

La *altertopía* educativa como resistencia política

Josep Maria Esquirol¹

Recibido: 20-4-2023 / Aceptado: 15-5-2023 / Publicado: 11/7/2023

Resumen. El cuidado de sí es cuidado de lo más humano de cada uno de nosotros. La convicción nuclear que lo rige es siempre la misma: que lo humano puede intensificarse y crecer. Y que el peligro reside siempre en la *degeneración*. Intensificar lo humano es ir hacia lo “más humano”. En absoluto se busca la “superación” o el “más allá” de lo humano. Este artículo es un intento de relacionar la lectura que hace Foucault del tema del cuidado de sí con la urgente necesidad de repensar hoy el lugar de lo educativo como lugar propio para ese cuidado. Para tal fin, se propone el concepto de *altertopía* educativa, como lugar, no solo de resistencia al dominio de la banalidad contextual, sino de gestación de la fuerza revolucionaria.

Palabras clave: heterotopía, Foucault, cuidado del alma, altertopía, educación, resistencia

[en] The educational *altertopia* as political resistance

Abstract. Caring for oneself is caring for what is most human in each one of us. The nuclear idea is always the same: that what is essentially human can intensify and grow. And that always the danger resides in *degeneration*. To intensify the human is to favor what is the “more human”. This is not “overcoming” or “going beyond” the human. This paper attempts to relate Foucault’s reading of the topic of self-care with the urgent need to rethink the place of education as a proper place for that care today. To this end, the concept of educational *altertopia* is proposed, as a place not only of resistance to the domination of contextual banality, but of gestation of the revolutionary force.

Keywords: heterotopia, Foucault, soul care, altertopia, education, resistance

Cómo citar: Esquirol, Josep Maria (2023). La *altertopía* educativa como resistencia política. *Las Torres de Lucca. Revista internacional de filosofía política*, 12(2), 211-218. <https://dx.doi.org/10.5209/ltl.88168>

En cualquier situación histórica hay algo que domina, algo que tiende a ser hegemónico, y algo que resiste. Comprender lo que resiste y la causa es una buena manera de comprender el conjunto de esa situación histórico-política.

Hay dos tipos de resistencia. La consistente en la protección de un privilegio, y la resistencia revolucionaria. Ésta, que es la resistencia política propiamente dicha, es revolucionaria porque la diferencia que protege es potencialmente generadora, fecunda. De no ser así, el esfuerzo y el sacrificio invertido en su defensa carecerían de sentido. Esta resistencia, pues, alberga un doble movimiento: el de la protección, y el del cambio o desplazamiento revolucionario.

Uso aquí el término “revolucionario” en su sentido más sobrio: un cambio revolucionario es un cambio muy importante. Paradójicamente, a veces los cambios revolucionarios no requieren ni de acciones masivas ni de “grandes acontecimientos”, sino de gestos muy sencillos en los que, sin embargo, hay que perseverar. Y eso puede ser sumamente difícil. Cabe que una revolución dependa del desplazamiento de apenas medio palmo, pero medio palmo en profundidad, cambio intensivo más que progresivo. Medio palmo de mayor profundidad y todo sería diferente. Esta idea del medio palmo, la formulo a partir de la parábola sobre el reino mesiánico que después de haberla escuchado de Scholem, Benjamin explicó a Bloch, que Bloch recoge en su libro *Vestigios*, y que Agamben reitera y comenta en su libro sobre la comunidad:

“Un rabino, un verdadero cabalista, dijo una vez: para instaurar el reino de la paz no es necesario destruir todo y dar inicio a un mundo completamente nuevo; basta empujar sólo un poquito esta taza o este arbusto o aquella piedra, y así con todas las cosas. Pero este poquito es tan difícil de realizar y su medida es tan difícil de encontrar que, por lo que respecta al mundo, los hombres no pueden hacerlo y por eso es necesario que llegue el Mesías”. En la redacción de Benjamin esta parábola

¹ Catedrático de Filosofía en la Universidad de Barcelona. Coordina el grupo de investigación Aporia: https://www.ub.edu/grc_aporia/
Correo electrónico: jmesquirol@ub.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8418-6863>

suenan así: “Entre los sabios se cuenta una historia sobre el mundo por venir que dice: allí todo será justamente como aquí. Como ahora es nuestra estancia, así será el mundo por venir. Donde ahora duerme nuestro niño, allí dormirá también en el otro mundo. Y aquello que nos ponemos en este mundo, lo llevaremos también allá. Todo será como ahora, sólo que un poco diverso.” (Agamben, 1996, p. 36).

Para respetar la idea de que el desplazamiento es mesiánico, es decir, que no lo podemos recorrer solos, resulta oportuno referirse al *medio* palmo y dejar, así, que quien quiera pueda interpretar el otro medio en términos religiosos. El primer medio es político, y es el que ahora nos interesa. Medio palmo, y la situación sería verdaderamente *otra*. Ese medio palmo puede estar relacionado con una habitación, con un encuentro, con un libro, con un camino... Las “armas” revolucionarias proceden de lo más inesperado. Defenderé, en este artículo, que la resistencia oportuna y urgente que reclama nuestro presente tiene que ver con el umbral y el encuentro propios del lugar educativo.

Entiendo lugar educativo como lo referido a las escuelas y a las universidades, pero no solo. Lugar educativo es el lugar en donde el sentido que se vehicula tiene que ver, sobre todo, con la formación de uno mismo; con lo que los antiguos llamaron *el cuidado del alma*. Un jardín (como el de Epicuro), un portal (como el de los estoicos), un monasterio (como el de los benedictinos)... pueden constituir un ejemplo mayúsculo de lugar educativo.

El tema del cuidado del alma nos ha llegado gracias a la valiosísima aportación de autores como Pierre Hadot, Jan Patočka o Michel Foucault². Voy a empezar sirviéndome del diálogo con este último por dos motivos. Primero, porque en una conferencia de los años sesenta acuñó el concepto de *heterotopía* y, después, porque, ya en los últimos años, al dedicarse al tema del cuidado mediante su lectura de los antiguos, observó algo que ahora mismo me interesa volver a subrayar: el desenclave del cuidado del alma del ámbito exclusivamente pedagógico.

El diálogo con Foucault como oportunidad

En efecto, el texto sobre las *heterotopías* tiene como origen una conferencia que dio Foucault en 1967 ante un auditorio de arquitectos. Pero no fue publicado hasta 1984 con el título “Des espaces autres” (Foucault, 1994, pp. 752 y ss.). En castellano se optó por traducir “Espacios diferentes” (Foucault, 1999, pp. 431 y ss.). Foucault constata que vivimos en el interior de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros. Emplazamientos de paso como calles, trenes...; emplazamientos de parada como cines, playas...; emplazamientos de reposo como la casa, la habitación, la cama... Pero he aquí que hay luego unos emplazamientos muy singulares que tienen la curiosa propiedad de relacionarse con los demás emplazamientos invirtiéndolos o suspendiéndolos. Estos emplazamientos tan singulares son de dos tipos: primero tenemos lo que desde Tomás Moro se ha dado en llamar *utopías* y, segundo, lo que el propio Foucault bautiza como *heterotopías*. Mientras que las utopías se definen, precisamente, como los emplazamientos que no tienen lugar (pero que desde ese no lugar pueden tensar o actuar como horizontes de acciones revolucionarias), las *heterotopías*, en cambio, son emplazamientos que existen o han existido. Foucault, enumera los principios que las rigen y va poniendo ejemplos: están las *heterotopías de desviación* (destinadas a los individuos que se desvían de cierta normalidad) como la clínica psiquiátrica o la prisión; o las *heterotopías de ilusión*, como los burdeles, que crean “un espacio de ilusión que denuncia como más ilusorio aún todo el espacio real...” (Foucault, 1999, p. 440), etc. En medio de esta enumeración, se menciona el colegio (en la forma disciplinaria que adoptó en el siglo XIX) como *heterotopía de crisis*, es decir, destinada a los individuos que pasan por un momento crítico de cambio, como sería, en este caso, la adolescencia.

Esta perspectiva de estudio sobre los lugares me parece muy sugerente, y de ahí que el mismo Foucault se refiriera a la posibilidad de desarrollar un estudio sistemático de las *heterotopías*: lo que cabría llamar una *heterotopología* (Foucault, 1999, p. 435). Sin embargo, tengo la impresión de que el camino abierto por Foucault años más tarde podría aportar un enfoque algo distinto e igualmente prometedor. La atención prestada a lo que uno puede hacer consigo mismo, con el cuidado y la formación, es algo que sin duda debería ser determinante para pensar el lugar o los lugares propios de tal acción.

Como es bien sabido, a finales de los setenta, Foucault desplazó su atención de los dispositivos de poder a las prácticas de sí, de la genealogía del sistema a la constitución y problematización del *sujeto*. En ese momento, el interés por la filosofía grecoromana tenía el papel de genealogía al servicio del presente. Según Foucault, “artes de la existencia”, “técnicas de sí”, “tecnologías del yo”, “modos de subjetivización” o “cuidado de sí” (*epimeleia heautou*, o *cura sui* en latín) son los nombres dados a las prácticas reflexivas y voluntarias mediante las cuales los hombres buscan transformarse a sí mismos, o hacer que su vida exprese ciertos valores o estilos.

Si bien es verdad que en algunos filósofos (como Platón) se da centralidad al delfico “conócete a ti mismo”, por lo general tal consejo está al servicio del cuidado de sí, es decir, que no se puede priorizar el conocimiento abstracto de uno mismo independiente de lo que uno debe hacer consigo mismo; tarea que, como dice Epicuro en su *Carta a Meneceo*, nunca es tarde para emprenderla. No se trata del cuidado del alma entendida como sustancia, sino del cuidado de la actividad. El alma es como el principio de actividad, y es esto lo que debemos cuidar.

Según Foucault, con el desarrollo de la filosofía moderna se habría ido asentando la imagen de un sujeto ya de suyo capaz de conocer la verdad. En cambio, en la filosofía antigua el acceso del sujeto a la verdad dependería de la transformación (ética) de uno mismo. Mientras en la filosofía moderna se habría privilegiado un esquema cog-

² A pesar de la tan distinta procedencia filosófica de Foucault y de Patočka resulta enormemente significativa su confluencia en el tema del cuidado. Entre otros estudios, cabe mencionar la tesis doctoral de Stella (2017), y la monografía de Croce (2014).

noscitivo y objetivista, en la antigua, la insistencia en el cuidado de sí supondría la convicción de que no se puede acceder a la verdad sin poner en juego al ser mismo del sujeto que accede a ella; que no se puede acceder a la verdad sin ascesis y transformación de uno mismo.

Foucault reconoce que el problema de fondo y constante que ha animado toda su trayectoria es el del sujeto, y ahora quiere seguir llevando a cabo un análisis que tenga un sentido para lo que queremos aceptar, rechazar, cambiar en nosotros mismos en la actualidad. Foucault reconoce que nunca ha rechazado hablar de sujeto, sino que ha rechazado desde siempre aceptar una teoría a priori del sujeto. El sujeto “no es una sustancia. Es una forma y esta forma no es ni ante todo ni siempre idéntica a sí misma.” (Foucault, 1999, p. 403). Lo que le interesa es la constitución de las distintas formas de sujeto en función de las distintas prácticas y de los distintos juegos de verdad, siempre en un plano de inmanencia.

Las prácticas del cuidado de sí constituyen *una forma de vida*, un *ethos*. Son *etopoiéticas*. Y realizan tres funciones: una *función crítica*, consistente en examinar y desestimar los malos hábitos, o las opiniones falsas, etc.; una *función combativa*, consistente en adquirir fuerzas y recursos para resistir las dificultades de la vida, así como los asaltos o las tentaciones que nos desvían del camino del cuidado (los discursos no tienen tanto la finalidad de describir el mundo o a nosotros mismos como la de prepararnos para los acontecimientos; la palabra es una razón para vivir, una forma de animar la vida e intensificarla, de *verificarla*); y, finalmente, una *función terapéutica*, consistente en curar cuerpo y alma; las heridas y las malas afecciones.

Las prácticas constituyen la *ascesis* y, obviamente, varían en los distintos filósofos o escuelas. Así, por ejemplo, mientras en Sócrates y Platón se otorga un papel muy importante al diálogo, en los epicúreos y los estoicos se irán privilegiando cada vez más la escucha y el silencio. Pero lo común es siempre la necesidad de articular verdad y sujeto. Y no tanto en el sentido de tener una teoría, sino de interiorizar, de hacer propio un logos, unas palabras, y de que eso nos transforme a nosotros mismos.

Foucault piensa que, en nuestro presente, como siempre, la resistencia reside en una forma alternativa a la predominante de vivir las relaciones, de vivir la vida y de responder al mundo. La resistencia reside en una nueva forma de vida en donde los sujetos sean más sujetos y no queden totalmente subsumidos en el régimen normativo e institucional. Y reside, también, en una forma de vida que no sustituya el cuidado por la inmunidad. La protección inmunitaria (la “protección de la población”), en lugar de fortalecer, debilita... Nuestra sociedad es débil, demasiado débil. A todo esto, Foucault añade todavía algo un poco enigmático pero que tiene que ver con esta resistencia: “no hay instauración de la verdad sin una postulación esencial de la alteridad; la verdad nunca es lo mismo; solo puede haber verdad en la forma del otro mundo y la vida otra.” (Foucault, 2014, p. 307).

En particular, lo que en el último curso (*El coraje de la verdad*) Foucault comenta de los cínicos, siguiendo el capítulo que a ellos dedica Epicteto (*Pláticas*, III, 22), lleva a ver que otra forma de vida cuestiona la presente. El cínico fuerza la vida a la exposición permanente, al despojamiento radical, a la animalidad salvaje y a la soberanía ilimitada.

En una mirada panorámica, Foucault cree detectar cierto peligro en la ética antigua: el peligro de derivar al final en una especie de moral de la obligación en vez de favorecer un *ethos* de la libertad. Justo esto es lo que lo lleva a enaltecer al cinismo. Le parece advertir en él la fuerza inquebrantable de la libertad personal. Con el cinismo, el cuidado de sí llega a una cierta cumbre: presenta un mundo otro, o la verdadera vida. Foucault intuye que aquí hay algo que el cristianismo sintetizará con el platonismo: no se trata solo de esperar a acceder a otra vida, sino de que ya aquí se dé en cierto modo esa otra vida.

Pues bien, esta referencia sintética al trabajo ingente llevado a cabo por Foucault permite poder destacar una observación muy sencilla hecha casi de paso: el cuidado de sí supera sin duda los límites de la etapa pedagógica y de sus intenciones (pero sin llegar a coincidir con lo que se querría en las religiones de la salvación). Es decir, el cuidado de sí es, en la filosofía antigua y sobre todo en las escuelas helenísticas, *algo que atañe a cada uno en todas las etapas de su vida*. No es algo estrictamente reservado a la formación de los jóvenes. Habla, en concreto, del “desenclave de la inquietud de sí con respecto a la pedagogía”:

... en vez de ser un precepto que se impone al adolescente en el momento en que va a entrar en la vida adulta y política, la inquietud de sí es una exhortación, exhortación que vale para el desarrollo íntegro de la existencia. La práctica de sí se identifica y debe confundirse con el arte mismo de vivir (la *tekhne tou biou*). Arte de vivir y arte de sí mismo son idénticos, se vuelven idénticos o, en todo caso, tienden a serlo. Ese desenclave con respecto a la pedagogía tiene también una segunda consecuencia, que hemos visto: en lo sucesivo, la práctica de sí ya no es simplemente una especie de asunto de a dos, inscrita en la relación singular y dialécticamente amorosa entre el maestro y el discípulo (Foucault, 2005, pp. 199-200).

El cuidado de sí ya no está centrado en el autoconocimiento; no está destinado solo a los jóvenes; y no tiene un sentido especialmente instrumental: poder dedicarse a la política. Está destinado a todos: jóvenes, adultos y viejos, y además independientemente del estatus social. Y se erige como fin en sí mismo. Ese entrenamiento, esas prácticas, ese arte de la vida, se convierte en la definición fundamental de la filosofía. Todo esto lo podemos observar claramente en Epicuro y en estoicos como Musonio Rufo o Epicteto (Cfr. Foucault, 2005, pp. 93 y ss.), o también en la comunidad de “los terapeutas” relatada por Filón de Alejandría:

vemos surgir la idea de que un grupo de gente que se asocia para practicar el cuidado de sí, e incluso una escuela de filosofía, constituye en realidad algo así como un dispensario del alma; es un lugar al que uno va por su cuenta o manda a sus amigos, etcétera (Foucault, 2005, p. 108).

La escuela de filosofía como un hospital del alma. ¿A dónde nos lleva esto? Pues a pensar el lugar o los lugares adecuados de la filosofía, es decir, del cuidado. Nos lleva a pensar el “lugar” más propio para la acción del cuidado. Lleva a la necesidad de pensar de otro modo el lugar educativo, o el lugar de la práctica de la filosofía; práctica que es su verdad y su misma realidad:

Lo real de la filosofía es su práctica (...). La filosofía encuentra su real en la práctica de la filosofía, entendida como conjunto de prácticas por medio de las cuales el sujeto se relaciona consigo mismo, se autoelabora, trabaja sobre sí. El trabajo de sí sobre sí es lo real de la filosofía (Foucault, 2011, p. 214).

¿Cómo pensar, hoy, el cuidado de sí y lo real de la filosofía?³

La *altertopía* educativa

Que el cuidado desborde el ámbito pedagógico no significa que éste no sea un lugar idóneo para el cuidado. Significa al menos dos cosas: pensar de otro modo el lugar educativo, y extender el lugar educativo de tal manera que pudiera haber escuela toda la vida.

Por otro lado, y como ya se ha dicho, si bien es muy interesante la idea de *heterotopía* de Foucault, lo que más me interesa es la existencia de acciones-lugares de resistencia frente a lo que domina. Más que preocuparme por la descripción de la variedad de *heterotopías*... me interesa el lugar o los lugares de la resistencia a la homogeneización.

Así, para no confundir, propongo usar el término *altertopía* que, aun siendo muy afín a la misma terminología foucaultiana –los “lugares otros”–, me da libertad para definirla a mi manera. *Altertopía* es el lugar otro con respecto a lo que domina. Lo que mantiene una diferencia radical con respecto a lo que domina.

El dominio de lo actual es muy inquietante. Parece que ya casi no quedan resistencias. Sin embargo, sostengo que hay reductos muy significativos –que cabe cuidar y ampliar– precisamente en las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidades...). Tal vez estos reductos estén destinados a la total desaparición, o tal vez germine en ellos algo que más adelante dará sus frutos. A estos reductos, y a lo que el día de mañana podrían generar, los podemos llamar lugares de la *altertopía* educativa; lugares del cuidado del alma. Voy a indicar, a continuación, algunos de los lineamientos y de los puntos de resistencia de esta *altertopía* educativa. Se suma en ellos, la protección de lo que, aunque sea marginalmente, ya se da, y de lo que podría darse de una manera mucho más intensa y generalizada.

Que una mirada, que un gesto, que una actitud indique el umbral. La apología de la *altertopía* educativa se traduce como una necesidad de *cultivar el umbral*, hoy más que nunca. El umbral es el límite que marca la diferencia. Sin la diferencia que el umbral indica, lo indistinto amplía sus dominios y deprime a las personas. Una parte importante del malestar de las sociedades occidentales tiene que ver con la homogeneidad y el ahogo que disimuladamente provoca. De ahí que, en la era de la *confusión*, hay que cultivar el umbral. La filosofía busca la diferencia para entender y la vida busca los umbrales, para orientarse. La filosofía del umbral pone énfasis en la diferencia, pero pone igualmente énfasis en la juntura. Porque el umbral es, a la vez, separación y juntura. Juntura sin confusión. El niño va de casa a la escuela, y de la escuela a casa, gracias al umbral. Qué suerte, pues, poder ir a la escuela y poder volver a casa: significa que hay escuela y que hay casa. En algunas distopías literarias y cinematográficas el ambiente es tan inhóspito y hostil precisamente porque no existe ni el umbral de la casa, ni el de la escuela, ni ningún otro. Felices, pues, quienes van a la escuela y vuelven a casa.

El cultivo del umbral no es una tarea ni automática ni puntual. Obviamente no se reduce a ningún adorno esteticista. Sólo la forma de vivir (diferente) permite su emergencia.

No asimilarse a...

Cultivar el umbral de una escuela consiste, por una parte, en hacer frente a las fuerzas hegemónicas que aspiran a colonizarla y, por otra, en promover lo propio. Mantener la diferencia no tiene nada que ver con el aislamiento o con el ensimismamiento. Hay puentes porque hay ríos que drenan las montañas y separan las tierras. Esto es: zonas separadas pueden unirse con un puente. Establecer una relación significa que, al menos, hay dos cosas que relacionar. La relación pide la diferencia y, por tanto, la no confusión. Así, si hoy lo que domina se caracteriza por una temporalidad acelerada en donde “no se tiene tiempo”, la *altertopía educativa* ha de ser un lugar en donde hay tiempo. La *altertopía* incluye ya de por sí una *altercronía*.

La retórica empleada por las fuerzas hegemónicas suele basarse en el “realismo” de la actualidad. Dice: lo que ahora se da es esto y, por tanto, debemos adaptarnos lo antes posible. El cultivo del umbral denuncia esta retórica y resiste su embate. Sigue aquí este lema: *no asimilarse*. Paradójicamente, a veces, para favorecer la riqueza del mundo humano es necesario mantener un hiato. Más aún, para hacer “un buen servicio”, es necesario mantener la diferencia.

³ De la bibliografía sobre el último giro de Foucault en relación con el tema de la educación quiero destacar: Artières y Potte-Bonneville (2012), Bárcena (2012) y Nehamas (2005).

Dado que ese tipo de realismo traiciona el espíritu de la escuela, es necesario que la escuela se defina por su no realismo y, sobre todo, como decíamos, por su resistencia a la asimilación. Esto ya lo explicaba muy bien Adorno:

En la medida, en efecto, en que el proceso de adaptación se ve tan masivamente forzado por el entorno general en el que viven las personas, éstas tienen que dirigir dolorosamente hacia sí mismas la exigencia de adaptación, tienen que autoaplicarse el realismo e identificarse, por decirlo con Freud, con el agresor. La crítica de este realismo sobrevalorado me parece una de las tareas educativas más decisivas... (Adorno, 1998, p. 97).

¡Exactamente! Tal vez sólo cabría aclarar que la crítica de este realismo de la actualidad no se hace desde el “idealismo”, sino desde la fuerza de una experiencia que es aún *más real* que ese supuesto realismo imperante.

Así pues, los lugares de la altertopía educativa (escuelas, institutos, facultades, escuelas de por vida...) no deben ni integrarse en lo que domina, ni evadirse hacia una especie de reino utópico. No deben pretender *realismo*, como adaptación a lo que domina; ni *idealismo* como fuga hacia un mundo abstracto; ni *conservadurismo*, como apego a la tradición. El movimiento ya lo hemos indicado: cultivo del umbral, de la diferencia, de la alteridad. De un modo de vida. Ahora bien, la verdadera diferencia nunca viene dada por elementos ornamentales superfluos, y debe pasar siempre por la piedra de toque de la fecundidad. La diferencia fecunda. Lo mismo es lo mismo que nada, y no fecunda nada. La homogeneidad es yerma; a lo sumo, multiplica las copias. Las *confusiones* también van en la dirección de la homogeneidad, y sabemos bien que los *totum revolutum* suelen ser desastrosos: ni fecundan ni dejan fecundar. O la *altertopía* educativa fecunda, o no es tal.

Estar al servicio de...

Con escasa inspiración, políticos y presuntos expertos en educación no cesan de repetir que las instituciones educativas deben de estar al servicio de la sociedad. Sin embargo, estas instituciones no deben estar *al servicio* de la sociedad, sino *configurarla*. Naturalmente, no se trata de prohibir la idea de servicio aplicada a otras instituciones y también a las educativas, pero –hay que subrayarlo– no como se suele hacer, es decir, identificando “estar al servicio” con “adaptarse”. Al seguir esta lógica, si lo que domina en la sociedad es un sistema productivo con una serie de exigencias de competitividad, de eficacia y de progreso, que las instituciones educativas estén “al servicio”, se interpretará como destinadas a satisfacer tales exigencias. Esto es un error, del tipo de la copia. Es la supuesta adaptación realista. Pero hay que defender infatigable y tenazmente otra cosa. No es verdad que “estar al servicio de” signifique forzosamente “satisfacer las necesidades de” o “adaptarse a”. Más bien significa, en muchas ocasiones, enriquecer desde la diferencia o, también, aportar algo diferente. Esto es lo que deben hacer las instituciones educativas, y en especial la universidad, en relación con el conjunto de la sociedad: *no adaptarse a ella*, sino, aportando diferencia, *influir* en ella.

Así, resulta inspirador saber que la intención originaria de la universidad sea la de constituirse en la marginalidad. Aunque parezca bastante paradójico, éste y no otro es el sentido de la universidad: *alcanzar la universalidad desde la marginalidad*; como si tomar distancia fuera condición de posibilidad de la investigación y de los estudios, de la propuesta transformadora y de la transmisión de lo valioso. No es anecdótico que desde su fundación se haya visto conveniente poder *vivir en* la universidad y poder *vivir la* universidad. El sentido de la universidad es el de una forma de vida. La idea de *campus universitario* está forjada justamente por eso. En principio, el campus no es ni la vía ni la plaza pública. Ni se puede entrar en él indiscriminadamente, ni se pueden hacer ciertas cosas. El campus es un lugar “extraordinario” que no debe ser violado, con similitudes con las antiguas sedes diplomáticas, e incluso con los recintos sagrados. Sin embargo, la dimensión geográfica que connota el campus no es imprescindible. El campus es un instrumento, no un fin; el fin es el de la forma de vivir. La palabra *universitas* significa comunidad o colectivo, y poco a poco se fue restringiendo a una comunidad específica: la *comunidad de maestros y de discípulos*. He aquí, pues, que la universidad es una comunidad que vive la vida de una determinada manera; la comunidad de los maestros y de los alumnos, con sus ritmos, sus normas –base de la “autonomía universitaria”–. ¡Qué lejos está eso de entender a los alumnos como clientes y a los profesores como vendedores del producto! La universidad: unos años viviendo de cierta manera. Esto es lo que debería ser. Así que, cuando se hubiera entrado de verdad, ya no se saliera nunca del todo. Exigencia para profesores y alumnos, en disposición del mayor de todos los privilegios: la vida de estudio y de investigación. Para ilustrar esto me remito a una frase programática y exhortativa de Alberto Magno, sacada de su comentario al libro II de la *Política* de Aristóteles, donde habla de “la dulzura de la vida en común a la búsqueda de la verdad”. Ya sabemos que mencionar hoy esta dulzura de la búsqueda conjunta de la verdad puede resultar algo exótico. Pero esto es ya síntoma del mal que sufrimos.

De la universidad mimética –que ya no será universidad– surge la continua retórica de la innovación. Pero la justicia y la generosidad sólo vendrán de la universidad capaz de un mínimo de autenticidad. De hecho, la mayor parte de las veces, la innovación está al servicio del destino entendido como fatalidad. Es decir, de la prospectiva, cuando, en cambio, la educación debería estar siempre en la perspectiva. En la era de las prospectivas y de las previsiones; en la era donde un nuevo destino –confluencia de la progresión tecnocientífica y de economismo consumista– se impone exigiendo servidumbre acrítica; en la era donde incluso los educadores bienintencionados dicen que es necesario educar a niños y jóvenes para la “sociedad del futuro”, en esta era, debemos pensar la libertad frente al hado, debemos hacer valer la perspectiva frente a la prospectiva, debemos educar en función de lo que creemos y no de lo que es o de lo que supuestamente vendrá. Aquí radica el interés emancipador de la razón. La facticidad tiene registros distintos. Hay uno muy asfixiante; es un registro que deriva de una degeneración no sólo de lo imposible sino también de lo posible.

Resistencia ante un nuevo tipo de idealismo

No se trata de neoludismo, sino de que no *domine el idealismo del flujo*. ¿Significa esto que en las escuelas no debe haber aparatos técnicos y conexión a las redes globalizadas? Evidentemente no es esto lo que se quiere decir. La escritura es una técnica, y el aula es una elaboración técnica, y el microscópico, y el compás, y el libro... El problema radica en cuando un elemento técnico lo acapara todo o casi todo, como ocurre ahora con la *pantallización* del mundo. ¿Por qué hay pantallas por todas partes?

Mantener a raya esta invasión no es fácil (Alonso y Arzoz, 2021). La tecnología actual de las redes digitales no es sólo un instrumento sino un medio y un sistema, con dinanismos característicos como el “consumo” ilimitado de la información ilimitada; la droga de la conectividad; el supuesto de “estar al día”...

No hay mayor dominio que aquel en el que el esclavo no sabe que lo es. La gran habilidad del nuevo dominio es que roba la libertad sin que se note. Entretenidos y cómodos, no nos percatamos ni de la alienación ni de la cárcel. Es paradójico que sea el crecimiento exponencial de la información –y de la mal llamada inteligencia artificial– lo que provoca la nueva ignorancia.

Para que no dominen, es necesario no usar las pantallas todo el rato. Y es necesario que, cuando no se usen, estén apagadas. Porque hay ratos en los que lo que debe circular no es el flujo de la información y de las redes sino el aire del día y de la vida. La escuela debe saber desconectar. Pero no es sólo un desconectar técnico; es algo más costoso, porque es un desconectar “filosófico”. Como dice Stiegler, una cosa es *adoptar* una técnica, y otra *adaptarse*. “El enemigo de la individualización, es decir, de la pregunta, es la adaptación” (Stiegler, 2015, p. 245). Si nos adaptamos al flujo, entonces ya ninguna desconexión es posible.

Hace tres o cuatro décadas se hablaba del dominio de la imagen, pero las cosas han ido de tal modo que ahora la clave está en *el flujo invisible que se hace visible a través de las pantallas*. El reino de la imagen era la fotografía, la televisión... esto todavía tenía algo de permanencia (las películas, los reportajes...). Pero ahora es distinto. Las imágenes de todo tipo están siendo solo un contenido evanescente subordinado al flujo ininterrumpido, continuo multidireccional permanente. Y los “sujetos”, atrapados y fascinados por el continuo, no son capaces de mantener verdaderas prácticas de subjetivación.

Todo idealismo es una evasión; una evasión de la gravedad, de la densidad, del temblor y de los claroscuros de la situación humana fundamental. Lo concreto, lo material, la pesadez, los pies y las manos... pasan a un segundo plano. En el flujo de la pantalla nada parece pesar. Navegar (por el flujo), en lugar de andar; continuo luminoso en lugar de las orientaciones básicas del día y la noche; sincronía atemporal (pasan las horas sin darte cuenta), en lugar de la diacronía (los ratos y la lasitud del tiempo); ingravidez en lugar de presencia de los rostros y facticidad de los cuerpos.

Puede que nunca haya existido un idealismo tan exitoso. Y tal vez su éxito consista precisamente en haber dado un giro inesperado. Si el idealismo clásico, de Platón a Hegel, había tenido por finalidad encontrar la lógica en las ideas y, así, explicar la falta de terminación y estabilidad de la realidad material y concreta, ahora resulta que el idealismo del flujo sólo hace valer una estabilidad: la del flujo y solo la del flujo. Su éxito es haberse convertido en la supuesta auténtica permanencia. Nada permanece, salvo el flujo. Al menos en el río al que se refería Heráclito uno podía bañarse; en ese nuevo río, los pies nunca tocan el agua. Este flujo, de tan ideal, es invisible.

Por eso hay que resistir frente a ese nuevo idealismo; con una resistencia, en parte, como la de siempre: la reivindicación de la tierra, es decir, la de las vidas concretas, y la de las cosas. Realismo del sentido común. No un materialismo abstracto, sino un materialismo de la gente que anda y que cocina; que sierra maderas o que cuida las plantas. El materialismo de los pies y las manos. Un materialismo con un lema inesperado: hay que tocar las cosas. Ya hace un montón de años que Günther Anders sostenía que dependíamos demasiado de las inagotables tetas de la pantalla.

Como decíamos, la *altertopía* educativa ha de ser una *altercronía*. Ha de ser un lugar donde no domine la prisa, y en donde *se tenga tiempo*. Tener tiempo es la condición de posibilidad del estudio, de la ensoñación imaginativa y de la creación. *Skholé* significa ocio, tiempo liberado de las exigencias del trabajo y la producción. La escuela es ocio, porque no es negocio. Seguramente la palabra “ocio” no es hoy la más adecuada para reivindicar el paréntesis que la escuela debe ser, pero debemos conservar su intención. Y la intención es ésta: un tiempo diferente, un tiempo más bien pausado, un tiempo en donde hay tiempo, un tiempo aparte, un tiempo otro. Y es también una temporalidad “liberadora”: libera a todo el mundo de sus circunstancias externas al umbral de la escuela. Es un tiempo para todos. Y es un tiempo para una acción que tiene sentido en sí misma. De tal modo que a la pregunta tópica: ¿para qué sirve la escuela?, podría responderse que para nada. Es decir, que el principal sentido de la escuela no tiene un carácter instrumental; no tiene que ver con un resultado sino con lo que ocurre allí mismo, aunque, esto, finalmente, sea lo más generador. La escuela no es una mediación, ¡es una cima!⁴

La filosofía del lugar y el lugar de la filosofía

La infancia, más que un tiempo, es un lugar, o unos lugares. Pero hay también lugares de la madurez. Los abrazamos, los guardamos en nuestro corazón. Son lugares humanos, muy humanos. Con ruinas y campos, calles y escaleras, horizontes y rostros, grietas y rastros. La identidad es un verbo. Nos identificamos con nuestros lugares. Vamos descalzos por sus caminos y en sus almacenes, vacíos de cosechas, guardamos nuestros días.

⁴ Creo que en sintonía con esta idea pueden leerse obras como Larrosa (2019), y Simons y Masschelein (2014)

La *altertopía* educativa es un lugar diferente, que tiene sentido en sí mismo, pero, sin embargo, apunta a un lugar también diferente; es un lugar que ya tiene lugar, pero que, he aquí, puede generar mucho más allá de su umbral. Hay un bien difusivo del lugar. La *altertopía* educativa es la comarca de donde puede salir el polen que, esparcido a los cuatro vientos, germine por doquier. Su sentido principal, es necesario repetirlo una y otra vez, no es el de ser una mediación. Y, sin embargo, la *altertopía* educativa puede hacer de puente entre el *topos* y la *utopía*. El aula es como una *altertopía* que ya realiza la utopía.

Pero esto solo ocurre cuando no asoma, tras el umbral, ningún atisbo de violencia. Como también decía Adorno, no hay expresión más mayúscula del sentido de la educación que el cultivo de la *no indiferencia*. La educación para la emancipación coincide con la educación para la sensibilidad, es decir, contra toda manifestación de indiferencia y de frialdad:

El *pathos* (pasión) de la escuela, su seriedad moral, radica hoy en el hecho de que, en el marco de lo existente, ella es la única que puede trabajar de modo inmediato, si toma consciencia de ello, en el sentido de la superación de la barbarie por parte de la humanidad (Adorno, 1998, p. 78)

Adorno, entiende lo educativo, el lugar educativo, igual que hemos hecho nosotros: de manera muy amplia y con la intención de una renovación de fondo. Lugar para el cultivo de la conciencia crítica y de la sensibilidad que, en realidad, son las dos caras de la misma moneda. Evidentemente, si se entiende el lugar educativo de esta manera, se coincide una vez más con el planteamiento de las escuelas helenísticas, en el sentido del desbordamiento del enclave pedagógico. La *altertopía* educativa tiene sentido a lo largo de toda la vida.

Y todavía hay que subrayar una coincidencia más. Cabe decir, en efecto, que la *altertopía* educativa es el lugar del cultivo del alma, es decir, es el lugar de la filosofía. Esto significa, evidentemente, que la filosofía no se reduce al estudio teórico de una disciplina académica ni tampoco a una especie de introspección psicologista, sino al cultivo de un modo de ser que, en verdad, es la mejor manera de vincularse a los demás y al mundo.

Esto, en palabras de Adorno, suena así: “Diría que pensar y hacer experiencias espirituales son una y la misma cosa. En esta medida educación para la experiencia y educación para la emancipación son, como hemos intentado exponer, idénticas entre sí.” (Adorno, 1998, p. 102).

Finalmente, nuestra manera de expresarlo, asumiendo la lección y el testimonio de Jan Patočka (2007), es en términos de responsabilidad. La *altertopía* educativa es el cultivo de la responsabilidad en sentido literal. El ser humano es quien responde a lo que le llega y lo traspasa. Responder es *hacerse* responsable, y hacerse uno mismo siendo responsable. Ahora bien, hacerse responsable coincidiría con hacerse más humano. De lo humano a lo más humano. De ahí nuestro lema: “humano, más humano”. Dado que uno responde gracias a su sensibilidad, *más humano* significará *mayor sensibilidad y mayor cordialidad* en la respuesta. Ahí reside precisamente la mayor verdad de la que somos capaces. En efecto, entendemos cuál es el método para decir cuándo y por qué un conocimiento es verdadero o falso. Pero, ¿qué es lo que hace que una *manera de ser sea de verdad?*; ¿qué verifica una manera de ser? Pues la responsabilidad así definida: procurar vivir la vida como una respuesta adecuada a las conmociones y a las interpelaciones de nuestra situación.

En este sentido vemos que la verdad depende de mí y no depende de mí. La verdad es lo que es —no depende de mí, es algo que pertenece a la misma estructura de la situación, al mismo fondo de la situación—, pero a la vez depende de mí que haya más verdad en el mundo, es decir, puedo hacer que, de facto, haya más verdad, siendo yo mismo franco y responsable.

Coloquialmente, se suele decir de alguien que “lleva una vida espiritual” si está retirado en un monasterio, si tiene fama de sabio, si su manera de ser desprende paz y bondad... Pero, sin embargo, entendemos que en menor o mayor medida todo el mundo tiene —o puede tener— algo de vida espiritual. Con el planteamiento que hacemos, estamos en disposición de reconocer que “vida espiritual” es una manera de referirnos a cómo respondemos. O mejor, de referirnos a si en lugar de huida, banalidad o frialdad, hay respuesta y cuidado en la respuesta.

Así, cuando Foucault muestra afinidad por los cínicos es simplemente por la manera como éstos responden a los requerimientos del mundo. Un día le preguntaron a Diógenes qué era lo más bello que había en los hombres, y respondió: “el hablar franco”. Estos serían los elementos principales del cinismo (Foucault, 2014, pp. 159 y ss.): 1) Para poder decir la verdad y despertar a los otros, es menester estar libre de toda atadura. 2) Hay que abandonar las obligaciones inútiles. 3) El modo de vida es la prueba misma de su verdad y del poder decir la verdad. Merece destacarse una frase con la que Foucault resume el cinismo: “...poca verdad es indispensable para quien quiere vivir verdaderamente” (Foucault, 2014, p. 177).

Las últimas palabras de Sócrates (su testamento) estarían en plena sintonía con el cuidado. “¿Qué es lo que siempre dice, que no es nada nuevo y que es la última voluntad que va a transmitir a sus hijos, su entorno, sus amigos? «Cuidad de vosotros mismos»” (Foucault, 2014, p. 109). Y he aquí el legado: “Creo que la muerte de Sócrates funda en la realidad del pensamiento griego y por ende en la historia occidental, la filosofía como historia de veridicción que no es ni la de la profecía, ni la de la sabiduría, ni la de la *tekhne*; una forma de veridicción característica, precisamente, del discurso filosófico, y cuyo coraje debe ejercerse hasta la muerte como una prueba del alma que no puede tener su lugar en la tribuna política.” (Foucault, 2014, p. 111).

Para indicar el cuidado, Foucault también usa palabras como ética, o libertad: “La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad.” (Foucault, 1999, p. 396). El cuidado de sí es una expresión de la práctica de la libertad. O se pueden tomar como sinónimos: “para conducirse bien, para practicar como es debido la libertad, era preciso ocuparse de sí, cuidarse de sí...”. Este cuidado da lugar a un tipo

de vida, de acción, de conducta... a un estilo, que puede resultar ejemplar. Obviamente, el cuidado de sí exige una manera de relacionarse con los demás; una manera de relacionarse con los de casa; una manera de implicarse en los asuntos públicos; una manera de escuchar las lecciones del maestro...

El cuidado de sí no tiene el peligro de la egolatría y, por lo tanto, de ejercer el dominio y la tiranía sobre los demás. Su propósito es justo lo contrario: quien cuida de sí se vacuna contra el poder mal ejercido, contra todo tipo de tiranía y de mala relación con los demás.

Sí, cada lugar tiene su luz. Es decir, su vida. La vida no espera fuera de las aulas. Lo que ocurre en las aulas es la vida misma. Sí, educamos para..., pero aún más hondamente, vivimos educando, y siendo educados, en los lugares de la *altertopía*.

Bibliografía

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación* (Jacobó Muñoz, Trad.). Morata.
- Agamben, Giorgio (1996). *La comunidad que viene* (José L. Vilacañas y Claudio La Roca, Trad.). Pre-textos.
- Alonso, Andoni y Arzo, Iñaki (2021). *El desencanto del progreso*. Dykinson.
- Artières, Philippe y Potte-Bonneville, Mathieu (2012). *D'après Foucault* [Según Foucault]. Points.
- Bárcena, Fernando (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Croce, Caterina (2014). *L'ombra di Pólemos, i riflessi del bios: la prospettiva della cura a partire da Jan Patočka e Michel Foucault* [La sombra de Pólemos, los reflejos del bios: la perspectiva del cuidado a partir de Jan Patočka y Michel Foucault]. Mimesis.
- Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits*. 1954-1988. vol. IV, 1980-1988 [Dichos y escritos]. Gallimard. <https://doi.org/10.14375/NP9782070739899>
- Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica* (Ángel Gabilondo, Trad.). Paidós.
- Foucault, Michel (2005). *La hermenéutica del sujeto* (Horacio Pons, Trad.). Akal.
- Foucault, Michel (2011). *El gobierno de sí y de los otros* (Horacio Pons, Trad.). Akal.
- Foucault, Michel (2014). *El coraje de la verdad* (Horacio Pons, Trad.). Akal.
- Larrosa, Jorge (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Canyada. <https://doi.org/10.14201/teri.22179>
- Nehamas, Alexandre (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault* (Jorge Brioso, Trad.). Pretextos.
- Patočka, Jan (2007). *Libertad y sacrificio* (Iván Ortega, Trad.). Sígueme.
- Simons, Maarten, y Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la escuela* (Antonio F. Rodríguez, Trad.). Miño y Dávila.
- Stella, Andrea (2017). *¿Qué es la filosofía? Foucault, Patočka y la noción de cuidado* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Stiegler, Bernard (2015). *Lo que hace que la vida merezca ser vivida* (Nadia Cortés, Trad.). Avarigani.