

1-24-2017

Spinoza: educación para el cambio

Germán Ulises Bula Caraballo

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_ciencias-sociales-humanidades

Recommended Citation

Bula Caraballo, Germán Ulises, "Spinoza: educación para el cambio" (2017). *Ciencias sociales y humanidades*. 42.

https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_ciencias-sociales-humanidades/42

This Libro is brought to you for free and open access by the Catálogo General at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Ciencias sociales y humanidades by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

SPINOZA: EDUCACIÓN
PARA EL CAMBIO

Catalogación en la Fuente - Biblioteca Luis Ángel Arango

Bula Caraballo, Germán Ulises
Spinoza : educación para el cambio / Germán Ulises Bula Caraballo. -- Bogotá:
Ediciones Unisalle-Editorial Aula de Humanidades, 2017.
313 páginas ; 23 cm. -- (Enseñar Filosofía)

Incluye bibliografía.
ISBN 978-958-5400-75-7

1. Spinoza, Benedictus de, 1632-1677 - Crítica e interpretación 2. Educación 3.
Sociología de la educación 4. Filosofía holandesa I. Tít. II. Serie.
370 cd 21 ed.

A1588141

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

GERMÁN ULISES BULA CARABALLO

SPINOZA: EDUCACIÓN
PARA EL CAMBIO

EDITORIAL
aula 
DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

© Editorial Aula de Humanidades, SAS, 2017

© Ediciones Unisalle, 2017

© Germán Ulises Bula Caraballo

ISBN 978-958-5400-76-4 (versión digital)

ISBN 978-958-5400-75-7 (versión impresa)

Colección ¡Enseñar filosofía!

Editorial Aula de Humanidades

Universidad de La Salle

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, 3er piso

Bogotá, Colombia

PBX (57-1) 348 8000, ext. 1224

publicaciones@lasalle.edu.co

Coordinación de Publicaciones y Bibliometría

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Ella Suárez

Editorial Aula de Humanidades

Cra. 14a n.º 70A-69 Tercer piso

Bogotá, Colombia

info@editorialhumanidades.com

Germán Vargas Guillén

Director

Guillermo Bustamante Zamudio

Director

Mary Julieth Guerrero

Coordinación editorial

Corrección de estilo: Fredy Guzmán

Diagramación y montaje: Lápiz Blanco SAS

Tiraje: 400 ejemplares.

Impreso en Colombia en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS

CONTENIDO

CONVENCIONES PARA CITAS DE OBRAS DE SPINOZA.....	9
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1	
NOTA SOBRE MÁQUINAS.....	27
1.1. “Somos más que meras máquinas”.....	27
1.2. Somos como máquinas formales.....	30
1.3. Determinismo y contingencia.....	36
1.4. ¿Es posible una tercera vía?.....	37
Conclusión.....	39
CAPÍTULO 2	
APUESTAS DE LECTURA.....	41
2.1. Mapa y territorio.....	41
2.2. <i>Hic sunt dracones</i>	43
2.3. Estereoscopia.....	46
2.4. Niveles de recursión e invarianza sistémica.....	50
2.5. Metamétodo.....	57

CAPÍTULO 3

SOBRE EL MORE GEOMÉTRICO	61
3.1. Posturas frente al orden geométrico	61
3.2. ¿Qué significa el orden geométrico?	63
3.3. Racionalismo explicativo	69
3.4. Definiciones, axiomas y esencias	70
Conclusión	75

CAPÍTULO 4

LOS OJOS DEL ALMA: LO EVIDENTE EN SPINOZA Y HUSSERL.....	79
Introducción	79
4.1. Dios, eternidad y ojos del alma.....	80
4.2. Husserl: la intuición en la inmanencia de la conciencia	82
4.3. Spinoza: la verdad es norma de sí misma.....	85
4.4. Hermenéutica bíblica y hermenéutica euclidiana: autonomía del conocimiento	87
4.5. Pensamiento y lenguaje	92
4.6. Cuadrados redondos: las leyes del pensamiento.....	94
4.7. La velocidad del pensamiento	96
Conclusión	99

CAPÍTULO 5

UNA IDEA DE FORMACIÓN EN SPINOZA.....	101
5.1. Educación para la diferencia, educación para la libertad	102
5.2. Cuerpos compuestos, conatus y cognición	109
5.3. Conocimiento	135
5.4. Hábito.....	158
5.5. Autorrealización	167
5.6. Esencias singulares y formación	177
5.7. Una idea de formación en Spinoza	185

CAPÍTULO 6

EL VALOR DE LO DIFERENTE: SOBRE LA INTERPRETACIÓN DE

MATHERON A LA ÉTICA DE SPINOZA	213
6.1. Matheron	214
6.2. Contra Matheron.....	219
Conclusión	237

CAPÍTULO 7

DIVERSIDAD Y COHESIÓN	239
7.1. Diversidad y cohesión.....	242
7.2. Dos formas de hacer comunidad.....	244
7.3. Producir diversidad.....	252

CAPÍTULO 8

EDUCACIÓN ESPINOZISTA	259
8.1. Mirada sistémica.....	260
8.2. Interés inmanente	263
8.3. Autonomía	265
8.4. Emociones.....	268
8.5. Coaccionar la autonomía	269

CAPÍTULO 9

HACIA UNA EDUCACIÓN NO TRIVIALIZANTE.....	275
9.1. Epistemología	277
9.2. Trivialización	279
9.3. Libertad y control	281
9.4. Preguntas legítimas	287
9.5. Medición.....	289
9.6. Autonomía	293
9.7. Un modelo de educación.....	294

CONCLUSIÓN 299

BIBLIOGRAFÍA..... 303

CONVENCIONES PARA CITAS DE OBRAS DE SPINOZA

Las siguientes convenciones son las de la revista *Studia Spinoziana*, con excepción de a) la manera de citar los lemas, axiomas, postulados y definiciones sobre los cuerpos que siguen a la proposición 13 de la segunda parte, que no se especifica en los *Studia*, y b) la citación de la *Correspondencia* y del *Tratado teológico-político*; a diferencia de los *Studia*, y para hacer más precisa la citación, incluimos, además del número de la epístola o del capítulo, su paginación según la edición de Gebhardt.

CG

Compendium grammatices linguae hebraeae (*Compendio de gramática de la lengua hebrea*)

1, 2, 3, etc. = capítulo 1, 2, 3, etc.

Ejemplo: CG5 se refiere al capítulo 5 del *Compendio de la gramática de la lengua hebrea*.

CM

Appendix continens cogitata metaphysica (*Pensamientos metafísicos*)

1, 2, etc. = partes 1, 2

/1, /2, /3 = capítulos 1, 2, 3

n.º 1, n.º 2 = números de las subsecciones en algunos capítulos

Ejemplo: CM2/12 n.º 1 se refiere a la subsección 1 del capítulo 12 de la segunda parte de los *Pensamientos metafísicos*.

E

Ethica more geometrica demonstrata (Ética)

1, 2, 3, 4, 5 = partes I, II, III, IV, V

Praef = prefacio

P1, P2, etc. = proposición 1, 2, 3, etc.

I = introducción

A = apéndice

A1, A2 = capítulos del apéndice (para el de la parte 4)

L1, L2 = Lem 1 a 1, lema 2

D1, D2 = demostración 1, 2

C1, C2 = corolario 1, 2, etc.

S1, S2 = escolio 1, 2, etc.

Ax1 = axioma 1, etc.

Def1 = definición 1, etc.

Post1 = postulado 1, etc.

Ex1 = explicación 1, etc.

Daf1 = definición de los afectos 1 (para las definiciones de los afectos al final de la parte 3).

E2P13/Ax1; E2p13/L1, etc. = axioma 1 en el excurso sobre cuerpos que sigue a la proposición 2P13, etc.

Ejemplo 1: E4A2 se refiere al capítulo 2 del apéndice de la parte 4 de la *Ética*.

Ejemplo 2: E1P32C2 se refiere al corolario 2 de la proposición 32 de la primera parte de la *Ética*.

Ejemplo 3: 2I se refiere a la introducción de la segunda parte de la *Ética*.

Ejemplo 4: E2P13/L7S se refiere al escolio del lema 7 del excurso sobre los cuerpos que sigue a la proposición 32 de la segunda parte de la *Ética*.

EP

Epistolae (*Correspondencia*)

1, 2, 3, = números de las cartas correspondientes.

5,6,7 = número de página según la edición de Gebhardt, paginación marginal en la edición de Alianza.

Ejemplo: Ep9, 43 se refiere a la página 43 de la edición de Gebhardt, y a la epístola 9 de la *Correspondencia*.

KV

Korte Verhandeling (*Tratado breve*)

I = parte 1

1 = capítulo 1

1 = numeral 1 dentro del capítulo 1

Adn = anotación

Ax1 = Axioma 1

P1 = proposición 1

D = demostración

C = corolario

Ejemplos: KVP4d se refiere a la demostración de la proposición 4 del apéndice del *Tratado breve*; KV I,1,1 se refiere al numeral 1, del capítulo 1, de la parte I del *Tratado breve*.

PPC

Renati Des Cartes Principiorum Philosophiae (*Principios de filosofía de Descartes*)

1 = parte 1

Praef = prefacio

Prol = Prolegómeno

El resto de los logogramas como en la *Ética*.

Ejemplo: PPC1P14 se refiere a la proposición 14 de la primera parte de los *Principios de filosofía de Descartes*

TIE

Tractatus de Intellectus Emendatione (*Tratado de la reforma del entendimiento*)

Se sigue la numeración de los párrafos (§).

Ejemplo: TIE§3 se refiere al párrafo 3 del *Tratado de la reforma del entendimiento*.

TP

Tractatus Politicus (Tratado político)

Praef = la epístola a un amigo que sirve de prefacio

1, 2, 3 = capítulos

/1, /2, etc. = párrafos dentro de los capítulos

Ejemplo: TP8/9 se refiere al párrafo 9 del capítulo 8 del *Tratado político*.

TTP

Tractatus Theologico-Politicus (Tratado teológico-político)

1, 2, 3 = capítulos

Praef = Prefacio

5, 6, 7 = páginas según edición de Gebhardt

Ejemplo: TTP, Praef, 8 se refiere a la página 8 del prefacio al *Tratado teológico-político*

INTRODUCCIÓN

La educación se ha visto como una herramienta para lidiar con los retos del futuro, para construir una sociedad pacífica, diversa y sostenible (Wulf, 2013). Al mismo tiempo, la educación se ha caracterizado como una herramienta de reproducción de los saberes y costumbres de una sociedad determinada (Giroux, 1985). Si los males actuales de la humanidad son un *producto* de nuestro sistema social, más que de su fracaso, resultaría inútil intentar corregirlos perpetuando e intensificando dicho sistema. Quizás no hace falta hacer las cosas *más y mejor*, sino de manera *diferente*. En este caso, sería necesario pensar una educación no reproductiva. Este postulado es el *motivo* de la presente investigación.

El *problema* que guía esta investigación es el siguiente: *¿en qué consiste la formación en la filosofía de Spinoza?*¹. La apuesta es que una explicitación de lo que sería la formación en este filósofo rendirá una idea coherente y útil de una educación no reproductiva, compatible con una sociedad diversa, cohesionada y capaz de aprendizaje. El presente trabajo es, pues, principalmente, un trabajo de exégesis filosófica, pero pretende rendir perspectivas útiles para pensar la

¹ Por supuesto, el término *formación* (en el sentido de *Bildung* [Wulf, 2004]) es posterior a Spinoza, en cuya obra no se tematiza la educación; no obstante, resulta adecuado por cuanto recoge el carácter global (a la vez cognitivo, moral, espiritual, etc.) y autodirigido de lo que sería una educación espinozista, como se mostrará a lo largo de la investigación.

educación del presente y el mañana. En lo que sigue, se hará una presentación extensa del problema. La relación con el motivo se hará patente en esta y a lo largo del texto, especialmente en la sección final, se propone un modelo espinozista de educación.

El problema de la formación en Spinoza es inherentemente multidimensional. Esto se debe al carácter monista de su filosofía, a su concepción de la relación mente-cuerpo y a la naturaleza ética de su proyecto filosófico. Según lo primero, toda cosa finita es un modo de la única sustancia, de modo que es constituido por su relación con todos los demás modos; por ejemplo, el cultivo de la racionalidad solo podrá darse plenamente en sociedades bien constituidas (Matheron, 1988) y bajo ciertas condiciones materiales de existencia (Dijn, 2001, pp. 334-337). Por lo segundo, mente y cuerpo en el ser humano son dos maneras de manifestarse un mismo proceso subyacente, de modo que todo proceso cognitivo tiene un correlato corporal y emocional, y viceversa (Ravven, 1989). Finalmente, la filosofía de Spinoza está, toda, dirigida a la consecución de la felicidad como forma de virtud, por lo que la formación tendrá que ver con un emprendimiento ético general. La respuesta al problema de investigación tendrá que integrar sintéticamente los diferentes aspectos del problema. Para esto es indispensable, como primer paso, mirar aisladamente los diferentes aspectos que deben trabajarse.

1. El cuerpo

Spinoza se distancia de la concepción cartesiana del cuerpo con lo que se ha llamado *paralelismo*,² en el que mente y cuerpo no interactúan, sino que

² Se sigue aquí a estudiosos como Vidal Peña (1974), que llaman *paralelismo* a la doctrina sobre la relación entre los atributos del Pensamiento y la Extensión que enuncia Spinoza a partir de 2P7, conscientes de que el uso de dicho término ha sido criticado, por ejemplo, porque describiría mejor la concepción de Leibniz sobre mente y cuerpo (Marchesino, 2007; Duchesneau, 1998, p. 343); en efecto, a) dicho término es moneda corriente entre los estudiosos de Spinoza y b) la nutrida tradición crítica en torno a Spinoza que se ha servido de este término sirve para neutralizar posibles connotaciones erróneas que este podría producir.

son maneras de manifestarse de un mismo proceso subyacente (en lenguaje espinozista, son maneras de darse un modo según diferentes atributos de la Sustancia, el Pensamiento y la Extensión). Esto implica una reevaluación del cuerpo frente a una tradición que lo ha despreciado (Bula, 2008a): el cuerpo de Spinoza tiene que ser capaz de realizar operaciones análogas a lo que, desde el pensamiento, se llama pensar, calcular, imaginar, etc.; asimismo, la mente no puede ser indiferente a los procesos corporales (Damasio, 2003), sino que su devenir es isomórfico al del cuerpo, de modo que, por ejemplo, la adquisición de niveles elevados de racionalidad implica un aumento en el poder de obrar del cuerpo (Matheron, 1988, p. 520).

Además, Spinoza concibe el cuerpo como un proceso que puede entroncarse con otros procesos; en sus términos, los cuerpos pueden componer cuerpos de orden superior que, a su vez, podrían componer cuerpos más compuestos (E2P13/L1 a L7). De este modo, la corporalidad tiene una dimensión ética: las relaciones de cooperación con otros cuerpos (humanos o no-humanos) pueden concebirse en términos de composición, de creación de cuerpos de orden superior (Bula, 2008b, 2012a). Desde la teoría de la complejidad, Najmanovich (2009) propone una visión similar del cuerpo, no como algo radicalmente separado de su entorno por *límites limitantes*, sino en contacto y comercio con su entorno a través de *límites fundantes* porosos.

Para resolver la pregunta de investigación, es necesario explicitar lo que sería una formación del cuerpo como correlato de la mente, lo que, a su vez, implica precisar esta relación dentro del sistema de Spinoza, así como evaluarla en términos del pensamiento contemporáneo en ciencias cognitivas. Para esto último, resultará un referente importante la teoría de la cognición de Maturana y Varela (1994), que identifica la cognición con el acoplamiento estructural de un organismo a su entorno y, por tanto, plantea el conocimiento en términos corporales.

2. Afectos

Los afectos, para Spinoza, no son un rasgo accidental y soslayable de la vida humana. En efecto, el ser humano es, ante todo, su propio “esfuerzo por

perseverar en el ser” (E3P7), su propio *conatus* que se esfuerza por existir más y más plenamente, por aumentar su poder de obrar en sus relaciones con otros cuerpos, que, a su vez, son *conatus*. Al aumento en el poder de obrar corresponde la felicidad; a su disminución, la tristeza; y al esfuerzo por perseverar en cuanto tal, el deseo; y de estos tres afectos primarios se siguen todos los demás. No hay experiencia humana que no tenga un color afectivo; somos, en un sentido fuerte, seres de deseo (E3P9S).

Mientras que buena parte de la tradición filosófica (p. ej., Platón, los estoicos, Descartes o Kant) opone la pasión a la razón, y da a la última la tarea de dominar o reprimir a la primera; Spinoza, al distinguir entre afectos tristes y alegres, y entre afectos activos y pasiones propiamente dichas, plantea, más bien, una ética de la *educación* del deseo (Bula, 2008a; Ravven, 2001a, p. 25). No es posible eliminar los afectos; a todo acto volitivo o cognitivo corresponde una emoción. El *conatus* que somos es siempre el mismo, en sus manifestaciones volitivas, cognitivas o emocionales (Ravven, 2001a, p. 314; Ravven, 1989, p. 28). Sin embargo, sí es posible lograr que nuestros afectos sean alegres (que representen un aumento en nuestro poder de obrar) y activos (que sean más producto de nuestra actividad cognitiva y menos de los cuerpos exteriores que nos afectan). Mientras, por ejemplo, Descartes (1931) considera a todo afecto como pasión, la distinción espinozista entre afecto activo y pasión les da a los afectos un papel ético y cognitivo. El desarrollo ético consistirá, desde este punto de vista, en conseguir que los afectos activos y alegres tengan una parte cada vez mayor en nuestra vida afectiva. La teoría espinozista de los afectos ha encontrado eco en Damasio (2003), para quien ciertas ideas de Spinoza en torno a la relación mente-cuerpo y las emociones resultan fructíferas y afines para la neurobiología actual.

Pensar la formación en Spinoza implica pensar siempre la vida afectiva, la relación que tenemos con las pasiones y la fuerza mediante la cual producimos afectos activos. En un modelo espinozista de formación, los afectos no serán soslayados ni serán un capítulo aparte, sino una parte integral de toda la experiencia formativa. Habrá, pues, que pensar en detalle la teoría espinozista de los afectos, para extrapolarla a un modelo de formación.

3. Cognición

La cognición en Spinoza es coextensiva con la autodeterminación del *conatus* y, por tanto, con los afectos activos. Dicho de otro modo, cognición adecuada y afecto activo son dos maneras de describir un mismo proceso de autodeterminación del *conatus*. Esta autodeterminación, sin embargo, admite grados: no es posible una autodeterminación absoluta (en el sistema de Spinoza, solo Dios es plenamente libre), de modo que la tarea ética es la búsqueda de un mayor *grado* de libertad. En el plano de la cognición, Spinoza describe tres géneros de conocimiento: el primero (la asociación imaginativa por sucesión, copresencia o similitud) correspondería a un alto grado de heterodeterminación, mientras que el segundo (conocimiento de las propiedades comunes de todos o muchos cuerpos y de lo que puede deducirse de estas, más o menos análogo al conocimiento científico mediante leyes naturales) y el tercero (conocimiento de cosas singulares en cuanto se derivan de la esencia de Dios) serían producto de la autodeterminación y conocimiento adecuado (Yovel, 1990). El tercer género de conocimiento no difiere del segundo en cuanto a los contenidos, sino a la experiencia; en el tercer género de conocimiento se experimenta la propia eternidad en cuanto derivado lógico de la esencia de Dios (Yovel, 1990, p. 159).

En particular, interesa aquí de la concepción espinozista del conocimiento el hecho de que responde al motivo del cultivo de sí mismo, la sabiduría y la felicidad (TIE § 1-14). En agudo contraste con Bacon (2005, p. 306), quien busca el conocimiento con el fin de dominar, de esclavizar a la naturaleza, el conocimiento en Spinoza tiene por motivo la felicidad suprema (Bula, 2011a). Esta orientación resulta pertinente en un presente mucho más seguidor de Bacon que de Spinoza. Schumacher (2004, pp. 53-54) distingue entre la ciencia para la comprensión y la ciencia para la manipulación: la una sirve para la liberación e iluminación del individuo; la otra, para ejercer poder (no solo sobre la naturaleza, sino sobre otros seres humanos). Para este autor, es extremadamente peligroso que en Occidente se haya progresado tanto en la ciencia para la manipulación al tiempo que se ha olvidado la sabiduría, que tendría que guiar nuestra inmensa capacidad para modificar el mundo (pp. 55-56). No solo es necesaria la sabiduría para guiar y atemperar la tecnociencia, sino que

es valiosa en sí misma, al producir una vivencia del mundo más rica y plena (p. 61); en esto coincide también con Spinoza, en especial en relación con el tercer género de conocimiento.

La descripción de la cognición que hace Spinoza, sobre todo en lo que respecta al tercer género de conocimiento, es más bien escasa y requiere de reconstrucción. Además, es necesario ponderar la vigencia y pertinencia de la epistemología espinozista a la luz del pensamiento contemporáneo sobre la materia. Finalmente, habría que pensar las implicaciones formativas de tal concepción del conocimiento.

4. Libertad

La autodeterminación conativa es equivalente a la libertad (única libertad posible en el determinismo espinozista); esta libertad es, además de afectiva y cognitiva, política. En efecto, la esclavitud política es heterodeterminación: el miedo y la ignorancia son las herramientas de dominación de los tiranos (TTP, Praef, 5 y ss.). Si bien Spinoza reconoce la necesidad de la coacción para establecer un orden político, su política es una de empoderamiento recíproco, en relaciones de mutua utilidad. En Spinoza, el aumento de la libertad de uno no va en detrimento de la cohesión social ni de la libertad de otros; por el contrario, la libertad espinozista es mayor mientras más difundida está (E4P36).

En sus escritos sobre política, Spinoza examina diversos tipos de regímenes políticos. En términos generales, puede decirse que hay dos maneras de lograr la cohesión política: a través del miedo, la homogeneización y la reducción del poder de obrar de los súbditos (el caso más claro es la teocracia) (Matheron, 1988, pp. 447 y ss.), o bien, a través de la participación política amplia, el comercio y, en general, una situación en la que los ciudadanos son conducidos a querer el bien común y a ser conscientes de su interdependencia (pp. 465 y ss.). En el primer caso, el régimen es estable, pero difícilmente puede llamarse paz a la vida empobrecida y solitaria que conlleva (Tatián, 2009); en el segundo, además de estabilidad política (que permite pensar a largo plazo), hay un entorno rico y variado, conducente al desarrollo de la razón. Si bien Spinoza no alcanzó a escribir sus ideas maduras en torno a la democracia, se cuenta

con una intuición política poderosa para pensarla en el presente: la distinción entre la cohesión social que se adquiere reduciendo el poder de obrar de los individuos y aquella que se adquiere empoderándolos.

En este sentido, Negri (2000, pp. 56 y ss.) ha concebido la democracia espinozista en términos de empoderamiento y ejercicio directo del poder ciudadano, y ha desarrollado la distinción entre la *masa* homogénea y unificada por fuerzas exteriores y la *multitud* internamente diferenciada y unificada por una red de relaciones simbióticas heterogéneas entre las partes componentes (Hardt y Negri, 2005, pp. 81-86 y 122-123). Se encuentra una discusión similar en Espinosa Rubio (2007), donde se anota la convergencia entre el pensamiento de Spinoza y el de Fromm en relación con el miedo que domina a las sociedades represivas, la pobreza de la vida y la incompetencia social en dichas sociedades, así como en la forma en que el crecimiento personal puede vencer el miedo tanto individual como social y ser conducente a una ciudadanía activa.

Si pensar la formación en Spinoza es pensar la autodeterminación, el problema de la formación pasa necesariamente por su relación con el orden social. Es necesario aclarar las dimensiones políticas de la libertad espinozista y sus implicaciones para un modelo educativo en la actualidad.

5. Autorrealización

A la autodeterminación, tomada integralmente en sus aspectos cognitivo, volitivo, corporal y emocional, le damos, con Naess (2008), el nombre de *autorrealización*. Bajo el título de *autorrealización* se hacen claras las implicaciones éticas de la autodeterminación, de las cuales aquí interesa principalmente la posibilidad de integración con otros diversos y el desarrollo de individualidades internamente diversas, capaces de transformarse y de acoplarse a otros sistemas. A través de la autorrealización, el cuerpo se hace capaz de afectar y ser afectado de muchas maneras (E4P39D). En la medida en que un cuerpo puede tener muchos estados, puede encontrar maneras de relacionarse simbióticamente con otros cuerpos diversos y formar multitud. Una mente es más capaz (un

campo de conciencia es más amplio) en la medida en que el cuerpo del que es idea puede tener más estados; por lo tanto, la autorrealización es una complejización de sí. Simondon (2009, pp. 282-283) presenta una visión similar del aprendizaje como complejización del cuerpo, a través de un proceso de individuación, que puede implicar una ganancia en individualidad si se gana autonomía funcional.

La autorrealización tendrá que ver con una expansión del yo, es decir, con una conciencia de mis relaciones sistémicas con otros seres, que redundaría en un cuidado de estos como forma del cuidado de sí mismo (Naess, 1975, 2008). En Bula (2010a), partiendo de ideas espinozistas, la educación se concibe como un progresivo hacer ver al educando su inserción en redes de interdependencia y codeterminación (no de manera abstracta, sino a través de la aprehensión de relaciones concretas que forman una red, con el educando en el centro), de modo que el educando sienta y cuide como algo propio el devenir de su comunidad, su país, su ecosistema, su planeta. A esto hay que añadir que la autorrealización sería la felicidad misma, no en un sentido de horizonte abstracto, sino concretamente, en el presente, como gozo, que es para Spinoza la clase de felicidad que acompaña a un aumento en el poder de tipo global, no de una sola parte o dimensión del sujeto (E4P44 y 4P60).

Qué sea precisamente la autorrealización espinozista es un problema de tipo exegético que debe solucionarse, especialmente porque el filósofo no proporciona una imagen específica de lo que sería un individuo autorrealizado. Además, habría que pensar qué sería un modelo de formación que tuviera esta autorrealización integral como meta (conviene anotar que dicho modelo buscaría *suscitar* la autorrealización, más que producirla, pues la autodeterminación no se puede heterodeterminar).

La idea de autorrealización pretende integrar los diferentes aspectos del ser humano que se han reseñado hasta aquí. La filosofía de Spinoza permite integrar estas múltiples perspectivas, ya que, en el sistema por él propuesto, forman parte de un mismo plano de inmanencia (Deleuze, 1975, 2006, 2009); es decir, hay un isomorfismo entre las descripciones de los fenómenos desde lo emocional, corporal o cognitivo: se trata de descripciones alternativas de un mismo fenómeno (Bula, 2008a). En un trabajo anterior (Bula, 2008b) intenté

proporcionar una imagen integrada de los diversos aspectos hablando del *sabio espinozista*; en el presente texto quiero evitar tal reificación, pues considero que lo esencial de la formación espinozista es justamente su carácter abierto.

6. Hacia un modelo educativo

El esbozo de un modelo educativo a partir de la idea de formación espinozista es una manera de responder plenamente al *problema* de investigación (pues se le da cuerpo y concreción a la concepción espinozista de la formación), al tiempo que se satisface el *motivo* de esta; esto es, pensar la producción de individuos y sociedades integrados, diversos y capaces de transformarse. Estos tres *desiderata* pueden parecer un conjunto disgregado de buenos deseos. En lo que sigue, intentaré mostrar su vínculo, para luego indicar el vínculo que tienen con la filosofía de Spinoza. Posteriormente, explicitaré los problemas implícitos en el diseño de un modelo educativo como el que busco.

Vale la pena decir algo acerca del tipo de educación que se quiere reemplazar. En términos generales, se trata de lo que Najmanovich (2012) llama la *escuela de la modernidad*: se trata de una escuela homogenizante y reproductiva que busca asimilar a cada educando a un mismo modelo; de una escuela que trata el saber, no como un proceso, sino como un objeto (y como una mercancía); que por un prurito de objetividad pretende apagar la emoción en la empresa cognitiva (lo que es imposible, pero sí consigue aletargarla, dormirla, hacer de la educación algo gris); que desliga la empresa educativa de la sociedad más amplia, en lugar de hacer de la escuela un laboratorio para nuevas formas de ser y de convivir.

A menudo, este tipo de denuncias se asocia con un rechazo de la disciplina; esto es válido siempre y cuando se distinga entre la disciplina heteroimpuesta y aquella que es inmanente a una actividad. Por ejemplo, como señala Read (1982), en el arte, si se permite su libre desarrollo en lugar de imponer cánones formales, *emerge* una disciplina formal, un respeto a la buena forma y una armonía del color que responden a las exigencias inmanentes del quehacer artístico. Otra cosa muy distinta es la disciplina que se impone desde afuera, los

motivos extrínsecos al estudio que se utilizan para coaccionar a los educandos; como señala Godwin (1977), la única forma en que un individuo racional se eduque voluntariamente es presentándole motivos intrínsecos que despierten su deseo de aprender: la educación sin deseo es mera simulación.

Hay que distinguir aquí entre la producción de subjetividades homogéneas mediante técnicas coactivas en general y el caso particular de esta producción que pone la educación al servicio del mercado. Como revela un análisis de documentos oficiales entre 1991 y 2005 en torno a la educación emitidos por el Gobierno colombiano, así como algunas universidades y agencias internacionales que tienen injerencia en la educación colombiana, subyace a los discursos en torno a la educación una cierta ontología según la cual el emprendimiento es una forma privilegiada de relación con el entorno (Martínez, 2010, pp. 110-111) y se promueve una subjetividad en la que el individuo ha de entenderse como una empresa, esto es, ha de ser empresario de sí mismo (p. 28); al punto que, por ejemplo, la idea de que los educandos tengan un “proyecto de vida” es equiparable a pedirles que tengan un “plan estratégico” como empresa unipersonal. En este marco, la educación se entiende como una inversión en uno mismo, una manera de hacer más deseable para el mercado la propia fuerza de trabajo:

Los procesos educativos contemporáneos parecen supeditarse a los intereses de producción económica de una manera tan profunda que, si se escuchan con atención las relaciones familiares que aparecen en los discursos cotidianos sobre esta relación, bien sea el de una madre preocupada por el bienestar futuro de su hijo o el de la Ministra de Educación Nacional escribiendo a sus docentes acerca de la importancia de educar para el emprendimiento, puede encontrarse en esa familiaridad un conjunto de repeticiones y transposiciones sobre la íntima conexión entre educación y capital. (Martínez, 2010, p. 26)

La educación para el emprendimiento sería un *caso* de la escuela de la modernidad, en el que las fuerzas homogeneizadoras de ella se ponen al servicio de un modelo particular de ser humano. Si bien es importante discutir

y criticar la educación para el emprendimiento, el interés de este trabajo es proponer una alternativa al género del cual la educación para el emprendimiento es una especie; es decir, una alternativa a la educación homogeneizadora. Desde el punto de vista que se asume, se critica la educación para crear subjetividades homogéneamente capitalistas con los mismos argumentos que se criticaría (si existiera) una educación para formar individuos castrenses, cristianos o comunistas.

Von Foerster (1996) define una máquina trivial como aquel sistema (individuo, comunidad, etc.) que, a una determinada entrada, produce una misma salida; una máquina no-trivial sería aquella en la que se niega esta condición. Las máquinas triviales son confiables y constantes (por ejemplo, un perro, una vez ha sido entrenado); las máquinas no-triviales son impredecibles y capaces de transformación y aprendizaje. Para este autor, la educación actual está diseñada para producir máquinas triviales, en la medida en que tiene por meta producir comportamientos y respuestas predecibles e idénticos para cada educando. El modelo educativo que propongo estaría encaminado a la producción de máquinas no-triviales, y esto coincidirá con nuestro *desiderata* de capacidad de aprendizaje, diversidad y cohesión.

En efecto, solo una máquina no-trivial es capaz de aprender, en el sentido de producir nuevas respuestas. Solo si una sociedad ha logrado respuestas satisfactorias frente a sus problemas, podría decirse que hace bien en producir máquinas triviales que sencillamente reproduzcan las respuestas ya sabidas; pero si sus respuestas no son satisfactorias, reproducirlas es claramente contraproducente, es perpetuar el error (Beer, 1994, pp. 6-7; 2008, p. 121). Es porque una máquina no-trivial puede aprender que puede acoger la diferencia; en efecto, en la medida en que una máquina es trivial, tiene pocos modos de operación y, por lo tanto, pocas posibilidades de ser compatible con otras máquinas, de armonizar su operación con la de otros sistemas; mientras que en la medida en que una máquina es más compleja, es capaz de más respuestas y, por tanto, más capaz de acoplarse con otros sistemas. Compárese a la rata, que puede existir en muchísimos entornos, con el oso panda, que solo puede sobrevivir en un bosque de bambú.

Estrictamente, no son necesarias las máquinas no triviales para tener una sociedad integrada; es posible lograr la cohesión social mediante la trivialización: de hecho, es un ejercicio común en comunidades educativas, ejércitos y, en general, en lo que Foucault (1992, 1998) ha llamado *dispositivos de disciplinamiento*.³ La predictibilidad de las máquinas triviales permite diseñar sistemas simples en los que se acoplan estrechamente sin mayores problemas. Pero para lograr una comunidad al mismo tiempo diversa e integrada (a diferencia de, por ejemplo, una colección de islas o *ghettos*), es necesario que la sociedad esté compuesta por máquinas no-triviales, capaces de encontrar maneras de integrarse unas con otras en cada caso, de forma molecular, no molar (Deleuze y Guattari, 1996); es decir, no a través de normas generales válidas en todo caso, sino a través de interacciones específicas entre partes específicas. Vale la pena anotar que he hablado más o menos indistintamente de la comunidad y de los individuos que la componen como máquinas triviales o no-triviales, como si fuera indiferente el nivel de observación; más adelante discutiré la noción de *invarianza natural* (Beer, 2008, p. 15), esto es, las razones por las que ciertas ideas sirven para describir muchas clases diversas de sistemas.

La distinción entre un sistema compuesto de máquinas triviales y uno compuesto de máquinas no-triviales es análoga a la que hay entre *masa* y *multitud* en el vocabulario de Negri (2000). La apuesta política de este autor es por una democracia radicalmente participativa, en la que gobierne la multitud misma, sin mediación gubernamental, en la que la ciudadanía sea una magistratura (Negri, 2000, pp. 64-67). El término *aristocracia de todos* de Barber (1992) resulta adecuado: se trata de aumentar la capacidad de autogobierno del común de las personas, en lugar de pensar en que sean guiadas por las élites.

El “aumento en el poder de obrar” en la filosofía de Spinoza quiere decir, al mismo tiempo, un aumento en la complejidad de un cuerpo (E4P38), en su libertad (E4P5) y en su capacidad de asociarse con otros cuerpos de forma

³ Según el diagnóstico de Deleuze (1999, pp. 277 y ss.), la sociedad actual está cambiando de una sociedad disciplinaria (en la que la coacción social se lleva a cabo mediante *centros de encierro* como cárceles, fábricas, colegios, cuarteles y hospitales) a una sociedad de control, donde este se lleva a cabo de forma constante, desterritorializada y sutil. Ahora bien, esta nueva forma de control también tendría como propósito producir máquinas triviales.

mutuamente beneficiosa (E4P35 a E4P37); y todo esto por una y la misma razón: porque un aumento en el poder de obrar quiere decir que un cuerpo tiene un repertorio más amplio de estados posibles sin que pierda su integridad (E2P13, E4P38 y E4P39). Básicamente, un modelo educativo espinozista sería un modelo para la producción de máquinas no-triviales y, de este modo, para posibilitar una sociedad a la vez diversa e integrada. El pensamiento de Spinoza resulta poderoso para pensar un problema como el de la educación, sobre todo porque permite pensar los fenómenos de forma multidimensional sin que se pierda la visión de conjunto.

Este modelo, sin embargo, tendría que tener ciertos rasgos atípicos: normalmente, un modelo educativo especifica un producto en términos de las características que se desea que tenga el estudiante que haya pasado por él, y consiste en una serie de pasos para moldear este “material bruto” según las especificaciones del producto; esto, a su vez, facilita la medición del éxito en el modelo educativo, pues la pregunta será qué tanto se parecen los productos reales al producto que se desea. Este esquema se quiebra si lo que se busca es producir máquinas no-triviales, esto es, máquinas que no se comportan según las especificaciones del producto. Resulta de esto la paradoja que Beer (1994) ha llamado “diseñar la libertad”. Si bien la pregunta por la producción de autonomía se ha formulado muchas veces en el pensamiento educativo, es necesario hacerla de nuevo; es necesario preguntarse por el carácter institucional que tendría dicho modelo educativo: ¿cómo medir el éxito de un modelo que quiere producir máquinas no-triviales?; ¿cómo crear instituciones cuya meta sea su propia transformación?

7. Estructura capitular

Los capítulos 1 a 4 están dedicados a problemas de método. El primero, “Nota sobre máquinas”, defiende la decisión de utilizar el sistema de Spinoza (con su determinismo) y las ideas de la cibernética (a través de las cuales se concibe a los educandos como “máquinas”) para pensar problemas de educación, ya que la selección de referentes teóricos parecería chocar con la intención

de formular una educación liberadora. El segundo, “Apuestas de lectura”, expone una serie de perspectivas y supuestos desde los que realizo la exégesis de Spinoza. En el capítulo tercero, “Sobre el *More Geométrico*”, tomo posición respecto al sentido de la forma geométrica que tiene la *Ética* de Spinoza. El cuarto, “Los ojos del alma: lo evidente en Spinoza y Husserl”, trata del problema de la demostración en Spinoza, echando mano de Husserl como parangón. Los capítulos 3 y 4, en su conjunto, constituyen una explicitación y defensa del procedimiento deductivo que está a la base de la filosofía de Spinoza; se busca mostrar que el tipo de pensamiento de Spinoza no es una reliquia del siglo XVII, sino que tiene validez en el presente.

El capítulo 5 es el núcleo del texto. En sus secciones 5.1 a 5.5 aborda una serie de temas del sistema de Spinoza para presentar, en las dos secciones finales, una visión espinozista de la formación y un concepto de formación en Spinoza, que se compara con conceptos alternativos.

El capítulo 6 presenta algunos problemas de la interpretación que hace Alexandre Matheron del papel de la diversidad en Spinoza, y se presenta una lectura alternativa; esto con el propósito de allanar el terreno para el capítulo 7, en el que se presenta el tipo de cohesión social que rendiría una formación acorde a las ideas de Spinoza.

Con lo ganado en los capítulos anteriores en cuanto a la exégesis de Spinoza, se podrá, en los capítulos 8 y 9, proponer ideas en torno a los procesos educativos y a la organización de instituciones educativas. El capítulo 8 expone lo que sería un proceso educativo espinozista, en tanto el capítulo 9 presenta un modelo institucional para la educación.

CAPÍTULO 1

NOTA SOBRE MÁQUINAS

Un par de conceptos centrales en este libro son los de *máquina trivial* y *máquina no-trivial*, aplicados tanto a instituciones como a seres humanos. Adicionalmente, se plantea un modelo de educación a partir de la filosofía de Spinoza, cuyo determinismo radical es rasgo esencial de su sistema. Dado que este es un texto sobre educación, podría pensarse que se yerra en la elección de conceptos y marcos de referencia. Si se considera que el objeto de la educación es el sujeto, y su propósito, su desarrollo, se podría pensar que estas elecciones teóricas niegan al sujeto al negar el libre albedrío, y con ello resultan estériles o mutiladoras para el pensamiento en educación. En lo que sigue, se dará un argumento a favor de estas decisiones.

1.1. “Somos más que meras máquinas”

Para Lonergan (1999), a quien tomamos como ejemplo representativo de quienes protestan contra cierto tipo de discursos deterministas en nombre de la subjetividad, existe en estos una mala comprensión de la ciencia, la objetividad y la naturaleza de lo humano, lo cual produce un descuido del sujeto. Un énfasis desmedido en la independencia de la verdad (que —nos recuerda— es

solo intencional, pues ontológicamente la verdad necesita de un sujeto), una concepción racionalista y deductivista del conocimiento (que olvida que es, también, trabajo sobre el sujeto) y una visión naturalista del ser humano (que piensa que con esto se agota su objeto de estudio) han terminado por mutilar al sujeto (Lonergan, 1999, pp. 2-13).

De este modo, “los behavioristas no prestan atención alguna a las actividades internas del sujeto; los positivistas lógicos reducen el significado a los datos sensibles y a las estructuras de la lógica matemática; los pragmatistas [...] sólo a la acción y a sus resultados” (p. 14). La queja de este autor, común a muchos defensores del sujeto, es que estos enfoques (y otros más, como, por ejemplo, la neurobiología o la teoría económica) cercenan al ser humano, dejan por fuera algo esencial, un *resto*. Esto redundante en un tratamiento ahistórico del ser humano, en un olvido del papel del sujeto en la cognición o en un olvido del sujeto existencial.

Lacan (1983), en su conferencia “Psicoanálisis y cibernética, o de la naturaleza del lenguaje”, explica cómo la cibernética puede dar cuenta de la cognición humana, precisamente para hacer patente ese *resto* de lo humano que no puede ser formalizado de esa manera (y del que se ocuparía el psicoanálisis). Este resto es el sentido: “¿Qué quiere decir el sentido? El sentido consiste en que el ser humano no es el amo de ese lenguaje primordial y primitivo. Fue arrojado a él, metido en él, está apresado en su engranaje” (Lacan, 1983, p. 453). Asevera este autor, con ecos heideggerianos:

El hombre no es aquí amo en su casa. Hay algo en lo cual él se integra y que ya reina por medio de sus combinaciones. [...] Es en medio de esto que algo del hombre tiene que hacerse reconocer. Pero lo que tiene que hacerse reconocer, nos enseña Freud, no es expresado, sino reprimido. (p. 454)

El hombre sobrepasa la comprensión de la cibernética porque tiene que vérselas con lo simbólico. De nuevo, encontramos que habría una dimensión de la existencia humana que no puede recogerse adecuadamente por una visión maquinista del ser humano: si en Lonergan esto significa una mutilación del sujeto, en Lacan significaría una represión radical.

Otra forma de oponerse al maquinismo consiste en advertir contra la “mecanomorfozación” del ser humano. El asunto comienza, curiosamente, por la antropomorfozación de las máquinas:

Cada uno de nosotros tiene un conocimiento directo de sí mismo, el camino más directo para comprender a X es encontrar un mapeo a través del cual podamos vernos a nosotros mismos representados por X [...]: la “cabeza” de un clavo, [...] el “sexo” de los enchufes eléctricos, las “patas” de una silla. (Von Foerster, 1996, p. 56)

Por lo general, estas antropomorfozaciones son útiles para lidiar con las cosas. El problema (común a todo mapeo) surge cuando se confunde el mapa con el territorio, el símbolo con el objeto. Esto ocurrió en el campo de los computadores y la descripción de su operación en términos de “memoria”, “información”, “resolución de problemas”, etc.:

No sólo los ingenieros que trabajaban con estos sistemas comenzaron a creer que esas funciones mentales, cuyos nombres fueron primero metafóricamente aplicados a algunas operaciones de las máquinas, estaban realmente residiendo en esas máquinas sino que también algunos biólogos [...] comenzaron a creer que algunas operaciones de las máquinas que, desafortunadamente, llevaban los *nombres* de ciertos procesos mentales eran realmente isomorfismos funcionales de esas operaciones. Así es como, por ejemplo, en la búsqueda de una base fisiológica para la memoria, trataron de encontrar mecanismos neurales que fueran análogos a los mecanismos electromagnéticos [...] que “congelan” a las configuraciones temporales (cintas electromagnéticas, cilindros o bobinas) [...] del campo electromagnético, de modo tal que puedan ser revisadas en cualquier momento ulterior. (Von Foerster, 1991, p. 58)

Por supuesto, la memoria biológica no funciona como la “memoria” de las máquinas (por ejemplo, nosotros nunca recordamos exactamente lo mismo, sino que el recuerdo de un evento está mediado por las veces anteriores en

que se ha recordado lo mismo). Ahora bien, de la antropomorfización de las máquinas pasamos a la mecanomorfización de las mentes. Erramos porque tendemos a pensar espontáneamente que manejamos la información como la manejan los computadores, que hay en nosotros algoritmos y trozos de información discreta. Nos equivocaríamos al pensar, por ejemplo, que un ser humano experto en un quehacer es como una computadora con mucha información pertinente y los algoritmos adecuados (Dreyfus y Dreyfus, 1999).

Con esto completamos una visión global de las clases de argumentos que podrían esgrimirse en contra de pensar la educación en términos de producción de máquinas no-triviales. En lo que sigue, explicaré qué entiendo por máquina en este contexto y cómo se evita tanto el cercenamiento de lo humano como la mecanomorfización.

1.2. Somos como máquinas formales

Lacan (1983) proporciona una imagen poderosa de la cibernética: tres puertas cuyos estados (de abierto o cerrado) están enlazados entre sí. En efecto, si el estado de abierto/cerrado (0/1) de la tercera puerta se hace depender de los estados de las otras dos, el conjunto puede encarnar determinadas relaciones lógicas, según como estén conectadas las puertas:

A partir del momento en que se nos ofrece la posibilidad de encarnar en lo real este 0 y este 1, notación de la presencia y de la ausencia, de encarnarlo según un ritmo, [...] algo ha pasado a lo real, y nos preguntamos [...] si tenemos una máquina que piensa.

Sabemos bien que esta máquina no piensa. Somos nosotros quienes la hemos hecho, y ella piensa lo que se le dijo que pensara. Pero si bien la máquina no piensa, está claro que nosotros mismos tampoco pensamos en el momento en que hacemos una operación. Seguimos exactamente los mismos mecanismos que la máquina.

Aquí lo importante es percatarse de que la cadena de combinaciones posibles del encuentro puede ser estudiada como tal, como un orden que subsiste en su rigor, independientemente de toda subjetividad.

Con la cibernética, el símbolo se encarna en un aparato, y no se confunde con éste, pues el aparato no es más que su soporte. (Lacan, 1983, pp. 448-449)

La máquina de la que habla Lacan (1983) es una relación formal, una sintaxis: “La cibernética es una ciencia de la sintaxis, y su función es que nos demos cuenta de que las ciencias exactas no hacen otra cosa que enlazar lo real a una sintaxis” (p. 450). La encarnación física de la sintaxis es incidental; podría tratarse de puertas o de circuitos apagados o encendidos, o de perros entrenados para el propósito. Lo esencial es la sintaxis que rige la máquina, que es, por lo tanto, una máquina formal. Asimismo, las máquinas triviales y no-triviales de Von Foerster (1996, pp. 148-153) no están hechas de resortes y piñones, sino que son funciones formales que operan según una sintaxis.

Con esto despejamos parcialmente el problema de la mecanomorfización: no asimilamos a los seres humanos a ninguna máquina en particular, tan solo los modelamos usando una determinada estructura formal. Se entiende que los seres humanos no *son* la estructura formal, pero que esta puede resultar útil para pensar problemas relativos a estos. Un modelo no es lo modelado; no es ni falso ni verdadero, sino más o menos útil para pensar un problema (Beer, 2008, pp. 1-2).

Por supuesto, sigue siendo posible confundir el mapa con el territorio, esto es, aferrarse dogmáticamente a la estructura formal cuando los fenómenos se comportan de otra manera, violentar el fenómeno para que quepa en el modelo, como Procusto violentaba los cuerpos de sus víctimas para que cupieran en su lecho. En principio, que un modelo cercene o no a lo modelado depende del ajuste del modelo en relación con aquello que modela; dicho de otro modo, no habría problema con el lecho de Procusto si se ajustara a las dimensiones de quienes yacen allí. Digo *en principio* porque podría argumentarse que hay algo en lo humano (la libertad, la subjetividad, el polvo de hadas que

nos eleva por sobre monos y delfines y nos saca de la naturaleza) que se resiste a la formalización. Pero vamos por partes.

Lonergan (1999) objeta que, olvidado el sujeto, se pasa por alto el papel del observador en el conocimiento y se le trata ahistóricamente. Bien, el esquema formal de las máquinas no-triviales da cuenta, explícitamente, de la historicidad del comportamiento de un sistema, a través de un estado interno que se transforma en cada interacción (Von Foerster, 1996, pp. 148-153). Y la cibernética de segundo orden consiste, precisamente, en el estudio del conocimiento como una relación entre el observador y lo observado (pp. 187-199). En general, con todo fenómeno humano del que puede decirse que es cercenado por un modelo, el problema parece ser el mismo: ¿es suficientemente amplio el modelo?

Lonergan se queja de los behavioristas por su descuido de la conciencia. En efecto, parece que en muchos casos confunden el mapa con el territorio: no solo ignoran metodológicamente los contenidos de la caja negra, sino que parecen creer que efectivamente no tenemos conciencia. Ahora bien, ¿qué implicaría tomarse en serio la conciencia, hacer ciencia de ella? *Necesariamente*, implicaría hacer un modelo de ella, enlazarla con una sintaxis, mapear el fenómeno sobre unos elementos formales, que pueden llamarse yo, ego y superyó; o bien, protenciones y retenciones, datos y esencias de las vivencias; o arquetipos del inconsciente colectivo; o rasgos de la personalidad Libra con ascendente en Cáncer, o lo que sea. Pensar lo humano es asimilarlo a alguna estructura formal; si se hace bien o mal, depende de qué tanto el humano se parece, en efecto, a dicha estructura.

Cabe anotar aquí que el sistema de Spinoza incluye, pero sobrepasa, el conductismo. En efecto, lo que este llama el “primer género de conocimiento” corresponde a los modelos de Pavlov y Skinner: “Un soldado [...] al ver [...] las huellas de un caballo, pasará inmediatamente del pensamiento del caballo al de un jinete, y de ahí a la guerra, [...] un campesino pasará del pensamiento del caballo al de un arado” (E2P18S). Ahora bien, el modelo que Spinoza hace del ser humano permite un segundo y tercer género de conocimiento, en los cuales no son los meros estímulos externos, sino también nuestros estados internos, los que determinan nuestros pensamientos y actos. En efecto, para

Spinoza, las asociaciones mentales humanas pueden ser determinadas pasivamente por encuentros fortuitos con el exterior, o bien, activamente por los procesos cognitivos humanos (TIE, 108; Ep37).

Con esto adelanto algo acerca de la libertad: considero que los sistemas que llamamos libres se caracterizan adecuadamente, se describen bien, por su autodeterminación (es decir, porque su obrar se sigue de sus leyes internas de operación, y no por las de otro sistema), su complejidad e impredecibilidad. Estos rasgos pueden ser formalizados; por ejemplo, las máquinas no-triviales de Von Foerster (1991, p. 152) pueden tener tantos estados internos que resultan impredecibles para cualquier observador que pueda saber de su comportamiento, pero no de su diseño formal.

Atribuimos más libertad y agencia a un ente en proporción a su complejidad. Como diría Bateson (1993, p. 113), si pateo una piedra, su “reacción” estará determinada por la energía cinética que le imprima mi pie, y su trayectoria dependerá del ángulo y la dirección de la patada; mientras que si pateo un perro, su reacción dependerá, sobre todo, de su propia energía metabólica y de su naturaleza como ente singular: me atacará, huirá o se humillará según su historia singular de relaciones con el entorno. Claramente, la piedra es más efecto, en tanto el perro es más causa de lo que le acontece. Si ascendemos en la escala del ser, podemos comparar a un ser humano simple que ha sido manipulado (digamos, que ha ingresado a un culto) con otro, con una personalidad mejor formada, que ha podido ver a través del engaño. En general, diremos que a mayor complejidad y grado de singularidad, mayor es la libertad de un ser (Ramírez, 2012, p. 112). Además, en la medida en que un ente singular es complejo, es capaz también de tener una historia y cargarla consigo. Para predecir la trayectoria de una piedra pateada, no importa en absoluto conocer su pasado; importa más cuando se quiere predecir la reacción del perro, y mucho más si se pateara una persona.

La ciencia puede errar en cuanto a la libertad no solo a la hora de modelarla o dejar de hacerlo, sino también cuando es aplicada para cercenarla:

Conviene darse cuenta de la fuerza y de las limitaciones de la psicología manipuladora y de la ingeniería conductista. Si se manipula a un perro según

los procedimientos de Pavlov, o a un gato según los de Thorndike, o a una rata de acuerdo con los de Skinner, se lograrán los resultados descritos por los autores. Es decir, si se eligen en la relación conductista las reacciones que pueden dominarse con el castigo o el halago, se *hace* de los animales máquina que reaccionan a los estímulos autómatas. Lo mismo puede decirse de los seres humanos, naturalmente. Cualquier campaña bien dirigida —digamos, las más recientes para fomentar la venta de juguetes bélicos en los días de Navidad— constituye un experimento conductista tan minuciosamente planeado como cualquiera que se haya hecho en un laboratorio. La psicología moderna dispone de toda clase de recursos para convertir a los seres humanos en autómatas infrahumanos o en populacho vociferante que pide el aniquilamiento del supuesto enemigo, o el propio; todo es cuestión de la técnica sobradamente conocida que utiliza cualquier vendedor de automóviles usados o anunciante de televisión. (Von Bertalanffy, 1974, p. 22)

Así escribía el cibernético Ludwig von Bertalanffy en el contexto de la Guerra Fría: no solo hay modelos que niegan la libertad, sino que además hay prácticas que la limitan. Como una suerte de profecía autorrealizadora, la aplicación del conductismo puede hacer de los humanos el tipo de máquinas simples de estímulo-respuesta que su propia teoría pregona. Ahora bien, si hay procedimientos que cercenan la libertad, debe haber procedimientos que la producen (como mínimo, abstenerse de los primeros). Pensar seriamente la libertad, por lo tanto, implica ligarla a una sintaxis, hacer un modelo que pueda rendir procedimientos que la generen; de ahí el paradójico título de las conferencias del cibernético Beer (1994) sobre el tema: *Diseñar la libertad* (*Designing Freedom*).

¿Qué hay de lo simbólico lacaniano, que nos rebasa y preexiste? “El sentido consiste en que el ser humano no es el amo de ese lenguaje primordial y primitivo. Fue arrojado a él, metido en él, está apresado en su *engranaje*” (Lacan, 1983, p. 453 [cursivas agregadas]). Para comprender el sistema-humano, la máquina humana, es necesario comprender su relación con una máquina más amplia con la que tiene una relación estrecha: la máquina de lo simbólico, en cuyos engranajes nos vemos atrapados. De nuevo, si queremos comprender

esta máquina de lo simbólico, tenemos que formalizarla de algún modo; y si queremos comprender la relación entre lo simbólico y lo humano, tenemos que formalizar eso también. Es cierto: quien quiera comprender a los seres humanos, tendrá que vérselas con el lenguaje y con lo simbólico, que son fenómenos complejos que preexisten a los humanos individuales. Pero si ha de vérselas con dicho fenómeno, debe hacer de este un modelo.

El ser humano resulta sorprendente y maravilloso (para el propio ser humano; aplicando un poco de cibernética de segundo orden, podemos decir que resultaríamos triviales y predecibles para un observador superinteligente), sus comportamientos son altamente impredecibles y, lo que es más, pueden tocarnos el corazón, llenarnos de asombro respetuoso o de terror pasmado. De aquí no se sigue que debamos achacar todo esto al misterio de la subjetividad y del libre albedrío, sino que, si hemos de entender al ser humano, necesitamos un modelo que pueda incluir tanto a Dante y a Bach como a Mussolini y a Hitler. Si Hamlet dice a Horacio: “There are more things in heaven and earth than are dreamt of in your philosophy”, la respuesta tendría que ser: “Well then, I need to come up with a better philosophy”.

La tarea de la filosofía es capturar el caos de lo real, volcarlo en una sintaxis, sin reducirlo, sin confundir el mapa con el territorio:

El caos [...] se caracteriza menos por la ausencia de determinaciones que por la velocidad infinita a la que éstas se esbozan y desvanecen. [...] El caos caotiza, y deshace en lo infinito toda consistencia. El problema de la filosofía consiste en adquirir una consistencia sin perder lo infinito en el que el pensamiento se sumerge. (Deleuze y Guattari, 1993, p. 46)

Queda, no obstante, el problema de la libertad. Un fenómeno que queda mapeado en una sintaxis es un fenómeno del que se espera que se comporte según dicha sintaxis; un fenómeno libre (en el sentido de libre albedrío) sería un fenómeno resistente a toda sintaxis. En la próxima sección defenderé el determinismo filosófico, al que se opone la idea de libre albedrío.

1.3. Determinismo y contingencia

Antes de defender el determinismo, parece necesario hacer una aclaración: oponerse al libre albedrío en el plano gnoseológico no implica oponerse a estados de cosas que se describen como la presencia o el aumento de la libertad humana. El argumento es similar para quien se opone al *concepto* de derechos humanos como un absurdo filosófico; no por eso se opone a que la gente tenga libertad de culto o educación (Bula, 2011b). De hecho, esta tesis propone un modelo de educación que quiere aumentar la libertad (la autonomía, complejidad e impredecibilidad) de los educandos.

La defensa del determinismo es la siguiente: quien se pone por tarea comprender una región del ser es, *ipso facto*, determinista con respecto a dicha región; y a la inversa, quien considera indeterminada una región del ser renuncia, por ello, a comprenderla. O bien, la música del cosmos sigue alguna partitura que *en principio* es posible copiar, o bien, no tiene sentido intentarlo (Espinosa Rubio, 2012, pp. 6-7). Si esto es cierto, un investigador debería optar por el determinismo *en principio*. Con esto no se propone que comprender sea equivalente a poder predecir, pero sí que comprender un fenómeno es comprender su estructura, su relación con otros fenómenos y, en suma, las reglas según las cuales se comporta. Esto tiene como condición necesaria que el fenómeno se comporte según ciertas reglas.

Desde este punto de vista, *azar* y *necesidad* son palabras que describen nuestras competencias: “La necesidad surge de la habilidad para hacer deducciones infalibles, mientras que el azar surge de la incapacidad para hacer deducciones infalibles. [...] Necesidad y azar reflejan algunas de *nuestras* habilidades e incapacidades, y no las de la naturaleza” (Von Foerster, 1991, p. 118).⁴ Es decir, cuando los seres humanos nos encontramos con un fenómeno impredecible, quiere decir que nos encontramos con un fenómeno cuyas determinaciones

⁴ Este punto de vista es polémico; implica, en contra de algunas interpretaciones de la física contemporánea, que la indeterminabilidad de las partículas subatómicas debe interpretarse no como una propiedad de estas, sino como una incapacidad de nosotros los observadores, lo que se conoce como *criptodeterminismo* (Atmanspacher, 2001).

desconocemos, no con un fenómeno inherentemente aleatorio. Esta tesis no niega la utilidad y aun necesidad de considerar ciertas cosas como contingentes; al contrario, dada la complejidad del universo y la finitud del entendimiento humano, no hay nada más práctico que tomar ciertas cosas como posibles, probables o improbables (Espinosa Rubio, 2012, p. 23).

El determinismo no niega realidad a la experiencia humana de *lo posible*. En la vida humana, por ejemplo, después de haber cometido un gran error, se nos aparecen vívidamente las opciones que teníamos y no tomamos, las posibilidades desperdiciadas. Más aún, la comprensión de la historia se enriquece explorando esos caminos no tomados (¿y si Napoleón no hubiera invadido Rusia?, ¿si el escándalo de Watergate se hubiera destapado *antes* de la reelección de Nixon?). En cuanto posibles que viven con nosotros, posibles que contemplamos, que usamos para entender mejor nuestra situación real, o para llenarnos de remordimiento, o escapar a un mundo en el que Sarita no fue atropellada, estos posibles son absolutamente reales, y la vida humana está permeada por lo posible, por más que se postule que el cosmos tiene un orden determinado.

1.4. ¿Es posible una tercera vía?⁵

Todo este argumento podría acusarse de cometer la falacia del falso dilema, en cuanto propone que, o se es determinista, o se le atribuye a la naturaleza un capricho ininteligible. ¿Es posible un punto intermedio entre el determinismo y el azar? Ramírez (2012), con la idea de *determinismo dialéctico*, argumenta a favor de un tal punto medio. En lo que sigue, presentamos una refutación de su argumento que pretende servir para mostrar que no es posible en general punto medio alguno.

El determinismo dialéctico asignaría grados de probabilidad a los sucesos; habría eventos predecibles e impredecibles: “Muchos eventos no pueden determinarse solamente desde las leyes generales del universo, sino también

⁵ Algunas ideas de esta sección aparecen en mi artículo “Determinismo, libertad y responsabilidad en la vida como un juego existencial: ensayitos” (Bula, 2016).

desde las leyes y acciones particulares de los medios cercanos y de las singularidades” (Ramírez, 2012, p. 29). En el determinismo dialéctico, habría eventos sujetos a leyes deterministas, eventos sujetos a leyes singulares y eventos puramente caóticos.

Ramírez (2012) ensaya un argumento a favor del determinismo dialéctico mediante una interpretación particular del principio de razón suficiente:

Si bien la ciencia plantea que todo hecho tiene una o varias causas que lo determinan, y el estudio de estas leyes o causas es precisamente su objeto, esto no implica, recíprocamente, que dado un hecho se tenga que producir fatalmente otro específico. (p. 285)

De este modo, podría hablarse de un determinismo *a posteriori* por el que ciertos eventos podrían explicarse, una vez ocurridos, por ciertas causas, mas no podrían por ello ser predichos de antemano. En esta impredecibilidad estaría el espacio para el libre albedrío.

A finales de octubre de 1962, Khrushchev decide regresar los misiles nucleares que iban camino a Cuba; su acción puede explicarse, retroactivamente, por una serie de causas políticas, psicológicas, etc.; pero, según el determinismo *a posteriori*, bien hubiera podido persistir, precipitando quizás una guerra nuclear. Según el determinismo *a posteriori*, solo cuando Khrushchev toma la decisión, sea la que sea, pueden encontrarse, retroactivamente, las causas de su decisión.

El determinismo *a posteriori* implicaría lo siguiente: si un determinado evento *A* tiene como antecedentes causales a *x*, *y*, *z*, etc., estas *x*, *y*, *z* deberían poder servir de explicación, también, para por lo menos un evento alternativo *B*. Esto tiene dos problemas:

- a. Parece implausible que un conjunto completo de antecedentes causales (llamémoslo *x*) que da por resultado, digamos, que Khrushchev opte por la paz, pudiera servir, también, para explicar que optase por arriesgarse a la guerra, si se tiene en cuenta que debe haber alguna conexión entre los antecedentes causales y el evento que producen.

- b. En la realidad, x' produjo A , y no B ; si aceptamos el principio de razón suficiente, debe aplicarse también al hecho de que x' produzca A y no B , y no solo a la producción de A .

Lo que este argumento muestra, contra Ramírez (2012) y cualquier otra postura que quiera aceptar el determinismo parcialmente, es que una vez aceptado el principio de razón suficiente (aceptada la tarea de comprender el porqué de las cosas), este aplica de forma absoluta, porque nada impide que se aplique de forma iterativa. Si se bebe de esta copa, hay que apurarla hasta las heces. Y, tras apurar la copa, les queda la posibilidad a los humanos de hacerse y sentirse libres, pero no queda lugar para el libre albedrío.

Conclusión

En este capítulo esperamos haber mostrado que es posible pensar el desarrollo de la libertad humana en un marco determinista, como es el de la filosofía de Spinoza. Justificamos así, parcialmente, la apuesta por este referente. En el curso de este trabajo espero que se muestre que no solo es *posible* pensar el problema de la formación en Spinoza, sino que también es *deseable*. En el siguiente capítulo daré cuenta de algunas apuestas adicionales, no en la elección del referente, sino en la manera en que lo leo.