

CEFyL

www.cefyl.org.ar

>>> Secretaría de Publicaciones

Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras

Letras

(Materia: ANALISIS DEL LENGUAJE DE LOS MEDIOS MASIVOS
DE COMUNICACION

(Cátedra: DELFINO

(Autor: DERRIDA

(Título: DONDE COMIENZA Y COMO ACABA UN
CUERPO DOCENTE

"Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde las lecciones se olvidan. La historia parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas. Esta vez es posible que se quiebre ése círculo."

RODOLFO WALSH.

HOJAS:

12

CÓDIGO:

5/737

Traducción de
OSCAR BARAHONA y UXDA DOYHAMBOURE

FRANÇOIS CHÂTELET. JACQUES DERRIDA.
MICHEL FOUCAULT. FRANÇOIS LYOTARD.
MICHEL SERRES

Políticas de la filosofía

Compilador
DOMINIQUE GRISONI



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

no. 1972

MÉXICO

1982

III. DÓNDE COMIENZA Y CÓMO ACABA UN CUERPO DOCENTE

Jacques Derrida

SE TENDRÁ más de un signo: estas notas no estaban destinadas, como se dice, a su publicación.

Sin embargo, nada debía mantenerlas ocultas. Nada más público, en principio, y nada más mostrable que una enseñanza. Nada más expuesto que, como sucede aquí, su puesta en escena o su enjuiciamiento. Por esta primera razón, acepté la propuesta que se me hizo de reproducir estas notas sin la menor modificación.

Habrán sido necesarias otras razones puesto que tardé mucho tiempo antes de decidirme. En efecto, ¿qué podía significar el fragmento (encuadrado más o menos arbitrariamente, con la "guillotina") de una sola sesión, la primera por añadidura, marcada más que otras por las insuficiencias, las aproximaciones, la generalidad programática enunciadas ante un auditorio más anónimo e indeterminado que nunca? ¿Por qué esa sesión y no otra, y por qué mi discurso continuo y no otros, y no los intercambios críticos que vinieron después? No hubiera podido dar una respuesta a esas preguntas pero acabé pensando que la lucha que ha entablado el OREP [Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique] hoy día las volvía secundarias: puesto que la sesión propuesta se re-

fiere esencialmente al GREPH, ¿por qué no aprovechar (por la banda) esta oportunidad para dar mejor a conocer los planteamientos y los objetivos de su trabajo?

Otra objeción, más grave: ¿acaso mi participación en este volumen era compatible con el propósito mismo que esas notas, por lo menos en parte e indirectamente, darán a leer? ¿Debía yo servir (o hacer servir) una de esas numerosas empresas (aquí en su forma inmediatamente editorial) que multiplican las escaramuzas contra aquello mismo (dicho sea sin sospecha, eso importa poco, todas las intenciones de todos sus agentes) de lo cual sacan su existencia y mantienen las coartadas? Para ser más preciso ¿la reunión de los nombres, la selección de las figuras y la exhibición de los títulos no provoca acaso la aparición de uno de esos fenómenos de *autoridad* (sólido, ya, contra-institución, aun si su unidad, considerada desde otros puntos de vista, debe dejar perplejo e invitar a la más circunspecta investigación) forzosamente producidos por el aparato que, por el contrario, se trataría de dislocar? Las conexiones entre ese aparato y el de la edición son cada vez más evidentes. Forman precisamente uno de los objetos de trabajo, uno de los blancos más bien, del GREPH que debería articular su acción con la de un grupo de investigaciones e informaciones sobre la máquina editorial. Manifiesto (no disfrazado), el propósito de lo que se lee aquí mismo es llamar a semejantes acciones, en el lugar de trabajo.

Pero simplifico mucho, hay prisa. Las levas de ese campo son retorcidas, hay que acometerlo aco-

metiéndolas. En resumen, tomando en cuenta el mayor número de datos a mi disposición, y porque los objetivos del GREPH me parece que lo imponen, prefiero finalmente correr el riesgo de plantear aquí (esta vez desde un borde interno) problemas en espiral tocantes a los lugares, las escenas, a las fuerzas que todavía les permiten presentarse.

El fragmento de esta primera sesión abría una especie de contraseminario del Centro de investigaciones sobre la enseñanza filosófica. Constituido en la Escuela Normal Superior desde hace dos años, ese Centró es en buena ley, distinto del GREPH con el cual, naturalmente, no le faltarán ocasiones de intercambio.

Para el año 1974-1975, aparecen en el programa las siguientes preguntas:

- ¿Qué es un cuerpo docente — filosofía?
- ¿Qué significa hoy día "defensa" filosófica hoy día "filosofía" en la consigna "defensa de la filosofía"?
- La ideología y los ideólogos franceses (análisis del concepto de ideología y de los proyectos político-pedagógicos de los Ideólogos franceses en torno a la Revolución).

Éste, por ejemplo, no es un lugar indiferente.

No habría que olvidarlo. Habría que (tratar primero, para ver, un discurso sin "hay que", y no solamente sin "hay que" aparente, visible como tal, sino sin "hay que" oculto; les propongo desalojarlos en los discursos supuestamente teóricos, aun trans-éticos, e incluso cuando no se presentan como discursos de enseñanza; en el fondo, en estos últimos, los discursos

docentes, el "hay que" —la lección impartida en cada momento, en cuanto se toma la palabra— tan sólo es quizá, ingenuamente o no, más declarado, lo cual puede, con ciertas condiciones, desarmarlo más rápidamente), habría que evitar, pues, naturalizar este lugar.

Naturalizar equivale siempre, o por lo menos poco falta, a neutralizar.

Al naturalizar, al aparentar que se considera como natural algo que no lo es y nunca lo ha sido, se neutraliza. ¿Qué se neutraliza? Se disimula más bien, en un efecto de neutralidad, la intervención activa de una fuerza y de un aparato.

Al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y de transformaciones, por consiguiente) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros, todo el aparato que habríamos llamado, el año pasado, *parergonal* y que, pareciendo rodearla la determina hasta el centro de su contenido, y sin duda desde el centro, se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan —se imponen— al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante.

Toda institución (me valgo una vez más de una palabra que habrá que someter a cierto trabajo crítico), toda relación con la institución, por lo tanto, convoca y de antemano, en todo caso, implica una toma de partido en ese campo: tomando en cuenta,

efectivamente en cuenta, el campo real, un partido, un tomar posición.

No hay lugar neutral o natural en la enseñanza.

Éste, por ejemplo, no es un lugar indiferente.

Aunque en principio un análisis teórico no baste, al no volverse efectivamente "pertinente", más que para poner en escena y en juego a quien prácticamente se arriesga al análisis hasta desplazar el lugar mismo desde el cual analiza, aunque sea insuficiente e interminable como tal, un análisis consecuente (histórico, psicoanalítico, político-económico, etcétera, y aun en parte filosófico) se impondría para definir ese aquí-ahora.

Tiene la apariencia inmediata de una sala de teatro o de cine, de un salón de fiestas transformado (por razones de seguridad y a falta de lugar en los salones llamados de clases que se reservaba antes al reducido y escogido número de los normalistas). Aquí, en la Escuela Normal Superior, en el lugar en que yo, este cuerpo docente que yo llamo mío y que ocupa una función bien determinada en lo que se llama el cuerpo docente filosófico francés hoy día, yo enseño, yo digo ahora que enseño.

Y donde por primera vez, por lo menos en esta forma directa, me dispongo a hablar acerca de la enseñanza filosófica.

Es decir donde, después de aproximadamente quince años de práctica llamada docente y veintitrés años de burocracia, comienzo apenas a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente (comienzo, más bien, a comenzar por eso, comienzo por comenzar a hacerlo sistemática y efectivamente: es el carácter sistemático

lo que importa si uno no quiere resignarse con una coartada verbal, con escaramuzas o arañazos que no afectan al sistema establecido, que ningún filósofo un tanto despierto habrá dejado nunca de hacer, y que por el contrario forman parte del sistema predominante, de su código mismo, de su relación consigo mismo, de su reproducción autocrítica, la reproducción autocrítica formando quizás el elemento de la tradición y de la conservación filosófica, de su relevo incesante, con el arte de la pregunta del cual se hablará más tarde: es el carácter *sistemático* lo que importa y su *efectividad*, que jamás pudo recaer en la iniciativa de uno solo, y es por eso que, por vez primera, vinculo aquí mi discurso al trabajo de grupo emprendido con el nombre de GREPH), comienzo, pues, tan tarde, a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente —con miras a una transformación— los bordes de aquello en lo que he pronunciado más de un discurso.

Cuando digo "tan tarde", no es (principalmente por lo menos, para hacer una escena, y una vez más entrar al juego de la auto-rectificación, del *mea culpa* o de la mala conciencia en exhibición. Eso sería un gesto que podría justificar largamente del que yo me abstengo. Digamos, para ser muy breve, que jamás nunca tuve ese gusto y que incluso hice de ello una cuestión de buen gusto. Cuando digo "tan tarde", es más bien para comenzar el análisis tanto de un retraso que, como es sabido, no es únicamente mío y no se explica solamente por insuficiencias subjetivas o individuales, como de una posibilidad que no surge hoy día por casualidad o a partir de la deci-

sión de uno solo. Y el retraso y el darse cuenta de él, en diversas formas, y el principio de un trabajo (teórico y práctico, como se dice) sobre la enseñanza de la filosofía, todo eso responde a cierto número de necesidades. Todo eso se analiza en efecto.

Pero que no se trate aquí, en última instancia, ni de errores ni de méritos individuales, ni de sueño dogmático ni de vigilancia personal, no tomemos ese pretexto para disolver en la neutralidad anónima lo que no es, una vez más, ni neutral ni anónimo.

Como saben ustedes, insistí en ello repetidas veces: la Escuela Normal no debería estar ni en el centro, y ni siquiera en el origen de los trabajos del GREPH. Ciertamente. Pero no hay que omitir ese hecho, no es nada fortuito, que el GREPH haya parecido por lo menos comenzar a localizarse aquí. Esto constituye una posibilidad, un recurso por explotar, hay que analizarlo y aplicarlo en todos sus alcances histórico-políticos. Pero esta posibilidad importa también sus límites. No se podría salvarlos sino con la condición (necesaria aunque insuficiente) de tomar en cuenta, una información crítica y científica, de ese hecho poco discutible. Sin retraso ni miramientos, deberemos tomar (teórica y prácticamente, como hay que decirlo) en una cuenta rigurosa el papel que esta institución extraña desempeña todavía y sobre todo habrá desempeñado en el aparato cultural y filosófico de ese país. Y cualquiera que sea el balance, ese papel habrá sido —cualquier denegación a este respecto sería vana o sospechosa— muy importante.

Sostener por otra parte que yo, aquí, no aportaré más que una contribución parcial o particular a los

trabajos del GREPH, sin comprometerlo y sobre todo sin orientarlo, esto no debe dejar desconocer o susstraer al análisis (descontar) el hecho de que por lo menos parecí, después de haberlo anunciado desde hace tiempo, haber tomado la iniciativa, en un seminario que yo animaba, de la constitución del GREPH, y en primer lugar de su anteproyecto sometido a la discusión de ustedes.

Esto no es fortuito. No lo recuerdo para marcar o apropiarme de una nueva institución o contra-institución sino, por el contrario, para voltear una superficie, restablecer, restituir, someter un efecto muy particular que obedece a mi función en este proceso.

De lo que llamaré, para ir de prisa, mi lugar o mi punto de vista, era desde hace tiempo evidente que el trabajo en el cual estaba enfrascado —nombrémoslo álgebra, a riesgo de nuevos malentendidos, la desconstrucción (afirmativa) del falogocentrismo como filosofía—, no pertenecía simplemente a las formas de la institución filosófica. Ese trabajo, por definición, no se limitaba a un contenido teórico, incluso cultural o ideológico. No procedía según las normas establecidas de una actividad teórica. Por más de un rasgo y en momentos estratégicamente definidos, debía recurrir a un "estilo" inadmisibles para un cuerpo de lectura universitario (las reacciones "alérgicas" no tardaron en producirse), inaceptable aun en lugares en que uno se piensa ajeno a la universidad. Como es sabido, el "estilo-universitario" no siempre domina solamente en la universidad. Sucede que se pega a la piel de los que dejaron la universidad, e incluso de algunos que nunca asistieron a

— ella. Eso se ve desde los bordes. Ese trabajo, por lo tanto, acometía la subordinación ontológica o trascendental del cuerpo significativo con respecto a la idealidad del significado trascendental y a la lógica del signo, a la autoridad trascendental del significado y del significante, por lo tanto a lo que constituye la esencia misma de lo filosófico. Así, es desde hace tiempo necesario (coherente y programado) que la desconstrucción no se limite al contenido conceptual de la pedagogía filosófica, sino que se las vea con el escenario filosófico, con todas sus normas y formas institucionales así como con todo lo que las hace posibles.

Si no hubiera pasado, lo cual sólo fue considerado así por aquéllos que sacaban algún provecho de no querer ver nada, de una simple desconstitución semántica o conceptual, la desconstrucción no habría formado más que una modalidad —nueva— de la autocrítica interna de la filosofía. Habría corrido el peligro de reproducir la propiedad filosófica, la relación de la filosofía consigo misma, la economía del enjuiciamiento tradicional.

Ahora bien, en el trabajo que nos espera, deberemos desconfiar de todas las formas de reproducción, de todos los recursos poderosos y sutiles de la reproducción: entre los cuales, si todavía puede decirse, el de un concepto de reproducción que no se puede utilizar aquí ("simplemente") sin "ampliarlo" (Marx), ampliar sin reconocer en ello la contradicción en acción y de modo siempre heterogéneo, analizar en su contradicción esencial sin plantear en toda su magnitud el problema de la contradicción

(o de la dialéctica) como filosofema. ¿Es acaso con semejante filosofema (con algo así como una "filosofía marxista") que en "última instancia" puede operar una desconstrucción efectiva de la filosofía?

A la inversa, si la desconstrucción hubiera descuidado al principio la desestructuración interna de la onto-teología falogocéntrica, habría reproducido, por precipitación politista, sociologista, historicista, economista, etcétera, la lógica clásica del marco. Y se habría dejado guiar, más o menos directamente, por esquemas metafísicos tradicionales. Eso es, a mi parecer, lo que acecha o limita, en el comienzo, los escasos y por lo tanto valiosísimos trabajos franceses sobre la enseñanza filosófica, cualesquiera que sean las diferencias o las oposiciones que los relacionen unos con otros. Pero mi reserva aquí —trataré más tarde de argumentarla estudiando más detenidamente el problema— no me hace desconocer, ni mucho menos, la importancia y la función de abertura que pueden tener los libros de Nizan o de Canivez, de Sève o de Châtelet, por ejemplo.

Por tanto la desconstrucción —o por lo menos lo que propuse con ese nombre que es equiparable a otro, pero nada más— siempre tuvo en principio por objeto el aparato y la función de enseñanza en general, el aparato y la función filosófica en particular y por excelencia. Sin reducir su especificidad, diré que lo que ahora se emprende no es más que una etapa por salvar en un trayecto sistemático.

Etapa sin duda, pero que se tropieza por así decirlo al desnudo (o casi, como siempre hay que decir en gimnasia) con una temible dificultad, una puesta

a prueba histórica y política cuyo esquema de principio quisiera indicar desde ahora.

Por una parte: la desconstrucción del falogocentrismo como desconstrucción del principio onto-teológico de la metafísica, de la pregunta "¿qué es?", de la subordinación de todos los campos de cuestionamiento a la instancia onto-enciclopédica, etcétera, semejante desconstrucción ataca la raíz de la *universitas*: a la raíz de la filosofía como enseñanza, la unidad última de lo filosófico, de la disciplina filosófica o de la universidad filosófica como asiento de toda universidad. La universidad, es la filosofía, una universidad siempre es la construcción de una filosofía. Ahora bien, resulta difícil (pero no imposible, trataré de señalarlo) concebir un programa de enseñanza filosófica (como tal) y una institución filosófica (como tal) que sigan de modo consistente, o aun sobrevivan a una rigurosa desconstrucción.

Pero por otra parte: concluir de un *proyecto* de desconstrucción a la pura y simple, a la *inmediata* desaparición de la filosofía y de su enseñanza, a su "muerte" como se diría con la necedad del que ignora aún hoy día cómo resucitan los muertos, sería una vez más abandonar el terreno de una lucha a fuerzas muy determinadas que siempre tienen interés, según vías que tendremos que estudiar, en instalar en los lugares aparentemente abandonados por la filosofía, y por tanto ocupados, preocupados por el empirismo, la tecnocracia, la moral o la religión (y todo eso a la vez) un dogmatismo propiamente metafísico, más vivo que nunca, al servicio de las fuerzas que siempre han estado vinculadas a la hegemonía

falogocéntrica. Dicho de otro modo, para no llegar todavía más lejos que el álgebra de esa colocación preliminar, abandonar el terreno bajo el pretexto que ya no se puede defender la vieja máquina (y que incluso se contribuyó a dislocarla), sería no entender nada a la estrategia destructora.

Sería confinarla en un conjunto de operaciones *teóricas*: inmediatas, discursivas y finitas.

Aun si, al privilegiar la operación teórica y discursiva la forma filosófica de los discursos, ya hubiera alcanzado resultados de principio suficientes (lo que dista mucho de ser seguro, se tiene demasiados indicios de ello), ese discurso filosófico está a su vez determinado (en efecto) por una enorme organización (social, económica, pulsional, fantasmática, etcétera), por un poderoso sistema de fuerzas y de antagonismos múltiples: que la desconstrucción misma tiene por "objeto" pero del cual es también, en las formas necesariamente determinadas que debe tomar, un efecto (remito a lo que digo en otra parte, en *Positions*, acerca de esa palabra).

Siempre inconclusa en ese sentido, y para no reducirse a un episodio moderno de la reproducción filosófica, la desconstrucción no puede ni asociarse a una liquidación de la filosofía (triumfante y verbosa en un caso, vergonzosa y aún muy atareada en otro) cuyas consecuencias políticas están diagnosticadas desde hace largo tiempo, ni aferrarse a alguna "defensa-de-la-filosofía", a algún combate de retaguardia reactiva que, para conservar un cuerpo en descomposición, no hace más que facilitar las cosas a las empresas liquidadoras.

Por consiguiente: luchando como siempre en dos frentes, en dos escenarios y según dos alcances, una desconstrucción rigurosa y eficiente debería simultáneamente desarrollar la crítica (práctica) de la institución filosófica actual y emprender una transformación positiva, afirmativa más bien, audaz, extensiva e intensiva, de una enseñanza llamada "filosófica". No ya un nuevo *plan de la universidad*, en el estilo escatoteológico de lo que se hizo con ese nombre en los siglos XVIII y XIX, sino un tipo de propuestas totalmente diferentes, que competen a otra lógica y que toman en cuenta un máximo de datos nuevos de todo tipo cuya enumeración no voy a emprender ahora. Algunos de ellos aparecerán rápidamente. Estas propuestas ofensivas se ajustarían a la vez al estado teórico y práctico de la desconstrucción y cobrarían formas muy concretas, las más eficientes posibles en Francia, en 1975. No dejaré de tomar mis riesgos o mis responsabilidades en cuanto a esas propuestas. Y dejaré bien claro —si es que se da el nombre de Haby al indicio más visible de ese contexto— que no me aliaré con los que se proponen "defender-la-filosofía" tal como se practica hoy día en su institución francesa, que yo no suscribiré a cualquiera forma de combate "por-la-filosofía", pues lo que me interesa es una transformación fundamental de la situación *general* en la que se plantean esos problemas.

Si emití estas primeras observaciones acerca de la posible relación entre los trabajos del GREPH y una empresa de desconstrucción, no es sólo por lo que acabo de decir, sino para no neutralizar o naturalizar

el lugar que ocupó, para ni siquiera hacer como si lo descontara, como a veces ha podido parecer útil hacerlo, salvo en algunos simulacros cuya lógica quisiera reconstruir. Esa lógica nos introducirá quizás al problema del cuerpo docente.

Dentro de la Educación Nacional, mi función profesional me vincula por prioridad inmediata a la Escuela Normal Superior en la que ocupó, con el título de maestro-adjunto de historia de la filosofía, el puesto definido desde el siglo XIX como el de catedrático-repetidor. Me detengo un instante en esta palabra de *repetidor* para empezar a tratar el problema del cuerpo docente en lo que lo somete a la repetición.

Repetidor, el *agrégé** repetidor no debería producir nada, al menos si producir quisiera decir innovar, transformar, hacer advenir lo nuevo. Está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir y hacer reproducir: formas, normas y un contenido. Debe asistir a los alumnos en la lectura y la comprensión de los textos, ayudarlos en la interpretación y a comprender lo que de ellos se espera, a lo que deben responder en las diversas etapas del control y de la selección, desde el punto de vista de los contenidos o de la organización lógico-retórica de sus ejercicios (explicaciones de texto, redacciones o lecciones). Por lo tanto, debe convertirse ante los estudiantes en el representante de un sistema de reproducción (complejo sin duda, minado por una multiplicidad de

* *Agrégé*: persona autorizada después de un concurso, a enseñar en un liceo o en una facultad en Francia. [T]

antagonismos, relevado por micro-sistemas relativamente independientes, dejando siempre debido a su movimiento una especie de toma de derivación que sus representantes pueden, en ciertas condiciones, explotar y volver en contra del sistema, pero éste se jerarquiza a cada momento y tiende constantemente a reproducir esa jerarquía), o más bien en el experto que, pasando por conocer mejor la demanda a la cual tuvo que plegarse primero, la explica, la traduce, la repite y la re-presenta, pues, para los jóvenes aspirantes. Esta demanda es forzosamente la que domina en el sistema (llamemos eso por el momento, por comodidad, el poder, dando por entendido que no se trata sencillamente de lo que se entiende en general con esa palabra, sobre todo no simplemente el gobierno o la mayoría del momento), representado por el poder relativamente autónomo del cuerpo docente, que delega a su vez sus jurados de concurso o de tesis, sus comisiones o sus comités consultivos. El repetidor pasa por ser experto en la interpretación de esa demanda, no tiene que formular otra que no someta por tal o cual vía a la aprobación de dicho poder que puede o puede no, o no puede o no quiere poder o no quiere querer dejarla pasar. En todo caso, se trata siempre de la demanda del poder dominante que el experto se compromete por contrato a representar ante los aspirantes; los ayuda a satisfacerla, y esto a petición general de la cual no está excluida evidentemente la demanda del aspirante.

Al ser este campo, ciertamente, una multiplicidad de antagonismos siempre sobredeterminados, la correa de transmisión trabaja y atraviesa toda clase de re-

sistencias, de contra-fuerzas, de movimientos de deriva o de contra-bando. El efecto más aparente de ello es entonces una serie de disociaciones en la práctica de los repetidores y de los aspirantes: se aplican reglas en las cuales ya no se cree en absoluto o ya no del todo, que se critica incluso por otra parte y a menudo violentamente. El aspirante pide al repetidor que lo inicie a un discurso cuya forma y contenido parecen a una o a ambas partes, caducos. Caducos por razones muy determinadas y bien conocidas por algunos, lo cual se juzgará más o menos grave según el caso, propias de una especie de lengua extranjera, viva o no. En el mejor de los casos, el repetidor y el aspirante intercambian guiños cómplices al mismo tiempo que recetas: qué hay que decir, qué no hay que decir, cómo hay qué o no hay qué decir, etcétera, dando por entendido que estamos de acuerdo para ya no suscribir a lo que se nos pide, a la filosofía o, digamos por comodidad, a la ideología implicada en el pedido, así como tampoco reconocemos la competencia de los que el poder designa para juzgarnos, según las modalidades y finalidades criticables. Que no se limite esa situación a los "ejercicios" y a la preparación explícita de los exámenes o concursos: es la de todo discurso que se pronuncia en la universidad, desde los más conformistas hasta los más subversivos, en la Escuela Normal como en cualquier otra parte. Al mismo tiempo, el repetidor y el aspirante se dividen, se disocian o se desdoblan. El aspirante sabe que muy a menudo debe presentar un discurso conforme al cual él no suscribe nada ni en cuanto a la forma ni en cuanto al contenido.

El repetidor se pone en su papel profesional para corregir las redacciones y "reanudar" lecciones, dar consejos técnicos en nombre de un jurado y de cánones que para él están desprestigiados. Al igual que los aspirantes, juzga severamente, por ejemplo, algunos informes publicados por algún jurado; y cuando los unos o los otros llegan a dirigir sus protestas a los Inspectores generales o a los Presidentes de jurado, saben por experiencia que sencillamente se quedarán sin respuesta.

Y en su "seminario", puesto que desde hace algunos años a los repetidores se les autoriza aquí a animar un seminario además y al lado de los ejercicios de repetición propiamente dichos, el repetidor reproduce la división: trata de ayudar a los "candidatos" y al mismo tiempo introduce, como en contrabando de trayecto largo, premisas que ya no pertenecen al espacio de la *agrégation** general, e incluso lo socavan más o menos solapadamente. Esta disociación está tan bien asumida o interiorizada por ambas partes que yo he podido, por mi parte, abstenerme, casi totalmente durante los ejercicios, aun parcialmente durante los seminarios, de implicar un trabajo que prosigo por otra parte y que se puede consultar eventualmente en publicaciones. Hago como si ese trabajo no existiera y sólo aquellos que me leen pueden reconstituir la trama que, naturalmente, aunque está disimulada, mantiene unidos los textos publicados y mi enseñanza. En principio, en el seminario todo debe comenzar en un punto cero ficticio de mi relación con el auditorio: como si todos fué-

* Véase nota p. 74.

semos en cada momento "grandes principiantes". Y deberemos volver a esos dos valores (repetición y "grandes principiantes") para buscar en ellos una ley general del intercambio filosófico, ley general y permanente cuyos fenómenos habrán sido sin embargo, diferenciados, específicos e irreductibles en el curso de la historia. Esta ficción disociativa es bien asumida por ambas partes, con algunas astucias y rodeos; me ha ocurrido oírme lo decir, si quieren ustedes, por dos alumnos de la Escuela, antaño y no hace mucho, que cito no por la anécdota sino por el síntoma. Uno de ellos me dijo durante sus estudios: "Yo he decidido no leerlo para trabajar sin prevención y simplificar nuestras relaciones." Y de hecho, parece que me leyó después de la *agrégation**, incluso me citó en algunas de sus publicaciones (por lo demás notables) lo cual le valió, según me dijo, algunos problemas con tal o cual comisión ante la cual aún se hallaba en situación de aspirante. El otro, después de haber terminado su escolaridad y una vez nombrado en el puesto de maestro adjunto en una universidad parisina, me dijo recientemente que prefería tal de mis publicaciones a tal otra y me preguntó si yo compartía su sentimiento; como yo manifestaba alguna reticencia y alguna impotencia para calificar mis propios ejercicios, concluyó disculpándose: "Sabe usted, lo que digo acerca de ellos, es sobre todo para mostrarle que ahora los leo". Ahora, es decir ahora que ya no soy candidato a la

* *Agrégation*: concurso para el reclutamiento de los profesores de liceo o de ciertas facultades en Francia [T.].

agrégation, ahora que ya no corre peligro (eso es lo que él creía) de complicarse el espacio de repetición en el que usted, repetidor, debía reflexionar ante mí, para que yo reflexionara a mi vez, un código y un programa.

Por programa, no me refiero solamente a aquél que, de modo bastante arbitrario (y en todo caso según motivaciones que nunca se exponen, acerca de las cuales nadie puede pedir cuentas) fija y recorta, en la primavera de cada año, un sujeto (por ejemplo un presidente de jurado), a su vez sacado por una decisión ministerial del cuerpo docente del cual es miembro; esa elección escapa a la publicidad y a la iniciativa del propio cuerpo docente, a *fortiori* del cuerpo de los aspirantes, y lo oculto de la decisión ministerial se propaga en lo oculto de la cooptación. En todo caso, el lugar de esa ocultación se puede localizar claramente: es uno de los puntos en que un poder no filosófico y no pedagógico interviene para determinar quién (y lo que) determinará de manera decisiva y absolutamente autoritaria el programa, los mecanismos de filtración y de codificación de toda la enseñanza. Cuando se piensa en la estructura centralista y militar de la Educación Nacional francesa, vemos cuáles movimientos del ejército se desencadenan en la universidad y en las editoriales (aquí, los mecanismos de conexión son un poco más complejos pero más reducidos) por la menor vibración de programadora. A partir del momento en que detenta tal poder, del ministerio, sin ninguna consulta del cuerpo docente como tal, el jurado o en general el aparato de control (aun si

es elegido, la mayoría de las veces no lo es más que en parte y toma en cuenta, de hecho, los resultados de concursos apreciados por un jurado nombrado) puede darse una representación teatral de su libertad o de su liberalismo. En realidad, experimenta, directamente o no, la coacción ideológica o política, el programa real del poder. Y, por tanto, *tiende* forzosamente a reproducirlo en lo esencial, reproduciendo sus condiciones de ejercicio y rechazando todo lo que se aparta de ese orden.

Con el nombre de programa no señalo, por lo tanto, tan sólo el que parece caer del cielo todos los años, sino una poderosa máquina de complejos engranajes. Comprende cadenas de tradición o de repetición cuyos funcionamientos no son propios de tal o cual configuración histórica o ideológica particular, y que se perpetúan desde los inicios de la sofística y de la filosofía. No solamente como una especie de estructura fundamental y continua que soportara fenómenos o episodios singulares. De hecho, cada configuración determinada vuelve a cercar, a informar a emplear en su totalidad esa máquina profunda, ese programa fundamental. Una de las dificultades del análisis se debe a que la desconstrucción no debe, no puede seleccionar entre cadenas largas o poco móviles y cadenas cortas y pronto caducadas, sino exhibir esa lógica extraña mediante la cual, al menos en filosofía, los poderes múltiples de la máquina más vieja pueden siempre volver a ser cercados y explotados en una situación inédita. Es una dificultad pero también es lo que vuelve posible una desconstrucción *sistemática* preservándola del asombro em-

pirista. Y esos poderes no son solamente esquemas lógicos, retóricos, didácticos, ni siquiera esencialmente filosofemas sino también operadores socioculturales o institucionales, escenarios o trayectos de energía, conflictos de fuerza que utilizan toda clase de representantes. Por tanto, naturalmente, cuando digo, según una fórmula trivial, que el poder controla el aparato de la enseñanza, no es ni para colocar al poder fuera del escenario pedagógico (se constituye en el interior como efecto de ese escenario mismo y cualquiera que sea la naturaleza política o ideológica del poder establecido en torno a él), ni para dar a pensar o a soñar una enseñanza sin poder, liberada de todo poder exterior o superior a ella o de sus propios efectos de poder. Esa sería una representación idealista o liberalista con la que se resigna eficazmente un cuerpo docente ciego al poder: aquél al cual está sometido, aquél del cual dispone en el lugar en que denuncia al poder.

Este es bastante retorcido: deshacerse de su propio poder no es lo más fácil para un cuerpo docente, y el hecho de que eso ya no dependa de una "iniciativa" o de un "gesto", de una "acción" (por ejemplo, política en el sentido codificado de esa palabra), pertenece quizás a esa estructura del cuerpo docente que deseo descomponer aquí.

Por tanto, donde quiera que tiene lugar la enseñanza —y en la filosofía por excelencia— hay *poderes*, que representan fuerzas en lucha, fuerzas dominantes o dominadas, conflictos y contradicciones (lo que llamo efectos de diferencia) dentro de ese ámbito. Por eso es que un trabajo como el que em-

prendemos —he aquí una trivialidad que, como nos lo indica la experiencia, hay que recordar siempre—, implica por parte de todos aquellos que participan en él una definición de partido político, cualquiera que sea la complejidad de los relevos, de las alianzas y de los rodeos estratégicos (nuestro anteproyecto les dedica la mayor parte, pero sin embargo, habrá hecho huir a algunos "liberales").

Por lo tanto, no podría haber un cuerpo docente o un cuerpo de enseñanza (educador/educando: ampliaremos la sintaxis de esa palabra, del cuerpo educando al cuerpo de los discípulos): homogéneo, idéntico a sí, suspendiendo en él las oposiciones que tendrían lugar afuera (por ejemplo las políticas), y defendiendo si llega el caso LA FILOSOFÍA EN GENERAL en contra de la agresión de lo no filosófico proveniente del exterior. Si hay, pues, una lucha en cuanto a la filosofía, no puede dejar de tener su lugar en el interior así como en el exterior de la "institución" filosófica. Y si hubiera algo amenazado que defender, eso también tendría lugar adentro y afuera, pues las fuerzas de afuera siempre tienen a sus aliados o representantes adentro. Y recíprocamente. Podría suceder que los "defensores" tradicionales de la filosofía, aquellos que nunca tienen la menor sospecha en cuanto a la "institución", sean los agentes más activos de su descomposición, en el momento mismo en que se indignan ante los que claman contra la muerte-de-la-filosofía. Ninguna posibilidad queda excluida jamás en la combinatoria de las "alianzas objetivas" y a cada paso se cae en una trampa.

La defensa, el cuerpo, la repetición. La defensa de la enseñanza filosófica, el cuerpo docente (expuesto; lo veremos, como un simulacro de no-cuerpo reduciendo al no-cuerpo al cuerpo educando; o inversamente, lo que da lo mismo, cuerpo reduciendo otro cuerpo a no ser más que un cuerpo o un no-cuerpo, etcétera), la repetición: eso es lo que habría que reagrupar para mantenerlos juntos en su sistema y bajo observación si la tarea fuera aquí pensar con el conjunto y mantener bajo observación, es decir si aún se tuviera que enseñar.

¿Qué hay que? (*cf. supra*) (¿Qué le hace falta al aforismo para volverse docente? ¿Y si fuese a veces, el aforismo, la autoridad didáctica más violenta? ¿Como la elipsis, el fragmento, el "no digo casi nada y lo retiro en seguida" potencializando el dominio de todo el discurso retenido, inspeccionando de antemano todas las continuidades y todas las diligencias por venir?)

Una de las razones por las cuales insisto en la función de repetidor que aquí me ocupa, es que si bien la palabra parece hoy día reservada a la Escuela Normal, con ese aire retrasado o desusado que sienta tan bien a toda la nobleza que se respeta, la función sigue estando por doquier activa hoy día. Es una de las más reveladoras y de las más esenciales de la institución filosófica. A este respecto, leeré un largo párrafo del libro de Canivez, *Jules Lagneau, profesor y filósofo, Ensayo sobre la condición del profesor de filosofía hasta finales del siglo XIX*, uno de los dos o tres libros que yo sepa que en Francia tratan directamente ciertos problemas históricos de la

institución filosófica. En él se trata un material indispensable: o sea que también se lee, se selecciona, se evalúa según el sistema de una filosofía, de una moral o de una ideología muy determinadas. Las estudiaremos aquí y trataremos de identificarlas no solamente en tal o cual profesión de fe declarada, sino en esas operaciones más ocultas, sutiles, aparentemente secundarias, que producen —o contribuyen poderosamente— el efecto tético de todo discurso; éste es por añadidura una tesis principal para el doctorado de Estado que milita por una especie de espiritualismo liberal, ecléctico por liberalismo, aun si sucede que condene el eclecticismo cousiniano. Pero sabemos que el eclecticismo no existe, al menos nunca como esa abertura que deja pasar todo. Su nombre lo indica, practica cada vez, abiertamente o no, filtración, selectividad, elección, elitismo y exclusión. El pasaje anunciado describe la *enseñanza filosófica en el siglo XVIII*, en Francia:

No hay que olvidar que la instrucción se acompañaba de una educación de inspiración religiosa. La práctica pedagógica siempre está atrasada con respecto a las costumbres, sin duda porque la enseñanza es más retrospectiva que prospectiva.

Interrumpo un momento mi lectura para un primer apartadó.

Si la "práctica pedagógica" "siempre está atrasada con respecto a las costumbres", proposición que a este respecto descuida quizá cierta heterogeneidad de las relaciones pero que parece, globalmente, poco

discutible, esta estructura retrasada de la enseñanza siempre puede ser interrogada como repetición. Esto no exenta de ningún otro análisis específico pero evidencia un invariante estructural de la enseñanza. Procede de la estructura semiótica de la enseñanza, de la interpretación *prácticamente* semiótica de la relación pedagógica: la enseñanza entrega signos, el cuerpo docente produce (muestra y emite) señales, para ser más preciso significantes que suponen el conocimiento de un significado previo. Referido así, el significante es estructuralmente secundario. Toda universidad coloca al lenguaje en esa posición de retraso o de derivación con respecto al sentido o a la verdad. Que ahora se coloque el significante o más bien el significante de los significantes —en posición trascendental con respecto al sistema—, eso no cambia nada al asunto: se reproduce aquí, dándole un segundo soplo, la estructura docente de un lenguaje y el retraso semiótico de una didáctica. El saber y el poder permanecen en el principio. El cuerpo docente, como *organon* de repetición, tiene la edad y la historia del signo, vive de la creencia (¿qué es entonces la creencia en este caso y desde esta situación?) en el significado trascendental, revive más y mejor que nunca con la autoridad del significante de los significantes, por ejemplo del falo trascendental. Eso es tanto como recordar que una historia crítica y una transformación práctica de la "filosofía" (se puede decir aquí de la institución de la institución) tendrá, entre sus tareas, el análisis práctico (o sea efectivamente descomponente) del concepto de enseñanza como proceso de significancia).

Después de este apartado, vuelvo a Canivez:

La práctica pedagógica siempre está atrasada en relación a las costumbres, sin duda porque la enseñanza es más bien retrospectiva que prospectiva. En una sociedad cada vez más laicizada, los colegios mantenían una tradición en la que el catolicismo aparecía como una verdad intocable. Esa es una pedagogía que conviene a una monarquía de derecho divino, como lo escribe Vial (*Tres siglos de enseñanza secundaria*, 1936).

Interrumpo una vez más la cita. La observación de Canivez, y *a fortiori* el texto de Diderot que va a seguir, muestra a las claras que el campo histórico y político no podría ser en ningún momento homogéneo. Una multiplicidad irreductible de conflictos entre fuerzas dominadas/dominantes trabaja todo el campo pero también todo discurso sobre el mismo. Canivez toma partido (como Cousin) por el laicismo, observa también la contradicción entre una sociedad en vías de laicización y la práctica pedagógica que sobrevive en ella durante mucho tiempo. En esa misma época, Diderot entablaba con otros un combate que aún no termina; también recordaba el motivo político disimulado bajo lo religioso o confundido con él:

Rollin, el famoso Rollin no tiene más objetivo que hacer curas o monjes, poetas u oradores: ¡de eso se trata, efectivamente! . . . Se trata de dar al soberano sújetos activos y fieles, al imperio, ciudadanos útiles; a la sociedad particulares instruidos ho-

nestos e incluso amables; a la familia buenos esposos y buenos padres; a la república de las letras unos cuantos hombres de buen gusto y a la religión ministros edificantes y apacibles. No es esto un pequeño objetivo . . . (*Plan de una universidad para el gobierno de Rusia*, 1775-1776.)

En la época en que Diderot escribe esto, el cuerpo de los profesores de filosofía dista mucho de ser, sin distinción y de manera homogénea, la representación servil de un poder político-religioso a su vez obsesionado por contradicciones. Ya en el siglo xvii, en los archivos de las deliberaciones de la universidad de París, hallamos acusaciones en contra de la independencia de ciertos profesores, por ejemplo, contra aquellos que pretendían enseñar en francés (problema muy importante que consideraremos más adelante). En 1737, recuerda todavía Canivez, se les ordena a los profesores dictar sus cursos. Por lo demás, esa era una regla que se recordaba más que se instauraba. Dictar era sinónimo de enseñar. "Un regente podía decir que había 'dictado' durante diez años en tal colegio." El "dictado" del curso repetía un contenido fijo y controlado, pero no se confundía con la "repetición" en el sentido estrecho que determinaremos en un momento. Al llegar a un colegio, el profesor debía someter el programa de su enseñanza a la jerarquía. Semejante "prolusión" tomaba a veces la forma de esas "lecciones inaugurales" que aún conocemos. A menudo también, de ahí la ventaja de un dictado más controlable, debía someter la totalidad de sus cuadernos de cursos. "Se había pasado insensiblemente de la lectura, estudio de un

texto y de su comentario, al curso dictado, a medida que el contacto con el texto se volvía más lejano. El curso había sido primero el resumen de la doctrina de Aristóteles o de un escolástico, acompañado de un compendio de su comentario, luego se había convertido en la clasificación de las opiniones medias relativas al contenido de las materias filosóficas explotado por la tradición. No es sino hasta el siglo XIX cuando los programas establecerán temas por aprender y ya no autores por estudiar."

En efecto, nos tocará ver lo que sucede en el siglo XIX a este respecto, pero no imaginemos que el paso a los temas transforma radicalmente el escenario pedagógico o que la supresión del "dictado" acaba con todo dictado. El programa de los temas (por "aprender" dice justamente Canivez), la lista de los autores y demás mecanismos eficaces que trataremos de analizar, están allí para pulir y perfeccionar el dictado, volverlo más clandestino y, en su operación, su origen, sus poderes, más misterioso. Canivez prosigue: "En la antigua perspectiva, no les pasaba por la mente a los profesores y a sus superiores que los cuadernos pudieran ser obra personal más que por su arreglo. Se ponía mayor atención en sus errores, sus torpezas, las novedades que contenían, provenientes del ambiente de la época, que en su originalidad versátil. El profesor es el transmisor fiel de una tradición y no el obrero de una filosofía en proceso de elaboración. Los regentes se traspasaban con frecuencia cuadernos que ya habían sido utilizados por sus predecesores, o que habían redactado en sus primeros años de ejercicio, desdeñando

ulteriormente las aportaciones recientes de la ciencia."

Aquél que Canivez llama "El obrero de una filosofía en proceso de elaboración", al margen o fuera de la institución vigente de la filosofía, se entrega ya a una crítica precisa, aguda, del poder docente. Es el caso de Condillac. Precede e inspira gran parte de los proyectos críticos y pedagógicos de los Ideólogos bajo la Revolución y después de ella. Nos tocará examinar todos los equívocos. Pero ya el final de su curso de estudios sobre la historia moderna, condena sin apelación la universidad filosófica, oponiéndole la creación de las academias científicas y lamentando que las universidades no sigan su progreso: "La manera de enseñar continúa bajo la influencia de siglos en que la ignorancia formó su plan: pues mucho dista que las universidades hayan seguido el progreso de las academias. Si bien la nueva filosofía comienza a introducirse en ellas, tiene muchas dificultades para establecerse; y además no se la deja entrar a menos que se ponga algunos andrajos de la escolástica. Se han creado para el adelanto de las ciencias, establecimientos a los que uno no puede más que aplaudir. Pero no se los hubiera creado sin duda, si las universidades hubieran sido capaces de cumplir ese cometido. Los vicios de los estudios parecen, pues, haber sido conocidos; sin embargo, no se les corrigió. No basta con crear buenos establecimientos: es necesario destruir los malos, o reformarlos siguiendo el plan de los buenos, o si es posible, uno mejor."

La contradicción intra-institucional es tal, que la defensa del cuerpo docente (universitario) (defensa

y cuerpo son palabras de Condillac, las subrayaré) no se efectúa contra "el-poder", contra cierta fuerza en aquel entonces provisionalmente en el poder y ya desarticulada en su interior, sino contra otra institución en vías de formación o en vías de progreso, contra-establecimiento que representa otra fuerza con la cual "el-poder" debe contar y negociar, a saber las academias.

Por otra parte, el abad de Condillac, preceptor del príncipe de Parma al cual se dirige aquí, condena esa universidad, penetrada de contrabando por la "nueva filosofía"; la condena como *cuerpo*, y cuerpo que se *defiende*, cuerpo cuyos *miembros* están sometidos a la unidad del cuerpo. Y ve en las escuelas confiadas a órdenes religiosas el agravamiento de ese fenómeno de cuerpo dogmático.

No pretendo que la forma de enseñar sea tan viciosa como en el siglo XIII. Los escolásticos le han restado algunos defectos, pero insensiblemente y pese a ellos mismos. Entregados a su rutina, se aferran a lo que aún conservan; y con la misma pasión se aferraron a lo que han abandonado. Libraron combates por no perder: librarán otros para *defender* lo que no han perdido. No se dan cuenta del terreno que han tenido que abandonar: no prevén que se verán obligados a abandonar otros: y aquél que *defiende* pertinazmente el resto de los abusos que subsisten en las escuelas, habría *defendido* con la misma porfía cosas que condena hoy día, si le hubiera tocado vivir dos siglos antes.

Las universidades son viejas y tienen los de-

fectos de la edad: quiero decir que están poco hechas para corregirse. ¿Se puede acaso suponer que los profesores renunciarán a lo que creen saber, para aprender lo que ignoran? ¿Confesarán acaso que sus lecciones no enseñan nada o que sólo enseñan cosas inútiles? No: pero como los alumnos, siguen yendo a la escuela para cumplir un deber. Si les da de que vivir, eso les basta; como también les basta a los discípulos, si consume el tiempo de su infancia y de su juventud. La consideración de que gozan las academias es un estímulo para ellas. Además los miembros, libres e independientes, no se han obligado a seguir ciegamente las máximas y prejuicios de su *cuerpo*. Si los ancianos sostienen antiguas opiniones, los jóvenes tienen la ambición de pensar mejor; y son siempre ellos los que llevan a cabo en las academias las revoluciones más ventajosas para el progreso de las ciencias. Las universidades han perdido mucho de su consideración, la emulación se pierde todos los días. Un profesor meritorio, se asquea cuando se ve confundido con pedantes que el público desprecia, y cuando se da cuenta de lo que habría que hacer para distinguirse, juzga imprudente intentarlo. No se atrevería a cambiar por completo todo el plan de estudios, y si quiere aventurar sólo algunos cambios menores, se ve obligado a tomar las mayores precauciones. Si las universidades tienen estos defectos, ¿qué será de las escuelas confiadas a órdenes religiosas, o sea a *cuerpos* que tienen una manera de pensar a la que todos los miembros están obligados a someterse?

No cité este largo texto para jugar con su actualidad; ni tan sólo para tomar nota de todas las líneas de separación que siempre, y siempre de modo específico, dividen un ámbito de lucha incesante en cuanto a la institución filosófica. Pero también para anticipar un poco. Condillac se opone a una institución a partir de otra institución, de otro lugar institucional (las academias), y lo hace en nombre de una filosofía que inspirará masivamente los proyectos pedagógico-filosóficos de la Revolución y de la pos-revolución (el episodio propiamente revolucionario, lo veremos reducirse a casi nada). Se tratará, pues, de un planteamiento central, visible o disimulado, de toda la historia político-pedagógica desde el siglo XIX hasta nuestros días. Pronto emprenderemos directamente su análisis. De aspecto revolucionario o progresista para cierto cuerpo docente, el discurso de Condillac representa ya *otro cuerpo docente en formación*, una ideología (ideológica) a punto de convertirse en como se dice dominante, prometida a su vez a reveses ambiguos, a toda una historia compleja y diferenciada, desempeñando a la vez el papel de freno y de motor para la crítica filosófica. En sus líneas más formales, este esquema también es actual.

Para no retener hoy día más que un signo de esta ambigüedad, no olvidemos que esta crítica, a la vez que sostiene el progreso de las academias modernas, pertenece a la relación pedagógica de un preceptor con un príncipe. Y, rasgo más duradero, reproduce un ideal de autopedagogía para un cuerpo virgen, ideal que sostiene una poderosa tradición pedagógica y halla su forma ideal, precisamente, en la

enseñanza de la filosofía: figura del *hombre joven* que, a una edad muy determinada, cuando ya está totalmente formado, y no obstante virgen todavía, se enseña a sí mismo, naturalmente, la filosofía. El cuerpo del maestro (profesor, intercesor, preceptor, partero, repetidor) sólo está allí durante el tiempo de su propia desaparición, siempre retirándose, cuerpo de un mediador simulando su desaparición en la relación consigo mismo del príncipe, o en provecho de otro cuerpo esencial del cual se hablará más tarde.

A vos, Monseñor, os toca en adelante instruiros solo. Ya os he preparado para ello y aun acostumbrado. Ha llegado la hora en que se decidirá lo que vos seréis algún día: pues la mejor educación no es la que debemos a nuestros preceptores; es la que nos damos a nosotros mismos. Os imagináis quizá haber terminado; pero soy yo, Monseñor, quien he terminado: y vos tenéis que volver a empezar.

El repetidor se esfuma, repite su esfumación, lo señala fingiendo dejar al discípulo príncipe —que debe volver a empezar a su vez—, reengendrar espontáneamente el ciclo de la paideia, dejarlo más bien engendrarse principalmente como autoenciclopedia.

Detrás de la "repetición" en el sentido estrecho, aquella que considera por ejemplo Canivez, siempre hay una escena de repetición análoga a la que quise indicar de esa referencia a Condillac. Canivez lamenta que la repetición y el repetidor falten cada vez más en la enseñanza actual. Durante un análisis histórico, de aspecto descriptivo y neutro, añade, como

de paso, una apreciación personal que, junto con tantas otras observaciones de este tipo, constituye el sistema ético-político-pedagógico de la tesis. "Al ejercicio fundamental que es el curso se añadía en primer lugar la repetición. Se evitaba el estudio solitario; el profesor, el repetidor o un buen alumno, el decurión, revisaba el curso con el auditor, corregía sus errores, le explicaba los pasajes difíciles. Era el momento de un intercambio personal entre ellos y particularmente fructuoso cuando su virtud se salvaguardaba y no se tornaba en un aprendizaje de memoria o a una interrogación disciplinaria. Es uno de los ejercicios que más faltan en la enseñanza actual." Y después del examen de una disertación de la universidad de Douai (1750), he aquí, en el muy conocido estilo de los informes: "Los ejercicios de los bachilleres de nuestros tiempos no son mejores; tan sólo son más vagos y menos estructurados."

El repetidor o la repetición en el sentido estrecho tan sólo vienen a representar y determinar una repetición general que abarca todo el sistema. El curso, el "ejercicio fundamental", ya es una repetición, el dictado de un texto dado o recibido, etcétera. Ya está repetido siempre por un profesor ante jóvenes de una edad determinada (preciso aquí que esta cuestión de la edad, que me parece captar en ella todas las determinaciones, digamos para ir de prisa, psicoanalíticas y políticas de la enseñanza filosófica, me servirá constantemente de hilo conductor durante las próximas sesiones), por un profesor, hombre, esto es obvio, soltero de preferencia. La regla del celibato eclesiástico, otro indicio de la escena sexual que

nos interesará, se había mantenido, más o menos apremiante, a pesar de la secularización de la cultura y como saben ustedes había sido restablecida por Napoleón. ("No habrá Estado político, fijo, si no hay un cuerpo docente con principios fijos. (...) Habría un cuerpo docente, si todos los directores, censores y profesores del Imperio tuviesen uno o varios jefes, como los jesuitas tenían un general, unos provinciales; (...) Si se juzgare que fuese importante que los funcionarios y profesores de liceo no estuviesen casados, se podría llegar a ese estado de cosas fácilmente y en poco tiempo (...), el modo de obviar todos los inconvenientes sería hacer una ley del celibato para todos los miembros del cuerpo docente, salvo para los profesores de las escuelas especiales y de los liceos y para los inspectores. El matrimonio en esos puestos no presenta ningún inconveniente. Pero los directores y maestros de estudio de los colegios no podrían casarse sin renunciar a su plaza. (...) Sin estar vinculado por votos, el cuerpo docente sería igual de religioso." (*Instrucciones a Fourcroy.*))

Esta repetición general (así representada por el maestro de estudio o el cuerpo más avanzado de un ex alumno), la volveremos a encontrar en el espíritu que define la función que me ocupa aquí, en este lugar que no es indiferente. El *agrégé* repetidor fue en primer lugar, sigue siéndolo ahora en ciertos aspectos, un alumno que se quedó en la Escuela después del examen de oposición para ayudar a los demás alumnos, haciéndoles repetir, a preparar los exámenes y concursos, por ejercicios, consejos, una especie de asistencia; asiste a la vez a los profesores

y a los alumnos. En este sentido, enteramente absorbido en su función de mediador dentro de la repetición general, también es el que instruye por excelencia. Como en los colegios de jesuitas, es en principio un buen alumno que ha dado prueba de sus aptitudes y que se queda, con la condición de ser soltero, interno de la Escuela durante unos cuantos años, tres o cuatro a lo sumo, comenzando a preparar su propia habilitación (su tesis) para tener acceso al cuerpo superior de la enseñanza. Esta era, muy estrictamente la definición del *agrégé-repetidor* cuando yo mismo era alumno de esta casa. Esta definición no ha caducado del todo. Sin embargo, una complicación la afectó un poco, cuando hace unos quince años, el compromiso entre dos necesidades antagonistas creo en Francia el cuerpo de los maestros adjuntos: funcionarios con cierta seguridad (con ciertas condiciones) de su estabilidad en la enseñanza superior pero sin título ni poder magisterial. Promovidos con bastante regularidad al rango de maestros-adjuntos, los *agrégés-repetidores* tienden a sedentarizarse en la Escuela, se les autoriza a dar cursos y a animar un seminario siempre que sigan asumiendo los cargos del *agrégé-repetidor*. Ya no viven forzosamente en la escuela, se casan con más frecuencia, lo cual, asociado a otras transformaciones, cambia la naturaleza de su relación con los alumnos.

No es nada fortuito, esto es a lo que quería llegar con ese indicio, el hecho de que la crítica de la institución universitaria sea muy a menudo (todo esto no tiene más que valor estadístico, tendencial, típico) la iniciativa de maestros-adjuntos, o sea de sujetos

que, bloqueados o subordinados por el aparato, ya no tienen simplemente interés en conservarlo, como los profesores del más alto rango, ni inseguridad o represalias masivas que temer, distintos en ello a los adjuntos que son dependientes y solicitantes puesto que pueden perder su puesto en cualquier momento. El esquema es por lo menos análogo en la enseñanza secundaria (un cuerpo superior de titulares, un cuerpo inferior de titulares y un cuerpo de no titulares). El maestro-adjunto traduce una contradicción y una brecha del sistema. En lugares así es donde un frente tiene siempre las mayores oportunidades de instalarse. Y en el análisis que el GREPH debería proseguir incesantemente en cuanto a su propia posibilidad o su propia necesidad, en cuanto a sus límites también, tendrá que tomar en cuenta entre otras cosas, esas leyes y esos tipos. Quería tan sólo anunciarlo con un indicio.

Aquí no es, pues, un lugar neutral e indiferente.

Además de lo que acabo de recordar, este lugar se transforma y se disloca. El hecho de que la mayoría de ustedes no pertenezca a la Escuela Normal Superior e incluso, si no me equivoco, se considere bastante poco apegada a ella (conformémonos con este eufemismo), constituye un primer signo, visible aquí, pues, en una sala de cine o de teatro apenas transformada en salón de seminario, aquí, en la Escuela Normal Superior que se transforma resistiendo a su propia transformación, aquí en el lugar en que yo, este cuerpo docente que llamo mío, —*topos* muy determinado en el cuerpo que se supone enseña la filosofía en Francia, hoy día, yo enseño.

En una especie de contrabando entre la *agrégation* y el GREPH.

Digo que sólo voy a hacer propuestas siempre sometidas a la discusión, que voy a plantear preguntas, por ejemplo esta que, aparentemente por mi propia iniciativa, puse hoy en el programa, a saber: "¿Qué es un cuerpo docente?"

Naturalmente, todo el mundo puede interrumpirme, hacer sus "propias" preguntas, desplazar o anular las mías, lo pido incluso con una sinceridad poco fingida. Pero todo parece organizado para que yo conserve la iniciativa que tomé o que me hice otorgar, que no pude tomar más que plegándome a mi vez a cierto número de exigencias normativas complejas y sistemáticas de un cuerpo docente autorizado, por la representación estatal, a otorgar el derecho y los medios de esa iniciativa. En realidad el contrato al cual me refiero es aún más complicado, pero también estipula que me dé prisa.

Cuando digo que planteo preguntas, finjo no decir nada que sea una tesis. Finjo plantear algo que en el fondo no se plantearía. Como la pregunta no es una tesis —eso es lo que se cree— no plantearía, no impondría, no supondría nada. Esta supuesta neutralidad, la apariencia no tética de una pregunta que se plantea sin ni siquiera parecer *plantearse*, eso es lo que construye el cuerpo docente.

Como se sabe, no hay pregunta (la más escueta, la más formal, la forma interrogante misma: ¿qué es? ¿Quién? ¿Qué? etcétera: reconoceremos en ello la próxima vez el recurso de los recursos para la implantación y para la contra-implantación institu-

cional) que no esté obligada por un programa, informada por un sistema de fuerzas, cercada por una batería de formas determinantes, seleccionantes, acribillantes. La pregunta siempre está *planteada* (determinada) por alguien que, en un momento dado, en una lengua, en un lugar, etcétera, representa un programa y una estrategia (por definición inaccesible a un control individual y consciente, representable).

Cada vez que la enseñanza de la filosofía está "amenazada" en este país, sus "defensores" tradicionales advierten, para convencer o disuadir tranquilizando: cuidado, van ustedes a atacar la posibilidad de un enjuiciamiento limpio, libre, neutral, objetivo, etcétera. Argumento sin fuerza ni pertinencia que, no nos sorprendamos de ello, jamás ha tranquilizado, jamás ha convencido, jamás ha disuadido.

Héme aquí, yo soy el cuerpo docente.

Yo —¿pero quién?— represento un cuerpo docente, aquí, en mi lugar, que no es indiferente.

¿En qué es un cuerpo glorioso?

Mi cuerpo es glorioso, concentra toda la luz. En primer lugar la del proyector que está encima mío. Además irradia y atrae hacia él todas las miradas. Pero también es glorioso en tanto que ya no es simplemente un cuerpo. Se sublima en la representación de otro cuerpo, al menos, el cuerpo docente del cual debería ser a la vez una parte y el todo, un miembro que permite ver el ensamblado del cuerpo; que a su vez se produce esfumándose como la representación apenas visible, transparente, del cor-

pus filosófico y del *corpus* sociopolítico, sin jamás exhibir el contrato entre esos cuerpos en el escenario.

De esta esfumación gloriosa, de la gloria de esta esfumación se obtiene una ganancia, siempre, de la cual queda por saber por qué, por quién, con miras a qué. La cuenta siempre es más difícil de lo que se cree, dado el carácter errático de cierto remanente. Y lo mismo sucede con todas las ganancias suplementarias obtenidas de la articulación misma de esos cálculos, por ejemplo aquí, hoy día, por quien dice: "Yo —¿pero quién?— represento un cuerpo docente."

Su cuerpo se vuelve docente cuando, lugar de convergencia y de fascinación, se vuelve más que un centro.

Más que un centro: un centro, un cuerpo en el centro de un espacio se expone por todos los lados, pone al desnudo su espalda, se deja ver por aquel a quien él hoy no ve. En cambio, la excentricidad del cuerpo docente, en la topología tradicional, permite simultáneamente la vigilancia sinóptica que abarca con su mirada el ámbito del cuerpo enseñado —del cual cada parte es tomada en la masa y siempre rodeada— y el retiro, la reserva del cuerpo que no se entrega, ofreciéndose tan sólo de un lado a la mirada que sin embargo, moviliza por toda su superficie. Esto es bien conocido, no insistamos. El cuerpo no se vuelve docente y no ejerce lo que se llamará, con riesgo de complicar las cosas más tarde, su dominio y su magistralidad, más que jugando

con una esfumación estratificada: delante (o detrás) del cuerpo docente global, delante (o detrás) del *corpus* enseñado (aquí en el sentido de *corpus* filosófico), delante (o detrás) del cuerpo sociopolítico.

Y no comprendemos *primero* lo que es un cuerpo para *luego* saber lo que pasa con sus esfumaciones, sumisiones y neutralizaciones con efectos de dominio: lo que un filósofo aún llamaría el ser o la esencia del cuerpo llamado "propio" (respuesta a la pregunta "¿qué es un cuerpo?") llegará quizás a sí mismo (o sea a otra cosa) desde esa economía de la esfumación.

Esa captación por esfumación, esa neutralización fascinante tiene cada vez la forma de una cadaverización de mi cuerpo. Mi cuerpo sólo fascina cuando juega al muerto, en el momento en que al hacerse el muerto, adquiere la rigidez del cadáver: tenso pero sin fuerza propia. Sin disponer de su vida sino tan sólo de una delegación de vida.

A semejante escena de seducción cadaverizante, no la nombro simulacro de *esfumación* en virtud de una equivalencia vaga de la negatividad de la muerte con la de una eliminación de escritura. La esfumación, aquí, es efectivamente, por una parte, la erosión de un texto, de una superficie y de sus marcas textuales. Esta erosión es el efecto de una represión y de una inhibición, de una agitación reactiva. Lo filosófico como tal siempre procede a ello. Por otra parte y al mismo tiempo, la esfumación hace desaparecer, por aniquilación sublime, los rasgos determinados de un *facies*, y de todo lo que en el rostro no se reduce a vocablo y a lo audible.

Por lo tanto, todas las retóricas de esa esfumación *cadavérisant* son relaciones de cuerpo a cuerpo.

Los efectos de cuerpo de los cuales juego yo —pero entiéndase bien que cuando yo digo yo, ya no saben ustedes quién habla y a qué remite yo, si hay o no firma de docente, puesto que también pretendo describir en términos de esencia la operación del cuerpo anónimo en tránsito docente— fingen suponer o hacen creer que mi cuerpo no tiene nada que ver: no existiría, no estaría *allí* más que para representar, significar, enseñar, entregar los signos de otros dos cuerpos por lo menos. Los cuales

APÉNDICE

El *Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique*, GREPH (Grupo de Investigaciones sobre la Enseñanza Filosófica), se constituyó durante una primera asamblea general el 15 de enero de 1975. Desde el año anterior, se habían llevado a cabo reuniones preparatorias. Durante la sesión del 16 de abril de 1974, un grupo de unos treinta profesores y estudiantes habían adoptado por unanimidad el *Anteproyecto* siguiente. Este documento, a propósito abierto al más amplio consenso, acompañó la invitación a la primera asamblea constituyente, invitación dirigida al mayor número de alumnos, maestros de secundaria y de universidad, estudiantes (disciplina filosófica o no filosófica, en París y en provincias).

ANTEPROYECTO PARA LA CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA

De los trabajos preliminares que lo han evidenciado, hoy día resulta posible y necesario organizar un conjunto de investigaciones sobre lo que relaciona la filosofía con su enseñanza. Estas investigaciones, que deberían tener un alcance crítico y práctico, intentarían, en una primera fase, responder a ciertas preguntas. Esas preguntas las definimos aquí, a título de adelanto aproximativo por referencia a nociones comunes sometidas a la discusión. El GREPH sería, por lo menos, un lugar que volvería posible la organización coherente, duradera y pertinente de semejante discusión.

1. ¿Cuál es el vínculo de la filosofía con la enseñanza en general?

¿Qué es enseñar en general? ¿Qué es enseñar para la filosofía? ¿Qué es enseñar la filosofía? ¿En qué la enseñanza (categoría que hay que analizar en la red de lo pedagógico, lo didáctico, lo doctrinal, lo disciplinario, etcétera) sería esencial para la operación filosófica? ¿Cómo se constituyó y diferenció esta indisociabilidad esencial de lo didáctico-filosófico? ¿Es acaso posible, y con qué condiciones, proponer una historia general, crítica y transformadora?

Estas preguntas son de una gran generalidad teórica. Requieren evidentemente ser elaboradas. Ese sería precisamente el primer trabajo del GREPH.