

El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades

Esta edición se ha realizado en el marco del proyecto de I+D *Naturaleza humana y comunidad IV: El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades, o la filosofía en la crisis de la humanidad europea del siglo XXI* (nº de referencia: FFI2017-83155-P).

1ª edición, 2024

© Los autores de sus respectivos trabajos

© Guillermo Escolar Editor S.L.

Avda. Ntra. Sra. de Fátima 38, 5ºB

28047 Madrid

info@guillermoescolareditor.com

www.guillermoescolareditor.com

Diseño de cubierta: Javier Suárez

Maquetación: Equipo de Guillermo Escolar Editor

ISBN: 978-84-18981-82-1

Depósito legal: M-14710-2024

Impreso en España / Printed in Spain

Reservados todos los derechos. De acuerdo con lo dispuesto en el Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes, sin la preceptiva autorización, reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

José Luis Pardo (ed.)

El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades

**Guillermo
Escolar**

E D I T O R

Análisis y crítica

LA FUNDACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VINCENNES CON FOUCAULT, DELEUZE Y CHÂTELET. UN INICIO DE RECONSTITUCIÓN

DIOGO SARDINHA

Imagínese que se da, a un conjunto de profesores de filosofía como de otras áreas del saber, los medios financieros y jurídicos de establecer una nueva universidad, después de que la existente ha sido sometida a una crítica radical; una universidad que funcione sobre bases inéditas, o casi, y cuya ambición sea inventar y poner en práctica una manera otra de enseñar y de aprender, al mismo tiempo apoyándose en algunas ideas de la tradición, mientras rompe voluntariamente con otras; una universidad cuya instauración no depende de ninguna reforma general de la enseñanza superior o de su estatuto administrativo o científico, y por tanto no es estorbada por tales negociaciones y cambios legislativos; una universidad, por fin, abierta a todos, sin la exigencia de diplomas obtenidos previamente y defendiendo el intercambio cotidiano entre las disciplinas, en lugar de su separación. Esto fue el Centro Universitario Experimental de Vincennes, creado en 1968 en las cercanías de París, y cuya existencia no se perdió después enteramente, más bien se prolongó en lo que es hoy la Universidad París 8 Vincennes Saint-Denis.

¿Qué interés hay en volver a ese entonces? Una primera respuesta es que encontramos ahí una modalidad de existencia institucional alternativa a las que conocemos, «próxima a nosotros pero a la vez distinta de nuestra actualidad», que invita a que la reconstituamos como momento singular de reinención de la enseñanza filosófica. Sin embargo, volver a ese punto solo es posible mientras se encuadre lo que pasó en un marco tanto local, franco-parisino, como mundial, si es verdad que los movimientos de contestación que caracterizaron los años sesenta, y muy en particular 1968, se extendieron por todos los continentes; y mientras se lean algunos discursos de los personajes principales de esta empresa, con la distancia, el interés y los retos de hoy. Esta es la tarea que se propone hacer el presente escrito.

La fundación del Centro Experimental de Vincennes, y la de su departamento de filosofía con Foucault como director, sobresale como un momento privilegiado de subversión de la lógica universitaria como se desarrolló e instaló en Francia y, muy probablemente, en Europa. Ahí ocurrió la experimentación de principios conducida por una generación de pensadores-docentes, deseosos de cambiar radicalmente el modo de funcionamiento de la academia y, hasta cierto punto, de cortar con él; principios que, a primera vista, aparecen como la subversión de la institución; y una vez realizados, quizás como su destrucción. A

lo largo de este texto, tales principios serán expuestos, explicados, y finalmente sintetizados bajo la forma de diez líneas de fuga, sintagma caro a Deleuze, una de las cabezas pensantes del departamento de filosofía. Se trata de diez orientaciones hacia un horizonte, en ese entonces simultáneamente inesperado y ambicionado, dirigidas a contrariar un presente dado, al mismo tiempo apoyándose en lo que él tiene de potencial y apunta hacia el porvenir. Para comprenderlo, hay que remontarse al doble contexto local y sistémico, que por cierto es intelectual, pero también cultural, social, político y económico. Así, el estudio procederá por etapas. Tras exponer los marcos en los cuales esta invención fue posible, primero el contexto mundial y luego el local con sus vertientes intelectuales, una parte importante será consagrada al análisis de tres textos de actores de la filosofía de Vincennes. Al final, las diez líneas de fuga se habrán vuelto claras.

1. EL CONTEXTO SISTÉMICO Y EL CONTEXTO INTELECTUAL

El año en el que el Estado francés decidió crear el Centro Experimental de Vincennes sigue siendo el símbolo de una explosión. En una fórmula retrospectiva, Daniel Cohn-Bendit, uno de sus protagonistas, resume: «En 1968, el planeta se inflamó. Parecía que surgía una consigna universal. Tanto en París como en Berlín, en Roma o en Turín, la calle y los adoquines se convirtieron en símbolos de una generación rebelde»¹. Por eso sería vano intentar comprender la mutación localizada que fue Vincennes sin inscribirla, aunque fugazmente, en tendencias que desbordaron –y mucho– Francia.

Este contexto puede ser acordado recurriendo a los análisis sociológicos de Immanuel Wallerstein, que sostiene que «1968 fue una revolución en y del sistema-mundo»². En un mundo concebido como sistema con ciclos sucesivos de expansión y retracción, el surgimiento de Vincennes es contemporáneo del final de lo que se llamó en Francia los «treinta años gloriosos», aquellos que sucedieron a la Segunda Guerra Mundial y quedaron marcados por la «increíble expansión de la economía-mundo capitalista». Los «treinta gloriosos» siguen a la «guerra de treinta y un años» que fueron la Primera y la Segunda Guerra Mundial juntas, extendiéndose de 1914 a 1945, teniendo como punto de partida y participantes principales algunos de los mismos países, y desarrollándose en parte en las mismas regiones. En sí, el hecho de pensar como uno solo los tres periodos de 1914-1918, de entreguerras y de 1939-1945 no es una invención de Wallerstein y ya se encuentra, por ejemplo, en Eric Hobsbawm³. No obstante, él lo prolonga, hasta establecer la conexión histórica con otras guerras tenidas como similares, en la medida en que «todas ellas fueron la culminación de una larga lucha por una posición dominante entre dos rivales formidables»⁴. Así, de la primera guerra de los Treinta años (1618-

¹ Dany Cohn-Bendit, *La Revolución y nosotros, que la quisimos tanto*, trad. J. Jordá, ed. digital C. Carretero.

² Immanuel Wallerstein, «1968: revolución en el sistema-mundo», *Estudios Sociológicos*, 20, 1989, p. 229-230.

³ Eric Hobsbawm, *L'Âge des extrêmes*, Bruselas, Complexe / Le Monde diplomatique, 1999, p. 86.

⁴ I. Wallerstein, *Tout se transforme. Vraiment tout?*, París, Gulbenkian, 2013, p. 16.

1648) salieron líderes las Provincias Unidas y derrotada España; de la segunda (1792-1815), el Reino Unido, en perjuicio de Francia; y de la tercera, «entre los dos principales competidores por el puesto de sucesor de Gran-Bretaña como potencia hegemónica en el sistema-mundo»⁵, los Estados Unidos, con la derrota de Alemania. Ahora bien, a esta fase no solamente de tragedia humana, sino aún de «enormes destrucciones de capital fijo y considerables perturbaciones en el comercio mundial»⁶, sigue uno de reconstrucción, gran ciclo expansivo que empieza en 1945 y dura hasta principios de los años setenta, consistiendo en el mayor de este género «que la historia de la economía-mundo capitalista ha conocido». En su apogeo, momento de inmensa acumulación de capital y de innovación, se produce la «revolución-mundo» del 68. De manera que, resumiendo mucho, al marco histórico de tres decenios de guerra, retracción y destrucción, siguen aproximadamente otros tres, «gloriosos» y de fuerte expansión, contexto muy singular en el cual nace Vincennes.

Por cierto, la revolución mundial del 68 no es político-institucional en sentido estricto. Ocurre ante todo en la forma en la que las nuevas generaciones piensan la vida en sociedad, la familia, el papel del Estado, el de la educación, y en la manera de conducirse con respecto a ellos. Para expresarlo aún con palabras de D. Cohn-Bendit, la juventud mundial inventó entonces «nuevas formas de vida social» e impuso «unos comportamientos diferentes en las relaciones políticas». Durante los años sesenta, se convirtió «en el motor de una revolución de las costumbres, de las mentalidades y de las relaciones entre los individuos». Es la época en la cual resuenan en el espíritu de los franceses acontecimientos tan diversos como la intervención norteamericana en Vietnam, que ocurre en 1965, y su contestación; la revolución cultural en China, que empieza el año siguiente y recibe la solidaridad de los movimientos maoístas presentes en muchos debates; a lo que se añaden los acontecimientos de mayo y junio de 68 en Francia, pero también en Alemania, Estados Unidos y América Latina (México, Brasil...); por fin la primavera de Praga, terminada por la invasión soviética de Checoslovaquia en el verano de ese mismo año. Luego siguen dos fechas clave en los años subsecuentes, que para una mirada extranjera pueden parecer menores, pero que no lo fueron para los franceses, en particular para las izquierdas que, en un momento u otro, se cruzaron en Vincennes: primero, 1972, cuando fue concebido un «programa común» reuniendo diversos partidos y corrientes de la izquierda; y segundo, 1981, con la elección de un socialista como presidente de la república, Mitterrand. Francia, conviene recordarlo, es un país paradójico para quien lo mira desde afuera, pues aunque parezca distinguirse por su tradición revolucionaria, cuando en la estela de 1789 uno rememora la Primavera de los Pueblos de 1848, la comuna de París de 1871, la fuerza de los sindicatos, la historia del anarquismo, la Resistencia y luego Mayo de 68, en realidad su política institucional es más bien de derecha, como lo indica la serie de presidentes de la Quinta República, empezando por

⁵ I. Wallerstein, *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*, trad. J.M. Madariaga, Madrid, Akal, 2011, p. 397.

⁶ I. Wallerstein, *Tout se transforme. Vraiment tout?*, p. 15.

Charles De Gaulle, con las excepciones de François Mitterrand y François Hollande (esto explica hasta qué punto este último representó una esperanza para la izquierda después de los mandatos de Chirac y Sarkozy, que en conjunto se extendieron de 1995 a 2012, esperanza defraudada cuando el presidente socialista empezó proponiendo y haciendo aprobar leyes, entre ellas la reforma del código laboral, que se saldaron con su renuncia a la candidatura a un segundo mandato, en 2017).

Pero volvamos a 1972, tiene Vincennes cuatro años. Esta época, en la cual la izquierda parlamentaria clásica, socialdemócrata y comunista, comprende que sería posible y pertinente hacer algo junta es también la de acontecimientos mundiales con impacto, entre ellos el gobierno y la muerte de Salvador Allende en Chile (1970-1973), la revolución de los claveles en Portugal (1974) y el fin de la dictadura de Franco en España. Cada uno tuvo efectos en Francia, suscitando debates y tomas de posición en cuanto a las grandes líneas de desarrollo mundial. Y todo eso tuvo también lugar en Vincennes.

Esto nos ofrece un repaso rápido del primer contexto alargado, sistémico. Veamos ahora tres características del entorno de la producción intelectual que condujo a la creación del Centro Experimental de Vincennes. En primer lugar, durante los «treinta gloriosos» existe lo que podríamos llamar, en lo que concierne a Francia, un casi-monopolio de la generación de productos intelectuales punteros. Es decir que, salvo excepciones, los resultados más avanzados de esta producción intelectual y filosófica están obtenidos en un marco geográfico muy restrictivo, el de la *rive gauche*, el margen izquierdo del río Sena, en París. Es importante recordarlo, para que se haga visible cuánto han cambiado el marco y las condiciones de producción intelectual y filosófica. Lo que más tarde los americanos llamarán la *French Theory* (de Sartre y Beauvoir a Lacan, pasando por Lévi-Strauss y el estructuralismo, Althusser, Foucault, Derrida y otros) tiene lugar en un solo barrio, el *quartier latin*, donde viven profesores e intelectuales que disponen de tiempo, porque su vida consiste en enseñar, escribir, intervenir en el debate público, crear revistas o periódicos como Sartre, que con otros funda *Les Temps modernes* y *Libération*. Así, no hay competencia en el sentido empresarial, como rivalidad entre investigadores que disputan lugares en un mercado, ofreciendo productos culturales o científicos similares –esta es precisamente una de las cosas que cambiaron. Lo que existe es una especie de comunidad en la cual todos o casi todos se conocen, asistieron a las mismas escuelas o a escuelas contiguas y tienen trato entre sí desde la adolescencia. Indudablemente existen entre ellos tanto rivalidades personales como divergencias teóricas, a veces profundas, sobre lo que es la filosofía y como debe ser su enseñanza, pero todo eso se despliega en un marco circunscrito y privilegiado. Por las mismas razones, es un mundo en el cual todos tuvieron más o menos los mismos maestros. En una entrevista que será mencionada más adelante, Foucault afirma eso mismo. Invitado a instalar el departamento de filosofía de Vincennes y siendo así la figura central que decide quiénes van a trabajar allí, selecciona no solamente, pero sobre todo, antiguos alumnos de uno de sus propios maestros, Georges Canguilhem. Esto no es ni una casualidad ni la desvirtuación de un sistema, sino un eslabón perfectamente coherente en la cadena de conjunto, el de un contexto restrictivo de personas e instituciones entre las cuales existe un grado considerablemente bajo de competencia.

Hagamos un paréntesis. Con la mirada histórica, constatamos que hubo por lo menos dos grandes vías paralelas seguidas por esta generación de intelectuales del 68 tras haber accedido al corazón de las instituciones (esto es válido tanto para las instituciones gubernamentales, por ejemplo ministerios, como las de investigación o enseñanza, entre ellas Vincennes). Una vía es la de aquellos que invierten en la renovación y consolidación de las estructuras, involucrándose en ellas, asumiendo responsabilidades administrativas y de gestión, tareas políticas en el sentido en que se trata de la política de la filosofía y, más ampliamente, de las ciencias humanas. Esto fue tanto más imprescindible cuanto había que volver perennes los cambios alcanzados. En contrapartida, tuvieron más dificultad en realizar una obra filosófica fácilmente reconocible y no obstante seguir trabajando y haciendo una enseñanza muchas veces clave en la formación de nuevas generaciones. Otro camino fue el de quienes se volvieron más conocidos, porque sus textos tuvieron mayor influencia, y que muy raramente aceptaron asumir responsabilidades de administración. Así, algunas figuras que pasaron por la filosofía de Vincennes y en parte la constituyeron, como Deleuze, Badiou, Rancière, Balibar, construyeron su obra surcando la vía de la enseñanza y de la escritura. Y podría afirmarse que entre las condiciones de posibilidad de sus trabajos se encuentra el hecho de que algunos de sus colegas, hijos de los años sesenta como ellos, renunciaron a una carrera filosófica de escritura para consagrar su tiempo a tareas de fortalecimiento de las nuevas estructuras.

Pero cerremos el paréntesis y centrémonos en una segunda particularidad del contexto de producción intelectual. Nombrándola de nuevo con I. Wallerstein, se trata de la contestación de «los movimientos antisistémicos de la “vieja izquierda”»⁷, las organizaciones originariamente opuestas al sistema capitalista, cuyo declive es, contra todas las apariencias, una de las novedades aportadas por la «revolución-mundo» del 68. Sin pretender reducir la complejidad del acontecimiento a un trazo definidor único, fue también el reproche dirigido a estas diferentes izquierdas por todo lo que no habían logrado realizar; la crítica, por consiguiente, de fuerzas enteramente participantes en la fase de crecimiento que se siguió a la tercera guerra de los treinta años. Comunistas y socialistas «alcanzaron el culmen de su poder de movilización mundial en el periodo que va de 1945 a 1968» y, en lo que respecta a la soberanía estatal, gobernaban permanente o alternadamente una gran parte del mundo, entre países comunistas y democracias de estado-providencia, modalidad de protección social que todavía los partidos conservadores de estas democracias no lograban, en la época, poner en duda eficazmente. ¿Qué dice Mayo de 68 a estos movimientos antisistémicos tradicionales? Que pese al estado-providencia y a las políticas sociales fuertes, la sociedad no se emancipó más por ello: la familia sigue siendo el poder de los padres sobre los hijos, la escuela el de los maestros sobre los alumnos, los mecanismos de dominación a menudo contestados fueron al final muchas veces reforzados y, cuando cambiaron, se volvieron más sutiles, en lugar de haber sido abandonados. Con este espíritu radical, el movimiento estudiantil del 68, a veces asociado a un movimiento obrero muy fuerte y otras en tensión con los partidos

⁷ I. Wallerstein, «1968: revolución en el sistema-mundo», p. 232.

obreros, reclama «la imaginación al poder». Con todo rigor, no se trata más de querer conquistar el poder del Estado en los mismos términos que hasta la fecha, para enseñada cambiar la sociedad. Se trata de decir a los partidos antisistémicos que esa estrategia no funciona, porque cuando llegan al poder, de manera integral o por lo menos de forma compartida en las instancias parlamentarias, acaban reproduciendo de otra forma lo existente.

Esta contestación en las calles tiene como su correlato filosófico, particularmente en Francia, la prosperidad del antihumanismo teórico⁸. En otras palabras, si los estudiantes declaran que en política de poco sirve alcanzar el poder si no es la imaginación la que lo alcanza, una cierta filosofía asegura que de poco sirve reclamar los valores humanos, del hombre y del humanismo, si en su nombre se cometen crimines. Como escribirá Foucault años más tarde, «el marxismo fue un humanismo, el existencialismo, el personalismo también lo fueron; hubo un tiempo en que se apoyaron los valores humanistas representados por el nacionalsocialismo, y los propios estalinistas decían que eran humanistas». De ahí concluye que «la temática humanista es en sí misma demasiado flexible, demasiado diversa, demasiado inconsistente para servir de eje de reflexión»⁹. También en este capítulo se experimenta un cambio radical en los dos sentidos de la palabra, cambio extremo y que va a la raíz del problema. De manera espontánea uno pensaría en Marx, cuando en su fase hegeliana o, si prefieren, feuerbachiana, escribe: «Ser radical es aprehender la cosa de raíz. Pero la raíz para el ser humano es el ser humano mismo»¹⁰. Ahora bien, en cierto sentido es lo opuesto lo que sucede: la raíz para el ser humano ya no es el ser humano mismo, que debe ser expulsado de cualquier lugar decisivo en la teoría, y en su lugar aparecen, para unos las estructuras, para otros las infraestructuras, para otros aún las disposiciones epistémicas. La tarea, entonces, ya no consiste en libertar o emancipar *al ser humano en su esencia*, sino en desplazar los debates y la acción hacia aquello de lo que el ser humano depende y es también su resultado. Este es el núcleo del cambio filosófico del 68 en su vertiente antihumanista teórica.

El tercer aspecto del contexto intelectual alargado es que hay, en la época, una fuerte demanda de teoría y, más específicamente, de filosofía. Si pudiéramos expresarnos en términos de demanda y oferta, diríamos que la primera es muy elástica, en el sentido en que crece deprisa comparada con el ritmo de crecimiento de los contenidos disponibles. Se añade a esto que París proporcionaba, en ese tiempo, condiciones de vida particularmente favorables para las nuevas generaciones que iban allí, en virtud de ser una ciudad barata. Por consiguiente, tres hechos se conjugan: el vibrante pasado intelectual y cultural, la concentración en un barrio de muchos discursos novedosos, y el bajo costo

⁸ Ver Carlos Fernández Liria e Ignacio Planes (eds.), *¿Actualidad del humanismo e inactualidad del hombre? (I)*, Madrid, Guillermo Escolar, 2018.

⁹ Foucault, «Qu'est-ce que les Lumières?» (1984), *Dits et écrits*, n° 339, Paris, Gallimard, 1994, t. 4, p. 573.

¹⁰ Marx, *Zur Kritik der Hegelischen Rechtsphilosophie. Einleitung*, en Marx y Engels, *Werke*, Berlin, Dietz, vol. 1, 1976. p. 385.

de vida. Históricamente rara, esta conjunción contribuye a explicar en qué medida la capital francesa se vuelve un centro accesible y atractivo.

Con este telón de fondo es posible, ahora, delinear el contexto más restringido de la situación intelectual que estuvo en el origen de Vincennes. Dos testigos pertenecientes a dos generaciones sucesivas son útiles con este fin: Gilles Deleuze y Étienne Balibar. El primero, invitado por Foucault a integrarse en el departamento en 1970, cuando este renuncia a Vincennes para irse al Colegio de Francia, escribe lo siguiente, precisamente en su libro sobre Foucault, obra de teoría, pero en la cual hace también observaciones históricas y de contextualización:

Al leer ciertos análisis, podría pensarse que 1968 sucedió en la cabeza de los intelectuales parisienses. Es necesario, pues, recordar que 1968 es el producto de una larga serie de acontecimientos mundiales, y de una serie de corrientes internacionales de pensamiento, que vinculaban ya *la emergencia de nuevas formas de luchas con la producción de una nueva subjetividad*, aunque solo fuera en la crítica del centralismo y en las reivindicaciones cualitativas, relativas a la «cualidad de la vida». En lo que se refiere a los acontecimientos mundiales, habría que hablar brevemente de la experiencia yugoslava con la autogestión, la primavera checoslovaca y su represión, la guerra de Vietnam, la guerra de Argelia y el problema de las redes, pero también los signos de «nueva clase» (la nueva clase obrera), el nuevo sindicalismo, agrícola o estudiantil, los núcleos de psiquiatría y de pedagogía llamados institucionales... En lo que se refiere a las corrientes de pensamiento, habría sin duda que remontarse a Lukacs, cuya *Historia y consciencia de clase* planteaba ya el problema de una nueva subjetividad; más tarde la escuela de Francfort, el marxismo italiano y los primeros gérmenes de la «autonomía» (Tronti), en torno a Sartre la reflexión sobre la nueva clase obrera (Gorz), y grupos como «Socialismo y barbarie», el «Situacionismo», la «Vía comunista» (especialmente Félix Guattari y la «micropolítica del deseo»). Corrientes y acontecimientos no han cesado de interferirse¹¹.

De esta larga nota a pie de página, comprensible en sí misma, solo dos puntos serán retenidos. El uno es fáctico y concierne a la guerra de Argelia, designación dada en Francia al conflicto que llevó aquel país a la independencia en 1962. Además de haber sido capital en la formación de la conciencia de una parte de la juventud francesa de la década de los sesenta, el tema merece ser destacado ya que nos recuerda que la potencia colonial de Francia, sobre todo en África, fue construida en el siglo XIX tanto bajo la monarquía como bajo la república.

El segundo punto a retener es conceptual, y atañe al centralismo y a su crítica. Estos dos componentes de la tradición marxista y, sobre todo, comunista, nos hablan de las divergencias de entendimiento en cuanto a la organización del partido revolucionario, entre Lenin de un lado y Luxemburgo del otro, pero también Lukacs, lo que explica la alusión de Deleuze. Concepción elaborada por Lenin entre 1902 y 1904, y de la cual él

¹¹ Deleuze, *Foucault* (or. 1986), trad. J.V. Pérez, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 149-150, n. 45.

mismo se alejó en parte ulteriormente, el centralismo aboga por una estructura partidaria burocrática y centralizadora, construida «desde la cumbre hasta la base» o «desde arriba hasta abajo», el democratismo, el autonomismo y el principio de organización «desde la base hasta la cumbre» estando excluidos y siendo identificados con las prácticas social-demócratas. Aún más, «la dirección del partido debe estar en manos de un grupo de dirigentes “firmes y decididos”»¹². Veremos más abajo como Vincennes, a su manera, puso en práctica el riguroso opuesto del centralismo, una forma de autonomía, a la cual Deleuze alude también.

Después de esta rápida identificación de corrientes y acontecimientos que favorecen el surgimiento de Vincennes y forman los antecedentes a partir de los cuales emergen una parte de los trabajos tanto de Deleuze como de Foucault, he aquí el punto de vista de otro docente de Vincennes, que acabó, como este, saliendo para otra institución. De una generación inmediatamente ulterior, É. Balibar acuerda lo siguiente con respecto a la situación intelectual francesa. En 1966, escribe, son publicadas entre otras obras:

El hombre unidimensional de Herbert Marcuse, *Tratado de los objetos musicales* de Pierre Schaeffer, *La muerte* de Jankélévitch, *Crítica y verdad* de Barthes, *Problemas de lingüística general* de Benveniste, *Las palabras y las cosas* de Foucault, [...] *Escritos* de Lacan, «El concepto y la vida» de Canguilhem.

[En mediados de los años 60 ya pasó] la coyuntura de posguerra [y] los niños nacidos bajo la Ocupación alcanzan la edad adulta, cuando la Guerra Fría se invierte (o se prolonga) en «coexistencia pacífica», cuando la descolonización, que ya es inevitable –pero siempre obtenida con gran lucha– parece orientarse hacia un anti-imperialismo generalizado y el socialismo, cuando el crecimiento económico y las mutaciones culturales de las sociedades del «centro» capitalista conducen a una creciente contestación de la distribución de las riquezas y de los poderes, cuando, en el oeste de Europa, el Estado (todavía) nacional y (más o menos) social se prepara para tomar el giro de la globalización, mientras que en el este la crisis abierta o latente de los Estados socialistas «reales», pos-estalinistas parece abrir la posibilidad, bajo diversas formas, de «revoluciones dentro de la revolución (Régis Debray)».

[...] El debate filosófico [ya] había cambiado de objetos y estilos en comparación con la inmediata posguerra. No solo porque se afirman las «filosofías de la sospecha», cuyo gran maestro es Nietzsche, secundariamente Freud, o los «estructuralismos», cuya ambición es conferir en fin una cientificidad intrínseca a las disciplinas que tienen por objeto la práctica social y el significado. No solo porque, como diría enseguida Foucault, con su genio de la síntesis, las cuestiones del «saber y del poder» primarán durante mucho tiempo sobre las de la moral y la psicología (incluida la psicología fenomenológica). Pero también, y tal vez sobre todo, porque a lo largo de este período, a través de la historia y la antropología, el

¹² Michael Löwy, «La théorie marxiste du parti», *Actuel Marx*, 46, 2009, pp. 27-51: <https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2009-2-page-27.htm>, 20/01/2022.

psicoanálisis y la política, la filosofía se confronta y se enfrenta más intensamente que antes *a su exterior, a su inconsciente, a la no-filosofía*¹³.

Esta reconstrucción es elocuente por sí misma y no requiere, por este motivo, muchos comentarios. Nos devuelve el contexto, por así decirlo más restringido, de la producción intelectual de la época, en la cual la filosofía encuentra su lugar y al cual, en cierto sentido, intenta simultáneamente escapar.

2. LA FILOSOFÍA EN VINCENNES SEGÚN TRES DE SUS PROTAGONISTAS

Se abordaron hasta aquí aspectos de la revolución-mundo y del universo francés, sin los cuales no serán comprendidos ni el surgimiento del Centro Experimental, ni el sentido de las experiencias teóricas y prácticas realizadas en su departamento de filosofía. Son un conjunto de acontecimientos históricos, políticos e intelectuales que precedieron y prepararon lo que se trata ahora de adentrar. Con este objetivo, la lectura cercana de algunas páginas de tres protagonistas de la innovación *vincennoise* servirá de hilo conductor. Se trata de Foucault, primero; Châtelet, que lo reemplazó en tanto que director del departamento y es sobre todo conocido por su historia de la filosofía y, en parte, sus reflexiones sobre la enseñanza (fue muchos años profesor de instituto antes que Foucault lo invite a Vincennes); por fin, Deleuze.

Si se quisiera condensar en una palabra el marco que concibieron para su enseñanza, quizás sería libertad. En efecto, estos autores, pensadores y profesores están convencidos –y afirman– que en la universidad en la cual fueron formados y que heredaron no es una basada en la libertad, en el mejor de los casos solo enunciada como principio, pero ausente de la práctica. Uno de los grandes modelos de la enseñanza como dominación, que contestan, es la clase magistral, en la cual el profesor se planta delante de una platea de estudiantes silenciosos y les trasmite un saber, mientras estos escuchan y aprenden. Muchos años este método típico del sistema francés (y no solo), que tal como tiene lugar en un paraninfo de la Sorbonne suele impresionar, es para ellos un blanco privilegiado. Entre otras medidas, le oponen un nuevo arreglo de los espacios, con aulas más pequeñas. Deleuze, por ejemplo, nunca aceptó dar clases en un anfiteatro, a pesar de que su sala estaba llena. Con todo rigor, la idea de *clases* tan poco les es querida y prefieren la de *grupos de trabajo*. En tales circunstancias, también los estudiantes se transforman, para convertirse en oyentes o auditores. Acuérdesse aquí: en el vocabulario de la universidad francesa, el oyente presenta una notable diferencia de estatus en comparación con el estudiante: él es libre. Por eso se le llama *auditeur libre*, para distinguirlo del estudiante, que en sentido estricto no lo es. El oyente va a la universidad a escuchar lo que necesita y puede elegir lo que le interesa, mientras el estudiante no elige –o elige poco, en contraste con la parte obligatoria de la carrera que sigue obligatoriamente y cuyos contenidos debe integrar. Es exactamente con esto que Foucault y sus pares quieren romper.

¹³ Étienne Balibar, «Avant-propos» (1996), in Louis Althusser, *Pour Marx* (or. 1965), París, La Découverte, 2005, pp. IV-V.

2.1. *El intento de experimentar una libertad lo más completa posible: Foucault*

Para comprenderlo, es imprescindible no ignorar una característica del sistema francés de enseñanza de la filosofía. Desde mediados del siglo XIX, sus responsables proclaman dos grandes metas: en la enseñanza media, formar ciudadanos esclarecidos; y en los estudios superiores, profesores de filosofía. En este primer punto, la filosofía aparece al final del liceo –y nunca antes– en una «posición privilegiada, ya que se trata de la última clase, la “coronación”, como se dice, de la educación secundaria»¹⁴. El conjunto obedece a un orden que Foucault resume en los términos siguientes: «a los alumnos de la primaria, la sociedad les da el “leer y escribir” (la instrucción); a los de la escuela técnica, les da saberes en simultaneo *particulares* y *útiles*; a los de la secundaria, que normalmente deben ingresar en la universidad, les da conocimientos generales (*la literatura, la ciencia*), pero al mismo tiempo la forma general de pensamiento que permite juzgar cualquier saber y técnica, y la raíz misma de la instrucción. Les da el derecho y el deber de “reflexionar”; de ejercer su libertad, pero solo en el orden del pensamiento, de ejercer su juicio, pero solo en el orden del libre examen». En otras palabras, los ciudadanos en formación se encuentran de hecho repartidos en tres grupos, los que recibirán una instrucción básica y así se quedarán, aquellos que avanzarán hasta un entrenamiento profesional o técnico y, por fin, los que irán al liceo con la perspectiva de quizás llegar a la universidad. Para este tercer grupo, y después de que a lo largo del liceo el joven integró diversos contenidos, entonces y solo entonces se lo considera apto para acceder a la filosofía, conocimiento que se supone le permitirá de ahora en adelante criticar, someter a su propio juicio, los contenidos que ya aprendió y los que aprenderá. Este es el objetivo mayor anunciado para la clase de filosofía. Sin embargo, y por razones que llevaría tiempo explicar, la mirada histórica de Foucault lo lleva a considerar esta clase de filosofía una necesidad de la burguesía francesa, por una parte en su combate contra la tutela de la Iglesia católica sobre la formación de las conciencias, y por otra parte como medio de preparación de una élite social capaz de equilibrar el derecho de voto popular entretanto adquirido. Añade entonces: «Así que hubo que recurrir a la instrucción. *A la instrucción pública*. La secundaria, floreciendo en la filosofía, aseguraba la formación de una élite que debía compensar el sufragio universal, orientar su uso y limitar sus abusos. Se trataba de constituir, en lugar de un luteranismo faltante, una conciencia político-moral. Una guardia nacional de las conciencias». El objetivo tradicional de la universidad es complementario, formar a los profesores que asegurarán dichas clases de secundaria, reforzando de este modo la economía intrínseca del sistema.

Vincennes no viene a oponerse enteramente a esta lógica. Prueba de ello es lo que Foucault designa como la trampa preparada por el Estado, la amenaza de no reconocer que la licenciatura de Vincennes en filosofía dé acceso a la enseñanza en la secundaria: «En esa medida, cuando hoy se nos dice: “Lo que ustedes enseñan no se ajusta a lo que entendemos por filosofía y a lo que debe ser un programa de filosofía”, podemos

¹⁴ Foucault, «Le piège de Vincennes» (feb. 1970), *Dits et écrits*, n.º 78, París, Gallimard, 1994, t. 2, pp. 66-73.

considerar que se nos ha tendido una trampa, que en todo caso se nos ha permitido avanzar en una dirección que ahora se nos dice que está cerrada. [...] Estamos decididos a luchar todo lo que podamos para que la licenciatura de Vincennes se considere como una licenciatura de enseñanza y, por tanto, para que los estudiantes de Vincennes no queden excluidos de la enseñanza secundaria». Esto significa que para el departamento, la carrera que propone es válida para este fin. En su argumentación, contraataca: «Yo, a mi vez, hago preguntas: ¿por qué este cordón sanitario? ¿Qué tiene la filosofía (la clase de filosofía) de tan precioso y de tan frágil para que haya que protegerla con tantos cuidados? ¿Y qué tiene el pueblo de Vincennes de tan peligroso?». Empleada por el autor del *Nacimiento de la clínica*, la imagen del cordón sanitario es incisiva: Vincennes sería, para sus detractores, un foco de infección que habría que aislar, en todo caso en lo que atañe a la filosofía, que para ellos parece confundirse con la clase de último año de secundaria. Vincennes es entonces desconsiderada por sus adversarios como lugar donde está sucediendo algo que pone en riesgo la estructuración de las élites venideras.

Llegamos ahora a una idea capital. Esta tensión entre Vincennes y el ministerio es una querrela *en el interior del Estado*. Se sabe que, con sus ventajas e inconvenientes, la educación en Francia está sólidamente anclada en la instrucción pública –por eso, el énfasis de Foucault. Y esto tomó, en lo que respecta a la filosofía, la forma concreta de un poder de maestros sabios, en los cuáles el Estado tiene confianza y que instauran una cierta educación pública que tiene objetivos políticos de formación de un espíritu colectivo en la sociedad. Benedict Anderson mostró, en *La historia del espíritu nacional*, el rol desempeñado por la escuela pública en el refuerzo de las naciones, tanto en Europa como en sus colonias y antiguas colonias. Al largo del siglo XIX, para los Estados europeos que se constituían (unificación de Alemania, de Italia) o consolidaban (Francia, entre otros), el desarrollo de la idea de pertenencia de cada uno al cuerpo único de la nación tuvo un punto de apoyo crucial en la instrucción pública, con sus programas normalizados, esto es iguales para todos, y con una lengua común que aplastaba las regionales y agilizaba la comprensión, entre todos, particularmente de las órdenes transmitidas, jurídicas, militares y en el trabajo. El espíritu francés republicano es al mismo tiempo una causa de ello y uno de sus efectos, en la medida en que así se amplió hasta identificarse con la «nación»¹⁵. De ahí también la referencia de Foucault al sufragio universal, visto por algunos como problemático, rechazado por la Revolución francesa salvo en su periodo jacobino, porque reconoce a los incompetentes y los ignorantes, aquellos que supuestamente no piensan por sí mismos, el derecho de voto. La creación, por la escuela pública, de una élite, que por haber completado la enseñanza secundaria tuvo acceso a la filosofía y desarrolla la capacidad de ejercer su juicio sobre las materias en evaluación en los debates de sociedad, es una pieza del mecanismo más vasto de gobierno de las consciencias, hecho para limitar el impacto del sufragio universal sobre las instituciones.

¹⁵ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, trad. E.L. Suárez, México, Fondo de Cultura Económica, 1993 (2ª ed. inglesa, 1991). El cap. XI es emblemático, condensando estas ideas, expuestas y argumentadas al largo de la obra, entre ellas las de uniformidad y unificación lingüísticas.

En este sentido, la filosofía que aparece como coronación de la enseñanza secundaria es en parte, para Foucault y otros, una astucia que el mismo poder público que otorgó el sufragio universal encontró para limitar los efectos (que le aparecen como abusos o excesos eventuales) de este mismo sufragio.

Ahora bien, en los años sesenta las condiciones ya habían cambiado, porque cada vez más personas llegaban al final de la secundaria. Mucho más allá de Francia y de Europa, durante los «treinta gloriosos» o, como escribe Hobsbawm, en el tercer cuarto del siglo xx, «la demanda de plazas de enseñanza secundaria y, sobre todo, superior se multiplicó a un ritmo extraordinario, al igual que la cantidad de gente que había cursado o estaba cursando esos estudios»¹⁶. Con esta generalización, el proceso de creación de una minoría selecta se vuelve problemático, por lo que Foucault declara: «La extensión de la escolaridad es un hecho y, en el extremo, se podría enseñar filosofía a toda la gente. Pero, al mismo tiempo, se intenta encontrar un medio de evitar que todos entren en las universidades. La clase de filosofía corre el riesgo de volverse inútil (si toda la gente tiene acceso a ella) y peligrosa (si da derecho a examinar todo el conocimiento) [...]»¹⁷. Infructuoso para producir a una élite e inquietante por las capacidades que confiere a un número cada vez mayor para juzgar lo que pasa en la sociedad, el estatus de la clase de filosofía en el sistema francés entra en crisis. Seguidamente, esto impacta en la condición de los profesores que deciden el programa de esta clase. «Personas inteligentes e instruidas», su trabajo aparece en aquel momento como desconectado de la realidad. Lo que dice la ironía de Foucault es que este programa clásico, en el cual aparecen, sin otra relación entre ellos que la de estar simplemente yuxtapuestos, temas tan dispares como «el hábito; el tiempo; los problemas particulares de la biología; la verdad; las máquinas; la materia, la vida, el espíritu, Dios –todo de un tirón, en la misma línea–, la tendencia y el deseo; la filosofía, su necesidad y su finalidad», está hecho por maestros sabios, que creen saber lo que los alumnos necesitan aprender, y poseer el método para explicárselo. Es lo que Rancière criticará en la década siguiente, oponiendo a esta figura la del maestro ignorante¹⁸. Para el maestro sabio, los alumnos no necesitan aprender lo que podría ayudarlos a resolver problemas que son los suyos; tampoco sirve el programa para desarrollar vías que serían las de esos alumnos. La filosofía debe más bien ser enseñada de una cierta forma porque aquellos que la saben, saben también lo que es importante enseñar y por tanto lo que es importante y preciso aprender. A esto, Vincennes opondrá una idea de maestro ignorante, que en la enseñanza misma acepta que sus posiciones, e incluso el discurso que acaba de hacer sobre un problema o un concepto, sean de nuevo debatidos por las intervenciones, ya no de los alumnos o estudiantes, sino de los oyentes que son, al contrario de aquellos, libres.

También en la entrevista de Foucault, la libertad está presente. Refiriéndose a las garantías dadas por el ministerio a la enseñanza en Vincennes, dice: «Nos han dado

¹⁶ E. Hobsbawm, *Historia del siglo xx*, trad. de J. Faci et al., Buenos Aires, Crítica, 1998, p. 298.

¹⁷ Foucault, «Le piège de Vincennes», pp. 67-70.

¹⁸ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, trad. N. Estrach, Barcelona, Laertes, 2003 (or. fr. 1987).

total libertad desde el comienzo. Por supuesto, podríamos haber intentado adular esta libertad. Podríamos haber recurrido a esta pequeña forma de hipocresía que habría consistido en modificar las formas pedagógicas de la enseñanza (constituir grupos de estudio, dar cierta libertad de intervención a los estudiantes) sin cambiar nada en el contenido [...]. Había otra hipocresía posible: cambiar el contenido, introducir en el programa autores como Nietzsche, Freud, Marx, etc., pero manteniendo la forma tradicional de enseñanza (disertaciones, exámenes, pruebas diversas). Hemos rechazado ambos acomodamientos; hemos intentado experimentar una libertad, no digo total, pero sí lo más completa posible en una universidad como la de Vincennes»¹⁹. Así, la audacia consiste en cambiar los contenidos y conjuntamente las formas pedagógicas, entre ellas las de la evaluación. Ante todo, hay que recusar la idea de que la carrera de filosofía tiene como objetivo, en cada momento, la evaluación de quienes la siguen; y que el objetivo de la filosofía y de su aprendizaje es la conquista de un diploma. Ahora bien, esto no puede dejar de entrar en tensión con un sistema orientado para el diploma, el cual contribuye a abrir las puertas, a quien lo detiene, para a su vez ir a enseñar la filosofía. Además, si es verdad que el departamento no renuncia a formar estudiantes con vista a la enseñanza y, al contrario, los defiende para que el Estado no les cierre las puertas del profesorado de instituto, también es un hecho que se niega a adoptar esa tarea como una misión central. Superior a ella es afirmar que en la universidad la filosofía sirve a todos, incluso aquellos que estudian en otras carreras o ya ejercen sus profesiones –artes, psicología, matemática son algunos de los ejemplos que dará Deleuze–, que no quieren volverse maestros de filosofía y que en sus estudios y actividades afrontan problemas, para la solución de los cuales les parece que la filosofía podría contribuir. Uno se da así cuenta de dos cosas. Por una parte, esta es una práctica de libertad que escapa al paradigma tradicional de la enseñanza en la universidad en Francia en esa época. Y por otra parte, existe una ambigüedad en la posición de Vincennes, que es un riesgo asumido y a lo mejor una apuesta: querer ser aceptado por y en el sistema de enseñanza que al mismo tiempo critica, y cuyas reglas subvierte, pero con el cual comparte plenamente el estatuto de institución del Estado. Para usar una fórmula de Christian Laval, estamos ante el «pecado estatista de todas las instituciones francesas»²⁰.

Todavía queda por examinar un aspecto final de la entrevista de Foucault, sin el cual lo que acaba de ser presentado es impreciso. Para volverse profesor de secundaria, en filosofía como en otros dominios, la vía regia es la obtención de un título suplementario, la *agrégation* (sin semejanza con lo que en castellano se llama «profesor agregado»), que transforma a quien lo obtiene en funcionario público. Mirado desde afuera, es un rasgo del sistema educativo francés que presenta casi las marcas de una religión. La agregación es intentada en general por jóvenes de veinte y pocos años, después de la licen-

¹⁹ Foucault, «Le piège de Vincennes», p. 72.

²⁰ Christian Laval, «Pour mémoire. La bataille perdue du Collège international de philosophie», en Marie-Claire Caloz-Tschopp (dir.), *Desexil. Praxis, mémoire, archives*, https://desexil.com/wp-content/uploads/2021/04/LAVAL_CIPH_.pdf, 06/02/2022.

ciatura, y consiste en un conjunto de pruebas escritas y orales, con tres pruebas escritas que duran entre seis y siete horas²¹. Entre ellas hay, por ejemplo, una sobre un tema aleatorio, a veces un concepto, digamos «la utopía» o «la medida», a veces una pregunta. Y durante esas horas, los candidatos redactan una disertación, ejercicio extremadamente codificado: introducción, desarrollo, y conclusión, cada uno con una estructura tipificada; entre las tres partes del desarrollo, transiciones expuestas de una cierta manera y no de otra, etc. El objetivo de la prueba no consiste en ningún caso en explicar cómo trataron el tema diferentes autores, sino en formular un interrogante que permitirá al candidato desplegar su propio argumento, hasta llegar a una respuesta que sea fruto de una problemática personal y de un recurso erudito a elementos del *corpus* filosófico. Si acaso el tema fuera la utopía, el candidato formulará como interrogante principal algo como: ¿Permite la utopía hacer progresar el conocimiento? O si el tema es la medida: ¿Todo es mensurable? Desde la introducción, que entre otras cosas debe incluir la definición de los términos-clave, se dirá por ejemplo que sí, la utopía puede tener ese papel, porque es imaginativa como lo demuestra el autor tal (que uno citará más adelante de forma memorizada en el cuerpo de la disertación); sin embargo, hay que darse cuenta de que la utopía no es realista y que por tanto no permite verdaderamente hacer avanzar el conocimiento, por lo menos en tanto que él es posesión de la verdad; pero al fin, tercera parte, el conocimiento de lo real puede hasta cierto punto desarrollarse por intermediación de la imaginación de otros mundos posibles; y se espera del candidato que llegue a una conclusión matizada, equilibrada, jamás radical en el sentido de extrema, sino «sabiamente razonable». Esquemáticamente, este es el estilo de la disertación. Entre las pruebas orales hay la traducción comentada, en francés, de un texto filosófico escrito en un idioma consagrado por la tradición, pero también este ejercicio tiene normas establecidas, aunque no siempre conocidas por los candidatos. El programa de la *agrégation* (autores, temas, textos) cambia cada año. En suma, es un problema que, siendo interno al país, sigue ocupando a muchos estudiantes franceses.

Foucault no lo descuida, y aspira a que los alumnos de Vincennes tengan las mismas oportunidades que los de las demás universidades cuando intentan obtenerla. Esto no es sorprendente: él mismo es agregado. Y para que se tenga una percepción de las condiciones bajo las cuales interviene la instauración del departamento, y hasta cierto punto lo que se pudo hacer con la libertad y los medios asignados por el estado, he aquí una última afirmación suya: «El programa de agregación ha sido, a lo largo de los años recientes, muy felizmente corregido por un presidente de jurado al cual debe rendirse homenaje [Nota*: Se trata de Georges Canguilhem]. Además, la mayor parte de las personas que enseñan en Vincennes son alumnos de este presidente»²². Canguilhem tuvo un papel importante en la formación de todas esas personas que, hay que decirlo, se

²¹ Datos relativos a 2021-2022, disponibles en la web del Ministerio francés de educación nacional: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98730/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-philosophie.html>, 25/01/2022

²² Foucault, «Le piège de Vincennes», p. 73.

invitan entre ellos: Foucault invitó a los alumnos más capaces de su maestro y lo dice con naturalidad, incluso con orgullo, en las antípodas de todo concurso internacional para contratar a los mejores filósofos de la época, como hoy quizás se pediría. Además, este maestro es también quien comanda en la época los destinos de la agregación. De esta manera, el sistema institucional de la filosofía francesa impregna la fundación de Vincennes, que es uno de sus productos y, simultáneamente, expone particularmente las tensiones en su seno.

2.2. *El aprendizaje de la filosofía como una caja de herramientas: Deleuze*

Pasemos ahora de esta entrevista de 1970 a un escrito de Deleuze de 1979. Sabemos que la imaginación revolucionaria, vibrante en los años sesenta, se enfría gradualmente durante la década que sigue. Y aunque fenómenos portadores de esperanza se produzcan, como la elección de Allende en 1970, la revolución de los claveles en 1974, el fin de la dictadura en Grecia en el mismo año y en España el año siguiente, también es cierto que a la elección de Allende sigue su asesinato, el 11 de septiembre de 1973. Wallerstein, que extiende la revolución-mundo de 1966 a 1970²³, lo considera, y al golpe de estado de Pinochet, «el último ejemplo importante en el que Estados Unidos pudo imponer tan arrogantemente sus preferencias a otros gobiernos», después del cual «los métodos de la política exterior estadounidense cambiaron, o tuvieron que cambiar», resultado de su pérdida de influencia relativa²⁴. É. Balibar va más lejos y ubica «en 1973 el episodio “final” del 68 alargado». La muerte de Allende aparece entonces como uno de los acontecimientos trágicos de «la contrarrevolución de después del 68 que estaba siendo preparada en los años anteriores»²⁵. La crisis se propaga con intensidad, económica pero también militante, con el desarrollo de los movimientos de lucha armada urbana y las muertes que sus miembros perpetran y, en algunos casos, sufren. Es el largo otoño que precede lo que Guattari llamará, título de un libro suyo, *Los años de invierno, 1980-1985*, aunque se pueda admitir, con José Luis Pardo, que «los años de invierno habían comenzado ya, en realidad, en la década de 1970»²⁶.

El texto de Deleuze fue redactado en este entonces, tenía Vincennes once años, muchas veces combatida, siempre resistiendo, como escribe, pero sin equívocos sobre el significado de esta palabra. Resistir no es quedarse en su lugar sin moverse, sino atacar para defenderse mejor, buscando «nuevas armas», practicando continuamente una libertad que a pesar de amenazada fue reconocida, como cuando uno responde que es tarde para que la libertad obtenida sea sustraída. Esto es lo que Deleuze entiende por la palabra, y uno lo comprende mejor leyendo su *Foucault*: «la fuerza dispone de un potencial con relación al diagrama en el que está incluida, o de un tercer poder que se

²³ I. Wallerstein, *Tout se transforme. Vraiment tout?*, p. 18.

²⁴ I. Wallerstein, *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*, p. 456.

²⁵ É. Balibar, *Histoire interminable. D'un siècle l'autre. Écrits I*, Paris, La Découverte, 2020, p. 96 y n. 1.

²⁶ José Luis Pardo, «Foucault: hecho y derecho», en J. L. Pardo y Marco Díaz Marsá (org.), *Foucault y la cuestión del derecho*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2017, p. 206.

presenta como capacidad de “resistencia”. [...] Es más, la última palabra del poder es que *la resistencia es primera*, en la medida en que las relaciones de poder se mantienen intactas en el diagrama, mientras que las resistencias están necesariamente en una relación directa con el afuera del que proceden los diagramas»²⁷. Así, lo que él entiende por resistencia es más bien el ejercicio de una libertad, y la capacidad de seguir ejerciéndola, de perseverar en ella cuando aquellos que al inicio la otorgaran la quieren después confiscar. Esto se ve en el escrito que se trata ahora de examinar, «En qué la filosofía puede servir a matemáticos o incluso a músicos aún y sobre todo cuando no habla de música o de matemática».

Nos aproximamos por etapas a lo que se expresa en este título. En un primer momento, es cuestión de la diversidad de auditores en las clases: «Por ejemplo, un profesor de filosofía habla para un público compuesto en diversas medidas por matemáticos, músicos de formación clásica o de música pop, psicólogos, historiadores, etcétera. Ahora bien, en lugar de “poner entre paréntesis” todas esas otras disciplinas para acceder mejor a aquella que se les pretende enseñar, el auditorio, al contrario, espera, por ejemplo, de la filosofía algo que le sea útil personalmente o que coincida con el resto de sus actividades»²⁸. Que un profesor de filosofía conciba su clase en estos términos nos ubica en un ambiente diferente de lo que conocemos de costumbre. Que en una clase de filosofía haya matemáticos, sean estudiantes o profesionales; músicos y psicólogos, en formación o ya formados; y que ellos vengan a buscar, no tanto lo que el profesor quiera darles, sino lo que ellos necesitan para resolver los problemas que se plantean en sus propias actividades, por una parte; y, por otra parte, que el profesor se aviene a jugar este juego, eso parece singular y tiene seguramente que ver con el contexto de ese entonces, de una gran sed de teoría.

En un segundo momento, se lee que tal público mezclado transfigura la clase, puesto que esta depende parcialmente de las intervenciones de oyentes que vienen de horizontes múltiples y tienen experiencias diversas. Es lo que se encuentra aquí: «la enseñanza de la filosofía se orienta directamente a la cuestión de saber cómo puede la filosofía servir a los matemáticos, a los músicos, etcétera, incluso y sobre todo cuando no trata de música ni de matemáticas. No se trata de una enseñanza de cultura general, sino de una enseñanza pragmática y experimental, siempre fuera de sí misma, precisamente porque la audiencia se ve llevada a intervenir en función de sus necesidades o aportaciones propias». Esto presupone que el maestro se calla para que los otros hablen, no solamente hagan preguntas, sino más bien que digan, desde sus puntos de vista, si lo que está siendo abordado podría ser concebido así o de otra forma, y si un concepto que acaba de ser evocado por el profesor o un oyente puede ser utilizado de la misma manera en un campo distinto. Esto, Deleuze lo hizo, trabajando con músicos, arquitectos, psicólogos, psicoanalistas...

²⁷ Deleuze, *Foucault*, p. 119.

²⁸ Deleuze, «Cómo puede la filosofía servir a los matemáticos e incluso a los músicos, incluso y sobre todo cuando no trata de música ni de matemáticas» (or. 1979), *Dos Regímenes de locos*, trad. J. L. Pardo, Pre-Textos, 2008, pp. 157-158: p. 157. Las citas siguientes son extraídas de las mismas páginas.

Con estos dos momentos, la intención del título se aclaró, pero ello no agota el contenido del escrito. Algunos puntos merecen destacarse, entre los cuales la diversidad de grados de formación de los oyentes de una misma clase: «Vincennes puede hacer coincidir en un mismo nivel de enseñanza audiencias de edades y cualificaciones diferentes». Es decir que en un seminario en el cual participan doctorandos puede aún haber doctores, estudiantes de grado, personas que están llegando a la universidad por primera vez, otras que dejaron los estudios hace años y desarrollan sus carreras profesionales; por fin, individuos con cualificaciones diversas. La palabra cualificaciones debe entenderse aquí en dos sentidos: unos tienen diplomas y otros no, unos presentan títulos institucionales y otros solo los conferidos por el trabajo práctico de la vida, de suerte que un psicoanalista con años de experiencia puede estar sentado al lado de un joven estudiante de música.

Otro punto a destacar es doble, pues corresponde a dos tipos de oyentes: «La presencia de un gran número de trabajadores y de extranjeros confirma y refuerza esta situación. Se objeta, pues, que esta enseñanza no respeta las normas y que no se adapta a un estudiante tradicional que pretende legítimamente adquirir destreza en una materia determinada». He aquí una singularidad adicional. La universidad tradicional que menciona Deleuze restringía de hecho el estatus de estudiante al individuo joven (dimensión etaria: ¿con qué edad va uno a la universidad?) que pretendía legítimamente adquirir la destreza en una disciplina (la palabra empleada por Deleuze es *maîtrise*, maestría de una disciplina, en los dos sentidos de capacidad y de diploma). Se trata por tanto de un saber que, primero, se obtiene en una cierta edad; segundo, está limitado a un campo; y, tercero, toma la forma de la maestría, la cual a su vez solo puede ser reconocida como adquirida por alguien a través de los maestros que la están enseñando y fijaron el recorrido que conduce hasta ella. Se ve que la escuela superior con la cual rompe Vincennes está determinada aquí de tres maneras solidarias entre sí. Ella se opone al conjunto de este edificio por la manera en que conjuga la multiplicidad de cualificaciones y de edades.

En este punto, la presencia de trabajadores no debe pasar desapercibida. Vincennes es un centro experimental también en el sentido de que no se concibe como una universidad de preparación para la edad adulta. Nos acordamos de lo que escribe Kant al inicio de la *Antropología desde el punto de vista pragmático*: después de la escuela hay la entrada en la vida, y la *Antropología* tiene como uno de sus objetivos ofrecer, a quiénes van a dar este paso, herramientas para comprender y jugar mejor el juego del mundo²⁹. En esta concepción clásica, la universidad tiene una relación unívoca con la temporalidad: ella se destina a formar jóvenes que luego entraran en la vida activa. Ahora bien, en la segunda mitad del siglo xx, la generalización de los estudios superiores puso en cuestión esta concepción y exigió la consideración de dos cosas: por una parte, en cualquier edad uno puede realizar estos estudios, los cuales no tienen necesariamente, ni siquiera de manera prioritaria, que estar hechos para los más jóvenes; y por otra parte, aquellos que, todavía jóvenes, pero cuyas familias no pueden pagarles los estudios, tienen también el

²⁹ Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, en *Gesammelte Schriften*, Akademie, vol. VII, p. 120.

derecho de acceder a ellos. De aquí, dos consecuencias. Primero, toda la gente puede acudir a la universidad independientemente de su edad. Segundo, muchos de aquellos que acudirán a la universidad, trabajan. Por tanto, hay que introducir horarios compatibles con sus empleos. Por eso Vincennes ofreció aulas hasta las once de la noche y en sábado, para que quien trabaja durante la semana pueda asistir a los cursos.

Queda la presencia de los extranjeros. Su afluencia, y la introducción de sus contribuciones venidas de otros horizontes, no son ni indiferentes ni amenazadoras para el discurso de quienes renunciaron a la posición del maestro sabio. Al contrario, son aportes susceptibles de enriquecer los razonamientos de estos que se presentan como maestros ignorantes, en la medida en que siempre desean que sus posiciones sean interrogadas, puestas en cuestión y que, de allí, ellos mismos evolucionen en sus pensamientos, volviéndolos más precisos, rigurosos y creativos, orientándolos en otras direcciones. Podemos expresar esta idea de la forma siguiente: Vincennes es otra cosa que «un servicio a la nación» tal como fue concebida en el siglo XIX y se desplegó en el siglo XX. En lugar de eso, comprende el servicio prestado a la filosofía como un servicio al mundo («universidad mundo» sigue siendo el apelativo que se da la Universidad París 8). Si bien es un hecho que el contexto local de lo que sucedió entonces es limitado (todos se conocen, tuvieron los mismos maestros y a menudo se invitan entre ellos), también es verdad que este fue el momento de un inmenso intercambio con muchos jóvenes estudiantes extranjeros que acuden a la ciudad, y el de la explosión que se le sigue cuando algunos de ellos se van a otros países y ahí producen ideas que, sin forzosamente haber sido imaginadas en Vincennes, maduraron a partir de esta experiencia y de lo que la circundaba. Como en tantos momentos en la historia del pensamiento y de manera especial en el nacimiento de la filosofía, cuando, por lo menos desde Platón, la figura del extranjero perturba el discurso endógeno al mismo tiempo que lo fecunda y lo transporta, transformándolo, también en Vincennes esta figura fue constante y, luego, propulsora de innovaciones en otros lugares. Resumiendo, en ambos casos, el recibimiento de trabajadores y extranjeros contribuyó a la configuración del Centro Experimental.

En esta ocasión es pertinente pensar en términos contra-culturales, acordándonos que Foucault, Deleuze y Guattari eran teóricos del *contra* y del *anti* (contra-ciencias, anti-ciencias, contra-historias, contra-conductas, *El Anti-Edipo*...). Cabe añadir que la contracultura no se agota en la oposición a algo dado. Al juicio precipitado que la reduciría a un «contra el presente», hay que oponer que en cada *contra* siempre hay un *por*: *por* algo diferente. Dicho de otra manera, todo esto que los actores de Vincennes están criticando, lo están también sustituyendo. Un camino para hacerlo, sobre el cual Deleuze insiste, fue el cruzamiento de saberes, prácticas y discursos. Escribe en su texto: «tiene un gran interés pedagógico introducir en *el interior* de cada disciplina estas resonancias entre diferentes dominios y niveles de exterioridad». Imposible no pensar en dos cosas. Primero, en lo que É. Balibar llama la apertura de la filosofía a la no-filosofía, dominio que incluye las exterioridades disciplinarias que son la antropología, la psicología, las ciencias humanas en general, la lingüística... Y, segundo, en una referencia de Canguilhem, que en *Lo normal y lo patológico* escribe: «La filosofía es una reflexión para la cual

toda materia extranjera es buena, y, estaríamos dispuestos a decir, para la cual toda buena materia tiene que ser extranjera»³⁰. Sus alumnos toman en serio esta idea de que toda materia extranjera a la filosofía es buena para la filosofía. Aún más: no hay una buena materia para la filosofía que no sea la extranjera. Esto implica que la filosofía tiene de salir de sí misma, a veces hasta un gesto extremo, asumido por múltiples autores que formados a la filosofía rompieron con ella y se volvieron (unos más, otros menos) sus críticos (Lévi-Strauss, Bourdieu...). Otros encontraron una manera singular de quedarse en ella, o tal vez más correctamente: de volver a ella después de haberla transformado, exponiéndola a (e insuflándole) discursos diversos, los de las ciencias humanas y sociales, la historia, la literatura (Foucault, pero claramente aún Deleuze en sus obras con Guattari). En resumen, más que obtener la maestría de una disciplina que sería la filosofía, el interés pedagógico potenciador de quienes la estudian consiste en introducir y poner en juego adentro de ella –como adentro de cada materia– lo que de manera hasta cierto punto erróneo permanece afuera de ella.

Durante los «años de otoño», los países europeos donde la revolución-mundo había sido vivida con mayor ímpetu vieron gradualmente promocionado el modelo norteamericano de universidad, hecho que no cambió en los «años de invierno»... En su curso de 1979 en el Colegio de Francia, Foucault explora las relaciones entre los neoliberalismos francés, alemán y norte-americano: la clase del 7 de marzo, sobre las políticas del presidente Giscard d'Estaing, es ilustrativa³¹. Mientras tanto, Deleuze aborda en los términos siguientes la cuestión de la americanización de los establecimientos universitarios franceses: «Incluso ateniéndose al proyecto de reforma de la enseñanza superior –instaurar universidades competitivas al estilo americano–, no habría que suprimir Vincennes, sino que más bien habría que crear tres o cuatro Vincennes más». Primera consideración: para quiénes se sorprenderían viendo a Foucault hablar de neoliberalismo, el texto de Deleuze señala que la cuestión de seguir o no el modelo americano estaba bien presente entre los filósofos atentos a las tendencias de su actualidad. No por casualidad emerge al mismo tiempo en los dos discursos. Ahora bien, uno podría preguntarse: ¿estaría Vincennes, desde el punto de vista de Deleuze, en la vanguardia de la americanización y de la liberalización de la academia en Francia? ¿Sería él un defensor, e incluso como parece sugerir su frase, un propagandista de este modelo? ¿Si al final de los años sesenta «crear dos, tres, muchos Vietnam» había sido la consigna de Che Guevara contra los Estados Unidos, como descifrar un decenio después la sugerencia de «crear tres o cuatro Vincennes más» como estrategia de aproximación al otro lado del Atlántico?

Seguramente Deleuze no es un anti-americano. En literatura, por ejemplo, sus preferencias son conocidas: un capítulo de sus *Diálogos* se intitula «De la superioridad de la literatura anglo-americana» –entiéndase: sobre la francesa–, a punto que también en

³⁰ Georges Canguilhem, *Lo Normal y lo patológico*, trad. R. Potschart, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971, p. 11.

³¹ Foucault, *El nacimiento de la biopolítica*, Madrid, Akal, 2009.

este campo permanece abierto a exterioridades de las cuales se inspira³². Sin embargo, ello no basta para transformarlo en un apologeta del modelo estadounidense. Lo que hace no es el enaltecer uno de los modelos neoliberales tal como eran entendidos en la época y que Foucault describe muy bien, en los cuales la «fobia del estado» acompaña el crecimiento exponencial del sector privado (ver la misma clase del 7 de marzo). Al contrario, Vincennes siempre fue una institución pública. Lo que hace Deleuze como persona astuta es aplicar el principio según el cual la mejor defensa es el ataque, quizás intentando hablar a los poderes en el idioma que ellos comprenden y defender una posición en el campo agónico de ese entonces en lo que concierne a la concepción y la práctica misma de la enseñanza, de la filosofía, pero no solo de ella. A menos que sea simple ironía, un guiño al Che. La prueba que los poderes no se dejaron engañar es que nunca hubo siquiera dos Vincennes. Una sola quedó, en las palabras de Deleuze «una de las principales tentativas de renovación pedagógica en Francia».

2.3. El reemplazo de las jerarquías: Châtelet

Con la partida de Foucault, Châtelet asumió el cargo de director del departamento. Publicando su escrito «Disparidad y no jerarquía» en el mismo «año de otoño» de 1979³³, se encuentra bajo una doble perspectiva, la de profesor universitario y la de antiguo profesor de instituto, experiencia que le condujo a escribir sobre la enseñanza³⁴. De los tres textos, el suyo es quizás aquel en el que resuena con mayor claridad la crítica al centralismo y la puesta en práctica de algo cercano a la autonomía mencionada por Deleuze. Su sentido podría ser condensado así: por fin Châtelet consigue, con otros, hacer en Vincennes lo que durante años intentó en sus clases de filosofía en la secundaria, pero que era imposible, no porque él no se esforzaba lo suficiente, sino porque la estructura institucional de la escuela y de los programas está hecha de tal forma que impide la innovación.

Inscrita en el título, la jerarquía es un tema central para quienes, como él, intervienen en los debates, a veces en la querellas. En Francia y más allá, 1968 había sido una sólida contestación de las relaciones de superioridad e inferioridad, tanto en el seno de la familia como de la sociedad, de las empresas y de la universidad. Entre sus adversarios, Raymond Aron se inquieta temprano: «¿Cómo recuperará el país su equilibrio tras la ruptura de las organizaciones y las jerarquías?»³⁵ En 1968, sus blancos no son el entonces desconocido profesor de instituto, Châtelet, sino personas con visibilidad, entre ellas Cohn-Bendit y Claude Lefort. Este escribe que Cohn-Bendit se formó a la imagen de los estudiantes, «como ellos a la suya», y añade que el movimiento del 22 de marzo,

³² Deleuze y C. Parnet, *Dialogues*, París, Flammarion, 1977.

³³ François Châtelet, «Disparité et non hiérarchie», in AAVV, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, Alain Moreau/Université de Paris-VIII - Vincennes, 1979, pp. 126-129.

³⁴ Ver la tesis doctoral de Nathalie Périn, «François Châtelet, le philosophe enseignant: raison et scène publique», Universidad París 8 Vincennes Saint-Denis, 2015.

³⁵ Raymond Aron, *La Révolution introuvable* (or. 1968), París, Calmann Lévy, 2018, p. 12.

iniciado por estudiantes de Nanterre, «es sin líderes, sin jerarquía, sin disciplina, desafía a los profesionales de la protesta, viola las reglas del juego que comandan la vida de las oposiciones»³⁶. Es este «delirio» que Aron no soporta y que le «inspira una repulsa inmediata». En sus palabras, jerarquía no significa solamente la relación entre superior e inferior, sino que es también un nombre para designar las instancias de poder y quienes las ocupan. He aquí lo que piensa: «La revolución ante la que se fascinan ex-marxistas, revueltos desde hace tiempo contra el estalinismo o el soviétismo, tendría como objetivo suprimir el clivaje entre dirigentes y dirigidos, jerarquía y masas. El desmoronamiento de la jerarquía universitaria les parece anunciar y simbolizar el desmoronamiento de todas las jerarquías ya que, en la universidad, los estudiantes y los docentes se distinguen tanto por la edad como por el saber y que, por este mismo hecho, la jerarquía adquiere un carácter inevitable y racional»³⁷. Dejando de lado la cuestión de saber si 1968 fue o no una revolución –para Aron ella es inencontrable; para Wallerstein, mundial–, quizás se halle en estas líneas una descripción sintética de la universidad criticada en el entonces. Primero, ahí vemos estudiantes y profesores que solo en apariencia se codean, pues en realidad un orden separa y estructura sus relaciones, unos ocupando el peldaño inferior, los otros el superior. Segundo, este ordenamiento coincide con dos edades distintas, los unos todavía jóvenes y los otros plenamente adultos, en un lugar concebido como de desarrollo de aquellos, con vista a la vida propiamente dicha que ya vendrá. Tercero, es un arreglo que coincide con el valor atribuido al saber de unos, casi al reconocimiento de un monopolio, frente a la descalificación, a veces la pura negación, del saber de los otros. Finalmente, cuarto, estos lazos son presentados como necesarios y fundados en la razón, representando por así decirlo el orden natural de la enseñanza superior (y quizás de la vida), el cual no aceptaría reparos. A su vez, esto es todo lo que 68 rechaza.

Ya lo sabemos, Vincennes es, en Francia, la institucionalización de este rechazo. De ahí el principio formulado once años después por Châtelet: «disparidad y no jerarquía». Contextualizada, la disparidad significa exactamente la apertura a un público tan heterogéneo como distinto de lo habitual, formado por individuos unos más jóvenes otros menos, extranjeros, nacionales, doctores, licenciados, estudiantes de primer grado... Pero hay más. El primer interrogante fundamental del texto de Châtelet no es suyo, sino uno que él reproduce: «Nos preguntan: ¿cómo hacen ustedes para ser comprendidos por un auditorio caracterizado por su disparidad?» Leyendo el texto comprendemos lo que la pregunta presupone. A menos que sea hecha por inocente curiosidad («¿Pero cómo hace usted con un público tan diverso?»), lo que presupone quien tiene segundas intenciones es algo como: «Para que ustedes puedan tener un discurso accesible a personas con y sin estudios, a unos que se están formando en música y a otros que ya son músicos, a quienes pretenden adquirir la destreza en filosofía y a otros más, hay muy probablemente que simplificar el discurso, tal vez volverlo simplista, renunciar al carácter abstracto, argumentativo, demostrativo, de la filosofía y traducir el rigor de los concep-

³⁶ Claude Lefort citado por Aron, *op. cit.*, pp. 14-15.

³⁷ *Idem.*

tos en lenguaje cotidiano para que todos los comprendan». Châtelet contesta que no. Habla entonces, no de estudiantes ni de clases, sino de grupos de trabajo: «dada la condición de nuestra universidad, participan en los grupos de trabajo estudiantes de diferentes edades –recién salidos de la escuela secundaria o que vuelven a estudiar después de una interrupción de veinte o treinta años–, con experiencias sociales profundamente diferentes y formaciones intelectuales muy diversificadas. Además, desde su fundación, el Departamento de Filosofía se ha negado a organizar cualquier plan de estudios y ha excluido cualquier progresividad y jerarquía en los cursos ofrecidos»³⁸. Esta negación de dos elementos que configuran la carrera tal como tradicionalmente ha sido concebida significa concretamente que todos los cursos son opcionales, por tanto sin recorrido obligatorio, valorizando de nuevo un cierto ejercicio de la libertad, pero también el de la responsabilidad de construir su propio camino. En efecto, Vincennes no es una experiencia pedagógica realizada en una nueva escuela de niños o jóvenes adolescentes sino en el nivel superior, en el cual el público ya es considerado plenamente consciente de sus elecciones. La ausencia de progresividad hace que uno no empiece adquiriendo un conocimiento predeterminado en el primero año, lo que permite a los estudiantes exitosos pasar al segundo año para entonces asimilar otros conocimientos tenidos como adaptados para el estadio en que se encuentran, luego al tercero año hasta la licenciatura, en seguida la maestría y por fin el doctorado. Más que puesta en cuestión, esta progresividad es negada porque el departamento entiende que cada uno viene hasta él a buscar aquello de lo que carece. No es un maestro sabio el que hace los programas creyendo saber lo que los otros necesitan, sino los oyentes que, o ya saben lo que precisan y van a buscarlo, o saben que precisan de algo, pero no saben todavía qué y, en este caso, toman el tiempo de descubrirlo por sí mismos con el ayuda de los maestros. Finalmente, excluir toda jerarquía entre las clases propuestas equivale a afirmar que la filosofía contemporánea no se encuentra en un peldaño superior a la clásica o a la moderna, las cuales a su vez se encontrarían en un peldaño inferior en el orden del aprendizaje, todo el recorrido empezando por la antigua y luego la medieval. O sea, tampoco preexiste una jerarquía histórica y son los oyentes, precisamente en tanto que libres, los que hacen la jerarquía, o más rigurosamente las conexiones que les ayudan a evolucionar en su búsqueda.

Resulta de aquí que, «codo con codo, hay participantes que se enfrentan a la enseñanza de la filosofía por primera vez, mientras que otros, que han seguido cursos en universidades francesas o extranjeras, son clasificados en el nivel de licenciatura o de doctorado. Esta disparidad se ve reforzada por el hecho de que el departamento, que no otorga diplomas “nacionales”, acoge no solo a muchos de Vincennes en “materia secundaria”, sino también a personas que estudian en otros lugares, en arquitectura, medicina, ciencias, o que tienen una actividad profesional –cuidadores, artistas, en particular– y que piensan encontrar en la filosofía el medio de resolver problemas a los que se enfrentan»³⁹. Interesante de nuevo es la idea de buscar en la filosofía los medios

³⁸ Châtelet, «Disparité et non hiérarchie », p. 126.

³⁹ *Idem.*

requeridos para resolver los problemas que se plantean en otros campos. En parte, esto es lo que Deleuze, en un diálogo con Foucault en 1972, llama el uso de una teoría como «caja de herramientas»: hay que intentar servirse de ella; y si no sirve, buscar o hacer otra⁴⁰. En la filosofía, se trata del recurso a sus conceptos y razonamientos como utensilios que ayudan a un arquitecto, un psiquiatra o simplemente un individuo a resolver problemas que se les plantean, por lo menos a elaborar de forma más pertinente o precisa los problemas con los que se depara cotidianamente. Por tanto no es de extrañar que la «cuestión de la competencia de los oyentes» sea «planteada por algunos estudiantes al principio del año», que preguntan, vistas las diferencias entre los presentes, cómo puede el profesor saber si sus clases van a ser exitosas, cuando muchos de los presentes corren el riesgo de no comprender el mensaje. En su escrito, Châtelet contesta que la clase, en realidad, sigue, algunas personas se van, mientras otras se quedan, las que se quedan siguen siendo todavía tan diversas como al inicio, y sin embargo el curso funciona: «Llama la atención que [la cuestión] desaparezca con bastante rapidez y que se haya resuelto, ya que el grupo se estabiliza en torno a un número relativamente constante de participantes, todavía tan dispares como antes»⁴¹. Y esto, sin que se renuncie a las «palabras técnicas de la filosofía» ni «al tipo de sintaxis que su estilo demostrativo y argumentativo desarrolla», probando, según él, que este tipo de enseñanza es posible.

Pero esto conlleva un efecto complementario, el cambio del espíritu de evaluación. Foucault había hecho una historia crítica del examen pocos años antes, en *Vigilar y castigar*, argumentando ser ello, en paralelo con la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, uno de los tres procedimientos-clave de formación de las conductas, típico de la sociedad disciplinaria⁴². He aquí como Châtelet formula el cambio que promueve Vincennes en esta materia: «todos en el grupo saben que lo que está en juego en los encuentros semanales no es el momento abstracto e iniciático del examen, de la llamada prueba hecha en la aula, que unos tendrán que escribir y otros corregir y evaluar»⁴³. De este modo, quienes participan en los grupos de trabajo saben que no se encuentran cada semana con el objetivo de ser evaluados o de preparar un examen, normalmente recibir una nota por su disertación, sino para reflexionar y compartir con los otros sus propias reflexiones. Esto presupone «que se descarta la idea de que la filosofía es un saber homogéneo, un sistema que tiene su propio cierre y que es capaz de ser idealmente encerrado entre la primera y la última página de un libro, o una historia bien enlazada en su continuidad identitaria o dialéctica». Acuérdesse que esta idea es la exacta contemporánea de la tesis de Lyotard, otro profesor del departamento, sobre «la crisis» e incluso la «descomposición de los grandes relatos», ante todo los de la dialéctica y

⁴⁰ Foucault, «Les intellectuels et le pouvoir» (1972), *Dits et écrits*, n.º 106, París, Gallimard, 1994, t. 2, p. 309.

⁴¹ Châtelet, «Disparité et non hiérarchie », p. 126.

⁴² Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Gallimard, 1975, p. 172 y ss.

⁴³ Châtelet, «Disparité et non hiérarchie », p. 127.

de la emancipación, tal como se expresa en *La condición posmoderna*, también del año 1979⁴⁴. Châtelet añade: «nadie en la sala, en virtud de su posición, origen ... o práctica, posee un fragmento del saber verdadero o un método que le otorgue el privilegio de la verdad»⁴⁵. Es decir, nadie en el grupo de trabajo, por consiguiente tampoco el profesor, detiene una verdad que podría ser impuesta a los otros, o por lo menos les sería dada y que ellos deberían asimilar. En lugar de eso, lo que hay es el momento de compartir lecturas e intereses diferentes en el campo de la filosofía. Al contrario de lo que podríamos creer, es un método de aprendizaje filosófico probablemente más exigente que el tradicional. Puesto que los oyentes van asistir a una clase porque quieren encontrar ahí respuestas o simplemente medios posibles para responder a sus propios interrogantes, saben que la única manera de proceder consiste en que también ellos preparen la clase, a fin de que puedan decir que les parece cierto texto o autor, o aún cual es la dificultad que se les plantea; y tendrán que hacerlo en términos finos y elaborados. Châtelet lo sabe: «En este dominio de la filosofía, me parece que no hay conocimiento sino a través de la lectura asidua, la reflexión, la discusión circunscrita y la experiencia, y que en todo caso se trata de un ejercicio bastante solitario y meticuloso. El curso, por tanto, es el lugar indispensable donde se debe desencadenar y orientar la voluntad de conocer, donde se intercambian las informaciones, donde se comunican las sorpresas, los placeres y los enojos, donde, a través de su exposición, se verifican las ideas e inquietudes»⁴⁶. El lugar de trabajo es uno de intercambio, lo que presupone que todos los participantes tienen algo que intercambiar. Eso requiere esfuerzo; mucho más esfuerzo que el papel, al final algo confortable, de ir a una clase para ver lo que dice el profesor, sin tener que prepararse especialmente. Eso es el curso magistral, en el cual el estudiante escribe, silencioso, lo que escucha.

3. DIEZ LINEAS DE FUGA QUE PODRÍAN RESUMIR LA EXPERIENCIA DE VINCENNES

Estos son, a grandes rasgos, algunos puntos principales que tratan los tres textos. Estos sirven aquí de invitación a que se prosiga la lectura, con el objetivo de comprender mejor como, en un momento y un contexto específicos, una concepción y una experiencia singulares de la filosofía pudieron materializarse en academia. Otros escritos deberían añadirse con provecho, entre ellos el mismo libro de Lyotard, cuyas tesis sobre los cambios que sufría en la época la educación, entre ellos el desarrollo del desempeño (*performance, performativité*) como objetivo mayor de la enseñanza universitaria y criterio de su legitimación, eran en parte frutos de la experiencia y de los debates en su departamento, como indica la dedicatoria de su libro al «Instituto politécnico de filosofía de la Universidad de Paris VIII (Vincennes), en el momento muy postmoderno en que esta universidad corre el riesgo de desaparecer y este instituto de nacer»⁴⁷.

⁴⁴ Jean-François Lyotard, *La Condition postmoderne*, París, Minuit, 1979, p. 7 y 31.

⁴⁵ Châtelet, «Disparité et non hiérarchie», p. 127.

⁴⁶ *Idem*, p. 128.

⁴⁷ Lyotard, *La Condition postmoderne*, p. 9.

Sin embargo, disponemos ya de contenidos que permiten sintetizar la forma en la que ahí se teorizaron, en la década de setenta, dilemas de la enseñanza superior, particularmente en lo que respecta a la filosofía. Algunos de estos dilemas se trabajan desde hace muchos siglos, mientras otros son consecuencia de las metamorfosis vividas en el tercer cuarto del siglo xx, momento de lo que se llamó la democratización de la universidad, su apertura a grupos o clases de personas que estaban de hecho privadas de altos estudios o habían simplemente abandonado los estudios, o aún a quienes se les decía que no estaban destinados a asistir a la universidad y deberían preferir una formación profesional. Tal democratización introdujo problemas teóricos por una parte, y cambios pedagógicos por otra parte, incluso en el funcionamiento de las clases, de lo cual es reflejo el alargamiento a horarios nocturnos. Son dilemas que adquirieron una forma particular en un marco histórico insólito, el de los «treinta gloriosos». Las formulaciones que se les dio en Vincennes y la manera como, de forma experimental, el departamento intentó resolverlos pueden ser condensados en diez puntos. Son diez líneas de fuga, considerando que por cada una el campo de la enseñanza «se fuga, se escapa», «se desterritorializa» sin que las jerarquías hasta entonces instaladas logren enteramente «taponar o ligar» lo que ahí estaba sucediendo⁴⁸.

Primero, escapar a una enseñanza de la filosofía basada en el principio de la progresividad. Todas las clases son abiertas a todos los niveles. Así, un alumno de primer año puede perfectamente seguir cursos que solamente serían permitidos, por ejemplo, a sus colegas de último año.

Segundo, escapar a una filosofía del maestro sabio. Para comprenderlo, acuérdesse la alternativa que se buscaba a las clases magistrales, en las cuales el profesor habla solo. Vincennes abrió clases con menos personas, «menores», diría quizás Deleuze, en la medida en que se alejan de la concepción clásica, «mayor», de la clase universitaria.

Tercero, escapar a la temporalidad impuesta. El caso de los trabajadores ya fue examinado y se ha visto que no se trata de concebir una escuela superior para el inicio de vida. Pero hay otra dimensión de la temporalidad de la universidad que es preciso considerar, la del tiempo limitado para que cada uno haga sus estudios. En este marco, el «engaño» de la parte de los estudiantes es desvalorizado como una pérdida de tiempo: hay poco derecho al error. O sea, si un alumno empieza estudiando una materia y luego descubre que no es lo que le conviene, el sistema lo censura, haciéndole creer que perdió tiempo, un año o año y medio. Transportado a los días de hoy, uno diría que quien fue capaz de respetar la temporalidad tiene su diploma, mientras aquel que no hizo su doctorado en tres años enfrenta obstáculos aún más fuertes o incluso fracasa. La universidad de Vincennes es concebida contra esta temporalidad y le dice a sus oyentes libres que *se tomen el tiempo que necesiten* para estudiar filosofía, mezclada con otros saberes y prácticas. Y si necesitan o desean estudiarla durante diez años antes de obtener su maestría o su doctorado, tienen ese derecho. El ritmo de la evolución de la persona en la filosofía, no la carrera concebida por los maestros sabios con su temporalidad rígida, determina

⁴⁸ Deleuze, «Deseo y placer» (or. 1977), *Dos Regímenes de locos*, pp. 125-126.

el tiempo requerido. Este entendimiento de la temporalidad sometida al ritmo de cada uno es un elemento central para el del trabajo en Vincennes y está hoy de nuevo, en otras circunstancias, en el centro de los debates, con la secuencia licenciatura-maestría-doctorado, conteniendo un número fijo de semestres y de créditos, y dejando un margen cada vez menor para los engaños y las experiencias de la parte de los estudiantes. Sin embargo, sabemos también que a despecho de estas limitaciones siempre hay profesores y departamentos que buscan y encuentran soluciones para resolver los problemas de alumnos o doctorandos que no realizaron sus tareas en el tiempo previsto, sin renunciar a la esperanza de que lo logren. Las presiones institucionales, legales y jerárquicas se intensifican para que la temporalidad determine los estudios, el ritmo de cada uno debe adaptarse al calendario impuesto. En Vincennes, es todo lo contrario.

Cuarto, escapar a una universidad con condiciones institucionales de acceso. Así, no es exigido un cierto diploma para poder asistir a las clases. Estudiantes para quien la secundaria no fue interesante, hasta el punto que estaban amenazados de fracaso escolar, llegan más tarde a los estudios superiores y se vuelven brillantes, terminan sus maestrías, sus doctorados, y algunos desarrollan a continuación una carrera en la enseñanza. Vincennes dice: a este curso puede venir un doctor, un doctorando, un estudiante de primer año, e incluso alguien que no terminó la secundaria. Puede ser un músico, un alumno de artes, y le es permitido estudiar filosofía.

Quinto, escapar a una enseñanza de la filosofía que atiende ante todo a la nota y el diploma. En los años setenta, Vincennes consiguió primero que el Estado le otorgase el derecho de conceder títulos de doctorado; algunos años después, también de maestría; y solo más tarde, por fin, de licenciatura, reconocidos como los de cualquier otra universidad francesa o, como escribe Châtelet, diplomas «nacionales». Al inicio, solo concedía su propio diploma, sin valor oficial en el sistema de enseñanza del país. La paradoja es que este sistema público que genera Vincennes es también aquel que le recusa la posibilidad de atribuir diplomas públicamente reconocidos.

Sexto, escapar a una concepción de la filosofía que separa el aprendizaje y la investigación. Esto significa dos cosas. Por una parte, cuando un oyente viene a una clase está tanto aprendiendo como investigando. Por eso no le obligan a ir primero a las clases de primero o de segundo año y solo después a la de maestría, porque no está solamente aprendiendo contenidos, sino aprendiendo a investigar, y ya está investigando, pues está trabajando con los problemas que se plantea a sí mismo y a partir de ellos. Pero el mismo principio, ya claro por lo que escribimos arriba, también es válido y casi obligatorio para los profesores. En Vincennes, y eso sigue siendo la realidad hoy en París VIII, no hay cursos fijos de un año al otro, por ejemplo el de ontología, de metafísica, de antropología filosófica, de filosofía política. En su lugar, cada profesor tiene por costumbre hacer que sus cursos cambien –idealmente– cada año, porque acompañan las investigaciones que ellos mismos están haciendo. Deleuze es un caso paradigmático: varios libros que escribió, los desarrolló en sus clases, como lo sabemos mejor ahora cuando escuchamos las grabaciones sonoras en internet. Nacieron de las clases donde estaba compartiendo sus propios problemas y no solamente transmitiendo la tradición, apoyándose sobre ella

para ir más allá de ella y presentar las pistas que se iban abriendo, los caminos posibles que expone a sus oyentes, que a su vez contestan y cuyas preguntas y observaciones son tomadas en serio, utilizadas como puntos de partida o de relance. En suma, investigación, enseñanza y aprendizaje aparecen interligadas.

Séptimo, escapar a la enseñanza de la filosofía basada en la idea de la carrera obligatoria, impuesta por los maestros sabios. Como se señaló, las clases son opcionales.

Octavo, escapar a la relación habitual con las disciplinas de letras. Esta parece ser una singularidad y casi una genialidad de Vincennes, creo que por sugerencia de Deleuze. Desde el punto de vista institucional, el departamento de filosofía no está asociado a los departamentos de literatura, filología, lenguas, historia, geografía ni a los de ciencias humanas, sino a los de artes, de modo que la unidad de formación e investigación a la que pertenece, lo que podría llamarse la facultad que integra, se denomina hoy Artes, Filosofía, Estética. Ello hace que el diálogo institucional permanente de los profesores de filosofía se realice sobre todo con sus colegas de los departamentos de música, teatro, cinema, danza, fotografía, lo que instaura condiciones de trabajo muy distintas de las habituales y que por cierto contribuyeran a orientar la filosofía de Vincennes y luego en París VIII en dos direcciones complementarias: una gran reflexión sobre las artes y la estética y otra sobre la política en sentido lato (en el tiempo de Foucault, con la ciencia y la política). Las exterioridades de que hablan Canguilhem y Châtelet, y son aquí tan importantes, tienen que ver con las artes. No por casualidad, algunas lecturas revolucionarias de la estética kantiana fueron hechas en Vincennes, entre otros por Lyotard. Es que hay ahí, además de una sensibilidad a estos dominios, fuertes vínculos orgánicos con ellos. Desaparecen, por tanto, las recurrentes rivalidades con los departamentos de literatura, de pedagogía u otros, por ejemplo para saber quién hace o donde se hace «verdaderamente» filosofía. El departamento encontró esta astucia, al mismo tiempo institucional y medio de enriquecimiento teórico, que consiste en dialogar ante todo con las artes y la estética y, después, con los departamentos de literatura, ciencias humanas, derecho y los demás.

Noveno, escapar a una filosofía reproductora de las élites, concebidas en Francia como nacionales. Volviendo a la agregación, los departamentos clásicos de filosofía tienen como una de sus piedras angulares preparar para este concurso u otros similares a los alumnos que ya poseen la licenciatura. El departamento de Vincennes, y siguiendo su ejemplo, el de París VIII, siempre se excusará de prepararlos, pues su objetivo no es formar docentes de la secundaria, sino simplemente formar personas que creen que en la filosofía encontrarán respuestas que les pueden ayudar a resolver sus propios problemas, incluso cuando algunos de ellos se vuelven profesores de instituto y de universidad.

Décimo y último, escapar a una filosofía nacional. De ahí la idea de «universidad mundo», filosofía internacional, que arrebató la filosofía y la universidad a la dominación ejercida por la nación. Este espíritu internacional permitió, en 1983, después que Vincennes fue duramente criticada y censurada, la creación del Colegio Internacional de Filosofía, entre otros por Châtelet, mientras Mitterrand era presidente de la república. Considerado como la «segunda oportunidad» dada a Vincennes, allá enseñaron muchos pensadores

extranjeros y muchos docentes de París VIII. Pero no se trata de una actitud evangélica, cuya finalidad sería la propagación de la filosofía francesa en el mundo. Al contrario, se trata de acoger a quienes vienen de fuera y, aún más, de integrar en sus prácticas las contribuciones de aquellos que vienen de otros lugares, lenguas y tradiciones.

Escribimos al inicio que, a los ojos de algunos, la realización de principios que subvertían la universidad de la época, particularmente en la filosofía, se asemejaría quizás a la destrucción de la academia y de su capacidad de formar nuevas generaciones. Y de hecho uno podría interrogarse, por ejemplo, si algunos maestros no tan ignorantes en sentido estricto eran personas que, liberadas de las restricciones de la universidad tradicional, dejaban sobresalir demasiado sus egos. Pero sería un logro intentar condenar Vincennes por eso, por la simple razón de que esto sucede en los lugares más diversos. ¿Por qué escaparían Vincennes y sus actores a este riesgo?

Por un motivo similar, tampoco sería justo acusarla de no haber producido una generación de autores que luego se volvería una referencia en la filosofía e instauraría un nuevo canon del pensamiento. Por un lado, esa nunca fue la intención declarada por los fundadores, sino más bien responder a una demanda de filosofía y de teoría abiertas a una multiplicidad de otros saberes y prácticas (artísticas, científicas...). Por otro lado, ¿cómo medir exactamente el impacto de la enseñanza de Vincennes sobre tantas personas que asistieron a sus clases? ¿No se volvieron algunos de ellos pensadores prominentes en otros países? Importante sería examinar ¿cómo y por qué estos autores de renombre, formados en escuelas y universidades tradicionales francesas, se volvieron tan opuestos a algunos de los métodos gracias a los cuales ellos mismos alcanzaron la excelencia, hasta el punto de que involucraran tantas energías para combatirlos y replazarlos? ¿Qué hubo de tan terrible en sus experiencias que les haya revuelto tanto?

Quedaría ahora presentar, bajo esta luz, algunos retos contemporáneos, transcurridos más de cincuenta años. Esta tarea permanece aquí por realizar. Pero de todos modos supondría siempre el trabajo de reconstitución que se intentó sobre Vincennes como experiencia teórica y práctica de la enseñanza y del pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B., *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (2ª ed. inglesa, 1991), trad. Eduardo L. Suárez, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Aron, R., *La Révolution introuvable. Réflexions sur les événements de mai. Entretiens avec Alain Duhamel* (or. 1968), París, Calmann Lévy, 2018.
- Balibar, É., «Avant-propos» (1996), en L. Althusser, *Pour Marx* (or. 1965), París, La Découverte, 2005.
- , *Histoire interminable. D'un siècle l'autre. Écrits I*, París, La Découverte, 2020.
- Canguilhem, G., *Lo Normal y lo patológico*, trad. Ricardo Potschart, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.
- Châtelet, F., «Disparité et non hiérarchie», en AAVV, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, Éditions Alain Moreau y Université de Paris-VIII - Vincennes, 1979, pp. 126-129.

- Cohn-Bendit, D., *La Revolución y nosotros, que la quisimos tanto*, trad. Joaquín Jordá, ed. digital C. Carretero: https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Dany%20Cohn-Bendit%20-%20La%20revoluci%C3%B3n%20y%20nosotros%20que%20la%20quisimos%20tanto.pdf. Original: D. Cohn-Bendit, *Nous l'avons tant aimée, la révolution*, París, B. Barrault, 1986.
- Deleuze, G., «Deseo y placer» (1977), *Dos Regímenes de locos. Textos y entrevistas* (1975-1995), ed. prep. por David Lapoujade, trad. José Luis Pardo, Pre-Textos, 2008, pp. 121-129.
- «Cómo puede la filosofía servir a los matemáticos e incluso a los músicos, incluso y sobre todo cuando no trata de música ni de matemáticas» (1979), *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas* (1975-1995), ed. prep. por David Lapoujade, trad. José Luis Pardo, Pre-Textos, 2008, pp. 157-158.
- *Foucault* (1986), trad. José Vázquez Pérez, Barcelona, Paidós, 1987.
- Deleuze G. y C. Parnet, *Dialogues*, París, Flammarion, 1977.
- Foucault, M., «Le piège de Vincennes» (feb. 1970), *Dits et écrits*, n.º 78, París, Gallimard, 1994, t. 2, pp. 67-73.
- «Les intellectuels et le pouvoir» (1972), *Dits et écrits*, n.º 106, París, Gallimard, 1994, t. 2, pp. 306-315.
- *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Gallimard, 1975.
- *El nacimiento de la biopolítica*, Madrid, Akal, 2009.
- «Qu'est-ce que les Lumières?» (1984), *Dits et écrits*, n.º 339, París, Gallimard, 1994, t. 4, pp. 562-578.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, «Les épreuves de l'agrégation externe section philosophie»: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98730/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-philosophie.html>, 25/01/2022.
- Hobsbawm, E., *Historia del siglo XX* (1994), trad. de J. Faci, J. Ainaud y C. Castells, Buenos Aires, Crítica, 1998.
- *L'Âge des extrêmes. Le court vingtième siècle. 1914-1991* (1994), Bruselas, Éditions Complexe / Le Monde diplomatique, 1999.
- Kant, I., *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, en *Gesammelte Schriften*, Akademie Ausgabe, vol. VII.
- Laval, Ch., «Pour mémoire. La bataille perdue du Collège international de philosophie», en Marie-Claire Caloz-Tschopp (dir.), *Desexil. Praxis, mémoire, archives*, https://desexil.com/wp-content/uploads/2021/04/LAVAL_CIPH_.pdf, 06/02/2022.
- Liria, C.F. e I. Planes (eds.), *¿Actualidad del humanismo e inactualidad del hombre? (I): La Querella del humanismo en el siglo XX. Elementos para una tónica*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2018.
- Löwy, M., «La théorie marxiste du parti», *Actuel Marx*, 46, 2009/2, pp. 27-51: <https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2009-2-page-27.htm>, 20/01/2022
- Liotard, J.-F., *La condition postmoderne*, París, Minuit, 1979.
- Marx, K., *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung*, en K. Marx y F. Engels, *Werke*, Berlín, Dietz Verlag, vol. 1, 1976.

- Pardo, J. L., «Foucault: hecho y derecho», en J. L. Pardo y M.D. Marsá (org.), *Foucault y la cuestión del derecho*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2017, pp. 203-226.
- Rancière, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1987), trad. Núria Estrach, Barcelona, Laertes, 2003.
- Périn, N., «François Châtelet, le philosophe enseignant: raison et scène publique», Universidad París 8 Vincennes Saint-Denis, 2015.
- Wallerstein, I., «1968, Revolution in the world-system. Theses and queries», *Theory and Society*, 18, 1989, pp. 431-449. Trad., «1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes», *Estudios Sociológicos*, VII, 20, 1989, pp. 229-249: <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/11115/11115>, 17/01/2022.
- «The Agonies of Liberalism: What Hope Progress?», *New Left Review*, 1/204, mar./avr. 1994.
- *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*, trad. Juan Mari Madariaga, Madrid, Akal, 2011.
- , *Tout se transforme. Vraiment tout?*, París, Fondation Gulbenkian, 2013.
- Wallerstein, I. et al., *La Gauche globale, hier, aujourd'hui, demain*, París, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2017.

ÍNDICE

Introducción	7
<i>José Luis Pardo</i>	

LAS RELACIONES ENTRE LA FILOSOFÍA Y EL PODER PÚBLICO

De «la política» a «lo político». Sobre la relación de fundamentación entre el principio jurídico de publicidad y el fundamento <i>a priori</i> de la comunicabilidad en la filosofía crítica de kant.....	17
<i>Alberto López López</i>	

Pedagogía y Metafísica. El lugar sistemático de la educación y la pedagogía en el sistema hegeliano.....	37
<i>Antonio Sánchez Domínguez</i>	

Escuela, filosofía y república	57
<i>Felipe M. Ignacio</i>	

Notas sobre la educación como derecho.....	81
<i>Guillermo Villaverde López</i>	

Performativos filosóficos. Derrida, Kant y Austin sobre el lenguaje de las facultades.....	89
<i>Jesús González Fisac</i>	

LAS RELACIONES ENTRE LA FILOSOFÍA Y LAS DEMÁS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS

Se despertó... y el buen filosofar seguía allí	115
<i>Salvador López Arnal</i>	

La polémica entre Gustavo Bueno y Manuel Sacristán sobre el papel de la filosofía.....	141
<i>Juan Bautista Fuentes Ortega</i>	

La filosofía y las máquinas	171
<i>Ana Rioja Nieto</i>	
La cuestión de la comprensión en Hannah Arendt: una disputa con las ciencias sociales y la historiografía moderna	185
<i>José Ramón Suárez Villalba</i>	
El nacimiento de la lingüística y el conflicto de las facultades. Ciencia, universidad y sociedad	199
<i>Silvia Castro García</i>	
Reflexiones foucaultianas sobre la facultad de pensar	217
<i>Marco Díaz Marsá</i>	
LA EROSIÓN DEL MODELO HUMBOLDTIANO DE ARTICULACIÓN DE LA CIENCIAS Y LA FILOSOFÍA Y LA SITUACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR	
Humanismo y universidad: cuestiones preliminares.....	239
<i>Juan Varela-Portas de Orduña</i>	
La filosofía como interacción ritual en Randall Collins: de la comunidad intelectual a la crisis institucional	269
<i>César Rendueles</i>	
Ascenso político y repliegue universitario de la crítica ilustrada: Kant y la tesis de R. Koselleck sobre la patogénesis del mundo burgués	283
<i>Jorge Mariano Burruezo Arcadio</i>	
Humboldt después de Humboldt.....	307
<i>Pilar Mancebo Pérez</i>	
La fundación del departamento de filosofía de la Universidad de Vincennes con Foucault, Deleuze y Châtelet. Un inicio de reconstitución	337
<i>Diogo Sardinha</i>	
La filosofía en España hoy	367
<i>Quintín Racionero</i>	
LA RELACIÓN DE LA FILOSOFÍA Y LA CULTURA	
Ortega y Gasset y la misión de la universidad	429
<i>David Antonio Yáñez Baptista</i>	

ÍNDICE

Reflexiones sobre ciencia y guerra.....	465
<i>Javier Ordóñez</i>	
Filosofía, contracultura y resistencia	501
<i>Antonio Valdecantos</i>	

