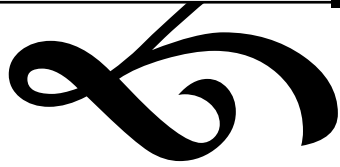


COLECCIÓN
EDUCACIÓN:
OTROS LENGUAJES



Directores de la colección:

Jorge Larrosa

(Universidad de Barcelona, España)

Carlos Skliar

(FLACSO, Área Educación, Argentina)

Edición: Primera, Febrero de 2017

ISBN: 978-84-16467-75-4

Tirada: 700 ejemplares.

Ilustraciones: Violeta Downar (en págs. 129, 159, 188, 209 y 228)
Lepix . db (en portadilla)

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2017, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Facundo Giuliano

REBELIONES ÉTICAS, PALABRAS COMUNES

CONVERSACIONES
(FILOSÓFICAS, POLÍTICAS, EDUCATIVAS)
CON

JUDITH BUTLER

RAÚL FORNET-BETANCOURT

WALTER MIGNOLO

JACQUES RANCIÈRE

SLAVOJ ŽIŽEK



MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

ÍNDICE

✧ PRELUDIO: SOBRE LA TIERRA PROMETIDA Y POCAS VECES HALLADA.....	11
✧ Agradecer-es: gratitudes.....	14
✧ PRÓLOGO. DIEZ CARTAS PARA UNA CONVERSACIÓN, <i>por Walter Kohan y Fernando Bárcena</i>	19
✧ PARA ALGUNA INTRODUCCIÓN EN MEDIO DE LA INVITACIÓN: AFECTOS DE ENCUENTRO Y OTROS GESTOS.....	45
<i>Señorita no hay preguntas tontas, si se sienten (y se piensan):</i> sobre la importancia ético- pedagógica de (hospedar, devenir o encontrarse) los interrogantes del otro.....	49
Ética de la conversación, ética de la escucha: meditaciones pedagógicas.....	59
Me gustaría conversar contigo.....	69
Lo que implica vivir: entre <i>estares</i> docentes y pensamientos infrecuentes.....	70

✎	PRESENTACIÓN DE CONVERSADORES Y ENTRETRELONES DE CONVERSACIÓN: SINGULARIDADES, CORRESPONDENCIAS, PUNTUACIONES <i>OFF THE RECORD</i>	77
	Slavoj Žižek	80
	Walter Mignolo.....	84
	Judith Butler.....	89
	Raúl Fornet Betancourt.....	93
	Jacques Rancière.....	98
✎	LECCIONES DISRUPTIVAS DE UN MAESTRO IRREVERENTE. UN ENCUENTRO CON SLAVOJ ŽIŽEK.....	103
	Educación y disciplina libertaria: problemas de la democracia y la política.....	104
	La filosofía en (y de) la educación como otro modo de acercarse a los problemas sociales	114
	Educación y transformación social	118
	Eurocentrismo y (post)colonialidad.....	121
	Instantánea de una historia local: la intimidad biográfica de un pensamiento.....	128
✎	EDUCACIÓN Y DECOLONIALIDAD: APRENDER A DESAPRENDER PARA PODER RE-APRENDER. UNA CONVERSACIÓN CON WALTER MIGNOLO.....	131
	La urgencia del des(a)prendimiento para re-surgir, re-emergir, re-existir	132
	Instituciones educativas, colonialidad y responsabilidad (pedagógica) decolonial.....	135
	Desobediencia epistémica y pensamiento fronterizo.....	143
	Orientaciones para una pedagogía y una ética descolonial: la diferencia colonial atravesando un cuerpo enseñante.....	148

✧ (RE)PENSANDO LA EDUCACIÓN CON JUDITH BUTLER.	
UNA CITA NECESARIA ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN... 161	
Relaciones de la educación con la filosofía y la literatura: notaciones y urgencias.....	162
Acto de educar y potencia.....	165
Performatividad, disciplina, cuerpo y crueldad.....	166
La educación y lo político; lxs sujetxs entre violencias, diagnósticos y pronósticos.....	171
Mirada ética y poder, aprendizaje y duelo.....	177
Aplazo y condena del Otro, error y experiencia.....	184
✧ LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE CONVIVIALIDAD.	
UNA CONVERSACIÓN CON RAÚL FORNET-BETANCOURT....	189
La convivialidad como urgencia radical y ética.....	189
Refundación intercultural y responsabilidad educativa....	191
Convivencia y hermenéutica: desaprendimiento, o del paso de investigar y pensar a otros al de investigar y senti-pensar con otros.....	194
Lévinas y Foucault: vigencias y herencias de encuentros.....	200
Caminando por senderos ético-pedagógicos.....	203
✧ LA IGUALDAD EN LA REVUELTA EDUCATIVA.	
UNA CONVERSACIÓN CON JACQUES RANCIÈRE.....	211
Institución, magisterio e igualdad de las inteligencias....	211
Una educación <i>in-disciplinada</i>	216
Discontinuidades igualitarias entre enseñar y aprender....	220

✧ BONUS TRACK: LA NO-ESCUELA DE JUDITH BUTLER Y LA REBELDÍA DE UN PENSAMIENTO	229
La no-escuela de Judith Butler	230
Performatividad e imposiciones, resistencias y (re)apropiaciones impredecibles: lo íntimo es político.....	231
Desafío a las categorías: el devenir inclusivo sin miedo a la errancia.....	235
Problemas del reconocimiento: la violencia de la normalización.....	237
Geo-política del conocimiento, feminismos y pos(t)colonialidad.....	242
Notaciones éticas para no concluir.....	246
✧ OUTRO: AFECTOS DE CONVERSACIÓN. A MODO DE EPÍLOGO, <i>por Daniel Berisso</i>	249

PRELUDIO

SOBRE LA TIERRA PROMETIDA Y POCAS VECES HALLADA



La tierra de la conversación, rodeada por un río ancho y borrascoso, verdadero espacio-tiempo de la invención, donde algunas nieblas y algunos hielos que se deshacen prontamente producen la traza de nuevas tierras que convocan al viajero ansioso de descubrimientos, llevándolo a aventuras que nunca es capaz de abandonar, pero que tampoco puede concluir jamás. Como una invitación a dejar la Tierra de la Verdad y mutar, o mudar, mudarse de la agostada Casa del Padre rumbo a lo desconocido —bien pudiera ser ésta la única ley, dice Morey—.¹ Porque inventar nuevas posibilidades de vida nos recuerda que somos muchxs, aquellxs para lxs que no puede existir otro empeño que el de hacer más habitable el exilio, que nuestra supervivencia depende de que sepamos poner en común eso que somos aún capaces de con-versar. Y así, desmontar y reconstruir, mejorar o desvirtuar, habitar los desvíos que en definitiva son garantes de que el juego sea vida y el mayor premio sea el de seguir jugando.²



-
1. Morey, M. (2015) *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Madrid: Sexto Piso, p. 399.
 2. A Walter Kohan y las veces que pensamos juntos con la sensibilidad a flor de piel.

Como una aventura intelectual mayormente improvisada, la conversación es el tiempo donde cada voz aprende a jugar, a comprenderse conversacionalmente y a reconocerse entre otras, en medio de esa atmósfera de infancia donde lo alegre es serio y la seriedad al final es sólo un juego de una travesura poética mayor. Aprendizaje de travesía: imposible salir ilesos de las huellas con forma de herencia que acompañan el pasaje hacia otro sitio presente pero desconocido. La conversación queda abierta como una grieta en la existencia y no se cierra aunque dejemos esta vida que nos queda.³



Un encuentro que merezca ese nombre es siempre portador de las huellas de lo imprevisible. Todo lo importante nos llega de modo imprevisto, pero lo imprevisto necesita tiempo. Una orientación es introducida, de algún modo, a partir de distintas escenas: algunos sueños y pesadillas de la infancia alojan un no-saber que, sin reflexión y sin indicación de nadie, concierne a lo más crucial de la vida. Aparecen los primeros síntomas: la extraña nitidez de algunos sueños y el tiempo que le lleva a la vigilia reponerse de ese impacto. Algo no se puede significar y se presenta con una opacidad radical y a la vez, sin saber por qué, nos concierne, exige que intentemos ponerlo en palabras o por escrito o narrarlo a alguien. Así se puede llegar a descubrir que sentir-pensar sin obsesionarse es una especie de felicidad: como la escritura caligráficamente ilegible, que muchas veces hace que el profesor devuelva un examen sin haberlo leído, despierta la atracción por las inscripciones y los diversos puntos de fuga de la gramática; la poética de la experiencia llega a través del inconsciente que *el* habla por sí misma desliza en la lengua sin saberlo. Abrirse a la propia finitud, a las cosas importantes que nos alcanzan de un modo contingente, a los traumas que

3. A Fernando Bárcena y los fragmentos comunes de los que estamos hechos y des-hechos al mismo tiempo.

se repiten, a los dilemas que sólo se resuelven con una elección sin garantías; en suma, a todo aquello que sólo uno ignora si es incapaz de soportar o no. Esta aporía, esta tensión inaugural entre la intimidad de un devenir histórico y la interpelación ética del propio deseo, de distintas maneras aún insiste y persiste. Y así, un aprendizaje de la pérdida o un aprender del saber-perder es siempre entregarse durante toda una vida a un afán imposible: aceptar lo impensado de lo propio como ajeno y de lo ajeno como propio, una verdad que nunca puede ser dominada por el saber, el gesto de des-idealizar cualquier infatuación identificatoria, sin coartadas estar abierto a la impotencia y a la imposibilidad que toda auténtica trans-formación pone en juego sin remedio.⁴

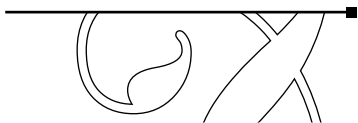


Conversar a penas. Convidar las penas. Conmoverse hasta las venas. La conversación imposible no tiene rectas sino curvaturas, tampoco veleidad aunque sí tal vez quizás. Pedagógica en rebelión, asoma como niña destinada a sorprenderse: no con las voces, sino con sus ecos que saltan en el horizonte. Y se recuesta en su juego, aún atónita, incomprensible de sí, para más conversar aún.⁵

4. A Jorge Alemán, nuestra aventura común y su narración del aprendizaje de saber perder.

5. A Carlos Skliar, nuestro encuentro infinito y las conversaciones curvas que pueblan la vida como escenario del afecto ético.

AGRADECER-ES: GRATITUDES



Este espacio está dedicado a enseñar (como mostrar) ese sentir que sólo puede expresarse a otrxs en la forma del don, es decir, del dar como donación no-caritativa o entrega sin condición: pues no hay la medida de la reciprocidad. Quisiera regalar o conceder este fragmento de vida compartida no sólo a sus lectores (con quienes quedaré siempre a la espera de una conversación), sino también y fundamentalmente a quienes me acompañaron en esta gran travesía educativa y ético-política que comenzó incluso mucho antes de lo que este *libro-conversación* puede dar cuenta.

Se dice que gratitud deriva del latín “*gratitudo*” y a su vez proviene de “*gratus*” cuyo significado es “agradable”. Conciérne a un sentir, una emoción o una actitud afectiva y a una necesidad de correspondencia hacia otro. Se la considera también una virtud indispensable de la que se desprende cualquier relación de cooperación y solidaridad. Por lo tanto, está relacionada íntimamente a la amistad sin condición. Según Cicerón, la gratitud no es sólo la más grande de las virtudes, sino la madre de todas las demás.

Habría que atender y cuidar de su fórmula más habitualmente presente —o ausente—: gracias. Simplemente para que no quede en el olvido o no se gaste por el automatismo insensible o de buena costumbre.

En la mitología griega, se cuenta que las Gracias eran tres diosas, hijas de Venus, caracterizadas cada una respectivamente por el encanto, la belleza y la alegría. Podríamos decir aquí entonces, siguiendo esa narración, que cada vez que decimos *Gracias* concedemos a cualquiera tales dones sin concesiones a cambio. Y quisiera aquí-ahora pronunciar dicha palabra intentando no olvidar los nombres de las voces que me han acompañado singularmente a lo largo y a la ancho de estas aventuras que, insisto, han comenzado mucho antes de lo que un relato consciente quisiera o pudiera dar cuenta. Porque sin estas personas, seguramente no habría el encanto, la belleza y la alegría de este trozo de vida compartida que aquí dejo en sus manos. Si su reverso es la des-gracia y su cara oculta el desencanto, la fealdad y la tristeza, no negaremos su presencia ineludible en la vida misma que, además de un gran malentendido, es un accidente, un ejercicio de gozo y dolor, como canta-escribe Luis Aute, porque sólo morir permanece como la más inmutable razón, es que el pensamiento no puede tomar asiento, el pensamiento es *estar* siempre de paso.

Entonces, en desorden de in-importancia, agradezco a...

Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière y Slavoj Žižek: porque sus enseñanzas no quedan en sus libros o clases sino que acompañan hasta sus más pequeñas gestualidades (las mismas que han posibilitado nuestras conversaciones); por entregarse en tiempo, texto, pensamiento y sentimiento, sin condición, a estos encuentros y todo lo que ellos alojaron con sus afectos y efectos...

Jorge Larrosa, Carlos Skliar y Gerardo Miño que alojan este "libro-conversación" en *Educación: Otros Lenguajes*, con todo el sentido ético-político que esta colección tiene, hace y abre al dar lugar a esta obra.

Daiana Neil, Daniel Berisso, María Natalia Cantarelli, Vanina Lucila Pozzo, Nicolás Buchbinder, Daniela Godoy: que me han acompañado incondicionalmente en cada travesía respectivamente, haciéndome repensar mis interrogantes de partida o sumando algunos esenciales e implicándose comprometida-

mente en la imposible tarea de la traducción que ha hecho posible estas bonitas versiones en nuestra lengua. En este último sentido, quisiera recordar también a Leticia Cernuda Pereira y Annika Prättsch que se animaron a realizar una primera traducción del encuentro con Žižek.

Carlos Skliar, Walter Kohan, Fernando Bárcena, Daniel Berisso, Alejandro Cerletti, Maximiliano Valerio López: porque cada letra o palabra compartida da cuenta de que la amistad no surge de la filosofía sino que la filosofía surge de la amistad.

Julieta Folgueiras, Juan Bautista Eyharchet, Carla Lucila Capriotti, Natalia Daniela López Bogado, Inés Roitman, Daniela Gonzalez Tagliani, Ornella Sordelli, Eleonora Bozzini, Nicolás Buchbinder, Pablo Trangone: que habernos encontrado en ese lugar público donde nada está a salvo de ser cuestionado permitió aprender(nos) de otro modo, conversar en medio de la desnudez de la amistad y hacer de aquella travesía educativa un recuerdo a visitar en cada abrazo pedagógico.

Pablo Cosentino, Alejandra Alarcón, Marta Inés Basile, Camila Downar, Marta Montiel, Martín Medina, Anabella Abduch, Rodrigo Peralta: que en nuestro equipo compartimos la pregunta ética por el lugar del Otro en la educación y nuestras conversaciones de investigación –o afección– profundizan las tensiones en torno de otras formas de sentir y pensar lo educativo que se alejan de toda racionalidad técnica.

Jorge Eduardo Catelli, Jorge Canteros, Sara Szeinman, Pablo Machuca, Adriana Gogolino, Mariano Arditti, Cecilia Durantini, Isaac Dayan: por las miradas, escuchas y debates en torno al vínculo entre dos imposibles como son el psicoanálisis y la educación, en el marco de la cátedra de Psicología General y Psicoanalítica de la carrera Ciencias de la Educación –Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires–. También quisiera recordar aquí a Fernando Rey, Pablo Trangone y María Luisa Iribarren, con quienes iniciamos especialmente en este espacio algunas conversaciones que resuenan hasta el día de hoy...

Deborah Schachter, Daniel Berisso, María Natalia Cantarelli, Bárbara Briscioli, María Virginia Bruno, Nora Graziano, Pablo Cifelli: con quienes compartimos bonitos intercambios y discusiones en el marco de la cátedra de Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Graciela Morgade, Gabriel Brener, Florencia Tola, Miguel Andrés Brenner, Pablo Ríos Flores, Bárbara Aguer: por la amistad nacida de un educar e investigar con compromiso social e intelectual, y esos instantes pedagógicos plenos que tornan borrosas las fronteras entre enseñantes y aprendientes.

Étienne Balibar, Silvia Rivera Cusicanqui, Bernd Stiegler, Joan-Carles Mèlich, Jorge Alemán: provocadores del pensamiento que han alojado algunas de las tantas inquietudes que movilizaron esta obra y quizá, algún día, podamos mostrar al mundo el fruto de nuestros encuentros.

Andrea Alejandra Antonello, Juan César Giuliano, Novarina Vigilanti, Dionisio Ospital, Gilbert Antonello, Mary Ospital, Angel(ú) Giuliano, Asención Brunelli, Silvia Antonello, Ernesto Fabián Giuliano y Adriana Soria, Valentina Giuliano: testigos en sus tiempos de mis primeras conversaciones con el mundo, narradores y hacedores de tantas historias comunes, enseñantes de escuchas y miradas tan diferentes.

Nevel Diego, Matías Cerutti, Fabricio Gómez Maffei, Juan Francisco Olsen, Sergio Vasallo, Xaviar Michael Jones, Malvina Argumedo, Walter Robledo, Guadalupe Álvarez, Eugenio Troisi, Leandro Sabatini, Damián Cots, Diego Tolini, Claudio Germain, Thomas Pages, compañerxs de la coop. Sersano, Daniel Caleffi, Noemí Aiazzi: por elegirnos para transitar las travesías y travesuras de la vida misma en medio de esa amistad que torna difusos los límites de la familiaridad, por nuestras conversaciones imprescindibles y también las inútiles pero maravillosamente ineludibles.

Aquí algunas de las voces que me hicieron o des-hicieron en medio de las palabras que se vuelven carne en el suelo del afecto experiencial. Sus huellas habitan mi existencia y las llevo conmigo en esta obra y las que vendrán, gracias.

“...no he estado con los presos
de su propia cabeza acomodada,
no he estado en los que ríen con sólo media risa,
los delimitadores de las primaveras.

(...)

Yo he preferido hablar de cosas imposibles
porque de lo posible se sabe demasiado.

(...)

Agradezco la participación de todos
los que colaboraron con esta melodía.
Se debe subrayar la importante tarea
de los perseguidores de cualquier nacimiento.
Si alguien que me escucha se viera retratado,
sébase que se hace con ese destino.
Cualquier reclamación que sea sin membrete.
Buenas noches, amigos y enemigos.”

Silvio Rodriguez, *Resumen de noticias*, 1970.

PRÓLOGO

DIEZ CARTAS PARA UNA CONVERSACIÓN



*Walter O. Kohan
Fernando Bárcena*

Primera carta

Lo primero que me gustaría decirte, Fernando, es de mi alegría por esta oportunidad de encontrarnos, y entonces de mi agradecimiento a Facundo por habernos invitado a presentar su libro. Es una invitación a una invitación, doble invitación por lo tanto... invitación que se abre en esa duplicación... hace rato que le tengo ganas a esta escritura entre nosotros... la celebro, la agradezco, la festejo... es muy fecunda la invitación de Facundo... muy atrevida, llena de vida y aliento... da una buena sensación leerlo, se respira mucho aire entre sus palabras... tal vez por el tono abierto... o por los interlocutores... por esa manera de diferenciar el educador y el pedagogo... por esa forma de traer a la conversación a gente como Timoteo Francia y su corazón abierto, sabio, desatendido... por su insistencia en seguir preguntando... creo que la invitación de Facundo es una invitación a conversar y a escuchar, y creo que en ello radica su fuerza y sus dificultades, su desafío y sus riesgos... porque, entre otras cosas, se trata de ejercicios, de prácticas de vida... entonces, estamos ante una invitación a una cierta *vida* de las palabras, y con ellas de nosotros mismos... ¿qué te parece Fernando este inicio? ¿Qué te provoca? Podemos, si quieres, empezar a conversar con alguna de las conversaciones del libro

de Facundo... O a partir de algo que quieres decirme que estas palabras iniciales te están provocando... ¿a qué te invitan estas primeras palabras?

Segunda carta

Querido Walter; también es para mí un verdadero placer iniciar esta escritura conversacional, atreverme al inicio mismo de una forma de escribir que es, al mismo tiempo, una forma de hablar (me pregunto si podríamos acuñar un extraño verbo, *escriblar*, para dar cuenta de esto que estamos recién iniciando ahora).

Me gustaría comenzar refiriéndome al gesto mismo de acompañar, con la escritura y la palabra, el libro de un *amigo*. Me resulta inevitable, aquí, recordar las palabras, tantas veces citadas, del poeta Jean-Paul, y que Peter Sloterdijk recoge en *Normas para el parque humano*; seguro que las recuerdas: “Los libros son voluminosas cartas a los amigos”.¹ ¿No consistió en eso mismo lo que los humanistas hacían cada vez que escribían: dirigirse a los amigos? Es un arte que se ha perdido, como el arte de la conversación (en las universidades se debate, se hacen seminarios y congresos, pero no sé si eso significa lo mismo que conversar o incluso, simplemente, dialogar). No podemos olvidar que este libro de Facundo es una conversación con pensadores, filósofos y filósofas, y que los asuntos que aquí se tratan tienen que ver, de algún modo, con lo que hacen los *philosophos*, gente extraña que tiene un trato frecuente, cotidiano, íntimo diría yo, con algo que se les hace presente, que les interroga, les provoca y, por así decirlo, les duele, y al dolerles, les hace pensar. Por eso mismo todo esto tiene que ver también con la educación. ¿No es la educación una conversación en la que se inicia a los recién llegados al mundo para que aprendan los modos, los hábitos, los gestos y las virtudes necesarias para

1. Sloterdijk, P. (2000) *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela, p. 7.

poder experimentarla tratando, al mismo tiempo, que sus voces sean conversables?

Se trata de la amistad. Esto que hacemos tiene que ver con la figura del amigo y con la experiencia y el ejercicio de la amistad. La amistad como algo real, pero también un poco –digámoslo con Deleuze y Guattari²– como una presencia inherente al pensamiento, la condición de posibilidad misma del pensar. Todos recordamos a ese amigo, a esa amiga, con cuyo trato amoroso fue posible pensar más, mejor, de otra manera. Cuando nos falta, entonces nuestro duelo es temible, implacable.

Se trata de la amistad y del pensamiento. Por supuesto, es cierto que uno siempre piensa a solas y, con suerte, por sí mismo. Pero no es lo mismo pensar en la soledad de una alcoba, de una pieza, que hacerlo, como decía Nietzsche en *Ecce homo*, con los dedos de los pies: “Estar sentado el menor tiempo posible; no dar crédito a ningún pensamiento que no haya nacido al aire libre y pudiendo nosotros movernos con libertad, a ningún pensamiento en el cual no celebren una fiesta también los músculos. Todos los prejuicios proceden de los intestinos. La carne sedentaria –ya lo he dicho en otra ocasión– es el auténtico pecado contra el espíritu”.³

Pero tú y yo estamos ahora sentados, y nos escribimos. Adoptamos una posición sedentaria, la misma que adoptaron los discípulos de las antiguas escuelas griegas, mientras escuchaban, a los pies de sus maestros, lo que les decían, recogiendo cada palabra que caía de sus bocas.

En este sentido, me ha resultado particularmente interesante lo que observan tanto Judith Butler, en el capítulo del libro titulado *(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación*, como Jacques Rancière, en el capítulo *La igualdad en la revuelta educativa. Una conver-*

-
2. Deleuze, G. y Guattari, D. (2005) *Qu'est-ce que la philosophie*. París: Les Éditions de Minuit.
 3. Nietzsche, F. (2011) *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Madrid: Alianza, pp. 51-52.

sación con Jacques Rancière, a propósito de las relaciones entre la “filosofía de la educación” y la “educación filosófica”. Butler señala que la universidad “debe ser el lugar donde tengamos el debate crítico abierto y definitivamente no podemos tener debate crítico abierto a menos que sepamos qué es ‘crítico’ y lo que es ‘crítica’”, pues con frecuencia damos por sentado lo que ser crítico significa. Es esta una cuestión que a mí me interesa de modo especial desde hace mucho. Por su parte, Rancière dice que “desearía evitar definir la relación entre filosofía y educación como relaciones entre dos entidades estables y unívocas”, que hay muchas maneras de pensar la actividad filosófica, así como diferentes modos de comprender eso que nombramos con la palabra “educación”. Me parece de lo más oportuna su declaración de que, cada vez que hablamos de la importancia de la filosofía, y de su enseñanza, la respuesta más inmediata, pero que no deja de ser sino un lugar común, es que la filosofía desarrolla el pensamiento o el sentido crítico, siendo el mencionado “sentido crítico” una fórmula frecuentemente vacía de contenido; basta con nombrar la palabra “crítica” y parece que ya no hay nada más que decir; como cuando el inspector de la escuela, tras su visita al centro, señala: “He encontrado a este grupo de alumnos muy motivados”. Pronunciamos la palabra mágica y ya no preguntamos más. Por eso me parece de lo más pertinente que recordemos lo que el propio Rancière nos recuerda, a saber, la necesidad de pensar “la filosofía como el lugar donde se encuentra problematizada la separación entre el acto de enseñar y el acto de aprender; separación que abre una distancia que todo sistema educativo busca ocultar tras la evidencia de la “transmisión” del saber. Todo esto introduce una disociación en el interior de la práctica de la filosofía: por un lado, ocupamos un lugar definido en un sistema, pero por otro lado, realizamos un trabajo de pensamiento que pone en cuestión la distribución de los lugares de ese sistema. Enseñamos filosofía y, sin embargo, mantenemos su carácter in-enseñable. Este carácter no debe considerarse como un privilegio disciplinar, sino más bien como un ejercicio de pensamiento común

que, desafiando las fronteras mediante las cuales las disciplinas aseguran su transmisión y su reproducción, pone en cuestión tales privilegios”. No sé Walter; estoy pensando en voz alta, pero junto a ti. Te imagino a mi lado conversando, quizá tomando una buena copa de vino de Ribera del Duero, y conversando; con el amigo.

Tercera carta

Mi querido Fernando, ¡qué lindo inicio! Así dan muchas ganas de hablar, de *escriblar* como has dicho tan bonitamente, o de *converblar*, *escriisar*, *hablavir*... caramba, no paran de venirme palabras que combinan lo que estamos haciendo... es cierto, lo has dicho tan claramente: se trata de *converblar* entre amigos, por amigos, con amigos, para amigos... ¡¡¡¡¡casi se trata de converamiblar!!!!!! Pero voy a parar de inventar palabras para que no me tome esta manía *genephónica* y hagamos un texto demasiado tortuoso de ser leído... recuerdo lo que dice un amigo común, Giuseppe Ferraro, que no me canso de repetir: se traduce *filosofía* como “amistad por el saber” pero mejor se la traduciría por “saber de la amistad”⁴... esto es, no es que somos amigos porque filosofamos sino que filosofamos porque somos amigos, porque sabemos el saber y el sabor de la amistad... y, claro, no se trata de que somos amiguitos porque nos contamos secretitos y esas cosas sino que compartimos una cierta afectividad atravesada por el pensamiento, por el mundo que compartimos... somos igualmente afectados en el pensamiento, algo común nos hace habitar el mundo del modo que lo habitamos... sí, también me suena muy bien lo que afirma Rancière en ese capítulo; me hace recordar otro texto suyo que tiene el título irónico de “Nosotros que somos tan críticos...”⁵, creo que hay allí una tensión interesante entre Butler y Ran-

4. Ferraro, G. (2010) *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema.

5. Rancière, J. (1986) “Nous qui sommes si critiques”. En: Derrida, J. *et al.* *La grève des philosophes: école et philosophie*. Paris: Osiris, pp. 110-121.

cière alrededor de la palabra crítica y los usos de la crítica en filosofía... por mi parte, pienso, por un lado, que esa idea de que la filosofía es la patrona del espíritu crítico ya no convence a nadie; por otro, creo que refuerza cierto aislamiento y posición jerárquica que algunos ingenuamente pretenden para la filosofía: nada menos interesante.

Siento que las relaciones entre filosofía y educación son apasionantes, complejas, nada simples. Creo que es interesante el modo en que Rancière deja abierta la pluralidad de sentidos entre filosofía y educación, usualmente ofuscada bajo una idea rectora que procura, en general, adecuar la segunda a los fines de la primera. Y aunque pueda entender en tensión con esa afirmación por lo que podría ser visto como una pretensión unificadora y estabilizadora de la filosofía, también me agrada verla como ese “lugar donde la evidencia del proceso educativo entendido como transmisión de un saber (de alguien que sabe a alguien que ignora) se confiesa problemática”. Creo también que la singular posición de la filosofía en relación con el saber, no ser ella propiamente *sophía* a secas sino *philo-sophía*, la hace particularmente propicia para suspender los juegos de saberes y poderes que circulan normalmente en ese espacio. Aquí redobra su sentido ver a la filosofía como un saber de amistad más que una amistad por el saber porque justamente aquel saber de la *philia*, que tiene como condición política a la igualdad entre los amigos, es quizá el único saber que la filosofía se pueda permitir afirmar. Te confieso que tampoco tengo nada claro esto del papel o el sentido de la filosofía en la escuela, mucho menos de lo que significan enseñar y aprender y de la relación entre ellos pero me gustaría compartirte ciertas ideas sobre la presencia de la filosofía en la escuela.

Creo, como afirma Rancière, que la filosofía ocupa una posición paradójica en la escuela —o antinómica para decirlo con Derrida⁶—: no puede no enseñarse y, al mismo tiempo, el gesto filosófico más propio es inenseñable. En otras palabras, no pue-

6. Derrida, J. (1990) *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée, pp. 511-524.

de haber filosofía de verdad en la escuela pero tampoco puede haber filosofía que valga la pena que no se juegue en su imposibilidad dentro de la escuela. Creo también que la filosofía no se enseña o, lo que es lo mismo, que en filosofía no hay nada que enseñar. O, para volver otra vez al amigo Giuseppe, que la filosofía es un saber sin contenido o, en otras de sus palabras, que si bien la filosofía no se enseña se puede enseñar con filosofía. Me gusta esa idea: que se puede enseñar muchas cosas con filosofía y que se puede enseñar muchas otras, inclusive la propia filosofía, sin filosofía. Esto quiere decir que la filosofía tiene más que ver con el modo que hacemos lo que hacemos en una situación de enseñanza que con un supuesto contenido a transmitir. Y el modo en que hacemos lo que hacemos en una escuela, cuando ocupamos el lugar de profesores de filosofía o educadores filosóficos, pasa por afirmar cierta relación con el pensamiento, por generar condiciones para que se pueda hacer cierto trabajo con otros en el pensamiento. Este ejercicio supone problematizar, suspender, profanar o poner en cuestión el juego de la transmisión pedagógica. También estoy pensando en voz alta, Fernando, con la alegría y la franqueza que sólo nos permitimos entre amigos... creo que ya te toca a vos continuar y no estoy muy seguro cómo seguimos, si cambiamos de interlocutor, si seguimos un poco más dónde estamos... menos dudas me genera tu invitación: me encantaría que hubiera un vino entre nosotros, si no de Ribero del Duero, al menos un Malbec mendocino...

Cuarta carta

Vamos a quedarnos un poco más, querido Walter, en esto en lo que estamos. Demorarnos un poco más en esta única cosa que nos ha asaltado, casi sin pretenderlo. Vamos a dejarnos llevar por la cadencia de la escritura y del pensamiento. Ir de lo que pensamos, o nos damos a pensar, a algún libro o cuaderno que tengamos a mano, al libro de

Facundo, para que las ideas, al rozarse, produzcan sus propios *atritos*, sus propias iluminaciones, a ver si es verdad que se puede —yo creo que sí— *penser aux éclats*. Al decir esto estoy pensando en el gesto de Montaigne en su biblioteca escribiendo sus ensayos. Parece que no se mueve, pero nada más cierto: se levanta, toma un libro, lo lee, camina, acaricia a su gata o sale a montar a caballo —que casi lo mata en un accidente—, regresa. Montaigne *en mouvement*, como dice ese bellissimo libro de Jan Starobinski.⁷ Es un gesto diferente al de Descartes. La guerra de los treinta años parece algo más tranquila, y él ya no viaja. Ha dejado el mundo del libro, parece haber abandonado también el libro del mundo (es interesante que la metáfora del libro se siga manteniendo, con todo), y al amor de la estufa descubre su famosa frase: “Pienso, luego existo”. Ahora bien, en ambos casos hay, claro, escepticismo —aunque uno duda para quedarse en la duda y el otro lo hace para encontrar una nueva certeza— y una actitud, un cierto hábito, o mejor, un modo de ser, un *éthos*. Me ha gustado que destaque, precisamente, este aspecto de Rancière, o a propósito de él: “Que la filosofía tiene más que ver con el modo que hacemos lo que hacemos en una situación de enseñanza que con un supuesto contenido a transmitir”. Una actitud que supone, como señalas, un *ejercicio*: problematizar, suspender, profanar o poner en cuestión el juego de la transmisión pedagógica. Yo estoy cada vez más convencido que entrar en un aula es enfrentarse, no tanto a la posibilidad de activar una serie de dispositivos —seguramente un aula es un cierto dispositivo—, sino una disposición. El aula como disposición. Y hay una historia de la filosofía, o de lo filosófico, o del filosofar, que está en el trasfondo de muchas de las conversaciones de este libro que prologamos, que nos habla precisamente de ello, de esa disposición. Ahora bien, esta disposición requiere una noción de tiempo que ya no tenemos: un tiempo tranquilo, un tiempo libre, el tiempo de los hombres libres del que habla Sócrates en el *Teeteto*, cuando este último le pregunta a Sócrates

7. Starobinski, J. (1993) *Montaigne en mouvement*. París: Gallimard.

si acaso ya no tenemos tiempo libre parece que la conversación en la que estaban se ha desviado de su curso. No; no parece que tengamos tiempo que sea libre –un tiempo sin medida, un tiempo sin cálculo, un tiempo sin cronómetro ni plantilla, un tiempo para demorarse largo tiempo en una sola cosa–, como en la carta 52 de Séneca a Lucilio se expone, y que Foucault comenta en *Hermenéutica del sujeto*.⁸

En su libro, Facundo alude a ello en *Para alguna introducción en medio de la invitación: afectos de encuentro y otros gestos*. Escribe que nos habita una urgencia especial:

“La urgencia radical de detener el tiempo, de suspender certezas, de barajar y dar de nuevo, de conversar a–penas, de pensar a corazón abierto, de un gesto abrazador, de la amorosidad con cualquiera, de pensar juntos lo impensado, de quedarnos perplejos ante la invitación de la palabra del otro. Tal vez un sentido ético y anti-pragmático de lo urgente, nos enseña que la invitación es pregunta y la pregunta puede ser conversación. La urgencia del pensamiento, la urgencia que la interpelación del otro me supone, no ya esa urgencia cronológica que unos pocos definen como prioritaria a favor de sí mismos, sino la urgencia imposible e impasible que irrumpe en medio de la normalidad para dar lugar a lo eternamente postergado tal vez en cualquier lugar conocido entre (nos)otros: la igualdad. De esto se trata quizá la invitación aquí presente: escritores y lectores se encuentran, al interior de una conversación infinita, para escucharse sin más; para mirarse sin menos, la diferencia, la igualdad no homogeneizante”.

Esa idea del tiempo inscrita en una configuración de la libertad –el filósofo español José Luis Pardo dice que un hombre libre es el que dispone de un “rato”– es importante para que el

8. Foucault, M. (2005) *Hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal, pp. 132 y ss.

pensamiento pueda ejercer su función problematizadora, desplazadora, desfamiliarizadora; para poder desaprender, como dice Mignolo, por ejemplo. Es lo más difícil. Tener tiempo para mirarse, y para apreciar las cosas de otro modo. Cada uno de los protagonistas de este libro –Slavoj Žižek, Walter Mignolo, Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Jacques Rancière– a su modo cada uno de ellos, desplaza, problematiza, suspende, deshabitúa, y en todos esos gestos yo lo que veo es una idea de la libertad del tiempo, del propio tiempo vital e intelectual de cada uno de ellos. Una libertad y una especie de ausencia de miedo a tener que justificar la propia posición como pensadores, como gente que se dedica a pensar. Porque, está claro, ¿por qué dedicarse a pensar cuando hay tantas y tantas cosas por hacer, tantas y tantas cosas por cambiar o por transformar o por mejorar? ¿Se trata de un gesto de una burguesía caduca, un gesto elitista, pues es cierto que sólo si no tenemos que trabajar –producir y ganarnos la vida– podemos dedicarnos a pensar, a leer, a escribir, a especular? ¿Es, entonces, la filosofía, un lujo para desocupados? No estoy nada seguro de todo esto, pero es un pensamiento que me seduce considerar con cierto detenimiento. Cuando Jeanne, la chica de la obra de teatro *Incendies*, da la bienvenida a sus alumnos y les introduce en la Teoría de Grafos, les señala que la gente lo que menos les perdonará es que se dediquen a ejercicios teóricos abstractos en vez de dedicarse a curar una enfermedad como el cáncer. Y les dice: “Bienvenidos al país de la soledad. Introducción a la Teoría de Grafos”.⁹ ¿Podríamos decir lo mismo nosotros a propósito de la filosofía y nuestro empeño de pensar filosóficamente la educación?

Tal vez necesitemos adoptar una perspectiva amplia, no ya de la historia de la filosofía, sino de la historia del pensamiento, del desarrollo y de la generación o creación de las ideas, y abrir la sala del banquete conversacional, para que más voces entren. Esto es precisamente lo que en este libro se hace, ¿no te

9. Mouawad, W. (2009) *Incendies. Les sang des promesses*, 2. París: Leméac, pp. 26-27.

parece? Voy a terminar con algo que dice Žižek en su conversación, cuando comenta que está “totalmente en contra de toda esa educación democrática”, y añade: “Disciplina. Y no estoy bromeando. No es un chiste extravagante posmoderno. No me digas eso, que los estudiantes tendrían que ser tratados como sujetos. ¡No! Tendrían que ser instruidos. Tendrían que aprender disciplina. Yo no estoy para nada a favor de la educación más democrática. Hay demasiada democracia en la educación”. Todo esto parece muy provocador, y ya conocemos, más o menos, el estilo de Žižek en este sentido. ¿Convendría darle una vuelta a esta idea de la “disciplina”?

De momento, lo que se me ocurre a mí es lo siguiente: están las disciplinas, hoy llamadas *a-signaturas*, es decir, cuerpos de conocimientos que no parecen contener ya *signos* que den a pensar a los alumnos, y que están dispuestas únicamente para ser engullidas y después vomitadas: aprendizaje bulímico. Y luego *tememos* la disciplina como ejercicio, como una áskesis, como una repetición constante, como hacen los artesanos cuando trabajan; gestos repetidos hasta que la cosa está bien hecha. Una disciplina que requiere, claro, determinadas renunciadas, es decir, renunciar a determinadas distracciones. Me pregunto, y te pregunto, ¿será que todo ese aburrimiento de los adolescentes en los institutos, todos esos rostros distraídos y contenidos, y que tantas veces se desalojan en forma de cierta violencia, no se debe a que la escuela ha separado excesivamente las cabeza de las manos? ¿Hemos contribuido nosotros, los que amamos todo eso de la filosofía y la lectura, un poco a este estado de cosas? Cuando yo estudié el bachillerato por las mañanas iba a mis clases, pero por las tardes estábamos obligados a escoger un taller de estudios semiprofesionales —yo elegí encuadernación—. Allí tenía mi maestro de taller y mis compañeros, completamente diferentes de los que asistían a clase por las mañanas. Nunca reparé en la importancia, hasta hace poco, que esa doble formación que recibí tuvo para mí. En fin, no sé, creo que hay algo ahí. ¿Me ayudas a pensarlo, amigo?

Quinta carta

Me gusta mucho esa idea de que “entrar en un aula es enfrentarse a la posibilidad de activar una disposición”... y me he dispuesto a acompañarte en este camino y ver adónde nos lleva... como si esta conversación fuera un caminar juntos en un aula... me he dejado llevar por el impulso que tus palabras me han dado para salir de la silla en esa búsqueda casi desesperada de los libros que están a nuestro alrededor... y el primero que he ido a buscar es el *Teeteto* de Platón, a propósito del cual has escrito algo hermoso que, por favor, no corrijas Fernando... has dicho, léete, que ya no tenemos “tiempo libro”... qué “errância” más bonita, Fernando, ya no tenemos tiempo libro de verdad, en el doble sentido que no tenemos tiempo para leer nuestros libros y los libros no nos caben en el tiempo del que disponemos... y ahí me quiero quedar un poco, Fernando, en ese “tiempo libro” que me has hecho visitar con el *Teeteto*. Es verdad, allí en 172c, Sócrates dice que es justamente la *scholé*, la escuela, el tiempo libre, lo que separa a los que se educan en la filosofía de los que se educan en los tribunales... sólo puede haber educación filosófica si hay tiempo libre para examinar con calma cómo son las cosas; cuando no hay tiempo libre, en la *ascholia*, uno se vuelve esclavo de todo, menos de lo que tal vez no estaría tan mal hacerlo, del pensamiento... creo que entrar en un aula tiene que ver con eso, como lo decías, de activar una disposición que tiene que ver con cierta experiencia del tiempo también para entregarse al pensamiento... mientras, me voy corriendo a otro libro, *Dar (el) tiempo*, de J. Derrida¹⁰ y pienso en esa doble paradoja/imposibilidad del dar, sobre todo cuando de lo que se trata es de algo como el tiempo que nadie puede tener para sí... porque, como afirma el argelino, si dar es imposible, dar el tiempo entonces es doblemente imposible... e igualmente pienso que puede estar allí algo que dé sentido a la enseñanza en estos tiempos de tiempo esclavizado: pensar la

10. Derrida, J. (1995) *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦

LECCIONES DISRUPTIVAS DE UN MAESTRO IRREVERENTE

UN ENCUENTRO CON SLAVOJ ŽIŽEK¹



“La idea de evaluación resulta crucial para el funcionamiento de la sociedad democrática: si, en el nivel de su identidad simbólica, los sujetos son iguales, si, aquí, un sujeto vale lo que el otro, si cada uno puede ser indefinidamente sustituido por otro, dado que todos son reducidos a un lugar determinado y vacío (\$), a un ‘hombre sin atributos’ (...); si, en consecuencia, está prohibida toda referencia a su mandato propiamente simbólico, entonces, ¿cómo habrán de distribuirse dentro del edificio, cómo habrá de legitimarse su ocupación? Por supuesto, la respuesta es la evaluación: hay que evaluar sus potenciales de la manera más objetiva posible y valiéndose de todos los medios disponibles, desde pruebas cuantificables a entrevistas en profundidad más ‘personalizadas’. La noción ideal subyacente es que su caracterización quede exenta de todo rastro de identidades simbólicas. Más aun, el igualitarismo nunca debe aceptarse por su valor nominal: la idea (y la práctica) de la justicia igualitaria, en la medida en que es sostenida por la voluntad, se basa en la

-
1. En este encuentro me ha acompañado Daiana Neil, querida amiga y colega investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Una versión preliminar apareció por primera vez en la *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 2015, n° 23, pp. 203-220. Traducción: Leticia Cernuda Pereira y Annika Prättsch. En esta ocasión se ofrece una versión revisada que incluye fragmentos que no habían sido publicados, notas aclaratorias y una revisión técnica de la traducción a mi cargo.

inversión de la habitual renuncia completa a beneficiar a los demás: ‘Estoy dispuesto a renunciar a ello, de manera que los demás no estén en condiciones de tenerlo’”.

Slavoj Žižek, *Visión de Paralaje*.

Educación y disciplina libertaria: problemas de la democracia y la política

—*Estimado Slavoj, a lo largo de tu obra, que puede ir desde la filosofía política al psicoanálisis pasando por la ética y la crítica cultural, pueden notarse referencias implícitas a lo educativo que, sin embargo, no ha sido objeto de tu reflexión. En este sentido, ya sea desde tu experiencia o trayectoria educativa, ¿cuál es tu mirada respecto al significativo Educación?*

Slavoj Žižek: —Soy autoritario² en este nivel. Estoy totalmente en contra de toda esa “educación democrática”, no hay terror de diálogo...

—*¿Por qué?* [entre risas]

—Disciplina. Y no estoy bromeando. No es un chiste extravagante posmoderno. No me digas eso, que los estudiantes ten-

2. Fiel a su tono disruptivo y de contracorriente, no puede obviarse la posición del autor en este punto cuando dice que le gusta sorprender a la gente diciendo que está a favor de valores autoritarios. ¿Qué quiere decir con eso? Por ejemplo, dice que no quisiera vivir en un Estado donde hubiera que argumentar sobre valores indiscutibles como el hecho de que violar a una mujer no está bien y no hay duda de que la sola idea de ello es completamente aborrecible y demencial (lo mismo para el fascismo, el racismo, etc.). Puesto que la medida del estatus ético de la sociedad no depende de ciertas cosas que se debaten, sino de ciertas cosas que se aceptan como reglas no escritas. Este es, según el autor, el estándar ético de la sociedad: no lo que está explícitamente prohibido o permitido, sino lo que está aceptado hasta tal punto que no hace falta hablar de ello. De aquí su señalamiento que en Europa dichos estándares están cayendo en picada y cosas que hace veinte o treinta años se consideraban imposibles se vuelven cada vez más aceptables, como lo que se pensaba sobre el fascismo —incluso el racismo— y que había cierto consenso en que era malo pero hoy hay cada vez más debates sobre eso. Por esto cree que Occidente tendrá que abandonar cada vez más la democracia, incluso aunque nos aferremos a alguna forma de ella. Ver Žižek, S. (2014) *Pedir lo imposible*. Buenos Aires: Akal, pp. 36-37.

drían que ser tratados como sujetos. ¡No! Tendrían que ser instruidos. Tendrían que aprender disciplina.³ Yo no estoy para nada a favor de la educación más democrática. Hay demasiada democracia en la educación.

Soy un loco en cuanto a ese tema. Entonces, ¿qué van a hacer con esto? La verdad que no lo sé. Y encima políticamente me plantean un problema. Yo sigo a Badiou aquí; creo que necesitamos maestros⁴ de verdad y más fuertes. Estoy en contra de los igualitaristas. Estoy convencido de que solamente un Maestro nos puede salvar.⁵ Estoy a favor de la autoridad.

-
3. Si bien luego Žižek desarrolla cómo entiende pedagógicamente la disciplina, puede notarse aquí la impronta kantiana que forma parte de su pensamiento. Kant en su *Pedagogía* deja claro que tanto la disciplina como la instrucción forman parte fundamental de la educación ya que, según dice de la primera, es lo que convierte la animalidad en humanidad, es la sumisión de la barbarie, aunque hay que cuidar que no esclavice al niño (que debe sentir su libertad de tal modo que no impida la de otro) porque estar tan sujeto a la disciplina no sólo impide la amistad verdadera sino, más aun, la libertad. Mientras que la disciplina comprendería una dimensión negativa que busca evitar las faltas, la instrucción comprendería una dimensión positiva que busca orientar en la práctica para desarrollar la facultad que permita alcanzar ciertos fines al interior de la cultura.
 4. Žižek utiliza el término “masters” que podría traducirse al castellano como “maestros” o “amos”. Optamos por la primera opción dada la semántica educativa del presente texto. Pero, si seguimos la tesis de Badiou que aquí sigue Žižek, el sentido de la cuestión remite a la idea del *Amo* (*maître*, en francés) necesitado por un sujeto para elevarse por encima del «animal humano» y practicar la fidelidad a un Acontecimiento-Verdad. Según este planteo, el amo es el que ayuda al individuo a convertirse en sujeto y si uno admite que el sujeto surge de la tensión entre el individuo y la universalidad, entonces es evidente que el individuo necesita una mediación, y por tanto una autoridad, a fin de avanzar por este camino. De aquí que para Badiou la crisis del amo sea una consecuencia lógica de la crisis del sujeto, planteo que le lleva a sostener que hay que renovar la posición del amo, ya que no es cierto que uno pueda pasar sin él, especialmente en la perspectiva de la emancipación. Ver Žižek, S. (2016) *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama, pp. 213-214.
 5. En febrero de 2013, en el *Birbeck College* de la Universidad de Londres, Žižek plantea de que la única manera de romper el hechizo de la ideología burguesa (que hoy proclama el declive de la autoridad simbólica) es que la izquierda reinvente al *Maestro*. Siguiendo esta línea, en otras declaraciones públicas de 2014 (por ejemplo en medios como *El País* o *El Cultural*) ha dicho que la figura de un auténtico *Maestro*, comparable a la de un líder no autoritario, no es necesariamente mala ya que no es el que da órdenes —ni el

—*Como invitación al pensamiento, y considerando esta posición sobre democracia, en el marco de las problemáticas sociales contemporáneas, ¿qué lugar o función le asignarías a la educación?*

—No tengo una teoría fundamental en educación. Lo que sí es es que coincido con Badiou. Hoy, en nuestra situación global, el triunfo de la ideología capitalista no ha muerto. Precisando, la forma en la que nos sentimos libres. ¿Qué es la libertad hoy en día? Es la libertad del mercado; eres libre para elegir esto o aquello, bajo las condiciones del mercado.

La amenaza es la forma en que los espontáneos entienden la libertad hoy, que es básicamente elegir qué vas a hacer, en qué vas a invertir, etc. Y bajo estas condiciones la función de la educación, para mí, debería ser impartir una noción de disciplina, sacrificio y autoridad. Y sé perfectamente lo que me dirían los liberales de izquierdas: “¡Oh! Pero Pinochet ya intentó eso”.

A lo que quiero llegar, no hablando sólo de educación sino de política en general, es a que estamos siendo usados por la influencia de personas como Negri, Hardt, etc. Estamos acostumbrados a usar la retórica contra la representación local, los organismos locales, las comunidades, multitudes, lo que sea. Y los activismos como si la gente no debiera estar representada sino que debiera tomar cartas en el asunto, etc., etc. No, yo no estoy de acuerdo con esto como meta principal. Lo siento, pero

que te dice lo que debes hacer— sino el que es capaz de enseñarte lo que puedes hacer, el que te habilita con tus propias capacidades y te anima a hacer uso de tu libertad. En un libro reciente profundiza estas ideas y ejemplifica la lección de un auténtico *Maestro* con lo que Mao le decía a los jóvenes al inicio de la Revolución Cultural: “¡*Está bien rebelarse!*”, pues un auténtico *Maestro* no es un agente de prohibición: su mensaje toma forma de invitación liberadora a *hacer lo imposible*, es decir, lo que parece imposible dentro de las coordenadas de la constelación existente. Así, un *Maestro* es un mediador destinado a desaparecer que te devuelve a ti mismo, que te entrega al abismo de libertad (ya que no podemos acceder a ella de manera directa y a fin de conseguir este acceso nos han de empujar desde fuera). La paradoja subyacente es que cuanto más vivimos como “individuos libres sin *Maestro*”, menos libres somos en realidad, atrapados en el marco de posibilidades existente. Para mayor detalle se recomienda ver Žižek, S. (2014) *Trouble in Paradise. From the End of History to the End of Capitalism*. Londres: Penguin Books.

no me gustaría vivir en un país en el que todo el rato tuviese que estar comprometido política y socialmente. Entonces, mi ideal es un país en el que eres un ciudadano totalmente pasivo y en el que hay un gobierno relativamente eficiente que se ocupa de cuidarte. Me refiero a que, para mí, una noción de infierno es esta costumbre multitudinaria de que “tengo que ser activo”. No quiero estar comprometido. ¿Por qué debería estarlo? Y creo que la mayoría de la gente sabe esto. Incluso cuando la izquierda consigue movilizar a la gente, al final el problema de la izquierda es siempre ¿qué pasa después, cuando el éxtasis ha desaparecido y todo vuelve a la normalidad?

Así que yo pienso que todas estas frases sobre democracia local y demás, están cubriendo el hecho de que no hay una alternativa al capitalismo actual. Quiero decir, yo peleo por esto, creo que necesitamos encontrar una alternativa, al igual que en la educación.

Déjame que te cuente algo. Mi buen amigo Fredric Jameson recientemente dio una conferencia que causó un gran escándalo, en la que desarrolló una idea totalmente loca pero seriamente. Dijo: “miren a los Estados Unidos, sólo queda una institución en la que se vive el estado de bienestar, tienes automáticamente apartamento, trabajo asegurado, seguro de salud, te dan dinero para hijos, salud, jubilación... ¿Saben cuál es esta institución? Es una institución fuerte, millones de personas forman parte, el ejército”. Su idea es reorganizar la economía siguiendo el modelo del ejército. Nadie estará desempleado porque a nadie se le permitirá estar desempleado. Reclutamiento obligatorio y universal.

Esta es la primera buena idea que he escuchado en años. ¿Saben cómo le vino la idea? Me contó que él era un niño pequeño, en el ‘52, y durante un debate del general Eisenhower –candidato presidencial–, y el candidato demócrata, el demócrata demandaba asistencia sanitaria universal y Eisenhower a modo de broma cínica le contestó: “Si quiere asistencia sanitaria gratuita vaya al ejército”.

—*Permítenos una repregunta antes de continuar con el interrogante planteado. Cuando los problemas sociales llegan a los sujetos, acaso ¿no puedes protestar? ¿No te puedes comprometer localmente? ¿Cómo te ocupas de eso?*

—Sí, claro que puedes. Pero ven, ese es el problema hoy. Claro que puedes protestar, pero ¿cómo resuelves el problema? Voy a ser brutal, pero solo para provocarlos. Enséñenme uno, solo un ejemplo en el que gente reunida en asamblea hiciese una propuesta que resolviera el problema. Por favor, denme un ejemplo de esto. Yo digo que en todos los ejemplos, bajo la presión de la gente, el estado llegó a una propuesta y con toda su fuerza la impuso. Si no estás de acuerdo denme un ejemplo en el que funcionó. La gente protesta, estoy de acuerdo. Pero que la gente llegue a soluciones, denme un ejemplo.

Por eso vivimos en tiempos tan problemáticos. Primero soy un leninista a la antigua. Por supuesto que nuestros gobiernos, en la manera en la que están enfocados hoy, no llegarán a soluciones, son gobiernos corruptos, etc. Necesitamos un nuevo tipo de elite política, casi en un sentido leninista. Por supuesto no estalinista, ni terrorista. Pero debemos aceptar esto, una cierta elite, tenemos que estar representados de esta manera, debe haber una cierta alienación.

Me han contado que en España, por ejemplo, hay grandes cooperativas de dos millones de personas. Pero esto es un fenómeno marginal. Incluso en Suiza, si hay un país radicalmente capitalista ese es Suiza. Y la ironía es que si buscas movilizaciones locales y democracia directa en Europa, el único país en el que hay democracia real es Suiza, con referéndums y demás. ¿Saben cuál es el resultado de esta democracia? Que las mujeres sólo consiguieron el voto hace veinte años. ¿Sabían esto? Porque incluso este punto se sometía a votación y la mayoría de los hombres simplemente votaba en contra de darles el voto a las mujeres. Pero la ironía va más allá. Las mujeres obtuvieron el voto y la política no solo no cambia hacia la izquierda sino que se fue un poco más hacia la derecha.

Permítanme darles otro ejemplo curioso: quienes están en contra de la inmigración. En Europa occidental nadie respalda a los inmigrantes. Me gustaría citar aquí la fórmula de Alain Badiou: “*Qui est ici est ici*” (Los que están aquí son de aquí). Esto quiere decir que no deberíamos hacer distinciones entre los habitantes originales y los inmigrantes, todos deberían tener los mismos derechos. Ok, esto funciona bien con Francia que tiene inmigrantes árabes, africanos y argelinos. Pero saben que me pasó a mí: estaba en Israel y cité esta frase “el hombre que está aquí es de aquí”. Los sionistas empezaron a aplaudir porque decían que esto debería aplicarse a los colonizadores de los bancos occidentales, no tienen también derecho a preguntar “¿por qué los palestinos no tienen privilegios como los habitantes originarios?”; los judíos estamos aquí ahora y demandamos el mismo trato.

Es difícil verlo desde aquí. Odio la arrogancia de los izquierdistas. Piensan que todo esto conlleva un sentimiento de culpa. “Deberíamos abrir las fronteras a los inmigrantes y luego hacemos nuestro trabajo”. ¡No! Imagina Francia o Inglaterra abriendo sus fronteras a la inmigración. Probablemente un par de millones de negros y norte-africanos vendrían. Y lo primero que sucedería, y déjame ser claro, sería una revuelta de la clase trabajadora, no capitalista, trabajadora. Porque me puedo imaginar cómo el capital, el gran capital, estaría contento con esto. Hasta en los Estados Unidos no es el capital el que está en contra de la inmigración mexicana, no. Es la clase baja blanca. El capital los quiere porque son trabajadores baratos y desesperados los que vienen de México, mano de obra barata.

Estoy en contra de las soluciones simplistas. Quiero complicar las cosas. Esa es mi misión ahora. Yo no doy soluciones, yo complico las cosas. ¿Por qué mencioné a Suiza antes? Porque no creo que la mayoría de la gente esté, *a priori*, en lo cierto. Algunas veces aciertan, pero más a menudo se equivocan. Y no saben lo que quieren. Alguien tiene que decirles lo que quieren. Después se les tiene que dar la libertad de escoger. Pero primero se les tiene que decir qué es lo que quieren.

Solo digo que sí deberíamos protestar, absolutamente. ¿Pero qué pasa después? ¿Qué nuevo orden queremos? Creo que deberíamos empezar a pensar más radical y creativamente.

Por supuesto el comunismo estalinista no funciona, desafortunadamente el estado de social democracia y bienestar tampoco. Funcionó, tuvo su momento álgido en la década de los sesenta, pero no podemos volver atrás. Creo que deberíamos incluir en esta lista de soluciones que no funcionan las democracias locales, las comunidades, redes, ciudadanos comprometidos, etc., etc. Pienso que es crucial para la izquierda inventar nuevas formas de grandes organizaciones, disciplina, autoridad y así sucesivamente. No estoy abogando por una dictadura militar o estalinismo, deberíamos hacerlo de otra manera. Pero, ¿cómo hacerlo?

Me ponen muy triste todas estas protestas, por ejemplo *Occupy Wall Street*. Yo estuve allí, di una charla. Pero luego estuve preguntando a la gente “¿qué quieren?”, después de la protesta. Y o contestan estupideces tipo “el dinero debería servir a la gente, no la gente al dinero” o “estamos en contra de los políticos corruptos, deberían trabajar por los intereses reales de la gente”, ideas con las que los fascistas estarían de acuerdo. O recibes esto como respuesta o algo parecido al keynesianismo, “el estado debería arriesgarse a endeudarse más por el organismo público”, o este tipo de ideas de las multitudes auto-gestionadas y demás.

Nada podría ser peor, yo creo. Hay problemas. Esto es a lo que me refiero de por qué la última crisis, la que empezó en 2008, ha sido un problema para la izquierda. Tenemos una gran crisis, y usualmente la izquierda puede utilizar las crisis para proponer algo nuevo. El gran perdedor de esta crisis yo creo que es la izquierda. No surgió con ninguna propuesta consecuente acerca de qué hacer.

Retomando el interrogante inicial, en cuanto a la educación, yo pienso que la única consigna que tengo es que la izquierda no debería dejar de lado temas que habitualmente asociamos

a la derecha autoritaria (disciplina, aprendizaje, etc., etc.). ¡No! Deberíamos poder redefinir estos términos.

Pongo por ejemplo algo de mi propia educación. Me dio bastantes problemas en Estados Unidos. Estaba dando una clase sobre Kant y un estudiante —o un idiota— me dijo: “No estoy de acuerdo con lo que dice Kant ahí, la forma en que Kant describe la experiencia moral es falsa, yo la experimento de otra manera”. Por supuesto exploté y le dije: “¿¡No deberías por lo menos darle una oportunidad a Kant y tratar de entenderlo!?”. Esta es la falsa libertad americana. Primero hay que aprender algunas cosas. Antes de debatir a Kant debes pasar tiempo intentando entender a Kant.

No estoy diciendo que exista un entendimiento neutral, por supuesto cada uno tiene un interés emancipatorio, etc. Pero no hay libertad real sin disciplina y trabajo duro. Por ejemplo, en filosofía, en un pensamiento político. Sí, libertad. Pero la verdadera libertad viene del verdadero conocimiento. ¿Entienden el problema? Para ello necesitas trabajar. Por esto las universidades americanas son horribles para mí, por lo menos en ciencias humanistas. En el primer año ya debates todo y la gente solo dice “No estoy de acuerdo con Hegel y la forma en la que describe el proceso dialéctico”. ¿Qué puedo decirles? Ni siquiera tienen una idea de lo que quiere decir Hegel con Proceso Dialéctico.

Creo que necesitamos redescubrir el sentido de la disciplina y el trabajo duro, como condición de la libertad. No creo que tengamos que aprenderlo a las duras. ¿Qué significa verdadera libertad de pensamiento? Significa que realmente conoces el problema. Esta es una de mis ideas de educación, verdadera libertad. Si tenemos que ser educados, que el resultado de la educación sea una persona realmente libre. Por supuesto se necesita trabajo duro y disciplina.⁶ Ese sería mi primer punto.

6. No resulta menor detenerse a escuchar el eco gramsciano que aquí resuena a propósito de la concepción pedagógica que Žižek tiene o plantea respecto de la disciplina. Gramsci sostenía que adherirse a un movimiento quiere decir asumir una parte de la responsabilidad de los acontecimientos que se preparan, convertirse en artífices directos de esos acontecimientos. Según

El otro punto, y debo decir que puede que esto no sea relevante sino mi mera experiencia personal, odio los profesores que tratan de ser pedagógicos en el sentido paternalista: “Voy a tratar de entenderte”. ¡No! En mi experiencia, un profesor bueno es aquel que no manipula, que no le importa si el alumno entiende; en fin, todo ese paternalismo. El estudiante debe sentir tu deseo. Por ejemplo, tuvimos en la secundaria un buen profesor de historia del arte e historia. ¿Por qué? Porque realmente amaba su asignatura y los estudiantes podían sentirlo. Eso es lo importante. No este “intenta ser popular” y demás.

De alguna manera la verdadera pedagogía es aquella que se olvida de sí misma. Y aquí es donde estoy a favor de la igualdad. No se trata a los estudiantes como idiotas. Solo haces lo que realmente te importa y si se te da bien los estudiantes lo sienten. Es increíble como mi propio hijo, que va a la escuela elemental, me dice esto. La velocidad con la que, incluso en nivel elemental, se dan cuenta cuando un profesor está realmente comprometido. Eso es lo más importante.

¿Saben quién estaba en lo cierto sobre esto? (puede sonar a locura, porque no me gusta): Steve Jobs, de Apple. En algún punto pensé que era un poquito mejor que Bill Gates, de Microsoft. Ahora pienso que es incluso peor. Ha manipulado más brutalmente incluso. Pero dijo algo agradable. En algún momento le preguntaron a Steve Jobs: “cuando desarrollas un nuevo producto, ¿haces un estudio sobre lo que quiere el consumidor?” Dio la respuesta perfecta. Dijo que *no* y citó a Henry Ford, el antiguo fabricante de automóviles, antes de que inventara el coche. Él dijo que si hubiese preguntado a la gente ordinaria qué querían nunca hubiesen dicho que un coche, sino un caballo más rápido. Un verdadero *Maestro inventor* no debería preguntar a la gente qué es lo que quiere, se lo debe

esta óptica, disciplinarse es hacerse independiente y libre. La disciplina (política) hace que se precipiten las impurezas y da al espíritu su metal mejor, una finalidad a la vida, sin la cual no valdría la pena vivirla. Ver Gramsci, A. (2014) “Disciplina y libertad” en *Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 23.

preguntar a sí mismo y seguir esa idea, y es posible que a través de un milagro⁷ descubra lo que la gente quiere.

Saben que estoy en contra de esto, este mal estalinismo, esta actitud pedagógica hacia la gente común, esta gente que se piensa que sabe mejor que los demás que quieren los demás. ¡No! Sé auténtico, haz lo que deseas y es posible que la gente te siga. Corrupto como era Steve Jobs, claramente por hacer este tipo de cosas, estaba obsesionado con esta idea. Eso es todo lo que necesitas. Y él tuvo suerte, pero la economía es cruel y miles de otros no fueron afortunados.

Debes seguir tus deseos y a la vez eso lleva a momentos difíciles. Me pasó cuando daba clases. Los estudiantes vienen a ti con sus problemas personales y preguntando qué hacer. Yo creo que uno debe resistir la tentación y no dar demasiados consejos. Cada uno debe enfrentarse con su propia libertad. Deberíamos decirles: “No, lo siento, tienes que decidir tú, encuentra lo que quieres. Claro que puedo ayudarte pero...”. Saben, odio la gente que te da consejos y demás. En este sentido no me gusta el modelo de educación predominante de hoy en día en el que se supone que tienes un potencial interno y que sabes lo que quieres hacer. Al principio no creo que la gente sepa lo que quiere y me incluyo a mí mismo. Yo tuve suerte de saber ya en la secundaria. Estaba en segundo o tercer año de secundario, dieciséis o diecisiete años y, simplemente, casi de modo místico, una mañana me desperté y lo supe, quería ser filósofo. Antes de eso había pensado ser director de cine. Pero entonces vi demasiadas películas y pensé “mi dios, soy demasiado estúpido”. Ahí empecé a apreciar el gran arte de hacer películas. Pensé que nunca sería capaz de hacer eso, toda la sensibilidad visual

7. Žižek sostiene que hay que ser realistas pero, no obstante, estar abiertos a una cierta clase de milagros. No en un sentido religioso, sino en el sentido de cosas como acontecimientos políticos que siempre explotan en contra de las predicciones de todos los especialistas –que siempre se equivocan–. Este “aspecto milagroso” tiene que ver con lo impredecible y con algo que puede surgir de la nada, como un milagro político que abre un momento de esperanza. Ver Žižek, S. (2014) *Pedir lo imposible*. Buenos Aires: Akal, pp. 105-108.

y demás. Y me decidí: filosofía. Tuve mucha suerte. Esa es la tragedia; creo que la mayoría de la gente no tiene realmente un deseo. Eso es probablemente lo que la pedagogía debería ser. Yo creo que para saber [o aprender] qué es lo que quieres debes descubrirlo, no es un proceso espontáneo. La mayoría de la gente no lo sabe. Y puede ser que, aparte de formarte, darte disciplina, es un gran esfuerzo educacional hacerte capaz de elegir realmente y decidir lo que quieres.

La filosofía en (y de) la educación como otro modo de acercarse a los problemas sociales

—*A propósito del lugar que ha ocupado la filosofía desde ese momento en tu vida, ¿cuál consideras que es el rol de la filosofía en la educación, en un sentido ético-político?*

—Es interesante porque hay filósofos del Idealismo Alemán, como Fichte, que defienden que la filosofía es una forma de auto-educación del espíritu. Por ejemplo, el término que usa Hegel para formación en filosofía es *Bildung*. *Bildung* significa formación, también en el sentido educacional. Así que no creo que la filosofía pueda aportar sabiduría acerca de cuál es la meta en educación. Pienso que el rol principal de la filosofía es más negativo, en el sentido de disipar ilusiones, denunciar malas formas de hacer preguntas. Esta es la sensibilidad de la filosofía. Cuando alguien está aportando una solución a un problema ecológico y económico, no creo que la filosofía pueda proporcionar una mejor solución. Pero puede demostrar cómo la forma de preguntar un problema puede hacer que los límites se confundan, puede ser parte del problema, como con la ecología. La forma en la que nos acercamos a la ecología hoy en día es, muy a menudo, parte del problema. Reproducimos lo que está mal en nuestra forma de actuar con el ambiente en la manera en la que nos enfrentamos a la ecología. Así que no creo que la filosofía sea esa visión general que da orientación a todo. Soy casi socrático en este aspecto, deberíamos enseñar a aprender lo poco que sabemos.

—Entonces, ¿dirías que no hace falta la filosofía para ser crítico?

—Crítico en el sentido de protestar, sí: todo el mundo puede protestar. En este aspecto todo el mundo puede ser crítico, ver que algo está mal. ¿Pero esto se refiere realmente a ser crítico? Ok sí, protestamos pero al final ¿a quién le echamos la culpa? Por ejemplo en España, cuando estuvieron los *Indignados*. Protestaron. Pero ¿qué querían? ¿A quién culpaban? Aquí es donde la filosofía puede entrar. Vuelvo a mencionar a los *Indignados*. Tenían todas aquellas demandas, que eran abstractas y humanistas. ¿A quién culpaban? ¿Qué querían? ¿Querían una versión modificada del capitalismo? ¿Querían salir del capitalismo? ¿O de la democracia? Reclamaban que la democracia no funciona, pero ¿qué quieren? ¿La misma democracia pero más eficiente? ¿Otra forma de democracia? Si es así ¿qué forma de democracia?

Aquí entramos en una reflexión más filosófica. Sí, la gente protesta, tienen derecho a protestar. Esto sería una pregunta filosófica, por ejemplo los *Indignados* en España: Ok, ¿qué quieren? ¿Un cambio radical del sistema? Por supuesto, el problema está en que yo no creo que la filosofía pueda dar una única respuesta radical. Si esperas hoy a que llegue una gran revolución, nunca pasará. Lo que pienso es que deberíamos empezar por un punto específico, haciendo demandas como la sanidad universal. Ahí descubres que tienes que seguir adelante.

Por ejemplo el libro que es tan famoso en Argentina, el libro de Thomas Piketty. Está muy bien, estoy de acuerdo con el análisis, pero la solución, en la que acepta que el capitalismo es el único sistema que realmente funciona, pienso que hasta puede ser irónica. Le gustaría quedarse con el sistema actual solo para poder subir los impuestos a los ricos. Creo que incluso él es consciente que esto no funciona. Primero porque sabe muy bien que el mercado es global y las legislaciones no. El único cambio que supondría subir los impuestos es que el capital se iría a otros países. Para que funcionara habría que convertirlo en medida global. Para esto se necesitaría una autoridad económica a nivel global. Una vez conseguido eso todo está hecho, el problema es conseguirlo. El problema de Piketty es que actúa

como si aún se pudiese mantener el sistema existente, solo haría falta subir los impuestos. Pero si subes los impuestos radicalmente no lo puedes hacer dentro del sistema global. Este tipo de pensamiento es utópico en el mal sentido.

Así que una vez más veo un problema en este nivel. La gente protesta, pero a lo largo de la historia la gente siempre ha protestado. El problema está en qué sale de todo esto, y aquí es donde soy pesimista. Ok, la revolución de Octubre fue un momento maravilloso pero ¿qué surgió después? El estalinismo. ¿No es una historia trágica? Sólo estoy tratando de describir el trágico dilema en el que nos encontramos: que las antiguas fórmulas de la antigua izquierda ya no funcionan. Mi amigo Alain Badiou pone esto de una manera bonita con una simple fórmula: “el siglo XX se ha acabado, lo que significa que todas las soluciones del siglo XX, comunismo, social-democracia y demás, no funcionan”. ¿Qué vamos a inventar hoy?

Así que no hay una fórmula fácil. No veo una solución fácil a esto. Pero lo que realmente me hace pesimista es que, en general, el capitalismo se mueve en una dirección en la que cada vez es menos necesaria la democracia. Por ejemplo, ¿vieron las últimas revelaciones de *WikiLeaks*? Pienso que fueron extremadamente importantes. Y no me extraña que fueran casi ignoradas por el TISA (*Trade in Services Agreement*). En este momento las revelaciones de *WikiLeaks*, que fueron confirmadas, han dejado claro que nadie disputa la verdad. Un acuerdo mega internacional de comercio está siendo preparado, las negociaciones son secretas, regulará el flujo internacional de finanzas e información, es ultra liberal y pro-americano. Esto significa no sólo que forzará a los estados a un libre flujo de capital en manos de las grandes compañías, también que todos los países, las grandes fuerzas se asocian en este acuerdo. Aunque un gobierno de izquierdas fuese elegido, se le prohibiría, no tendría poder para limitar el flujo de capital, para privatizar bancos, para salir al público. Gran cantidad de políticas económicas, que deberían ser decididas por los partidos políticos en base a las elecciones, estará prohibida en este acuerdo. Así que es mucho

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦