir, la razón como tal, no puede ser accesible al pueblo como tal (Derrida 1990, 529). Según Derrida, Kant sitúa lo popular del lado de lo sensible, empírico, sentimental, no racional, no metafísico, o, matiz importante para el propio Kant, del lado de lo metafísico que se ignora a sí mismo. Pero si la metafísica en sí misma, sus primeros principios y estructuras formales, no se puede exponer al pueblo de forma popular, por lo menos se pueden exponer los *resultados* de esa sistemática pura. Tales resultados deben ser *accesibles* a la “razón sana”. En esta exposición no es imprescindible emplear la lengua del pueblo, perseguir la popularidad. Es necesario imponer la impecabilidad, la pulcritud escolástica, aunque se le reproche su carácter penoso (Derrida 1990, 525-535).

En este retrato de la escena escolar de la filosofía se diseña el dispositivo de la disciplina “filosofía”, la relación entre el discurso filosófico y el lenguaje popular. Aunque lo popular se sitúa del lado de lo sensible, el filósofo, en su esfuerzo por hacerse entender, no debe adornar demasiado su discurso con imágenes sensibles. Aunque los principios filosóficos (metafísicos, jurídicos, lógicos) no sean sensibles, el filósofo debe exponer los resultados del sistema en una lengua clara y escolar porque el pueblo es propietario de una razón sana. Toda pedagogía tiene su lugar específico *fuera* del pensamiento de los principios puros (Derrida 1990, 530).

Una exposición escolar rigurosa de los resultados puede despertar en el pueblo la razón perezosa y somnolienta. Existen diferentes maneras de filosofar, no filosofías diferentes. Son estilos diversos en la remontada a los principios. La diferencia es *pedagógica*: hay varios caminos para llegar a los principios (Derrida 1990, 531). En esta escena educativa, el filósofo es un mediador entre lo puro y lo impuro, el principio y la consecuencia, el fundamento y lo fundado.

### Escena escolar socrática

Veinte años después de la meditación de Derrida, la filósofa Martha Nussbaum (2010) propone una escena escolar diferente, basada en lo sensible (no inteligible), un método socrático (no expositivo), un objetivo de formación cívica (no de posibilitación del acceso a un sistema de principios metafísicos, jurídicos, lógicos). Este cultivo de lo sensible, concreto,

imaginativo, creador, no concibe como negativo, o un elemento a excluir, lo inteligible, abstracto, argumentativo, teórico. Al contrario. Es lo que Nussbaum denomina escena escolar del desarrollo de las capacidades humanas<sup>1</sup> (Nussbaum 2010, 47; 2012, 38-40, 48, 53-55).

Esta escena educativa se apoya en dos pilares. El primero es el reconocimiento de la debilidad, vulnerabilidad, mortalidad, consubstanciales a la existencia humana. De no hacerlo, se convierten en fuentes de impotencia, dolor, frustración. La filosofía ayuda en la tarea de elevar a concepto la finitud a través del autoconocimiento y el aprendizaje de destrezas prácticas (cooperación, reciprocidad, ayuda mutua) (Nussbaum 2010, 60-61). La filosofía promueve sentidos éticos constructivos como sentir interés, responder con empatía, emplear la imaginación para ponerse en el lugar de los otros, emocionarse moralmente. El relato pedagógico compartido sobre la génesis del narcisismo, impotencia, vergüenza, repugnancia, y el procedimiento de activación de sus opuestos (comprensión-empatía-respeto-cooperación), deben formar parte de la educación filosófica en democracia (Nussbaum 2010, 63-64).

El segundo pilar es la neutralización y comprensión de las estructuras que incitan a la conducta incívica. Son tres: irresponsabilidad con respecto al propio comportamiento; falta de un entorno crítico y de disenso; deshumanización y pérdida de la individualidad. Estas carencias alimentan fantasías de dominación características de una sociedad no democrática (Nussbaum 2010, 72).

La filosofía debe hacerse cargo de esta escena escolar. El método socrático es el adecuado (Nussbaum 2010, 75-111). En las democracias avanzadas el aprendizaje del método socrático es necesario por cuatro razones: la falta de autoexamen genera falta de claridad con respecto a los objetivos de la vida cívica; esta carencia hace a las personas influenciables por los oradores, no por la calidad de los argumentos; las que son capaces de argumentar según el método socrático sostienen el propio disenso con firmeza y resisten

---

<sup>1</sup> Hay siete aptitudes que una sociedad democrática, compleja y plural, puede promover a través de su sistema educativo: aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas; reconocer a otros ciudadanos como personas con los mismos derechos; interesarse por la vida de los demás conciudadanos; imaginar cuestiones complejas que afectan a la trama de una vida humana en su desarrollo; emitir un juicio crítico sobre dirigentes políticos; pensar en el bien común de la nación como un todo; concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo (Nussbaum 2010, 48-49). Pueden ejercitarse en las aulas gracias a la filosofía moral y política. La finalidad es conjurar la génesis (individual, colectiva) de uno de los vectores que amenazan la convivencia (libre, igual, justa, en paz) en democracia: el afán de dominación (Nussbaum 2010, 51 y ss.).

la presión de los pares; una vida sin reflexión acarrea un trato irrespetuoso entre personas (Nussbaum 2010, 77-80). La escena escolar socrática permite adquirir destrezas a los estudiantes: saber indagar en documentos (para evaluar datos, elaborar argumentos, llegar a conclusiones); analizar argumentos falaces y ambiguos (para descubrir sofismas); detectar estereotipos y malos hábitos de pensamiento (para denunciarlos), entre otros<sup>2</sup> (Nussbaum 2010, 84-85).

La escena escolar socrática, diseñada para la formación filosófica de la ciudadanía democrática, se completa con dos elementos. El primero, el conocimiento de la historia de los pueblos del planeta y su diversidad. El segundo, la capacidad para evaluar pruebas históricas, aplicar el pensamiento crítico al análisis de principios económicos, a las teorías de la justicia social y a la comprensión de la complejidad de las principales religiones (Nussbaum 2010, 130).

Tras leer a Nussbaum, nos preguntamos si Derrida sigue teniendo razón. ¿En qué medida el profesor socrático no es un heredero, a contrapelo, del profesor kantiano? ¿Acaso en su trabajo no *transmite* contenidos materiales, informaciones sustantivas, principios críticos, una selección de filosofemas? ¿Es antagónica la transmisión explícita de principios (lógicos, éticos, metafísicos) a un discente, no formado ni informado (papel del profesor como mediador, transmisor, expositor), con el despertar, elevar, construir capacidades para la vida adulta en democracia (papel del profesor activador)? No. Son escenas sintetizables. ¿Cómo?

### Institución de la razón como tribunal

Retornemos, por el momento, a Derrida. Según Derrida, el kantismo se presenta como un dispositivo jurídico coextensivo a la escena escolar de la filosofía que inspira (Derrida 1990, 89-90). Este dispositivo, que extiende sin límites la forma de la cuestión *quid juris*, alcanza su máxima expresión en la institución de la razón como tribunal. Un tribunal que no pretende juzgar profesores, libros, sistemas, sino el poder de la razón en general, el fundamento de su autolegitimación absoluta. Esta institución jurídica, dotada de una autonomía absoluta, tiene su *psyché* académica en la Facultad

<sup>2</sup> Nussbaum reseña elementos socráticos (con sus herramientas didácticas concretas) en las teorías educativas de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey, Rabindranath Tagore, y el programa de Matthew Lipman de filosofía para niños, que fueron, y son, implementados en las aulas de EUA e India (Nussbaum 2010, 87 y ss.).

de Filosofía. En la jerarquía regulada por el poder estatal es inferior a las otras facultades (Derecho, Medicina, Teología), pero independiente en lo relativo al derecho a decir lo verdadero en los juicios (Derrida 1990, 397-438). No obstante, es una potencia marcada por la impotencia (Derrida 1990, 95). Una situación paradójica que se materializa en tres figuras: hiperjuridicismo, hipérbole, docta ignorancia.

Bajo la primera figura, el hiperjuridicismo, el filósofo se otorga a si mismo el derecho a formular, reconocer y evaluar los principios del juicio en su constitución y condiciones de posibilidad (no es *hybris* personal, es el estatuto del filósofo) (Derrida 1990, 96). El filósofo que hace valer la cuestión *quid juris* no se contenta con examinar un juicio o decir el derecho que tiene una obra. Se apresta a decir el derecho al sujeto de derecho porque existe un momento en el que la verdad del derecho no es competencia del jurista, es del filósofo. El derecho a decir las verdades sobre el derecho, y sobre los juicios de los juristas, por medio de enunciados teórico-constatativos, debe ser otorgado por el estado a la Facultad de Filosofía. En este poder se manifiesta la impotencia, es un poder inoperante (Derrida 1990, 97).

Al amparo de la hegemonía jurídica, la cuestión *quid juris* rehabilita la competencia hiperbólica del filósofo. Las hipérbolas filosóficas prekantianas (la posibilidad de trascender la sustancia, por ejemplo) se reivindican como trazo específico de la filosofía. Este exceso transporta al filósofo más allá de la Enciclopedia, lo capacita para recorrer el círculo total del saber y todas las regiones del ente (Derrida 1990, 98). La hipérbole garantiza la unidad del saber, asegura y domina simbólicamente “el todo de lo que es”. Es un símbolo porque reúne y constituye lo que desborda. Hace comparecer autorizándose a si misma (Derrida 1990, 98-99). En esta *performance* se autoriza a si misma a hacer comparecer ante su jurisdicción a la totalidad del campo enciclopédico como *paideia*, *skholè*, *Bildung*, *universitas*. El filósofo llama a comparecencia a todo, y al todo, a todas las competencias, auto-constituyéndose a si mismo en este poder de llamada (Derrida 1990, 99). Es su misión y poder propio: lo que se lega, o delega, dirigiéndoselo a si mismo (Derrida 1990, 100).

Por último, a esta potencia que cita a comparecer a toda competencia, se asocia un no-saber, docta ignorancia (Derrida 1990, 100). El filósofo se autoriza a si mismo a conocer todo, y de todo, desde una posición de deseo: “yo no deseo el saber”. El filósofo se da a si mismo el derecho a la incompetencia en todos los dominios del saber.

Para Derrida la estructura y disposición de la posición filosófica (más allá de la formación de un graduado en filosofía, un profesor de filosofía,

los conocimientos científico-humanísticos de un filósofo) se cifra en una incompetencia esencial y reivindicada, un no-saber estructural que construye el concepto de filosofía. En virtud de esta estructura y dispositivo, todos los conocimientos deben permanecer *exteriores* al acto filosófico como tal (Derrida 1990, 101). Esta exterioridad “moviliza”, simultáneamente, la potencia y la impotencia del filósofo en su postura “armada” con un *quid juris* (Derrida 1990, 101-102).

Según Derrida, los dilemas actuales de la profesión filosófica proceden del ejercicio de este extraño privilegio. Aclarar las condiciones de nuestra profesión significa reflexionar sobre el kantismo que condiciona, de modo latente, nuestra autocomprensión. ¿Existe hoy alguna razón que justifique la sujeción del profesional de la filosofía al hiperjuridicismo, intención hiperbólica, docta ignorancia? Su autocomprensión espontánea, tácita, semi-consciente, lo invita a declararse juez competente para evaluar cualquier tipo de conocimiento, a la vez que declara que, en realidad, no es competente. Son comunes afirmaciones como: “mi profesión consiste en formular preguntas, plantear dudas, ejercer la crítica, pero sin transmitir ningún tipo de conocimiento sustantivo —de eso se ocupan las ciencias”. ¿Así funciona el dispositivo del kantismo? De ser así, ¿hay alternativa a esta posición? Pero acaso el profesional de la filosofía ¿no sabe, carece de conocimientos, no dispone de teorías, sistemas de pensamiento, conceptos morales, destrezas lógicas? ¿Qué tipos de conocimientos son estos? Desde su particular posición hermenéutica, Vattimo se acerca esta cuestión.

### Constitución de la razón como autoconsciencia del lenguaje

Según Vattimo lo que no funciona después de Kant es la idea de una razón universal, estable, y su imagen especular de una única ciencia crítica (Vattimo 2012, 58). El kantismo, y lo que encierra de hiperjuridicismo, intención hiperbólica, docta ignorancia, entra en una crisis provocada por la antropología cultural y el cierre en falso (por falta de autoverificación final de la razón) de la historia del espíritu relatada por Hegel. Si en la actualidad la filosofía no es ciencia del ser en cuanto ser (ciencia de los primeros principios), crítica de la razón (de las estructuras transcendentales de la razón), epistemología transcendental, no por ello queda reducida a un discurso vano, una falta de discurso. Si no se quiere dar cabida a un puro relativismo y, además, se reconoce la dificultad de lograr la perfecta autoconsciencia final (y finalizada), es deseable considerar que la filosofía es más un discurso

edificante que un discurso demostrativo, orientado más a la edificación de la humanidad que al desarrollo del saber y al progreso de los conocimientos (Vattimo 2012, 69). Edificante no significa antiteórico. Alude a que su objetivo no es el progreso de los conocimientos. Lo edificante es lo terrible y, también, en ciertas condiciones, sublime (la percepción de la propia finitud, por ejemplo). Pero, al mismo tiempo, lo que mejora y construye. La filosofía es edificación ensayística (Vattimo 2012, 70). El ensayismo muestra la unión de la filosofía con la construcción razonable de la intersubjetividad, responsabilidad del filósofo.

La verdad con la que trata el filósofo no es un problema de ciencia política, ni demostración científica. Es de persuasión (Vattimo 2012, 75). Los argumentos filosóficos son *ad homines* no *ad hominem*. La verdad es persuasión con relación a, y junto con, una colectividad. De aquí deriva la relación de la filosofía con su historia. No se relaciona con su pasado como algo perdido, o una base comprobada, sino como un conjunto de posibilidades que se ofrecen, siempre de nuevo, para ser interpretadas (Vattimo 2012, 77). Si el ser puede ser concebido como evento, entonces el ser es historia, tiempo, suceder (Vattimo 2012, 78-79). El método preferible para la filosofía es, pues, la hermenéutica (Vattimo 2012, 79).

La premisa de la hermenéutica es que no hay sólo una situación que el discurso describe como un espejo externo a la situación. Hay una situación compuesta por la situación, su descripción e interpretación, y así sucesivamente (Vattimo 2012, 81). La “consciencia de” añade un elemento nuevo, una transformación del punto de vista. Por ejemplo, yo mismo más la consciencia de mí mismo constituyen juntos algo distinto que aún debe llegar a hacerse consciente. No obstante, para Vattimo la autoconsciencia nunca es una descripción adecuada porque siempre está comprendida dentro del juego (Vattimo 2012, 82). Y dentro del juego también están las nociones de descripción, adecuación, comprensión. La noción hermenéutica de *interpretación* tiene esto en cuenta. La objetividad de las ciencias no es un puro reflejo especular de las cosas que están ahí. Es disponibilidad de criterios para verificar. Esta disponibilidad, que concierne directamente a la filosofía, no es controlable por la ciencia, ni objeto del discurso científico. Es una cuestión de segundo nivel (Vattimo 2012, 83). La filosofía es la *autoconsciencia del lenguaje común*. Sobre todo *autoconsciencia del metalenguaje* en cuyo interior todos los lenguajes específicos se sitúan, definen su estabilidad y ocasionalmente sufren transformaciones (Vattimo 2012, 84).

La filosofía, por lo antedicho, no se sitúa en la distinción entre ciencias de la naturaleza y del espíritu. Está implicada en ambas, porque las ciencias

de la naturaleza también son interpretativas. Esto no significa que no sean objetivas. Simplemente la objetividad se coloca, se sitúa y pertenece a la historia del ser (Vattimo 2012, 84). Es construida en el interior de una situación. No es de una vez para siempre (Vattimo 2012, 85).

Tras leer a Vattimo surgen dudas. La primera es si el ensayismo edificante de una intersubjetividad universal (frágil, finita) reproduce el espíritu del hiperjuridicismo kantiano (hiperjuridicismo *débil*). La segunda, si la constitución de la razón como autoconsciencia del lenguaje es una deriva de la competencia hiperbólica, que ahora no afecta al contenido material de los conocimientos y regiones del ente, sólo a su formulación (hipérbole *semiótica*). La tercera, si el concepto de interpretación puede funcionar como una figura de la docta ignorancia, en la medida en que el sujeto que interpreta no desea saber y se declara incompetente (la *precomprensión* muestra el límite de la competencia interpretativa). Tal vez son presunciones. Quizás Vattimo muestra otro polo de la institución de la razón como tribunal. Un polo no contradictorio, no antagónico. Unas veces complementario, otras un suplemento. El profesional de la filosofía que se declara competente para juzgar la verdad de otros juicios, el todo del conocimiento y el ser para, a continuación, proclamar que nada sabe: ¿se marida con quien explora la verdad intersubjetiva en el proceso de construcción de una razón universal (*débil*), e interpreta la finitud desde una autoconsciencia (siempre *en trance de completarse*), no desde un nihilismo (pasivo, reactivo, criminal)? He aquí nuestro problema.

### Matriz antinómica metafilosófica sobre la filosofía

La escena escolar kantiana y socrática de la filosofía, la institución de la razón como tribunal y su constitución como autoconsciencia del lenguaje, expresan una especie de “contradicción compatible”, un lugar donde polos antagónicos se componen. ¿Puede explicarse este fenómeno? Según Derrida nuestro espacio no puede huir de la ley que convierte en paradójica la práctica profesional, institucional, educativa, de la filosofía. El kantismo produce una antinómica séptupla que genera aporías irresolubles sobre la finalidad, lugar, enseñanza, institución, magisterio, didáctica y tiempo de la filosofía (Derrida 1990, 511-524). Para Derrida no es deseable resolverlas si no se quiere renunciar a ellas, si no hay deseo de borrarlas en un tercer momento (Derrida 1990, 516). El sujeto “Escuela y Filosofía” es el autor-actor de esta axiomática generadora de enunciados aporéticos (Derrida 1990, 521).

Respetando el dictamen derridiano ¿es posible contemplar estas aporías como síntesis disyuntivas? (Deleuze 1969, 204). Si. Desde nuestro punto de vista pueden abandonar su condición paralizante, ser útiles para una metafilosofía de la filosofía en la que los principios de contradicción y tercero excluido tienen difícil ejercer su jurisdicción. Acercarnos a su naturaleza de *condiciones de la experiencia real de la profesión filosófica* es nuestra apuesta.

Según Gilles Deleuze, la disyunción porta una divergencia en la que “o bien” deviene afirmación pura<sup>3</sup>. En vez de que un número de predicados sean excluidos de algo en virtud de la identidad de su concepto, cada “algo” se abre al infinito de los predicados por los que pasa, al tiempo que pierde su identidad como concepto. La exclusión de predicados se sustituye por la comunicación de acontecimientos que le sobrevienen, o sobrevuelan (Deleuze 1969, 204). La síntesis no une sujetos y predicados lógicos, sino series de términos no semejantes.

La disyunción inclusiva (síntesis disyuntiva) no se cierra sobre sus términos, es ilimitativa (Deleuze & Guattari 1973, 91). Hace pasar cada término en y por el otro, siguiendo un orden de implicación recíproca asimétrica que no se resuelve en una equivalencia ni una identidad de orden superior. La disyunción es una distancia entre dos puntos de vista, a la vez, no descomponible y desigual, en la que el trayecto no es el mismo en los dos sentidos. Los términos se convierten en puntos de vista o casos de solución en relación con un problema del que ambos derivan, y que se describe lógicamente como *diferencia interna* o instancia de *lo que difiere en si* (Deleuze 1969, 301-302). La síntesis disyuntiva es la génesis de un reparto polar *derivado*.

### Finalidad: crítica

Con respecto a la finalidad, Derrida afirma que hay dos regímenes difíciles de conciliar (Derrida 1990, 517). Por una parte, el que somete a la

<sup>3</sup> “Chaque terme devient un moyen d’aller jusqu’au bout de l’autre, en suivant toute la distance. La perspective —le perspectivisme— de Nietzsche est un art plus profond que le point de vue de Leibniz; car la divergence cesse d’être un principe d’exclusion, la disjonction cesse d’être un moyen de séparation, l’impossible est maintenant un moyen de communication” (Deleuze 1969, 203). Deleuze sostiene una triple distinción de las síntesis: 1ª) la síntesis conectiva (“si... entonces”): que apunta a la construcción de una sola serie; 2ª) la síntesis conjuntiva (“y”): que es un procedimiento de construcción de series convergentes; 3ª) la síntesis disyuntiva (“o bien”): que es un procedimiento de reparto de series divergentes.

filosofía (programas, disciplina, problemas) a finalidades exteriores: lo útil, rentable, la formación ética, cívica, política. Por otra parte, el régimen de la no-finalidad, donde la filosofía no renuncia a ser instancia final de juicio solicitada por el propio pensamiento. Derrida se pregunta como pueden conciliarse en la actualidad estos dos regímenes. En un texto de 1940 “La función social de la filosofía” Max Horkheimer proporciona pistas para la comprensión productiva, o práctica de la síntesis disyuntiva, de estos regímenes (Horkheimer 2003, 272-289).

El filósofo no debe desconocer la totalidad social en la que trabaja como profesor, investigador, creador. Los procesos sociales, laborales y económicos no pueden ser oscuros para él. Debe esclarecer los supuestos materiales e intelectuales que en los planos político y económico se aceptan sin discusión e imprimen fines tácitos a las relaciones cotidianas realizadas, y justificadas, a ciegas (Horkheimer 2003, 278-279). La tensión entre filosofía y realidad es inherente a los principios filosóficos básicos de no interrupción del pensamiento y consciencia de los procesos tenidos por mecánicos, eternos (Horkheimer 2003, 279).

La filosofía tiene una función social, en sociedad: la crítica de lo establecido (Horkheimer 2003, 282). Aquí se aúnan los dos regímenes señalados por Derrida. Esta crítica no es resultado de una vocación interior ni una llamada exterior. Es previa. Su plano de inmanencia.

La crítica no es condena, negación, rechazo. Es el esfuerzo intelectual y práctico de impedir que las personas se abandonen a ideas, modos de actuar, formas de relación irreflexivas que dicta la sociedad actual (Horkheimer 2003, 282, 287). Es discernir la relación entre sus acciones individuales y lo que se logra con ellas, sus existencias particulares y la vida social. La filosofía les descubre la contradicción en la que están envueltas en su cotidianidad, obligadas a aferrarse a ideas y conceptos aislados (Horkheimer 2003, 283).

La filosofía es el intento, metódico y perseverante, de introducir la razón en el mundo (Horkheimer 2003, 285, 287). El primer enemigo de esta labor es la resistencia de las personas a enfrentar los conflictos de su vida privada y pública. El segundo la incapacidad para encajar sus vidas concretas dentro de sus propias ideas de humanidad (aunque sean vagas) (Horkheimer 2003, 285). Un abismo separa los principios según los que se juzgan a si mismas y con los que juzgan al mundo. El valor que se dan a si mismas y el valor de las representaciones, conceptos, del todo de la humanidad, están escindidos. La filosofía es un antídoto contra esta violencia que las deja inermes (Horkheimer 2003, 286).

La crítica, como elemento diferencial previo, hace que no haya antinomia de la finalidad. La finalidad de la filosofía es presentarse como defensa razonada y razonable de las personas ante cualquier tipo de violencia dentro del sistema educativo y *también* ser instancia de juicio o valoración pública de esas y otras violencias (sus estructuras, medios, fines). Ayuda a crear y fortalecer estructuras psíquicas no-líquidas, no desterritorializadas en exceso, resistentes al fanatismo y la barbarie. Y estructuras institucionales éticas autoreflexivas que conjuran el escepticismo disolvente y el nihilismo (Horkheimer 2003, 280-282).

Cuando Horkheimer define la finalidad de la filosofía como crítica, sintetiza disyuntivamente su doble finalidad: interior (función formativa) y exterior (función pública)<sup>4</sup>. Cuando describe la finalidad crítica de la filosofía como el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social, es decir, deducirlos genéticamente (Horkheimer 2003, 287-288), apela a su doble finalidad: conocer (discernir, diagnosticar, evaluar) lo aislado (particular, concreto) y proporcionar (construir, elevar) una visión esclarecedora de la totalidad (que *tiende* a la totalidad sin completarse nunca).

### Lugar: repetición creativa

En relación con el lugar, Derrida señala una tensión entre una identidad localizable y una ubicuidad desbordante (Derrida 1990, 517-518). Por una parte, a la filosofía se le asigna una circunscripción que la confina en una clase, curso, estudio de un tipo de objeto, utilización de procedimientos lógicos. Pero, por otra parte, la filosofía no deja de abrirse a otras disciplinas, de salir del recinto cerrado de una clase, investigar con otros procedimientos, dirigirse a otros objetos, hacer acto de presencia donde no se desea saber (porque ya está presente en lo implícito de los actos y las interpretaciones). Derrida se pregunta cómo conciliar esta identidad localizable y ubicuidad desbordante<sup>5</sup>. Esta antinomia también puede ser abordada como una síntesis disyuntiva. Tomemos una reflexión de Alain Badiou, por ejemplo.

<sup>4</sup> Conocer la historia de la filosofía, por ejemplo, ofrece la posibilidad de penetrar en los distintos aspectos de las teorías, con resultados históricos diferentes, y comprender actitudes (pasadas, actuales) que no siempre son sencillas de encasillar en clasificaciones simples o, sencillamente, maniqueas (Horkheimer 2003, 288).

<sup>5</sup> Derrida se pregunta por la *situación* de la filosofía. Por un lado, tiene una situación que los profesionales de la filosofía defienden y, simultáneamente, cuestionan (en privado, en público). Por otro, carece de situación en la medida en que es una actividad específica de creadores filosóficos, situación que también es aprovechada por los que amenazan

El texto “El filósofo como vigilante nocturno” (Badiou 2010, 67-77) muestra que la filosofía habita en una pluralidad de lugares, es capaz de construir una diversidad topológica en comunicación. Este *topos* se refiere a un quehacer específico: la filosofía es el acto de reorganizar todas las experiencias, teóricas y prácticas, que proponen una nueva división normativa<sup>6</sup>. Produce como efecto el volteo de un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes. El lugar de la filosofía es, entonces, una *repetición creativa*: algo invariable en la forma de un gesto de división y, *también*, merced a la presión de algunos acontecimientos y sus consecuencias, la necesidad de transformar algunos aspectos de ese mismo gesto (Badiou 2010, 74). Así podemos reconocer la filosofía (a pesar del paso del tiempo) y a los filósofos (pese a sus diferencias y conflictos). Por decirlo desde el lenguaje musical: se repite el tema, la novedad constante son las variaciones (Badiou 2010, 74-75). Lo que provee la necesidad de una variación para el mismo tema son cuatro acontecimientos exteriores a la filosofía: política, arte, ciencia, amor<sup>7</sup> (Badiou 2010, 68, 75).

Badiou enumera algunas condiciones actuales del ejercicio de la filosofía y los posibles caminos abiertos en el porvenir inmediato. Son *tópicos*, lugares histórico-epistemológicos: la idea del final de la filosofía como idea positiva, o medio retórico, para introducir nuevas maneras, y objetivos, dentro de la filosofía; el pasado como futuro de la filosofía, es decir, la repetición de un “mismo” que siempre retorna; la filosofía como conocimiento reflexivo teórico y práctico (desarrollado en la escuela por un filósofo profesional, el profesor); la filosofía como modo de conversión radical de vida (realizado sin dirección profesoral) que emplea medios racionales amorosos, políticos, artísticos, científicos, sin confundirse con ellos; la filosofía como lucha política, en el campo teórico, que introduce divisiones, y redistribuciones, en las opiniones comunes, científicas, epistémicas (Badiou 2010, 69-72).

Estos lugares hacen de la filosofía un acto de reorganización de todas las experiencias, teóricas y prácticas, que propone una nueva división normativa, produce como efecto el volteo de un orden intelectual establecido, y promociona nuevos valores más allá de los comunes. Por esta razón, el lugar de la filosofía es repetición creativa (Badiou 2010, 73).

---

la integridad de la filosofía (dislocando, o dispersando, su identidad por medio de decretos gubernamentales, reglamentos administrativos, apropiaciones epistemológico-departamentales). Es una doble pinza que, a su vez, se desdobra.

<sup>6</sup> Desde otro punto de vista, Althusser propone pensar esta reorganización como “ajuste” reproductivo-conservador o crítico-revolucionario, cf. Althusser 2016, 227-236, 243-247.

<sup>7</sup> Para una exposición didáctica de los acontecimientos matemático, amoroso, político, poético, cf. Badiou 1990, 58-59, 59-62, 62-63, 63-65, respectivamente.

La repetición creativa es el plano de inmanencia de la tensión entre identidad localizable y ubicuidad desbordante con respecto al lugar de la filosofía. Su síntesis disyuntiva expresa el acto filosófico identificable, localizado y localizable, y las condiciones que lo determinan, impidiéndolo o expandiéndolo. Cuando un filósofo propone, desde el lugar que ocupa, una nueva división y una nueva jerarquía para las experiencias de su tiempo, un nuevo acontecimiento produce efectos en las condiciones reales del filosofar (Badiou 2010, 74).

### **Enseñanza: servicio**

En tercer lugar, en relación con la enseñanza, Derrida apunta que nos asiste el derecho a que la investigación e interrogación filosóficas no se disocien de los sistemas educativos. Pero, también, debemos sentirnos autorizados para declarar que la filosofía no se limita a actos de enseñanza y estructuras institucionales (Derrida 1990, 518-519). La disciplina filosófica puede ser desbordada (incluso provocada) por lo no-enseñable (incluso la filosofía debe enseñar lo no-enseñable, producirse renunciando a si misma, excediendo su propia identidad). ¿Cómo conciliar la esencia pedagógica de la filosofía (programática, jerárquica, evaluadora) con su pulsión de enseñar lo no-enseñable y sobrepasarse a si misma en un acto de fundación (ocasional, desconstructivo, genealógico, respectivamente)? En un texto escrito con carácter de confesión “Vocación a la filosofía y responsabilidad de la filosofía”, Vattimo trabaja sobre esta aporía (Vattimo 2012, 105-120).

Vattimo no encuentra diferencia entre su quehacer de profesor universitario y su labor de articulista para un periódico (Vattimo 2012, 105). El carácter pedagógico de la filosofía y su desbordamiento de lo pedagógico son una síntesis. La profesión de filósofo, de profesor de filosofía, lo habilita para trabajar en la opinión escrita (Vattimo 2012, 106). El concepto de salvación (personal y colectiva) proporciona la clave de este devenir entre esferas (Vattimo 2012, 106). Es el elemento diferencial del que derivan genéticamente las dos actividades.

La salvación consiste en servir a alguien. Servir como profesor a los estudiantes y como intelectual al público. Vattimo reconoce que el pensamiento débil implica cierta ironía hacia cualquier énfasis subjetivo, estilo y expresión privada. Pero, aún así, explicitar la precomprensión es útil, aunque adquiriera un cariz íntimo, familiar (Vattimo 2012, 107). Escribir en primera persona es una declinación del problema filosófico del comienzo,

el modo en que se expresa la naturaleza arbitraria o personal, y necesaria o suprapersonal, de lo que se dice y de la manera en que se dice (Vattimo 2012, 108).

En filosofía se problematiza el bien político y la comunidad política, por ejemplo. Para Vattimo esto justifica la filosofía como enseñanza y la escritura en los periódicos. También la participación del filósofo en política (Vattimo 2012, 109). Desde el punto de vista de la salvación, del servicio, escribir para el público no es una compensación, caída, huída de la academia filosófica. Y a la inversa. La enseñanza en la academia filosófica no es una reclusión, refugio, asilo, para escapar de la ignorancia y barbarie universal. Hay comunicación entre actividades: la salvación se materializa en un programa/ocasión de emancipación con polo pedagógico (académico) y cívico (popular). La vocación filosófica está unida al público, a la *polis*<sup>8</sup>. Nace en el contexto político abierto por Grecia: la democracia (Vattimo 2012, 111). En la opción de hacer política como filósofo interviene la pedagogía, la idea de educar a la humanidad, promover la transformación de la persona antes de la transformación de las estructuras (Vattimo 2012, 112).

Firmar textos periodísticos, escribir en primera persona del singular, participar en política, comprometerse con la comunidad, expresar vocación filosófica e interpretarla desde la experiencia personal, tener fe en la construcción de la universalidad desde la política democrática (que proyecta modificaciones culturales y de costumbres de largo alcance temporal), forman parte de la *enseñanza* de la filosofía (Vattimo 2012, 119-120). El elemento genético y diferencial que posibilita esta síntesis disyuntiva es el servicio: implicación en un programa/ocasión de emancipación; compromiso con la educación liberadora de la humanidad; defensa pública de la existencia académica de la filosofía; reivindicación de la profesión de filósofo; promoción de la *theoría* (ideas, actitudes culturales racionales y universalizables)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> El ejercicio de la precomprensión incluye explicitar el interés (político, religioso, existencial) que motiva a cada uno a convertirse en lógico, epistemólogo, metafísico (Vattimo 2012, 111). Para Vattimo, filosofía, proyecto, historicidad, *teoresis*, emancipación, significan lo mismo y reflejan su concepción de la profesión de filósofo (Vattimo 2012, 112).

<sup>9</sup> Vattimo no abandona su posición hermenéutica. Aunque la filosofía propone la universalidad como ideal regulativo, es la persona mortal, una razón finita, la que hace un discurso para un fragmento finito de mundo, en una época de la historia del ser (Vattimo 2012, 118-120). Que esta propuesta se califique de pensamiento débil por el propio Vattimo, crea malentendidos. En este libro (Vattimo 2012) expresa una filosofía consciente de la situación, época y apertura del ser, que busca la razonabilidad a partir de una finitud aceptada, vivida sin rencor.

## Institución: nudo

En cuarto lugar, en lo que se refiere a la institución, parecen inconciliables el respeto y la transgresión del límite institucional (Derrida 1990, 518-519). Por una parte se exige la existencia de instituciones para proteger las innovaciones, avances filosóficos y, también, sus imposibilidades y retrocesos. Por otra parte, la filosofía no se reduce a sus apariencias institucionales, las excede al poder analizar la historia y efectos de esas instituciones, bajo el mandato de obedecer sólo al pensamiento (que la legitima para romper cualquier compromiso institucional y arrojarse a una “extra-institucionalidad institucional”). En relación con esta aporía, Badiou escribió “¿Qué es una institución filosófica? (O: dirección, transmisión, inscripción)” (Badiou 1992, 83-90).

Para Badiou la institución filosófica existe: escuelas de pensamiento antiguo, Collège International de Philosophie, Facultades de Filosofía (Badiou 1992, 84). No es sólo una línea de causalidad (ideológica, escolar, textual), un volumen corporativo (de generaciones, profesionales), una superficie de operaciones planificables (con fines, objetivos). La institución filosófica es un tipo de existencia que traza y conserva el nudo de la dirección, transmisión e inscripción de la filosofía (Badiou 1992, 84-85).

La *dirección* de la filosofía no es una comunidad (real o virtual) a la que se dirige o aquello a lo que se dirige. Es una especie de vacío, ausencia de dirección (Badiou 1992, 85). Cualquier texto filosófico está en una lista de correos y hay que saber por anticipado que está allí para encontrarlo. No se le envía a nadie. Es una dirección libre de nadie a todos (Badiou 2010, 71). La *transmisión* de la filosofía es la propagación, a partir del vacío de dirección, por el pequeño número de los que deciden que les está dirigida (Badiou 1992, 85). Este pequeño número no constituye un público, son discípulos. Discípulo es el que sólo porta una transmisión. La *inscripción* de la filosofía es lo que cambia el vacío de dirección en marca que subsiste. Es abierta y ofrecida a todos, a diferencia de la dirección, que es vacía, y la transmisión, sólo propuesta a algunos. Principalmente es escritura (Badiou 1992, 86).

El nudo de dirección, transmisión, inscripción, proporciona historicidad. La historicidad de la filosofía se fundamenta en una triple exigencia: una dirección (recubierta por el nombre propio de un filósofo); algunos discípulos; libros (recubiertos por esa figura del público que es la secuela de comentarios, ediciones y reediciones) (Badiou 1992, 86). El propósito de una institución filosófica es preservar la historicidad de la filosofía, es decir, de

la pluralidad de filosofías (Badiou 1992, 87). En lo relativo a la dirección, debe proteger a los filósofos de su propia torpeza (consecuencia del vacío de su dirección), aprestando su propia dirección al vacío de dirección. Con respecto a la transmisión, multiplicar las oportunidades de que los discípulos ocupen el vacío de la dirección, proliferar el discipulado. En relación a la inscripción, tratar de editar, imprimir, distribuir, folletos, compendios, notas, apuntes (Badiou 1992, 87-88). Es una triple función: lista de correos (quien pretende filosofar no tiene dirección, no puede ser reconocido, sólo dirigido); casa de paso (abierta, vacante); imprenta clandestina (no edita en términos de público y publicidad, sino de siglos, publicando lo que no es recomendado ni recomendable, distribuyendo direcciones vacías y oscuras emociones de discípulos) (Badiou 1992, 88). Además, debe salvaguardar los tres hilos anudados para no cortar el nudo borromeo de la historicidad de la filosofía<sup>10</sup> (Badiou 1992, 88-89).

Esta institucionalización es condición de la experiencia real de prácticas institucionales reglamentadas y, también, de su desbordamiento, desconstrucción, crítica.

### Magisterio: ejercicio

En quinto lugar, en relación con el magisterio: ¿cómo coordinar la heteronomía y la autonomía? (Derrida 1990, 519-520). Por una parte, en filosofía se requiere la presencia de un maestro (por, y/o a pesar de, ser una disciplina de lo indisciplinable, una enseñanza de lo no-enseñable, en la que el saber también es no-saber y más que saber). Sus figuras son diversas: Sócrates, preceptor, profesor universitario, profesor de secundaria. Hay una alteridad magistral cuya formación se decide fuera de la comunidad filosófica. Por otra parte, esta formación introduce una disimetría en la relación entre maestros que no debería perjudicar a la autonomía del maestro, dada la estructura esencialmente democrática de la comunidad filosófica. ¿Cómo vincular esta heteronomía y autonomía? Pierre Hadot da una pista: las escuelas de filosofía (antiguas) y la realización de ejercicios espirituales (filosóficos) pueden reunir la heteronomía y la autonomía en la formación<sup>11</sup> (Hadot 2006, 2009, 2010).

<sup>10</sup> Los garantes de la institución deben ser aptos para circular por el nudo, mantenerlo articulado. Lo indicado es una Convención con poder de decisión, al servicio de los innovadores, consciente del riesgo de lo que Badiou llama “liberalismo” (competencia, opinión, despotismo del público y la publicidad) (Badiou 1992, 89)

<sup>11</sup> No obstante Hadot es consciente de las dificultades, cf. Hadot 2009, 95.

El magisterio filosófico es transmisión de ideas, conceptos, argumentos. Una alteridad magistral, capacitada y autorizada, explica y posibilita el acceso a teorías, saberes, sistemas ordenados y coherentes de ideas. Mas, también, la alteridad magistral incita a la filosofía como elección de una forma de vida, método para orientarse, transformación en el sujeto que la practica<sup>12</sup> (Hadot 2006, 235-249; 2009, 67, 100, 175-176). Incitación que no introduce disimetría entre incitador e incitado. Ambos se sumergen en un proceso formativo, a ritmo distinto, pero común (Hadot 2009, 99). No hay contradicción entre ambos modos formativos: discurso teórico, forma de vida. Se coajustan en su elemento previo, diferencial: el ejercicio.

Hadot resalta que cualquier filosofía es ejercicio. Tanto el discurso de enseñanza como el discurso interior que orienta la acción (por ejemplo, decirse máximas a uno mismo). Mas, también, hay ejercicios espirituales en el discurso de enseñanza: lo que se puede considerar pura teoría, abstracción es, en realidad, práctica, por su método de exposición y finalidad (Hadot 2009, 138-139). Cuando Platón redacta sus diálogos, Aristóteles sus apuntes, Epicuro sus cartas, esa exposición se compone de una manera: más formar que informar (Hadot 2009, 139, 142). Formar es enseñar a reconocer problemas, métodos de razonamiento, y permitir orientarse en pensamiento y vida (Hadot 2009, 142). El discurso filosófico es respuesta a una pregunta, en relación con un método de enseñanza escolar. Los rodeos, diálogos, repeticiones, disputas, por ejemplo, sirven para enseñar a razonar e interiorizar el saber.

En el mundo antiguo hay personas que gozan con una vida dedicada al pensamiento y compromiso político (los platónicos), el estudio de la ciencia y ejercicio de la justicia (los aristotélicos) (Hadot 2009, 152-153). Otros buscan tranquilidad a través de la depuración de los deseos (epicúreos), suspensión de las opiniones (escépticos), autocontención de las pasiones (estoicos) (Hadot 2009, 113-114, 153-154). Todos entienden que existe una vida filosófica que suministra un sentido satisfactorio para días y quehaceres. Vida fruto de una deliberación pausada, calmada, entre amigos. Los filósofos y filósofas que fundaron escuelas querían proponer modos de vida sabios, felices, armoniosos para todas las personas (también para los

---

<sup>12</sup> “(...) el discurso filosófico no constituye un fin en si mismo, sino que está al servicio de la vida filosófica. El aspecto fundamental de la filosofía no es este discurso, sino la vida, la acción.” (Hadot 2006, 302). Filosofía es, primero, elección de vida, no discurso. Decisión, no sistema teórico. Actitud: elegir desprenderse del propio yo para abrirse a una perspectiva universal, racional (Hadot 2009, 189-190). Para desarrollarla sirven los ejercicios espirituales.

esclavos, recordemos el estoicismo). Los filósofos antiguos no sólo buscaban presentar una teoría sistemática de la realidad. También, sobre todo, enseñar a sus discípulos un método para orientarse en pensamiento y vida (Hadot 2009, 141).

En la actualidad existe la posibilidad de disponer de experiencias, desarrolladas durante siglos, que fueron discutidas, criticadas, corregidas (Hadot 2009, 158). Hadot recuerda que Nietzsche hablaba de las escuelas morales de la antigüedad como laboratorios experimentales cuyos resultados podemos utilizar: muestran qué estaría bien hacer y, también, lo que habría que evitar (Hadot 2009, 158, 218, 226). Y no sólo en la antigüedad. La historia de la filosofía atesora valiosos modos de vida fundamentados, contrastados, revisados. Estos modos de vida, ejercicios, son expresión del *elemento diferencial* del magisterio filosófico que sintetiza autonomía y heteronomía (Hadot 2009, 159).

### Didáctica: problema

En sexto lugar, con respecto a la didáctica, estudiantes y enseñantes pueden concertar las condiciones de la filosofía (Derrida 1990, 520-521). Las condiciones pueden ser externas (tiempo, lugares, puestos) e internas (tipos de acceso a lo filosófico). El maestro es mediador, intercesor: representa la palabra, pensamiento y saber del otro (“heterodidáctica”). Aún así, no es deseable renunciar a la tradición autodidacta de la filosofía. El maestro es un mediador que debe borrarse, desaparecer. El intercesor debe neutralizarse ante una libertad de filosofar formada a sí misma. ¿Qué topología reúne lo heterodidáctico y autodidáctico?

Antiseri propone el concepto de problema. Defiende que, tras cuarenta y cinco años de enseñanza de materias filosóficas, tras innumerables reuniones con profesores y estudiantes hay dos hechos claros (Antiseri 2013, 21-22). Primero, que no se comprende una teoría, una filosofía, si no se consigue ver el problema que ha provocado esta respuesta (Antiseri 2013, 22). Segundo, el paso inicial de la enseñanza de la filosofía debe ser explorar opiniones y problemas de los estudiantes (Antiseri 2013, 24). Estos dos hechos hacen preferible el método didáctico de la problematización. Al definir el problema afrontado por el filósofo/a, se está en las mejores condiciones para comprender la solución que propone, los argumentos que fueron elaborados para apoyarla, las consideraciones que podrían invalidar teorías competidoras del pasado y actuales (Antiseri 2013, 18-19). Un problema

no es un ejercicio de aula. Es una pregunta que exige creatividad, disputa, definición y eliminación de errores (Antiseri 2013, 19). Un problema desencadena una búsqueda; un ejercicio, en cambio, la aplicación de resultados de investigaciones ya realizadas.

Antiseri propone varios principios didácticos elementales (Antiseri 2013, 24-28). Primero explorar las opiniones y problemas de los estudiantes. No se deben dar respuestas (teorías filosóficas) sin antes formular las preguntas (planteamiento de problemas). No se comprende una respuesta (valor, sentido de una teoría) si no se ve el problema (del tipo que sea) que provocó esa respuesta. Enseñar filosofía es dar a leer a los principiantes las obras de los filósofos para que puedan abrirse a un mundo nuevo. El método para afrontar los problemas filosóficos es no ignorar lo que piensan los demás, y pensaron en el pasado, a propósito de un problema, para no cortar, fatalmente, la progresividad de la discusión racional entre sujetos libres. El problema filosófico ata o anuda lo heterodidáctico y autodidáctico. El docente (mediador) posibilita el acceso; el discente puede formarse, con autonomía, a partir de ahí.

### **Tiempo: deseo de sabiduría**

Por último, a propósito del tiempo, también aparecen tensiones (Derrida 1990, 520). Por una parte, la transmisión de un saber rico y profuso como el filosófico, requiere una duración que excede el tiempo marcado por las programaciones académicas. Nada justifica el artificio de una secuencia temporal en la transmisión de los contenidos filosóficos. Por otra parte, la arquitectura de la disciplina filosófica requiere organizar esa duración para evitar el desorden. ¿Cómo conciliar duración y contracción, casi instantáneas? Pierre Hadot propone una síntesis disyuntiva del tiempo del aprendizaje: el deseo de sabiduría.

Las personas tienen un discurso interior y exterior sin estructura, caótico, disperso. Requiere esfuerzo y dedicación ordenar pensamientos, elaborar argumentos, exponerlos en público, escuchar contraargumentos, valorarlos y dar nuevas razones (Hadot 2009, 140). Esta disposición, acompañada de la preocupación por actuar sin perderse en los caminos del odio, envidia, codicia, y, también, fatiga, cansancio, aburrimiento, es una disposición filosófica.

Ponerse en disposición filosófica es resolver mirar por primera vez, escuchar con atención, aprender a ver el mundo de nuevo (Hadot 2009, 150,

254). La elección filosófica fundamental está en relación con un tiempo que aúna contracción y dilatación: el esfuerzo hacia la sabiduría, como superación del yo parcial y pasional, egocéntrico, egoísta, para alcanzar un yo que ve las cosas desde una perspectiva de universalidad y totalidad, que es consciente de sí como parte del cosmos y abraza la totalidad de las cosas (Hadot 2009, 136).

El ideal de convertirse en sabio, la norma de la sabiduría, se despliega en amor a las personas (socorro de su ignorancia), visión cósmica (reconocimiento de la inmensidad del universo), libertad (ausencia de miedo, paz interior) (Hadot 2009, 177). El sabio conoce su función: liberar a las personas de su ignorancia, terrores, pasiones, descubriéndoles el cosmos y la libertad que procura paz (Hadot 2009, 177-178). Para Hadot estas ideas son actuales y operativas (Hadot 2009, 179-180). Con un matiz: la indiferencia ya no da paz interior. La paz se logra con preocupación por actuar sin extraviarse en el odio, cólera, piedad (Hadot 2009, 180). Atenuar la miseria, sufrimiento, enfermedad, y toda empresa política inspirada en motivos éticos, son acciones filosóficas, con su tiempo específico (Hadot 2009, 253-254).

La obtención del conocimiento orientada por la obsesión productivista hurta su médula ética al saber: ser una manera saludable de vivir. La búsqueda de la verdad, filosofía, tiene efectos beneficiosos para mente y cuerpo, individuo y sociedad. Es difícil que las personas se instalen en la sabiduría (los antiguos también la consideraban un ideal inaccesible que guía la acción, no un estado alcanzable). Pero, gracias a la filosofía, podrían acceder a una práctica, a veces apurada, pero renovada, del deseo de sabiduría, formulado como un tiempo de vida real (Hadot 2006, 285). Una práctica que posibilita otra síntesis del tiempo de aprendizaje<sup>13</sup>.

### Conclusión, apertura: acceso al derecho a la filosofía

Para Derrida la única comunidad filosófica “respirable” es la que, lejos de huir de esta doble ley de las antinomias, intenta pensar *en* ellas (Derrida

---

<sup>13</sup> Los ejercicios filosóficos de la antigüedad son acciones filosóficas que revuelven el sentido del tiempo y lo devuelven sintetizado de otro modo. Tres, entre otros, lo posibilitan: pasar de la visión particular y apasionada de las cosas a la perspectiva racional y universal (consigue objetividad) (Hadot 2009, 109); meditar sobre la muerte (libera del peso del pasado, temor al porvenir) (Hadot 2009, 160-162, 220, 239-240); practicar la mirada desde lo alto (amplía la conciencia, se logra una gozosa imparcialidad) (Hadot 2009, 245-248; 2010, 51-89).

1990, 521). Añadimos nosotros que crítica (como finalidad), repetición creativa (como lugar), servicio (como enseñanza), nudo (como institución), ejercicio (como magisterio), problema (como didáctica), deseo de sabiduría (como tiempo), son elementos previos, diferenciales y genéticos, que sintetizan, disyuntivamente, términos que parecen opuestos, pero no lo son. Polos que, recorridos por esas siete nociones, producen series interesantes, atractivas, operativas en la profesión filosófica. Reconocer esta *antinómica* como *deriva* de elementos previos, ayuda a percibir la filosofía como lugar móvil de una autofundación, histórica, y también social, desde el que se relanza, siempre de otro modo, la interrogación, entre otras cosas, por las condiciones de su ejercicio (Derrida 1990, 509). Penetrar, así, en la relación filosofía-institución-enseñanza, ayuda a comprender por que Derrida reivindica el *derecho a la filosofía* (Derrida 1997). Derecho con el que estamos en pleno acuerdo, pero cuyo análisis desborda lo que pretendemos en este texto.

## Bibliografía

- Althusser, Louis (2016), *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*, Siglo XXI, Madrid.
- Antiseri, Dario (2013), *Cómo se razona en filosofía. Por qué y cómo enseñar historia de la filosofía*, Unión Editorial, Madrid.
- Badiou, Alain (1990), *Manifiesto por la filosofía*, Cátedra, Madrid.
- Badiou, Alain (1992), *Conditions*, Seuil, Paris.
- Badiou, Alain (2010), *La filosofía otra vez*, Errata Naturae, Madrid.
- Deleuze, Gilles (1969), *Logique du sens*, Paris, Minuit.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1973), *L'anti-Édipe. Capitalisme et Schizophrénie I*, Minuit, Paris.
- Derrida, Jacques (1990), *Du droit à la philosophie*, Éditions Galilée, Paris.
- Derrida, Jacques (1997), *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, Éditions Unesco-Verdier, Vendôme.
- Hadot, Pierre (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Ediciones Siruela, Madrid.
- Hadot, Pierre (2009), *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*, Alpha Decay, Barcelona.
- Hadot, Pierre, (2010), *No te olvides de vivir. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales*, Ediciones Siruela, Madrid.
- Horkheimer, Max (2003), *Teoría crítica*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

- Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Madrid.
- Nussbaum, Martha (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- Vattimo, Gianni (2012), *Vocación y responsabilidad del filósofo*, Herder Editorial, Barcelona.