

DEVENIRES

REVISTA DE FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA CULTURA

Artículos

DANIEL CABALLERO LÓPEZ El sentido de *La docta ignorancia*
desde su reconstrucción crítica

JOSÉ PEDRO ARRIAGA ARROYO La teoría de las Ideas. Una exposición esquemática
de la filosofía de Albert Lautman

JUAN PABLO JAIME NIETO Una lectura existencial
a *Doctor Zhivago* de Boris Pasternak

JANÍN ORTIZ CUARA La Hermenéutica gadameriana y la Razón razonable
villoriana, dos filosofías prácticas

Dossier

Enseñar, aprender, hacer filosofía
en tiempos de pandemia

FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA La educación filosófica
y la reconstrucción convivencial

MILTON CERON ZAMORA Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía
en tiempos pandémicos

SUSANA VERÓNICA PLIEGO PÉREZ Perspectiva (bio)semiótica sobre las agresiones
al personal de salud en México



LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y LA RECONSTRUCCIÓN CONVIVENCIAL

Francisco Javier Dosil Mancilla
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
fjdosil@yahoo.es

Resumen: La pandemia no es acontecimiento, sino repetición: no trae lo distinto, sino que despoja la realidad de las fantasías que la hacían más soportable. A partir de esta idea, que se analiza en la primera parte del artículo, se reflexiona sobre los problemas que ya existían y que se ven acentuados con la pandemia: la positividad hipertrofiada, la aceleración del tiempo y la negación del conflicto, y se ofrecen algunas sugerencias para trabajarlos desde la didáctica de la filosofía. Entre los valores fundamentales que están en claro declive, se destaca la convivencialidad (Illich). Para defenderla en el aula, se propone ahondar en dos herramientas educativas clave, pero bastante olvidadas: la transicionalidad (Winnicott) y la zona de desarrollo próximo (Vygotski).

Palabras clave: didáctica de la filosofía, biopolítica, convivencialidad, Winnicott, Vygotski.

Recibido: agosto 20, 2021. **Aceptado:** diciembre 28, 2021.

PHILOSOPHICAL EDUCATION AND CONVIVIAL RECONSTRUCTION

Francisco Javier Dosil Mancilla
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
fjdosil@yahoo.es

Abstract: The pandemic is not an event, but a repetition: it does not bring forth something new or different, but rather it strips reality of the fantasies that made it more bearable. Based on this idea, which is analyzed in the opening section, the article reflects on problems that already existed before the pandemic and that are accentuated with it—a hypertrophied positivity, the acceleration of time and the denial of conflict—and offers some suggestions for approaching them from the perspective of the didactics of philosophy. Conviviality (Illich) stands out among the fundamental values that are in clear decline. To defend it in the classroom, the article proposes to delve into two keys, but largely forgotten, educational tools: transitionality (Winnicott) and the zone of proximal development (Vygotski).

Keywords: didactics of philosophy, biopolitics, conviviality, Winnicott, Vygotski.

Received: August 20, 2021. **Accepted:** December 28, 2021.

I. La película *Exótica*: una “pandemia” sin virus

La película *Exótica* (1994), del cineasta armenio-canadiense Atom Egoyan, puede servirnos para adentrarnos en los desafíos a los que se enfrenta en nuestros días la educación filosófica. Las vidas de sus personajes han quedado suspendidas en el tiempo, en un largo paréntesis en el que predomina la calma, como si la realidad hubiese quedado congelada. Poco a poco nos vamos enterando del pasado trágico del protagonista principal, un burócrata llamado Francis Brown (perdió a su hija y a su esposa en extrañas circunstancias), y de que los personajes, aunque simulan no conocerse, están estrechamente ligados: son como los nodos de una red en la que se han ido borrando las líneas que los conectan. Forman parte de una misma trama, se reconocen e interactúan, pero se sienten (y realmente están) solos.

La manera intuitiva de interpretar la película es apelando a la individualidad: los personajes son los restos de un naufragio que como objetos inertes han quedado arrojados en distintas playas de la misma isla. La individualidad no sería aquí la reivindicación del sujeto en el tejido de lo intersubjetivo, sino una plasmación de la carencia de la intersubjetividad: aunque dialogan entre sí, lo hacen siempre con la prudencia de no tocar algún aspecto que excave en el pasado o que provoque dolor, ni en uno mismo ni en el otro. Si ahondamos un poco en la película reconoceremos la razón de dicha individualidad: un miedo atroz a todo y a todos, incluyendo a la propia intimidad, que queda atrapada en un cofre blindado por temor a que al abrirlo se liberen también los fantasmas. Egoyan retrata una realidad artificiosamente estable, similar a un jardín de aclimatación o a un zoológico.

En la película, el mundo ha dejado de ser un territorio abierto y se ha convertido en un cúmulo de cajas en las que los personajes se sienten más seguros. El director se vale de acuarios reales para transmitir esta sensación

de encierro, pero en realidad todos los espacios del film son trasuntos de estas peceras. La noción de no-lugar desarrollada por Marc Augé (2008) se queda corta para describir estos espacios-refugio. El problema ya no sólo consiste en un mundo convertido en autopistas, centros comerciales y parques de atracciones; ahora la amenaza mayor radica en su parcelación, en transformarlo en una sucesión de celdas para sentirnos protegidos. Lo que en el terreno urbanístico se lleva practicando desde hace tiempo –reducir la ciudad a una suma de fraccionamientos privados– sirve ahora de guía más general para organizar nuestras vidas. Y del mismo modo que las ciudades se han ido haciendo cada vez más transparentes (con cámaras de seguridad omnipresentes y edificios con grandes ventanales), también nuestras pequeñas cajas habrán de quedar expuestas a la vista.

¿A qué se debe este requerimiento de transparencia? Para quedar libres de toda sospecha. Se trata de ofrecer a los demás lo que a su vez les exigimos: si no tienes nada que ocultar, demuéstalo. La concesión a poner nuestras vidas bajo revisión externa nos autoriza a reclamar lo mismo al vecino. Diversos autores han precisado las características de esta “sociedad de la transparencia” y sus consecuencias (Han, 2013; Wajcman, 2011). Añadiremos un aspecto que resulta decisivo para entender la película y probablemente el presente: nos imponemos la propia transparencia para protegernos de nosotros mismos. Ese lado oscuro en el que insistió Freud, que aun siendo nuestro se nos escapa del control, puede albergar al peor villano. La transparencia desempeña aquí una función de ocultamiento de lo oculto y sostiene la fantasía de que realmente podemos borrar el pasado para ser dueños de nuestras vidas. La argumentación no tiene más sentido que afirmar que sin cadáver no hay muerto, pero congenia con la promesa, tantas veces reproducida en los manuales de didáctica, de que nada es imposible: para conseguir algo basta con estar motivado y esforzarse más. Sin lado oscuro tendremos pleno control sobre lo que somos; ya que no podemos deshacernos de él, la opción es convencernos de que no existe: sacar brillo a nuestra interioridad y ponerla a la vista. Con este aparente sacrificio de la intimidad, los no-lugares se extienden hasta las entrañas.

Los personajes de *Exótica* dan la espalda a sus fantasmas; saben que están ahí, pero actúan como si no existieran. Se comportan con la corrección

de un ciudadano maduro y responsable: contienen la violencia para no perturbar la convivencia, no cargan sobre los demás sus penas y nunca invaden el espacio del otro; su lenguaje es moderado, se conducen sin aspavientos ni excesos melodramáticos y respetan siempre la “sana distancia”. Aplican la misma consideración hacia sí mismos: no se autoflagelan por los errores del pasado ni arrastran los pies por los sentimientos de culpa. Todo está cabalmente contenido, pero esa misma contención mantiene a los personajes aislados y fijados en el pasado; caminan como seres durmientes por una realidad que siempre queda a un paso de distancia y que paradójicamente gira en torno a sus fantasmas. Merece la pena comparar la película con *Escenas de un matrimonio* (1973), de Ingmar Bergman. Aquí la pareja no se ahorra la exploración de su lado oscuro: busca cierta verdad en su deseo, lo cual trae consigo situaciones de violenta ruptura. La confrontación con lo traumático provoca sacudidas y grietas que, si bien acaban con el matrimonio, permiten un reencuentro (en la segunda parte de la película, *Saraband*, del 2003) en capas más profundas, donde los personajes se aceptan y se quieren como son. El tiempo ha ido endureciendo a los dos protagonistas, no porque los haya recubierto de una pátina protectora, sino porque los ha desnudado y erosionado hasta dejar un resto óseo en el que se reconocen. No han sido el mejor ejemplo moral, se han equivocado mil veces, pero se identifican con su destino; aun con sus errores y fracasos, han vivido su propia vida.

En *Exótica*, por el contrario, los personajes no avanzan ni retroceden, aunque el tiempo pasa no se hacen viejos: por mucho que vivan, morirán prematuramente. La temporalidad no forja un camino, sino que redunda en la repetición. La joven Christina (interpretada por Mia Kirshner, de 19 años) simula ser una colegiala en la pasarela del *nightclub* en el que actúa todas las noches. El *disc jockey*, su exnovio, se regodea ante el micrófono subrayando su tierna inocencia. La inocencia es también el argumento de la canción de Leonard Cohen, *Everybody knows*, que suena mientras la chica hace su espectáculo. En *Escenas de un matrimonio*, los dos protagonistas se hacen responsables de sus actos porque toman decisiones; al final de sus vidas, asumen sus errores no como accidentales sino como una expresión de lo que ellos son: saben que, si tuvieran la oportunidad de re-

troceder en el tiempo, volverían a hacer lo mismo. Los personajes de *Exótica*, por el contrario, padecen los traumas de manera pasiva. La distancia higiénica que mantienen con sus propios fantasmas les permite señalarlos con el dedo y tratarlos como seres extraños que irrumpen en sus vidas. Se sienten arrastrados por una fuerza externa y se apresuran a proclamar su inocencia, “no fui yo”. Esta tentación de la inocencia constituye el principal refugio en los tiempos que corren (Bruckner, 1996). Asumirnos todos como víctimas no es mala estrategia: nos permite quejarnos del mundo sin hacernos responsables, y además invisibiliza a las verdaderas víctimas y nos autoriza a hablar en su nombre. Si nos vemos forzados a señalar a un culpable, podemos recurrir a conceptos abstractos (el capitalismo, las fuerzas malignas, el clima, etc.), advirtiéndolo, claro está, que nada tienen que ver con nuestras acciones. El río de la infamia nos arrastra y nosotros, pequeñas hojas caídas en sus aguas, sólo podemos mantenernos a flote e intentar alcanzar la orilla.

La inocencia, por la manera en que se trata en la película, plantea tres reflexiones. La primera está relacionada con la temporalidad, ya que supone una regresión a una etapa preconscious que identificamos con la seguridad (el abrigo del pecho materno). Podemos fácilmente contrastar esta actitud con el llamado kantiano a asumir plenamente la mayoría de edad (Kant, 2009). Casi dos siglos antes, Shakespeare, en el monólogo de Hamlet, escribió: “La consciencia nos convierte a todos en cobardes”; la frase es políticamente incorrecta, pero señala directamente a lo que antes y ahora obstaculiza el pasaje a esa adultez simbólica: el miedo. Un miedo que en *Exótica* mantiene a los personajes paralizados, tensos y frágiles, como si fueran de cristal. La segunda reflexión es que la inocencia en la película queda sustantivada: comparece no como una actitud ante ciertas acciones, sino como un objeto fetiche que puede ser adquirido con dinero o sustraído a quien lo posee. Para Francis Brown, la inocencia de Christina es como la magdalena de Proust: el fetiche que le permite retroceder en el tiempo y recobrar por un momento a su hija muerta. Pero hay una diferencia decisiva: la magdalena moviliza otros significantes con los que Proust puede construir una narrativa (es la pieza pivotal o *agalma* que permite al escritor merodear en torno a su

deseo), mientras que la inocencia de Christina no sirve de soporte a una historia, se agota en su mismo enunciado, dejando al sujeto en una posición de carencia: cuanto más se busca más se necesita buscar; se trata literalmente de un fetiche virtual (del lat. *virtus*, “fuerza”: perseguir algo con vigor, sin importar que no esté a nuestro alcance). Obsesionado con la joven estríper, que además era niñera de su hija, acude diariamente al *nightclub* y recurre a sus servicios especiales (bailar sensualmente frente a él, sin ser tocada) mientras le repite que está allí para cuidarla.

La tercera reflexión ayudará a entender mejor las dos anteriores. Antes habrá que señalar la estrecha relación entre Atom Egoyan, el director de *Exótica*, y otro cineasta canadiense casi veinte años mayor, David Cronenberg: sus lenguajes cinematográficos son muy parecidos y comparten cierta fascinación por los placeres más inquietantes. Resulta interesante comparar *Exótica* con *Crash*, dirigida por este último; ambas películas exploran el deseo y el goce, si bien en circunstancias muy distintas. En *Crash*, los personajes se dedican a reproducir, con la mayor exactitud posible, choques históricos de automóviles (el de James Dean, por ejemplo); la empresa resulta suicida, los personajes se lesionan de gravedad y las heridas encienden su apetito sexual. Ciertamente, Cronenberg muestra una sociedad en decadencia, en la que los individuos necesitan recurrir a situaciones extremas para sentirse vivos. No obstante, los protagonistas logran teatralizar su trauma e inscribirlo como goce en el cuerpo, al igual que un tatuaje codificado que advierte de la existencia de un mensaje, aunque se desconozca su contenido: no saben lo que hay detrás de sus suicidas puestas en escena, pero saben que hay *algo*, que elevan a la categoría de fetiche. Sus prácticas son una (escandalosa) forma de religiosidad que produce vínculos entre sus devotos, permitiendo el establecimiento de una pequeña comunidad: no están solos.

En *Exótica*, por el contrario, el goce no se fija en el cuerpo ni encuentra otra superficie de inscripción; permanece a medio camino de los personajes, como una cortina de humo que les impide encontrarse. El erotismo lo produce la cámara, no está en los individuos: cuando se encuentran cara a cara (por ejemplo, Francis con Christina, ésta con la regente del *nightclub* o el vendedor de animales exóticos con su amante) no saben qué hacer con

sus cuerpos; son como objetos nuevos recién adquiridos o mejor virtuales (emoticones), carentes de una cartografía del deseo. El término lacaniano que describe esta situación es el de forclusión (*Verwerfung*); coincide en lo elemental con la crítica que hace Heidegger al uso del “se” reflexivo (“se tiene un cuerpo” en lugar de “yo tengo un cuerpo” o “soy cuerpo”). Dicho de otro modo: son cuerpos sin historia; su mensaje privado ha sido integrado en una historia más general que lo explica a la vez que lo despersonaliza. Siendo así, el goce únicamente puede expresarse en el desplazamiento de los significados: en el sentimiento de falta o vacío que producen los deslizamientos y las sustituciones, y que incita a la repetición. Sirvan como ejemplos de estos desplazamientos, que son constantes, la pretensión de Francis de recuperar a su hija fallecida a través de la inocencia fingida de Christina, y su afán por cuidar de ésta (al desempeñarse como “niñera” de la niñera de su hija, la niñera pasa a ocupar el lugar de su hija). En *Exótica*, el trauma se desliza como un fantasma por la cadena significativa, sin hallar un lugar; a diferencia de *Crash*, el deseo no interpela al otro, salvo como objeto intercambiable, como mercancía.

II. ¿Acontecimiento o repetición?

La película *Exótica* posee todos los ingredientes, salvo el virus, de la crisis social que vivimos con la pandemia, a pesar de que fue rodada hace algo más de dos décadas. Para ofrecer una explicación daremos un pequeño rodeo. Una forma superficial de abordar la situación actual consiste en hacer hincapié en los elementos que se repiten en las numerosas pandemias que se han sucedido a lo largo de la historia. Dicha mirada transmite cierta tranquilidad (“no somos los únicos que han experimentado un episodio traumático de esta naturaleza; si en el pasado lograron superarlo, con más razón ahora, gracias al conocimiento acumulado y a los avances científicos”). Pero esta argumentación elude la verdadera constante de todas las pandemias: el hecho de que se perciben y se vivencian en función de las circunstancias socioculturales de su momento histórico. Los desastres sanitarios no quedan al margen de las nociones de paradigma y de programa

de investigación que habitualmente manejan los historiadores de la ciencia (Kuhn, 1962; Lakatos, 1978); antes bien, por su propia urgencia y por la conmoción que provocan en la población, constituyen el mejor escenario para acceder al núcleo duro de una cultura, a la realidad despojada de los espejismos evasivos, los interludios lúdicos y las alternativas en fase embrionaria. En consecuencia, no hay pandemia que se parezca a las anteriores y todas ellas son un reflejo no tanto de su realidad, plural y compleja, como de su mínimo común: una versión *hard* del paradigma cultural, a la cual se retrae la población buscando un refugio. Queda el atisbo de otros programas alternativos, pero sofocados por las políticas públicas y por un discurso hegemónico que viene a decirles: “no estamos para juegos”.

Esta tendencia a refugiarse en el mínimo común cultural implica que no podamos hablar de un acontecimiento, en el sentido que da al término Žizek (2014), ya que no se produce un cambio en las coordenadas que determinan nuestra comprensión de la realidad. En pocas palabras: somos más de lo que ya éramos antes de la pandemia. La “nueva normalidad” es en realidad la vivencia plena (y dura) de la normalidad, y si por lo general las fantasías desempeñan la función de sobrevolarla para suspender temporalmente sus efectos, ahora su labor consiste en confirmarla: en sostener la ilusión de que es humanamente posible sobrellevar las consecuencias catastróficas de una severa implantación de la normalidad. Si la pandemia no es acontecimiento sino repetición, lo que nos sucede en las circunstancias actuales es que nos hallamos más cerca del núcleo duro de nuestra propia realidad sociocultural. Por esta razón resulta interesante la película *Exótica*: al aproximarse a ese mismo núcleo sin recurrir a virus u otros agentes externos, evidencia que con la pandemia no vivimos la excepción sino la regla *nuda*, o lo que es peor, la excepción convertida en regla. Ya nos lo había advertido Agamben: “el estado de excepción tiende a presentarse cada vez más como el paradigma de gobierno dominante en la política contemporánea” (2004: 11).

No se trata, en consecuencia, de asumir una posición de espera, sino de volver a tomar las riendas como ciudadanía para debatir y decidir sobre cómo deseamos vivir ahora y en el futuro. En esto consiste en buena medida la educación filosófica: en afirmarnos como sujetos deseantes

frente a la tentación de una vida pasiva, en la que son los otros (o las circunstancias) los que deciden por nosotros. Argumentos nunca faltan para justificar la inercia y asumirnos como víctimas arrastradas por el destino (Benjamin, 2007: 179). La filosofía, por el contrario, nos invita a rebelarnos contra los determinismos y a reconocernos como sujetos de nuestras vidas; a reivindicar, frente al destino, el carácter, que es “la luminaria a cuya luz se ve precisamente la libertad de sus actos” (Benjamin, 2007: 182). No se trata de negar la existencia del virus ni de contradecir por capricho las medidas básicas sanitarias, sino de tener presente que algunos “remedios” pueden ser peores que la enfermedad. Nuestra función como docentes de filosofía no consiste en decir a las y los estudiantes cómo deben comportarse, sino en defender ese espacio de diálogo (¿cómo queremos vivir y convivir?, ¿qué riesgos estamos dispuestos a asumir?) y de ejercicio de la libertad, y en ofrecerles las herramientas básicas para que participen en el debate y tomen sus decisiones con responsabilidad.

Para definir estas herramientas, obviamente, habrá que tener en cuenta la madurez intelectual, los conocimientos previos, el contexto socio-cultural y los intereses personales de los educandos. Algunas son fundamentales y con las adaptaciones correspondientes pueden trabajarse en cualquier nivel escolar; por ejemplo, la importancia de la convivencia y el miedo como dispositivo de control social. El concepto de biopolítica, con una adecuada transposición didáctica (Chevallard, 1997), resulta accesible a jóvenes de secundaria en adelante. Puede abordarse previamente la diferencia establecida por los griegos entre *bios* y *zoé*, así como las definiciones de *nuda vida*, *homo sacer* y estado de excepción: son términos que trazan un mapa conceptual que tiene por centro la biopolítica (Agamben, 1998: 9-10), y que pueden trabajarse a partir de casos concretos y cercanos (la pandemia ofrece numerosos ejemplos). La figura del zombi, que resulta muy familiar entre los jóvenes y que ha sido desarrollada por diversos filósofos, de Karl Marx a Slavoj Žižek, puede servir como punto de partida (Fernández Gonzalo, 2011). La biopolítica pone en juego muchas ideas y conceptos, como las relaciones de poder, el capitalismo, los monopolios digitales, el cientificismo, la tecnocracia, la democracia, etc., que ayudan a tomar conciencia de que la

pandemia puede ser utilizada como cortina de humo para discontinuar ciertas luchas sociales, socavar los derechos laborales o disolver agrupaciones civiles, y para forzar una entrada global y sin retorno en el nada inocente mundo digital/virtual.

Señalamos estos contenidos conceptuales para apuntar la necesidad de una didáctica de la filosofía que amplíe los registros de un diálogo ciudadano que sin ella se limitaría a informar de las medidas sanitarias o contar el número de contagios. En los momentos de crisis es cuando se percibe más claramente la importancia de una formación filosófica. No se trata de ofrecer una revisión cronológica y sistemática de la historia de la filosofía, sino de apoyarnos en ciertos pensadores para poner a disposición del estudiantado conceptos que amplíen su comprensión de la crisis y en general de la realidad humana. ¿No consiste precisamente en generar y proporcionar conceptos la principal tarea de la filosofía (Deleuze y Guattari, 2009)? Ahora bien, si se acepta nuestra premisa de que la pandemia expone sin edulcorantes lo que ya estaba ahí, como núcleo duro de la cultura, la filosofía ofrece otras herramientas valiosas a la educación. Ya no se trata de concentrar nuestra atención en la pandemia, sino más bien de echarla a un lado para vislumbrar con alguna claridad lo que está detrás, lo que oculta y crece a su sombra. Para tal fin, puede resultar oportuno el proyectar en el aula la película *Exótica* (a estudiantes de ciclo medio y superior) y propiciar un debate. Ya la hemos analizado con bastante detalle; vamos ahora a poner sobre la mesa sus tres puntos nodales (la positividad, la temporalidad y el conflicto), adaptándolos a las circunstancias actuales, para facilitar su traducción a la didáctica de la filosofía.

1) “Hay que ser positivos”, con este eslogan seremos recordados por las generaciones venideras. Todo se puede, basta con esforzarse más, controlar tu mente, ver en positivo. Con la pandemia ya escuchamos muchas voces que nos incitan a mirar su lado positivo. ¿A qué responde esta exigencia de positividad y cuáles son sus consecuencias reales? Para el filósofo surcoreano Byung-Chul Han está claro: constituye el pilar de la sociedad del rendimiento, que es también la del cansancio. El principal mecanismo de control ya no consiste en la intimidación y el castigo, sino en la estimulación y las motivaciones (Han, 2012: 27). La voz del

amo reside ahora en nuestro interior y nos exige, día y noche, ser mejores, avanzar más rápido, superar nuestras limitaciones, alcanzar lo imposible, en definitiva, ser más productivos. Conocemos las consecuencias: el estrés, la ansiedad, problemas para conciliar el sueño, cansancio y una serie de nuevos síndromes cada vez más frecuentes (el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, la fibromialgia, el Síndrome de Fatiga Crónica, la enfermedad de Crohn, etc.).

Esa voz que nos incita a estar siempre activos y a neutralizar los traumas para seguir avanzando hacia metas cada vez más altas es el superyó freudiano. Su exigencia dice: no pierdas un segundo de tu vida, ¡goza! (Žižek, 2010: 46). En su afán por quererlo todo, abraza extremos incompatibles, provocando un cortocircuito. Sirva como ejemplo un letrero que cuelga de la fachada de una escuela pública de Morelia: “Hay dos regalos que debemos darle a los niños: unos son raíces y otros son alas”. Pasemos por alto los errores gramaticales e imaginemos por un momento a un niño con raíces y alas: un individuo desmembrado. Así funciona la positividad hipertrofiada: destruye al sujeto mediante la saturación con valores positivos. Como además esquivo los traumas, esos fastidiosos lastres que nos impiden volar más alto, al final ¿qué tenemos? A un sujeto agotado y sofocado por sus fantasmas, que aspira a lo nuevo, pero siempre encuentra la repetición (*acting out*). El encierro no basta para describir estos momentos de pandemia; lo que tenemos delante, desde mucho antes, es a un individuo corriendo sobre una cinta caminadora, que cuenta los kilómetros sin moverse del sitio.

En estas circunstancias, ¿dónde radica el plus goce, ese “placer displacentero” que ya señaló Freud y que resulta clave en el pensamiento lacaniano (Braunstein, 2006)? No en el ejercicio de volar más alto, ni en el desconcierto de la caída, sino en la fricción entre ambas fuerzas de sentido opuesto que, una y otra vez, nos suben y nos bajan; es decir, en la proclamación de la inocencia que se deriva de la constatación de nuestra impotencia. Este es el nudo crítico de la situación actual que sólo dejaremos planteado en forma de pregunta: ¿podrá la pandemia, a pesar de todo, estar generando un goce?, ¿nos haremos dependientes de la pandemia?, ¿la verdadera escisión traumática no tendrá lugar cuando,

ya sin pandemia, tengamos que renunciar a nuestra posición de víctimas para regresar a la “nueva normalidad”?

2) “El tiempo es oro”, otro dicho común por el que seremos recordados. De nuevo es Byung-Chul Han quien aporta algunas ideas nuevas e interesantes, apoyándose en Heidegger, sobre lo que se ha llamado el problema del tiempo o el síndrome de la prisa. Andamos siempre a la carrera y sentimos que el tiempo avanza cada vez más rápido; a menudo escuchamos decir que apenas hay tiempo para atender lo urgente y que lo importante queda una y otra vez postergado. Avanzamos con la lengua fuera y, no obstante, la vida se nos hace cada vez más corta. Lo que aporta Han a la comprensión de esta problemática, abordada por otros muchos autores, consiste en no señalar como responsables de esta aceleración del tiempo a ciertos factores externos; el síndrome de la prisa no se debe a que nos vemos empujados por un mundo que avanza cada vez más rápido, como por ejemplo plantea Hartmut Rosa (2016). “La dilación y las prisas –observa Han (2018: 47)– son dos de los síntomas de la falta de tensión narrativa”, y añade más adelante: “La supresión de la tensión narrativa comporta que los acontecimientos, al no estar encauzados en una trayectoria narrativa, deambulen sin rumbo” (2018: 56). El autor examina los factores que provocan esta fragmentación de la narrativa y la convierten en una mera suma de enumeraciones; hace énfasis en la falta de continuidad entre pasado, presente y futuro (la inmediatez), en la distracción provocada por la hiperactividad y la sobreestimulación, y en la carencia de referentes estables que nos sirvan de guía por períodos más o menos prolongados. La sensación de que el tiempo avanza más rápido se debe a que está atomizado. El problema de la temporalidad no radica en la aceleración, sino en la experiencia de la duración.

La tesis de Byung-Chul Han explica que el encierro no haya sido una oportunidad de oro para apreciar “el aroma del tiempo”; puso freno a muchas de nuestras actividades, pero deja la sensación de la duración vacía. El álter ego del individuo actual es Giovanni Drogo, el personaje de *El desierto de los tártaros* (la novela de Dino Buzzati), que convirtió su vida en una larga espera, alimentada por la promesa del acontecimiento. Los medios digitales nos distraen durante la espera, nos permiten

sacar adelante las tareas (siempre con la sensación de prisa) y garantizan nuestro consumo, pero por su propia naturaleza (son ráfagas discontinuas que no generan vínculos reales, sólo interacciones; nos separan del mundo de las cosas y no tienen horarios ni diferencian el día de la noche, el verano del invierno) consiguen dislocar la experiencia del paso del tiempo: destensan la narrativa. El parpadeo nervioso, que antes de la pandemia caracterizaba al individuo hiperactivo, se ha generalizado.

La falta de tensión y continuidad narrativas, que para el filósofo surcoreano es causante del “tiempo sin tiempo”, resulta clave para comprender otro de los grandes problemas de la actualidad: nuestra desorientación con respecto a lo que deseamos. Recordemos que, en el pensamiento lacaniano, el reconocimiento del propio deseo pasa por su articulación en la palabra: “de lo que se trata es de enseñar al sujeto a nombrar, articular, a permitir la existencia de ese deseo” (Lacan, 2008: 342). Nombrar el deseo no consiste en decirlo de una vez por todas (no hay una correspondencia directa entre comunicación e inconsciente), sino en articular narrativas que posibiliten su emergencia: no se trata de capturarlo para siempre con una red (no es un objeto), sino de expresarlo de manera metonímica (una y otra vez, de diferentes formas) ante los otros. Con narrativas atomizadas (discontinuas y carentes de tensión) y con interacciones virtuales que no establecen vínculos efectivos, nos alejamos de la posibilidad de acceder al deseo: lo queremos todo porque desconocemos por completo lo que queremos (Dosil, 2021: 232). Vemos que los problemas del tiempo y del deseo son en realidad uno solo: el individuo agitado por las prisas se entrega a lo urgente porque no sabe lo que (para él) es importante.

3) Nuestra manera de abordar los conflictos está ligada a los dos puntos anteriores: controlar la mente para ver en positivo supone desconectarse de todo aquello que nos remite a episodios traumáticos; y si el tiempo es oro no podemos malgastarlo con aquello que nos produce algún sufrimiento. Henry Giroux advirtió hace dos décadas que Walt Disney había configurado nuestro ideal del mundo (Giroux, 1999); lo que no podía saber este autor es que este ideal preparaba el camino para la entrada en una nueva dimensión: lo virtual. Antes, para sacarse una muela, el paciente gritaba de dolor; después llegaron los anestésicos. Lo virtual fun-

ciona como un anestésico frente a los conflictos personales y colectivos: proporciona la ilusión de navegar por el mundo sin padecerlo, de poder construir de cero nuestra identidad, de cortar y generar lazos afectivos sin incomodidades ni compromisos, de experimentar la plena libertad... virtual. La pandemia impulsó (y forzó) el salto a esta nueva dimensión, tanto por las exigencias de encierro como porque confirma la idea de que el mundo es peligroso y que asumir riesgos no merece la pena. No deja de resultar curioso que el factor externo que justifica este argumento (un virus con genoma ARN) sea “casi” virtual (invisible, sin vida propia e interviene en la cadena de mensajería celular): se acopla fácilmente al lenguaje de la tecnología digital.

El escritor Robert L. Stevenson recoge en uno de sus ensayos el comentario del almirante y marino Nelson cuando se enfrentaba con serias dificultades a las fuerzas enemigas: “Esto se pone duro de pelar y puede ser el fin de cada uno de nosotros en cualquier momento. [...]. *Pero, fíjese bien, no quisiera estar en ninguna otra parte ni por millones*” (1994: 141, cursivas en el original). El mensaje de Disney viene a señalar justo lo contrario: la vida plena acontece en un mundo sin problemas, en el “vivieron felices y comieron perdices”. Las interacciones satisfactorias son aquellas que evitan el conflicto y el poner sobre la mesa los traumas personales: las protecciones para no ser molestado y el miedo a molestar (“la sana distancia”) condicionan hasta tal punto nuestras relaciones, que muchos optan por hacer de la mascota su mejor amigo. El imperativo categórico kantiano adquiere así unas connotaciones quizá inesperadas, pero en absoluto desconocidas, pues recordemos que hace algo más de medio siglo, ya Lacan nos puso sobre aviso del inquietante parentesco entre las éticas de Kant y de Sade (Lacan, 2009). Lo que provocan estas interacciones lastradas por la prudencia y el exceso de cuidado es una profunda sensación de aislamiento y soledad.

Esta misma “higiene” se interpone entre nosotros y nuestros fantasmas: levanta un muro para que dispongamos de libertad para renovar nuestra imagen, tejer el pasado a nuestra conveniencia, inventarnos. Una investigación reciente realizada con mis estudiantes de historia, que no es momento de detallar, muestra que la mayor parte de la población de Mo-

relia identifica la memoria, en primer lugar, con un disco duro; podemos borrar los archivos indeseados e incluso resetearla: decir adiós a nuestros fantasmas y empezar de cero. El problema, claro está, es que el pasado no nos abandona tan fácilmente; cuanto más seguros nos sentimos de tener bajo control a nuestros fantasmas, más terminan siendo ellos los que gobiernan nuestras vidas. Por el psicoanálisis sabemos que lo reprimido termina por expresarse en el registro de lo imaginario de manera traumática. En la película de Egoyan, este elemento emergente, perseverante y refringente a la simbolización, es representado con la figura de un loro exótico; se trata de un “MacGuffin” (el término acuñado por Hitchcock) pero de signo opuesto, pues no sirve para avanzar en la trama sino para subrayar la repetición, y lejos de ser irrelevante, constituye el hueso que se resiste a la metabolización, lo que se hace visible en las circunstancias más insospechadas a pesar de nuestros esfuerzos por ocultarlo.

III. La reconstrucción convivencial

El panorama descrito en las páginas anteriores resulta incompleto, pues deja fuera las resistencias, tanto individuales como colectivas. Estas resistencias deben ser, a nuestro juicio, el punto de partida de toda intervención educativa; en primer lugar, para no derribarlas con iniciativas del docente, por muy buenas que sean sus intenciones, y en segundo para permitir que se expresen, reafirmarlas con acciones específicas y en la medida de lo posible hacerlas conscientes (evidenciarlas en su dimensión política). Para el maestro se trata, en definitiva, de escuchar más que de hablar; de acompañar con un paso atrás más que de adelantarse para decirle al estudiante lo que le conviene; de propiciar situaciones que permitan la expresión de dichas resistencias más que de instruir o forzar el aprendizaje (Dosil, 2021: 231). No son medidas que correspondan exclusivamente a la didáctica de la filosofía, pero el filósofo, por su propia vocación y formación, está en mejores condiciones para adentrarse en las profundidades de la vida humana sin la urgencia de salir a flote para atender la productividad y el rendimiento. Su linterna para abrirse paso es la duda –la pregunta– más que la convicción, y además

está familiarizado con ciertos conceptos que, llegado el momento, pueden destrabar el camino para seguir avanzando, sin prisas, hacia lo importante.

Un texto poco conocido de María Zambrano, sin título (podría ser: “Apuntes para una escuela de filosofía”), resulta de gran interés para trabajar en el aula la problemática descrita en las páginas anteriores. Figura en una carta que escribió a Agustín Andreu en 1975, aunque fue redactado varias décadas atrás, probablemente a principios de los cuarenta, en “aquellos tiempos cuando todavía andaba enseñando en las aulas” (Zambrano, 2002: 235). Tiene la ventaja de ser breve –unas tres páginas–, de no exigir conocimientos previos de filosofía y de que sin grandes esfuerzos puede ligarse a las reflexiones de otros pensadores, tanto clásicos (por ejemplo, Lucrecio, Spinoza, Nietzsche y Heidegger) como contemporáneos (Byung-Chul Han, Giacomo Marramao, François Jullien, Georges Didi-Huberman, etc.). Dado que fue redactado por una mujer, exiliada, que hizo su labor fuera de la academia y que escribió en español, permite además sacudir la imagen estereotipada del filósofo, que suelen reproducir los manuales escolares (varón, bien asentado en un país, con un puesto académico y que escribe en alemán o francés). En el texto, María Zambrano sugiere con gracia y alguna ironía diversas aptitudes que a su parecer debe poseer un estudiante para ser aceptado en una academia de filosofía (2002: 233-236). No son aptitudes que guarden relación con el conocimiento, la inteligencia o el ingenio, sino con cierta intuición para resistir los embates más agresivos de la modernidad.

Nos limitaremos a señalar tres aspectos de estos apuntes de Zambrano que resultan particularmente oportunos en las circunstancias actuales. En primer lugar, constituyen una invitación a dilatar la temporalidad, a cargarla de duración (“que el sentir del tiempo y el medirlo no sean dos actos diferentes”), y a neutralizar la positividad hipertrofiada que nos mantiene en permanente excitación y cansancio (“que no se apresure a identificar lo perdido y lo que le falta o le fue negado”) (2002: 235). En segundo, reivindican una pedagogía del mirar y del cuidado, una reclinación hacia el mundo de las cosas (“que atravesase con ligereza una habitación clara pasando entre objetos de cristal blancos, diáfanos, sin hacerlos apenas vibrar”) (2002: 236). Finalmente, apuestan por una

empatía con lo viviente que compromete nuestro modo de estar en el mundo (“que no permanezca indiferente ante el sufrimiento de ningún ser animado y que haya recibido alguna vez la mirada de una vaca, de un asno, de un perro. Y la de algún pájaro”) (2002: 236). Son los tres vértices de un triángulo que bien podría funcionar como vacuna filosófica ante el virus del capitalismo global y digital que está detrás de la pandemia: un tiempo para la vida (el *kairós*, véase Marramao, 2008), el restablecimiento del vínculo con el mundo de las cosas y la apuesta por una convivencia que no escamotea el conflicto y que, como pedía Levinas, pasa por “un ‘hacerse cargo’ del destino de los otros” (2001: 129).

Regresemos a las resistencias. No iremos más lejos de lo que ya plantearon Michel Foucault y James C. Scott. El primero observó que donde hay relaciones de poder, hay resistencias; que son muy diversas, que no necesariamente constituyen una copia en negativo del poder y que no están de antemano abocadas al fracaso (Foucault, 1996: 116). Del mismo modo que las relaciones de poder forman redes y tejidos, los puntos de resistencia producen “enjambres” que surcan “las estratificaciones sociales y las unidades individuales” (1996: 116-117). El segundo examina, con una mirada antropológica, la extraordinaria riqueza de formas de resistencia, que pueden consistir en un simple gesto o ser parte del lenguaje (Scott, 2000). La pregunta que cabe plantearse es: ¿cuál sería el sentido general de las estrategias de resistencia que podrían trabajarse en el aula para contrarrestar los efectos más nocivos de la pandemia? ¿Y de qué manera podrían las diferentes manifestaciones de resistencia formar un enjambre? No ahorraremos al maestro de filosofía la exploración de una respuesta, que obviamente dependerá de su propia experiencia y de las circunstancias particulares de sus estudiantes. Pero algo podemos aportar: si somos coherentes con los puntos críticos analizados en las páginas anteriores, el sentido general de estas resistencias consistiría en lo que Ivan Illich denominó “la reconstrucción convivencial”.

Los planteamientos de este pensador austríaco (afincado en México durante muchos años) gozan de una actualidad sorprendente: predijo con medio siglo de antelación los principales problemas a los que hoy nos enfrentamos como sociedad; no parece mala idea tomarse con cierta seriedad

sus propuestas. En *La sociedad desescolarizada*, publicada en 1971, por ejemplo, criticó la institución escolar como monopolio de la educación y advirtió a contracorriente de los peligros de su expansión (Illich, 1978). La pandemia muestra que tenía razón: ya no sólo nos resulta inconcebible una educación ajena a la institución escolar, sino que, con los medios digitales, ésta ha invadido los hogares y reforzado su carácter institucional. ¿De qué manera? Desprendiéndose de las dinámicas que contrarrestaban los aspectos más ásperos de la institucionalización (la convivencia espontánea entre los estudiantes, por ejemplo) y haciendo casi imposibles las intervenciones docentes orientadas a crear repliegues opacos a la significación en los que los educandos puedan experimentar la libertad y explorar sus propios deseos (Castoriadis-Aulagnier, 2001; Mannoni, 1981).

En otro libro, *Némesis médica*, publicado cinco años después, Illich se acerca aún más al embrollo actual. Critica el monopolio de la salud por parte de los servicios médicos, que despoja a la población de los saberes necesarios para el cuidado del cuerpo y que determina una comprensión de lo sano en términos exclusivamente clínicos. De las muchas críticas que hace a esta apropiación de la salud señalaremos tres: produce “el mito de que la creciente dependencia de la gente del acceso a instituciones impersonales es mejor que la confianza mutua” (1986: 340); concentra “demasiados esfuerzos en la enfermedad y muy pocos en cambiar el ambiente que enferma a la gente” (1986: 341), y “despoja al ser humano de la experiencia del dolor, la enfermedad y la muerte como parte integrante de la vida” (1986: 366). La actual pandemia confirma los peores presagios del autor austríaco y corrobora lo acertado de sus críticas, emitidas hace tres décadas; salvo que tomemos como sociedad las medidas oportunas —y es aquí donde la educación filosófica puede desempeñar un papel importante—, tras esta crisis seremos más de lo que ya éramos. Se trata, en definitiva, de atravesar los fantasmas de una sociedad en la que unos pocos individuos, para obtener más beneficios, ponen en riesgo a todo el planeta (Beck, 2006), y en la que avanza un proceso de atomización que deja al individuo aislado, en alerta permanente, sin tiempo y en actitud de desconfianza hacia todo lo que le rodea; su goce radica en confirmar su condición de víctima, en proclamar su inocencia.

¿En qué consiste “la reconstrucción convivencial”, la solución que ofrece Illich a esta crisis que “se arraiga en el fracaso de la empresa moderna” (1975: 25)? En su libro *La convivencialidad* hallará el lector una exposición detallada de lo que entiende por esta expresión. Nos interesa destacar que el autor plantea la convivencialidad como una alternativa al modo de producción capitalista (1975: 27) y que supone la reivindicación de los siguientes valores: la sobrevivencia, la equidad y la autonomía creadora (1975: 30). Por sobrevivencia no se refiere a la mera conservación de la especie, sino a la ejecución elemental de una vida humana plena, que puede resolverse en circunstancias de escasez, pero que necesita vínculos afectivos reales, la confianza mutua, una temporalidad con duración y el desarrollo de las capacidades creativas. La equidad consiste básicamente en que ningún ser humano puede ser utilizado como medio; y la autonomía creadora no supone la renuncia a una vida en sociedad, sino a reaprender con alegría “a depender del otro, en vez de convertirse en esclavo de la energía y de la burocracia todopoderosa” (1975: 31). La suma de estos valores configura la reconstrucción convivencial.

Para trasladar estas reflexiones al ámbito educativo, podemos valernos de dos conceptos muy ligados entre sí: la transicionalidad y la zona de desarrollo próximo, el primero propuesto por David Winnicott y el segundo por Lev S. Vygotski. En nuestra opinión, son la mejor guía metodológica para atender, desde la didáctica de la filosofía, las circunstancias actuales. La transicionalidad se deriva del objeto transicional, ese peluche, manta, dedo, etc., que el bebé utiliza como sustituto del pecho materno. Una vez cumplido su cometido, el objeto transicional desaparece de nuestras vidas, pero permanece en el plano simbólico, como un lugar que no está ni adentro (en el seno materno, seguro, pero sin posibilidad de autonomía) ni afuera (expuesto a la intemperie, en donde la realidad comparece únicamente como amenaza). En este espacio transicional tienen lugar el juego y las actividades creativas; también el encuentro no traumático con el otro (Winnicott, 1985: 17-45). La propuesta de Winnicott esquiva el callejón sin salida al que llegó Freud en *El malestar de la cultura* y prepara el terreno a las reflexiones de Lacan sobre el Otro simbólico; por tratarse de un espacio de resguardo sin aislamiento, con

una temporalidad que se acopla a la respiración del ser, genera las condiciones para que el sujeto pueda explorar y nombrar metonímicamente su deseo. Defender el espacio transicional es defender la filosofía, pues es su lugar; quizá desde este dominio intermedio logre asomarse al adentro (el magma primordial) y al afuera (lo Real traumático), pero si llegara a abandonarlo no podría contarle: es ahí donde genera su narrativa.

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre los niveles de desarrollo real y potencial: lo que el individuo no sabría hacer solo, pero que logra realizar en buena compañía (Vygotski, 1996: 133-134). Aunque Vygotski formuló el concepto de una manera muy amplia, lo cierto es que ha prevalecido una interpretación muy apegada a lo cognitivo y casi siempre unidireccional: un niño que con el apoyo de un adulto es capaz de resolver un problema de matemáticas. Pero la zona de desarrollo próximo se puede aplicar a cualquier registro (por ejemplo, un individuo que ha perdido a un ser querido y que con la compañía de alguien que ya ha pasado por ese trance, consigue trabajar el duelo), es multidireccional (el que acompaña, dando su apoyo también alcanza nuevos techos madurativos) y, lo más interesante, interpela a un Otro simbólico. Para explicar esto último, pensemos en una niña que juega a ser madre con sus muñecas: les exige unas normas de conducta que ella es incapaz de cumplir en su papel de hija, pero eso le permite avanzar en su desarrollo. Vygotski pone un ejemplo más audaz: una niña que juega a ser niña; como consiste en un juego, actúa como ella cree que debe ser una niña (1996: 145). Ahora, en lugar de involucrar a dos individuos (el que aprende y el que actúa como profesor), consideremos un grupo heterogéneo de personas, animales y cosas; la zona de desarrollo próximo asume un carácter dinámico, por su complejidad imposible de precisar: el aprendizaje avanza por muchos frentes, los techos madurativos dejan de ser líneas estables y se transforman en palpitaciones, en universos en continua expansión y contracción. En eso consiste la convivencia.

IV. Conclusiones

Una de las ideas centrales de este artículo, que desarrollamos a partir de la película *Exótica*, es que la pandemia nos despoja de las fantasías que hacían más llevadera la realidad y nos pone más cerca de su núcleo duro. No supone un acontecimiento: hoy somos más de lo que ya éramos. Esta premisa determina nuestra posición como educadores. Si la rechazamos, lo correcto sería introducir medidas que permitan sobrellevarla, mientras dure, de la mejor manera. Pero, ¿y si la aceptamos?, ¿qué posición debemos asumir si estamos convencidos de que la pandemia está sirviendo para barrer nuestras resistencias y avanzar más rápido hacia la versión dura de una realidad que ya antes de la aparición del virus dejaba poco margen para el buen vivir? Sobran razones, a nuestro parecer, para inclinarse por esta premisa; y lo decimos con desasosiego, pues resulta más fácil manejar una pandemia, por muy agresiva que sea, que poner freno a una avalancha de iniciativas de urgencia, y además globales, que nos empuja hacia el precipicio. Para argumentar nuestra posición, nos apoyamos en algunos pensadores críticos, como Illich, Lacan, Agamben, Giroux, Bruckner, Han y Zambrano; podríamos haber escogido otros (Nietzsche, Heidegger, Foucault, Deleuze, Marramao, etc.) sin que cambiara mucho el resultado, pues para el caso, la fuerza de la crítica no radica en los detalles que determinan sus diferencias (que son muchas), sino en lo general que comparten. Una comprensión elemental del término “biopolítica”, por ejemplo, bastaría para ponernos sobre aviso.

¿Qué hacer como docentes de filosofía, si aceptamos que la pandemia no es acontecimiento, sino repetición? No desviar la mirada y seguir señalando los principales problemas de nuestra realidad, advertidos de que, si simplemente nos dejamos llevar, se harán más graves. Se trata, en definitiva, de no ceder a la inmediatez y defender una pregunta que es inherente a la reflexión filosófica: ¿en qué mundo queremos vivir y cómo? Explorarla pasa por identificar lo que hoy en día supone una amenaza, para protegerse; pero también por reconocer aquello que nos hace bien y no estamos dispuestos a perder. En el texto nos referimos a tres amenazas generales que no son ajenas a las escuelas: la positividad hipertrofiada, el problema

del tiempo y la negación de los conflictos. ¿Y qué queremos conservar o recuperar porque nos hace bien? No hay una única respuesta pues la pregunta interpela al deseo; por tal razón, nos limitamos a señalar lo que hace posible el desear: la convivencia. Vale la pena recordar la frase de Lacan: “El deseo del hombre es el deseo del Otro” (2010: 46).

La pandemia limita las relaciones humanas (o las reduce a lo virtual) y para atender sus efectos más nocivos nosotros proponemos la convivencia; puede ser una contradicción, pero al menos tenemos identificado el principal problema al que se enfrenta hoy en día la didáctica de la filosofía. En lugar de saturarnos con cursos técnicos sobre las plataformas digitales, convendría reflexionar sobre el modo de garantizar la convivencia en las circunstancias actuales. La psicopedagogía nos aporta dos instrumentos particularmente valiosos que habíamos dejado en el armario: la transicionalidad (Winnicott) y la zona de desarrollo próximo (Vygotski). Quizá haya llegado el momento de desempolvarlos para explorar sus posibilidades.

Referencias

- AGAMBEN, G. (1998). *El poder soberano y la nuda vida (Homo sacer I)*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2004). *Estado de excepción (Homo sacer II, 1)*. Valencia: Pre-Textos.
- AUGÉ, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre-modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. México: Paidós.
- BENJAMIN, W. (2007). “Destino y carácter”. En: *Obras. Libro II/vol. 1*. Madrid: Abada, pp. 175-182.
- BRAUNSTEIN, N. (2006). *El goce. Un concepto lacaniano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRUCKNER, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- CASTORIADIS-AULAGNIER, P. (2001). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Anagrama.
- DOSIL, J. (2021). “La didáctica de la historia en la encrucijada”. En: Trejo, D. y Dosil, J. (coords.). *La historia más allá de los pupitres. Experiencias de educación histórica en Michoacán*. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH, pp. 209-249.

- FOUCAULT, M. (1996). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ GONZALO, J. (2011). *Filosofía zombi*. Madrid: Anagrama.
- GIROUX, H. (1999). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HAN, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- HAN, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- HAN, B. C. (2018). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- ILLICH, I. (1975). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- ILLICH, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Posada.
- ILLICH, I. (1986). *Némesis médica. La expropiación de la salud*. México: Joaquín Mortiz.
- KANT, I. (2009). “¿Qué es la ilustración?”. En: *Foro de Educación*, Núm. 11, pp. 249-254.
- KUHN, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LACAN, J. (2008). “El deseo, la vida y la muerte”. En: *El yo en la teoría de Freud y en la teoría psicoanalítica (Seminario 2)*. Buenos Aires: Paidós, pp. 331-351.
- LACAN, J. (2009). “Kant con Sade”. En: *Escritos 2*. México: Siglo XXI, pp. 727-751.
- LACAN, J. (2010). “Del sujeto de la certeza”. En: *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (Seminario 11)*. Buenos Aires: Paidós, pp. 37-49.
- LAKATOS, I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINAS, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- MANNONI, M. (1981). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- MARRAMAO, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- ROSA, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Madrid: Katz.
- SCOTT, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- STEVENSON, R. L. (1994). *Virginibus puerisque y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WAJCMAN, G. (2011). *El ojo absoluto*. Buenos Aires: Manantial.
- WINNICOTT, D. W. (1985). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- ZAMBRANO, M. (2002). *Cartas de La Pièce. Correspondencia con Agustín Andreu*. Valencia: Pre-Textos.
- ŽIŽEK, S. (2010). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- ŽIŽEK, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto Piso.

