

La autorrealización espinosista como alternativa a la educación antropoplástica*

Germán Bula Caraballo**, Sebastián González***

Resumen

En *Paideia*, Werner Jaeger describe la educación de la antigua Grecia como *antropoplástica*: las personas deben formarse de acuerdo a un ideal normativo, en un proceso análogo al de un alfarero formando un jarrón según un modelo. En general, podemos llamar antropoplástica a cualquier tipo de educación que se organice alrededor de un ideal preexistente del tipo de humano que quiere crear. El problema con este tipo de educación es que es reproductiva: en la medida en que es exitosa, reproduce los errores de una comunidad: si se dan cambios fundamentales, lo hacen a pesar de la educación antropoplástica. La concepción spinozista del florecimiento humano, lo que Naess ha llamado *autorealización*, proporciona una concepción alternativa de la educación, sin un modelo de hombre que se debe alcanzar. Hay tres rasgos del sistema de Spinoza que serían cruciales en esta concepción alternativa de la educación. 1) Su concepción de la esencia: a diferencia del esquema platónico (que subyace a la concepción antropoplástica de la educación), en que una única esencia corresponde a muchos individuos, en Spinoza cada individuo tiene su propia esencia. 2) La idea del *conatus*: siguiendo a Naess y Matheron, se puede mostrar que el *conatus* no es propiamente un impulso a la autorrepetición tautológica, sino, más bien, un esfuerzo creativo por perseverar transformándose bajo circunstancias cambiantes. 3) La distinción entre *laetitia* y *titillatio*: esto es, entre la alegría que acompaña el incremento en el poder de obrar de una parte de un cuerpo (y que puede ser dañina), y la que acompaña a un medrar del cuerpo como totalidad. Como cuerpo social, el énfasis antropoplástico en cierto tipo humano puede producir una suerte de *titillatio* social, por ejemplo, una sociedad carente de críticos y llena de “empresarios de sí mismos”.

Cómo citar este artículo (APA): Bulla, G. y González, S. (2019). La autorrealización espinosista como alternativa a la educación antropoplástica. *Opinión Pública*, 12, 21-30.

> Palabras clave: cambio social, conatus, educación, esencia, Spinoza

* Este texto es resultado parcial del proyecto de investigación “Fundamentalismo y racionalidad autoritaria: sobre la derecha extrema en América Latina”, apoyada por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle.

** Doctor en Educación. Profesor e investigador del Programa de Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Contacto: gbulalo@unisalle.edu.co

*** Doctor en Filosofía. Profesor e investigador del Programa de Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Contacto: sgonzalez@unisalle.edu.co

Abstract

In *Paideia*, Werner Jaeger describes the education of ancient Greece as *anthropoplastic*: persons must be shaped according to a normative ideal, in a process analogous to that of a potter shaping a jar according to a model. In general, we may call anthropoplastic any type of education that is organized around a pre-existing ideal of the kind of human it wishes to create. In general, we may call anthropoplastic any kind of education organized around a pre-existing ideal of humanity that it wishes to reproduce. The problem with this type of education is that it is reproductive: in as much as it is successful, it will reproduce the errors of a community. Fundamental change can only happen in spite of anthropoplastic education. The spinozistic conception of human flourishing, what Naess has called *self-realization*, can be used to formulate an alternative idea of education, without a normative model. There are three aspects of Spinoza's system that are crucial to this alternative view of education: 1. His view on essence: unlike a platonic view (which undergirds an anthropoplastic view of education) in which a single essence corresponds to many individuals, in Spinoza there are individual essences. 2. The concept of *conatus*: following Naess and Matheron, we can show that *conatus* is not, properly understood, an impulse towards tautological self-repetition, but rather a creative effort to persevere through change under changing circumstances. 3. The distinction between *laetitia* and *titillation*, between the joy that comes from increasing the power of acting of a part of the body (which may be harmful), and that which accompanies an increase in the power of acting of the whole body. As a social body, anthropoplastic emphasis in a certain human type may cause a kind of social *titillatio*, for example a society emptied of critics and full of entrepreneurs.

> **Keywords:** Conatus, Education, Social Change, Spinoza, Substance

Educación antropoplástica

Pensar profundamente en el ideal humano (pensar en cuáles son las excelencias del hombre, y según qué prioridades se deben perseguir); hacer del resultado de ese pensamiento un modelo, una forma; finalmente, mediante la acción educativa, hacer que los individuos concretos (Agamenón o Alcibíades) lleguen a parecerse a esa forma ideal, como un alfarero da forma a la cruda greda para hacerla asemejarse a cierta vasija o alforja, que ya existe idealmente y hay que realizar en una instancia concreta. En esto, según Jaeger (1992), consiste la formación de los antiguos griegos (y, en general, toda

formación, toda *Bildung* digna del nombre): una especie de forma de arte que tiene como objeto a los hombres, una *antropoplástica*. Nuestra educación, si bien se aleja de los bellos ideales de Atenas y Esparta, opera esencialmente de la misma manera: nos proponemos hacer de nuestros educandos personas rentables, empresarios de sí mismos, con tales y tales características –ante todo: emprendimiento–, y los moldeamos según especificaciones (Martínez, 2010; López, 2010): su evaluación (y la de la eficacia de las instituciones educativas) consiste en verificar qué tanto se parece el producto final al modelo prescrito;

qué tanto la greda se ha convertido en vasija. Ahora bien, la metáfora cambia con las épocas; en tiempos cartesianos y mecanicistas, quedaría mejor hablar del cuerpo que se ha convertido en máquina, enlazada funcionalmente con otras máquinas:

La disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula. Entre uno y otro, dibuja aquélla un engranaje cuidadoso. Aquí tenemos un ejemplo de lo que podría llamarse el cifrado instrumental del cuerpo. Consiste en una descomposición del gesto global en dos series paralelas: la de los elementos del cuerpo que hay que poner en juego (mano derecha, mano izquierda, diferentes dedos de la mano, rodilla, ojo, codo, etcétera), y la de los elementos del objeto que se manipula (cañón, muesca, gatillo, tornillo, etcétera); después pone en correlación a los unos con los otros según cierto número de gestos simples (apoyar, doblar); finalmente, fija la serie canónica en la que cada una de estas correlaciones ocupa un lugar determinado. A esta sintaxis obligada es a lo que los teóricos militares del siglo XVIII llamaban la “maniobra”. La receta tradicional se sustituye por prescripciones explícitas y coactivas. El poder viene a deslizarse sobre toda la superficie de contacto entre el cuerpo y el objeto que manipula; los amarra el uno al otro. Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina. (Foucault, 2002, p. 157)

Existen proyectos emancipatorios que critican el modelo de educación neoliberal al proponer alguna alternativa igualmente antropoplástica: al *homo oeconomicus* se le opone el hombre revolucionario (Guevara, 1977). Estas propuestas no tienen problema con la educación

Spinoza: una alternativa

Apostar por una forma de educación no antropoplástica implica nadar contra la corriente, oponerse a una idea de formación que ha

antropoplástica, solo con el modelo que la rige: quisieran que de los hornos de la educación salieran vasijas comunistas, no capitalistas. Por su parte, a quien critica a la educación antropoplástica *en general* (no a su vertiente capitalista, comunista o griega), le preocupa el éxito de la educación antropoplástica mucho más que su fracaso. En efecto, la educación antropoplástica es reproductiva: los hombres formados según el ideal formarán, a su vez, según el mismo ideal. ¿Qué pasa si este ideal está errado? Entre 1845 y 1849, Irlanda perdió cerca del 25 % de su población debido al “tizón tardío”, un hongo que ataca las plantas de papa. A la sazón, un 40 % de la población de ese país dependía de forma exclusiva del cultivo de la papa. Sospecho que el monocultivo de humanos es aún más peligroso que el monocultivo de alimentos, y que una sociedad compuesta solamente de empresarios de sí mismos, que crían empresarios de sí mismos, coquetea peligrosamente con el precipicio.

Nada puede provenir de la nada: solo la diferencia puede producir diferencia (Bateson, 1993); esto quiere decir que todo cambio de fondo en una sociedad se produce *a pesar* de la educación antropoplástica. Si bien es cierto que en el presente son necesarios muchos cambios específicos en nuestra sociedad, lo es más que debemos convertirnos, en general, en una sociedad capaz de cambiar. Por ello, existen propuestas emancipadoras (Freire, 1977) que rechazan la educación antropoplástica en cuanto tal, y abogan por una idea de educación que empodere a los educandos para que realicen su propio camino.

influenciado a la cultura occidental por cerca de 2500 años, y alrededor de la cual han crecido discursos, ontologías, prácticas e instituciones.

Además, no hay un concepto claro de lo que sería una formación no antropoplástica (nótese que me veo obligado a usar una designación negativa) ni de lo que sería la evaluación en ella, como sí las hay en la alternativa. Para comenzar en este camino, acudimos a la filosofía de Baruch Spinoza, cuya ontología e idea de lo que sería la autorrealización humana proporcionan valiosas herramientas para pensar una idea de formación alternativa¹.

La idea de formar a los hombres según un ideal va muy bien con la ontología platónica, que postula esencias universales perfectas, de la que las copias terrenas no son sino imperfectas y corporales copias: cada círculo concreto (el tronco de un árbol, el hoyo de una rosquilla) no es sino copia imperfecta de la *idea del círculo*, cuya proporción entre longitud y circunferencia es exactamente π (π); anterior a cada joven emprendedor, a quien se le han quitado horas de humanidades para enseñarle contabilidad y emprendimiento, está la *forma platónica del emprendedor de sí mismo*, perfectamente enfocado en conseguir dinero, perfectamente ignorante de todo lo demás. Spinoza, en su tiempo un innovador en el campo de la ontología, un emprendedor de la metafísica, sacó al mercado un nuevo producto, que a los ojos de sus contemporáneos, entrenados en las artes escolásticas, sonaba como una contradicción en los términos: las esencias singulares.

En un esquema platónico, para entender a Pedro, hay que remitirse a la esencia del *hombre abstracto y universal*. En Spinoza, para entender a Pedro, hay que remitirse a la esencia de Pedro: aquello que Pedro es (o más bien, se esfuerza por ser), que hay que distinguir de aquello que a Pedro *le pasa* (Deleuze, 2006). La esencia singular es el esfuerzo estratégico permanente y cambiante por perseverar en el ser que lleva a cabo cada ente singular (entendido como proceso), que se

va transformando a medida que se acopla al entorno (Bove, 1996); la esencia singular es la estructura del proceso causal mediante el que una cosa se repite, se causa a sí misma, siendo la cosa concreta en cada momento una instanciación de dicha esencia (Matheron, 1988).

¿Qué quiere decir esto? Para florecer, Pedro no debe esforzarse por ser más parecido al ideal de hombre, debe esforzarse por ser más Pedro. La autorrealización humana no consiste en acercarse a un ideal externo, sino en profundizar e intensificar la propia forma de ser. Frente a filosofías como la de Platón, Spinoza insiste de esta forma en la primacía del territorio por sobre el mapa. Esta tensión entre mapa y territorio se puede ilustrar con una de las “ciudades invisibles” de Ítalo Calvino:

En Eudoxia, que se extiende hacia arriba y hacia abajo, con callejas tortuosas, escaleras, callejones sin salida, chabolas, se conserva un tapiz en el que puedes contemplar la verdadera forma de la ciudad [...] si te detienes a observarlo con atención, te convences de que a cada lugar del tapiz corresponde un lugar de la ciudad y que todas las cosas contenidas en la ciudad están comprendidas en el dibujo, dispuestas según sus verdaderas relaciones que escapan a tu ojo distraído por el trajín [...].

Perdersé en Eudoxia es fácil, pero cuando te concentras en mirar el tapiz, reconoces la calle que buscabas en un hilo carmesí o índigo [...] que dando una larga vuelta te hace entrar en un recinto de color púrpura que es tu verdadero punto de llegada. Todo habitante de Eudoxia compara con el orden inmóvil del tapiz una imagen de la ciudad [...] y cada uno puede encontrar escondida entre los arabescos unas respuestas, el relato de su vida, las vueltas del destino.

Sobre la relación misteriosa de dos objetos tan diferentes como el tapiz y la ciudad se interrogó a un

1 Esta idea se desarrolla en extenso en Bula (2017).

oráculo. Uno de los dos objetos –fue la respuesta– tiene la forma que los dioses dieron al cielo estrellado y a las órbitas en que giran los mundos; el otro no es más que su reflejo aproximado, como toda obra humana.

Los augures estaban seguros desde hacía tiempo de que el armónico diseño del tapiz era de factura divina: en este sentido se interpretó el oráculo [...] Pero tu puedes del mismo modo extraer la conclusión opuesta: que el verdadero mapa del universo es la ciudad de Eudoxia tal como es, una mancha que se extiende sin forma, con las calles todas en zigzag, casas que se derrumban una sobre otra en una nube de polvo, incendios, gritos en la oscuridad. (2011, pp. 109-110)

En Spinoza, la esencia de un ser no es una idea platónica e inmóvil, sino, simplemente, el correlato eidético del devenir de cada cosa. Esta idea se completa con el concepto espinosista de *conatus*, “el esfuerzo de cada cosa por perseverar en su ser” (Spinoza, 2011). La clave es entender que los seres humanos no somos cosas, sino procesos (Ravven, (1989): nos parecemos más al torbellino (cuya propia actividad lo alimenta y mantiene en actividad) que a una silla, que sigue siendo la misma por seguir estando hecha de la misma materia. Con cada bocado de alimento y cada respiración nos recreamos materialmente, restauramos tejidos y energía para movernos; con cada palabra nos (re)creamos socialmente, renovamos una persona social, una personalidad estable ante los otros, que nos permite interactuar en sociedad. Inclusive cuando cambiamos, y por fin nos vamos de la casa paterna, nos casamos o nos divorciamos, o nos pintamos el pelo de verde, lo hacemos para perseverar en el ser, para tratar de ser lo que somos: en un entorno cambiante, ser lo que uno es implica transformación constante para ajustarse al cambio; quien lo dude pregúnteselo a los sauces, que oscilan con el viento para no quebrarse. Todo lo que hacemos es, en último término, un esfuerzo por seguir siendo lo que somos, por perseverar en el

ser. Y perseverar en el ser no es otra cosa que actualizar nuestra esencia singular, ser lo que somos.

Ahora bien, “perseverar en el ser” podría entenderse como una repetición tautológica de lo mismo. Aclaremos, con Bateson (1993), que el perseverar en el ser de lo vivo implica distinguir entre “tipos lógicos” o niveles de observación: los cambios locales que sufre un ser vivo son *justamente* la forma en que preserva su organización global. Por ejemplo, cuando una planta crece ladeada para alcanzar una fuente de luz, está transformando la orientación de su crecimiento para poder seguir existiendo como planta. Lo mismo ocurre cuando un zorro comienza a cazar ranas porque los conejos están escaseando, o cuando un cirujano que ha perdido capacidades motoras en su mano por un accidente comienza a entrenarse para ser *chef*.

Por lo tanto, el *conatus* tiene dos dimensiones: una dimensión reiterativa, de repetición de lo mismo, y una dimensión creativa, en la exploración que lleva a cabo lo vivo para encontrar nuevas maneras de repetirse (Bulla, 2017). Esta dimensión creativa del *conatus* coincide con la autorrealización (Naess, 1975). La autorrealización es la producción creativa de múltiples maneras de ser, que redundan en un campo de experiencia ampliada: en efecto, mientras más maneras tengo de ser, más formas tengo de acercarme al mundo, de ser afectado (Deleuze, 2006): piénsese, por ejemplo, en un recalcitrante amante de la música *rock* que, tarde en la vida, aprende a bailar salsa y comienza a reconocer ritmos, estilos, pasos y oportunidades para bailar.

¿Qué es la educación no antropoplástica? Es la educación que, olvidándose de modelos prefijados, de esencias universales, promueve la dimensión creativa del *conatus*; la construcción creativa, por parte de los educandos, de múltiples maneras de ser, de múltiples habilidades,

formas de ser ellos mismos, de experiencias de mundo ricas y variadas.

Aquí, sin duda, asaltarán a quien me lee muchas dudas acerca de las reales posibilidades administrativas, políticas y aún pedagógicas de realizar tal tipo de educación. Las dudas son válidas, y haremos lo que se pueda por responderlas, pero no son, en sí mismas, una objeción al

proyecto de una educación creativa que, antes de vérselas con currículos, políticas de estado y rectores de colegio, tiene que poder pensarse. Antes de explicar cómo puede este tipo de educación hacerse operativa en la sociedad, quisiera dar algunos argumentos mostrando por qué es deseable que esto ocurra.

Sociedades diversas

Hoy en día, son muchas las llamadas a promover o tolerar la diversidad en una sociedad: en tiempos en que la extrema derecha busca concentrar el poder en una docena de manos, el centrismo liberal clama por que, entre esos doce plutócratas, haya mujeres y personas de color. El problema con estos llamados a la diversidad es que parten de premisas axiológicas, en lugar de partir de un conocimiento de lo que *hace* la diversidad en sistemas sociales y cognitivos: se trata a la diversidad como un valor sin más, no como una variable que afecta procesos dinámicos.

La tarea de permanecer en el ser implica la conservación de una identidad, de un cierto proceso definido por cierto vínculo entre partes operantes. Si este vínculo se interrumpe (si todos los sacerdotes y comerciantes se han ido de Tenochtitlán, o ya no se hacen certámenes teatrales para las Dionisias Urbanas en Atenas), ya no hay más ser que pertenezca, por mucho que sus partes persistan en otras configuraciones, por mucho que los nietos de los aztecas caminen por Ciudad de México, o queden todavía en Atenas las piedras de lo que una vez fue un *theátron* (hoy una atracción turística). Dicho de otro modo, la diversidad es importante para perseverar en el ser, pero la cohesión es indispensable. Diversidad y cohesión son variables en tensión, pero, como espero mostrar, no son necesariamente antagónicas (Bula, 2010).

Ahora bien, existe un peligro para todo cuerpo (social o biológico) cuando enfatiza demasiado en un aspecto de sí mismo: Spinoza llama *laetitia* a la felicidad que viene de aumentar el poder de obrar del cuerpo total, y *titillatio* (placer) a la que viene del énfasis de una sola parte. Mientras la primera siempre es beneficiosa, la segunda puede ser dañina; esto, cuando el poder de una parte de un cuerpo se consigue a expensas del poder de obrar del cuerpo considerado como totalidad: piénsese, por ejemplo, en los cuerpos humanos que ponen excesivo énfasis en el placer de la nutrición y tienen problemas cardíacos; o en los cuerpos sociales que enfatizan en su parte empresarial en exceso, y con todos los medios económicos y tecnológicos para llegar a cualquier parte no saben a dónde ir.

Un argumento no moralista a favor de la diversidad lo proporciona Mill (1997) en *Sobre la libertad*: nadie, hasta ahora, ha hallado la mejor manera de vivir; la gente rara, la que vive por fuera de la norma, opera como un experimento, como una puesta a prueba de una nueva forma de ser humano. Como en todo experimento, los resultados tanto positivos como negativos resultan útiles a la sociedad. La idea de Mill podría replantearse de la siguiente forma: un cuerpo social diverso es un cuerpo social inteligente, que explora muchas posibilidades. Scott Page (2007) ha mostrado que los grupos diversos pueden ser

más inteligentes para solucionar problemas que los grupos compuestos de expertos: las variadas heurísticas que tiene el grupo diverso se alimentan entre sí y producen resultados superaditivos. Esto solo ocurre en determinadas condiciones: el problema con los grupos diversos es justamente que pueden tener una cohesión muy baja: buscar fines diferentes, no tener confianza mutua, o no ser capaces de entenderse.

Existen prácticas sociales (como el entrenamiento militar) dedicadas a garantizar la cohesión de un grupo social, pero esto se consigue a expensas de la diversidad. Por su parte, la autorrealización spinozista, si se lleva a cabo cabalmente y en un grupo suficientemente diverso, garantiza la cohesión *a través del aumento de la diversidad*. ¿De qué manera? Se busca que cada quien encuentre más y más maneras de ser; no solo se busca que la sociedad como un todo sea diversa, sino que cada quien, internamente, sea más diverso. Esto aumenta las posibilidades de

Educación para la diversidad

A pesar de la altísima sofisticación teórica en el campo de la educación (a pesar del discurso en torno a competencias: básicas, transversales, ciudadanas, digitales), su práctica sigue siendo regida por el mismo modelo bancario que ha imperado desde siempre (Freire, 1977): el aparato educativo posee y otorga un saber al estudiante; el primero es sujeto de poder, y el segundo objeto. Cualquier innovación que se haga se elimina en un cuello de botella: las pruebas estandarizadas que determinan el destino de estudiantes e instituciones y que, por su propia naturaleza, solo pueden medir el ajuste de los estudiantes a parámetros prefijados, y encarnan una relación de poder: quien decide qué se mide, decide hacia dónde se encaminan los esfuerzos.

simbiosis que un miembro de un grupo tiene con los demás: así como un músico que toca muchos estilos e instrumentos consigue “toques” con muchas bandas diferentes y en muchos escenarios, así una persona internamente diversa tiene más posibilidades de encontrar posibilidades de colaboración mutuamente beneficiosa con muchos individuos, y de formas diversas. Una sociedad que se dedique a producir individuos diversos lograría una red cercana a la saturación: cada individuo tendría tantas conexiones simbióticas con otros (con Laura, porque hacemos música juntos, con Juan porque le compro tortillas a domicilio, etc.) que, aunque no haya conexiones directas entre todos los individuos, la totalidad constituye una red simbiótica solidaria. En términos de Antonio Negri (2000), no se trataría de una *masa* homogenizada, cohesionada por fuerzas externas, sino de una *multitud* poderosa e internamente diferenciada. ¿Cómo se consigue?

Ahora bien, recordemos que un sistema viable necesita tanto diversidad como cohesión: el sistema educativo debe garantizar la cohesión del sistema social, por lo que tiene que ejercer cierta medida de poder. Hay un espacio legítimo para las pruebas estandarizadas, los contenidos básicos y las formas de coacción que se emplean en educación: la salvedad es que no deben ser tan prominentes que la sociedad atrofie su propio aparato de adaptación al cambio.

Esto quiere decir que, al tiempo que deben garantizarse mínimos requeridos socialmente mediante la heteroevaluación (de suyo coactiva), todo lo que vaya más allá, todo lo que podríamos adscribir al campo de la excelencia, debe ser provincia de la autoevaluación genuina. ¿Por

qué genuina? Existe en el campo educativo actual una práctica llamada autoevaluación, que se describiría mejor como heteroevaluación tercerizada al evaluado (lo cual le ahorra trabajo al evaluador, pero no por ello es autoevaluación). En mi propia autoevaluación como docente universitario, por ejemplo, debo calificar qué tantos usos nuevos medios de comunicación en mi clase: resulta que a mi juicio éstos no contribuyen a la calidad de lo que enseñé. Es claro que solo me evalúo a mí mismo en un sentido trivial: no hay autoevaluación a menos que yo elija los criterios según los cuáles me evalúo (Bula, 2017).

Este cambio en el sistema de evaluación tendría que venir acompañado de un cambio en

la concepción de las instituciones educativas: profesores, computadores, bibliotecas tendrían que dejar de verse como maneras de disciplinar a los estudiantes y pasar a ser *recursos* para su desarrollo autónomo. La relación con la institución educativa no debe estar mediada por el miedo (Espinosa, 2007), sino por la curiosidad (Naess, 2008); se debe ver como un facilitador en la exploración de mis posibilidades de ser. La autorrealización, el crecimiento de la dimensión creativa del *conatus*, requiere de un entorno variado, complejo, que proporcione retos diversos a los educandos. Al proporcionar dicho entorno, la educación fomenta la diversidad.

El sueño del panoptismo

La formación de hombres según un modelo se asocia, en la Modernidad, con el sueño institucional de lograr una vigilancia completa, el panoptismo (Foucault, 2002). Este sueño, por su propia naturaleza, no se puede cumplir: no basta con poner cámaras por doquier, tendría que haber ojos mirando cada una de las cámaras... En el límite, tendría que haber un policía por cada ciudadano y policías para vigilar a los policías – en cibernética, este límite se deriva de la llamada Ley de Ashby: un sistema que quiera vigilar a otro debe tener igual o mayor variedad que el sistema vigilado (Beer, 1993)–. Pero el sueño imposible del pleno panoptismo persiste en nuestras instituciones, en las que cada vez hay más cámaras y más formatos de cumplimiento; y cuando se señalan las fallas del sistema, se intentan remediar con formatos adicionales, cámaras adicionales...

Cuando a la educación liberadora se objeta que no podríamos controlar el resultado, cuando a la propuesta de que cada quien se haga cargo de la dirección y el sentido de su propia formación se

objeta que no hay garantía de que el educando se haga criminal o anormal; de fondo se encuentra el viejo sueño del panoptismo. La respuesta es muy sencilla: hoy en día, que la educación tiene una orientación coactiva, reproductiva y normalizadora, *tampoco* hay garantía de que el educando se haga criminal o anormal. Más o menos como pasa con el ídolo de una economía puramente de mercado (otro sueño imposible), a cuyo altar se sacrifican buenas políticas públicas, se rechaza la educación liberadora porque no es consistente con un ideal que (aún al margen de si es en efecto deseable), en todo caso no es posible alcanzar. Es necesario cambiar de actitud, *confiar* en los educandos en lugar de temerles. A este cambio de actitud en lo emocional le corresponde un cambio de actitud en lo epistemológico: el orden no tiene por qué venir de un centro organizador. Así hablan el Marco Polo y el Kublai Khan de Calvino, cuando el primero le describe al segundo las ciudades de su imperio:

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

– ¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente?
– pregunta Kublai Kan.

– El puente no está sostenido por esta piedra o aquella – Responde Marco – sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

– ¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Polo responde:

– Sin piedras no hay arco. (Calvino, 2010, p. 96)

¿Resulta incongruente concluir un texto sobre Spinoza con un poema de Khalil Gibran? Quizás no, quizás Gibran (2003) habla del *conatus* cuando habla de la “vida deseosa de sí misma”:

Tus hijos no son tus hijos
son hijos e hijas de la vida
deseosa de sí misma.

No vienen de ti, sino a través de ti

y aunque estén contigo
no te pertenecen.

Puedes darles tu amor,
pero no tus pensamientos, pues
ellos tienen sus propios pensamientos.

Puedes abrigar sus cuerpos,
pero no sus almas, porque ellas
viven en la casa del mañana
que no puedes visitar
ni siquiera en sueños.

Puedes esforzarte en ser como ellos,
pero no procures hacerlos semejantes a ti
porque la vida no retrocede,
ni se detiene en el ayer.

Tú eres el arco del cual tus hijos
como flechas vivas son lanzados.

Deja que la inclinación
en tu mano de arquero
sea para la felicidad. (2003, pp. 7-8)

Referencias

- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beer, S. (1993). *Designing Freedom*. Toronto: House of Anansi.
- Bove, L. (1996). *La stratégie du conatus*. París: Vrin.
- Bulla, G. (2010). Diversidad y cohesión. *Polisemia*, 6(10), 53-61.
- Bulla, G. (2017). *Spinoza: educación para el cambio*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Calvino, I. (2011). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Deleuze, G. (2006). *Las cartas del mal: correspondencia Spinoza-Blyjenbergh*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Deleuze, G. (2006). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- Espinosa, L. (2007) *Contra el miedo: Spinoza y Fromm*. *Themata*, 38, 47-60.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gibran, K. (2003). *El profeta* [recurso en línea]. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/11402.pdf>
- Guevara, E. (1977). *El socialismo y el hombre nuevo*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- López, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En S. Arribas, G. Cano y J. Ugarte (coords.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Matheron, A. (1988). *Individu et communauté chez Spinoza*. París: Minuit.
- Mill, J. (1997). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Naess, A. (1975). *Freedom, Emotion and Self-Subsistence: The Structure of a Central Part of Spinoza's Ethics*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Naess, A. (2008). *The Ecology of Wisdom*. Berkeley: Counterpoint.
- Negri, A. (2000). *Spinoza subversivo*. Madrid: Akal.
- Page, S. (2007). *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools and Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Ravven, H. (1989). Notes on Spinoza's Critique of Aristotle's Ethics: From Teleology to Process Theory. *Philosophy and Theology*, 4(1),3-32.
- Spinoza, B. (2011). *Ética*. Madrid: Alianza.