


Alejandro A. Cerletti

Repetición, novedad y sujeto en la educación

Un enfoque filosófico y político



serie EDUCACIÓN


del estante
editorial

serie EDUCACIÓN

Repetición, novedad y sujeto en la educación

Alejandro A. Cerletti

Repetición, novedad y sujeto en la educación

Un enfoque
filosófico y político


del estante
editorial

Cerletti, Alejandro A.

Repetición, novedad y sujeto en la educación : un enfoque filosófico y político – 1a ed. – Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2008.

200 p. ; 23x16 cm (Educación)

ISBN 978-987-1335-13-8

1. Filosofía de la Educación. I. Título.

CDD 370.1

Primera edición, 2008.

Obra de tapa: Alfredo de Vincenzo, *Hasta el último día*, grabado aguafuerte a color, 1971.

Diseño, armado y edición: Luciano Amor
Producción gráfica: Daniel Marcos

© **del estante editorial**

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)

Av. Córdoba 991 2º A

(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932

info@cemfundacion.org.ar

www.cemfundacion.org.ar/delestante

ISBN 978-987-1335-13-8

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Agradecimientos	7
PRÓLOGO	
Educación, sujeto y novedad: la belleza y potencia de un pensamiento Walter Omar Kohan	9
INTRODUCCIÓN	
La educación como problema filosófico y político	13
PRIMERA PARTE	
Continuidades y rupturas en la educación	25
CAPÍTULO 1. Ontología de la educación institucionalizada	27
CAPÍTULO 2. Los saberes establecidos: rupturas y verdades	57
CAPÍTULO 3. Subjetivación: continuidad y transformaciones ...	73
CAPÍTULO 4. El sujeto educativo y el sujeto en la educación ...	93

SEGUNDA PARTE

Reproducción educativa, ideología e igualdad	121
CAPÍTULO 5. Educación y reproducción social (revisión de las teorías canónicas de la reproducción)	123
CAPÍTULO 6. Educación, sujeto e ideología (revisión de <i>Ideología y aparatos ideológicos de Estado</i> , de Louis Althusser)	149
CAPÍTULO 7. Educación, sujeto e igualdad (revisión de <i>El maestro ignorante</i> , de Jacques Rancière)	167
Conclusiones y perspectivas	181
Bibliografía	189
Acerca del autor	197

Agradecimientos

Desde muy diferentes puntos de vista, varias personas contribuyeron con sus comentarios o sugerencias a que el original de este libro mejorara sensiblemente. Por ello, en arbitrario orden alfabético, mi reconocimiento a Alain Badiou, Carlos María Cárcova, Raúl Cerdeiras, Gabriela D'Odorico, Brigitte Frelat-Kahn, Graciela Frigerio, Mario Heler, Lila José, Walter Kohan y Patrice Vermeren.

A Susana Soro y Samanta Schweblin debo la alegría de poder contar con un aguafuerte de Alfredo de Vincenzo en el arte de la tapa.

A Walter Kohan, con quien comparto desde hace muchos años la inquietud de pensar los encuentros de la filosofía con la educación y la política, agradezco también la gentileza de prologar el volumen, y a Graciela Frigerio y Gabriela Diker por haber confiado en la edición del libro.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Educación, sujeto y novedad: la belleza y potencia de un pensamiento

La filosofía es una de esas cosas que se hacen con el pensamiento, que lo dotan de una belleza y de una potencia singulares. La filosofía no es un campo disciplinar de saber, sino un modo de relación con los saberes que pasa no tanto por un pensar esto o aquello, o en este o aquel lugar, sino por ejercitar el pensar de una manera comprometida y cuidadosa que lleva consigo la belleza y la potencia de la transformación, aquella que impide seguir pensando como se pensaba.

El libro que aquí presentamos muestra la belleza y la fuerza de un libro de filosofía de la manera más intrigante: practicándola, ejerciéndola más que declamándola. Esto es, piensa a partir de problemas que él mismo delimita y ayuda a sus lectores a pensarlos en el marco de una cierta tradición de pensamiento con la que dialoga abierta y críticamente. Es, entonces, un libro de filosofía con todas las letras, en el que la filosofía se piensa a sí misma, en sus límites y sentidos, en lo que es y en lo que no es, en lo que puede hacer y en lo que no puede hacer, en un determinado campo de significación y sentido. Es un libro de filosofía también en una de las modalidades más interesantes que puede encontrarse en esa expresión: plantea problemas y propone modos de pensarlos que, lejos de cerrarlos, los muestran más acuciantes, urgentes, necesarios. Es, en suma, un modo de dar belleza y potencia al pensamiento.

Todo ejercicio filosófico se afirma sobre algún campo de problemas. En este caso, el ejercicio se propone en el campo de la educación, cuando se trata de pensar el enseñar y aprender, cuando la filosofía se dispone a jugar el juego de intervenir en el pensamiento de los otros, de enseñar a los otros algo que tiene que ver con el propio significado y sentido de pensar. Así, estamos frente a un libro de filosofía... en la educación, a un pensar que se vuelve sobre los procesos de enseñanza institucionalizados de nuestro tiempo, que indaga sus presupuestos, que examina sus propósitos más explícitos, que problematiza sus sentidos encubiertos. De lo que se trata, en el fondo, es de lo que es y no es la filosofía de la educación, la filosofía en la educación o, a través de una expresión que tal vez el autor de este libro preferiría utilizar, la filosofía cuando opera en situación educativa.

En ese campo, Alejandro Cerletti muestra cómo los límites y condiciones de la filosofía son tan extraordinariamente complejos que su propia posibilidad está en peligro. El libro apuesta, entonces, a un pensar crítico radical que nunca olvide esa fragilidad que lo constituye, que haga del cuestionamiento de su propia posibilidad su potencia y belleza constantes. Que apueste sin renuncias, una y otra vez, al pensamiento.

De un modo más puntual, ¿cuáles son esos problemas que *Repetición, novedad y sujeto en la educación* ayuda a pensar? ¿Cuáles son los interlocutores de la tradición filosófica elegidos para pensar las instituciones pedagógicas contemporáneas? ¿Cuáles son las estrategias para enfrentar los problemas que él mismo plantea?

Quiénes son los interlocutores queda claro. Primero, por la intensidad y fecundidad del diálogo, es preciso mencionar a Alain Badiou, quien marca ciertos compromisos epistemológicos y ontológicos en el propio modo de hacer filosofía, de pensar su relación con la educación y de otorgar sentidos políticos a esa tarea. Alejandro Cerletti presenta las principales categorías de la ontología y de la teoría del sujeto de Badiou, al mismo tiempo que las explota para pensar los problemas educacionales que le interesa tematizar. Da particular atención a las relaciones entre estructura y sujeto, determinación y libertad, saberes y pensamiento, normalidad y discontinuidad. Toma las categorías de multiplicidad, acontecimiento y verdad (de una situación) para pensar críticamente lo que

usualmente se denomina *sujeto pedagógico*. En ese recorrido, el pensamiento de Badiou es determinante también en lo que constituye una de las preocupaciones principales de este libro: sentar las bases para pensar una teoría del sujeto –sujeto político en la educación– que se corresponda con la emergencia de un acontecimiento y la posibilidad de una novedad transformadora en la educación institucionalizada.

Entre los contemporáneos, también está presente con fuerza en este texto una cierta manera de interpretar el gesto igualitario que Jacques Rancière entiende como fundante de lo político. Con esa herramienta, el autor de este libro analiza críticamente la distinción bipolar del mundo escolar entre los que saben y los que no, y las consecuencias de esta diferenciación en los sistemas educativos. Así, su texto ofrece lúcidos elementos para elucidar el significado de una educación igualitaria y las condiciones de posibilidad para pensar la constitución de sujetos emancipados. En última instancia, Rancière también contribuye, como Badiou, a pensar la educación bajo el signo de lo político, y la pregunta por el significado de los sujetos de la educación se transforma, al leer *El maestro ignorante*, en una pregunta por la posibilidad y el significado de los sujetos políticos. En paralelo, Michel Foucault, Louis Althusser y, de un modo más amplio, los llamados teóricos de la reproducción (de la segunda parte del siglo xx) son también interlocutores importantes para pensar las condiciones políticas e ideológicas de una teoría del sujeto para la educación contemporánea.

Finalmente, pensadores como Platón y Kant permiten inscribir los problemas del libro en una tradición más añeja, y también más clásica, en la que pueden expresarse más claramente las preguntas que a este texto le interesa sostener: ¿existe una educación para la libertad? ¿Es posible la formación de sujetos libres? ¿Cómo diferenciar lo viejo de lo nuevo? ¿De qué manera son posibles, más concretamente, la novedad y la diferencia en el marco de la educación institucionalizada? ¿Qué forma tendría un sujeto de esa novedad y diferencia? ¿Qué sería un acontecimiento educativo? ¿Cómo pensar un sujeto de tal acontecimiento? ¿Cómo educar para la libertad y el acontecimiento?

Si la belleza y potencia de un libro puede medirse por la intensidad de las preguntas que plantea, estamos ante un texto singular. Alejandro

Cerletti es una de esas personas que piensan mucho antes de decir algo y que se demoran mucho más aún en pensar cuando se trata de escribir una idea. Por las dudas, por si no resultara suficiente, sigue pensando bastante en ella aun después de escribirla. Como si eso fuera poco, no es de aquellos que se han dejado seducir y publicar profusamente para engordar el *curriculum*. De modo que este libro es una rareza y, a la vez, una oportunidad para el pensamiento. Lo primero, por el trabajo, la paciencia y la atención que lo han nutrido. Lo segundo, por la belleza y la potencia de los interrogantes que ayuda a pensar, más allá de que se comparta el modo de responderlos. En este sentido, es también un libro de educación... en la filosofía. Esto es, un texto que enseña, da señales, abre caminos, políticos, en el pensamiento. Mejor termino aquí, entonces. No hay más tiempo que perder. Y hay mucho para leer y pensar. Manos a la obra. Cuerpo a las palabras. Sujetos a la educación.

Walter Omar Kohan
Río de Janeiro, mayo de 2008

La educación como problema filosófico y político

I

Desde su origen griego, la filosofía ha mantenido con la educación una relación especial. Platón ubicó esa relación, de manera privilegiada, bajo la impronta de la política. El filósofo, preocupado por la justicia, encuentra que el destino de la *pólis* estará ligado al tipo de educación que tuvieron sus integrantes (Platón, *República*:423d-424c). La educación tendrá, entonces, la función política de formar ciudadanos y, como la *pólis* es el ámbito en el que los seres humanos son auténticamente libres, la educación formará para la libertad. Ese camino hacia la plenitud será un trayecto guiado por y hacia las normas que rigen la *pólis*. Por lo tanto, en un mismo movimiento, la educación deberá transmitir saberes y prácticas, integrar comunitariamente y preparar para la vida pública.

Si bien es evidente que el ciudadano ateniense no es el mismo que el moderno y que la concepción del Estado, el significado de la libertad, la integración social o la enseñanza actuales son también diferentes, podemos reencontrar, en el núcleo de toda educación, la médula de la preocupación política platónica. En esta perspectiva, la pregunta filosófica por la justicia lleva a desplazar el análisis del acto justo individual a una *pólis* justa y al papel central que le correspondería a la educación en su consecución (ídem:368e-369a). Asimismo, queda interpelado el lugar que

concierno a la figura del Estado y en qué medida es posible, en ese contexto, la libertad. Quizá sea en el conocido motivo platónico de la alegoría de la caverna (ídem:514a-521b) —en el que el esclavo es obligado a salir a la luz desde su prisión subterránea para alcanzar la verdad y luego regresar, transformado, a su antigua morada— donde se evidencia el aspecto crucial del problema político de toda educación: qué significa y hasta dónde se puede o debe inducir o forzar a otro en nombre del saber y la liberación del desconocimiento. Pero además: quién es el *liberador*, quién atribuye, o *se* atribuye, ese papel y, consecuentemente, en qué consiste la *libertad* de ese *esclavo*. Más allá de que Platón intentara obviar el problema asignando un lugar central a los filósofos en ese proceso de liberación y de construcción de una *pólis* justa, la contraposición entre obligación y libertad, la tensión entre *enseñar* lo que hay (o lo que *debe* ser transmitido) y dar un lugar a otro, en el marco de la organización de una comunidad, es una constante política de todo acto educativo.

Una cuestión cercana, aunque construida desde una perspectiva diferente, la encontramos en la base del proyecto político y educativo de la Ilustración (Cabrera y Cerletti, 2001). Una de las paradojas de la educación concebida por la tradición iluminista consistía en satisfacer, por un lado, el objetivo de autonomía del sujeto —servirse de la propia razón, sin tutelas ajenas— y, por otro, la necesidad social de que ese sujeto sea *gobernable*. La magnitud de esta contraposición ya había sido percibida por Kant en el célebre opúsculo *Was ist Aufklärung?* (¿Qué es la Ilustración?) y puesta de manifiesto en el *dictum* que le atribuye a Federico II de Prusia: «razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis, pero ¡obedeced!» (Kant, 1978:28 y 37). Para intentar resolver esta dicotomía entre la autonomía de los sujetos *ilustrados* y la exigencia de limitar la libertad en función de la necesidad de gobernar, Kant introdujo la distinción entre el *uso público* y el *uso privado* de la razón. Recordemos que él consideraba al primero como aquel que, en calidad de *maestro*, se puede hacer de la propia razón ante el gran público. Por uso privado entendía al que ese mismo personaje puede hacer en su calidad de «funcionario» (28). El uso público no debía tener límites, y el uso privado sí, ya que «existen empresas de interés público en las que es necesario cierto automatismo para [...] poder ser dirigidos por el gobierno hacia los fines públicos. En estos casos

no cabe razonar, sino que hay que obedecer» (28-29). Es decir que maestros o profesores deberían hacer un cuidadoso uso privado de su razón —el que efectúan en calidad de funcionarios del orden estatal—, porque su responsabilidad consiste, fundamentalmente, en mantener la ligadura del lazo constituyente (y las finalidades *públicas*). En ese ámbito, no se podría poner en cuestión lo que opera como condición de posibilidad de la libertad, que consiste en el ejercicio público de la razón.

En su afán de hallar procedimientos que limiten y, al mismo tiempo, legitimen un estado de cosas, Kant encontraba que se podrían suscitar inconvenientes si se razonara cuando se debería obedecer y, entonces, colocó el límite allí donde se hace necesario que el sujeto ilustrado, más que razonar, actúe con docilidad. Ahora bien, cuando Kant se preguntaba si la suya era una época *ilustrada*, respondía que no todavía, pero que sí era una época de *ilustración*. En este sentido, la Ilustración no era pensada como un estado alcanzado, sino como una actividad progresiva cuyo logro era superar los obstáculos que impidieran servirse de la propia razón, es decir, ejercerla sin tutelas. Según Kant, un gobierno equivocaría su misión si impidiera *artificialmente* este movimiento de ilustración, ya que, en un régimen de libertad, «nada se debe temer por la tranquilidad pública y la unidad del bien común» (36). Podríamos decir que aquella época de *ilustración* a la que se refería Kant llega, en cierta forma, hasta nuestros días.

En su concepción básica y más allá de las sucesivas crisis que son anunciadas a menudo, nuestros sistemas educativos, tal como hoy los conocemos, mantienen en gran medida el ideal moderno promotor de la libertad del sujeto a través de la transmisión de conocimientos en un marco regulado sociopolíticamente. Esta concepción ha llegado, en la actualidad, al límite de sus posibilidades. La resolución trivial que se suele dar al problema aquí planteado afirmando que lo que se transmite son los saberes, las prácticas o los valores socialmente reconocidos y que la legitimidad de dicha transmisión estaría dada, por ejemplo, por el carácter democrático de un Estado no hace más que poner de manifiesto la arbitrariedad política que sostiene esa solución, que amerita ser revisada minuciosamente. En virtud del reconocimiento de la pertinencia política de la educación en la conformación e integración social, y partiendo de él,

una de las tareas de la filosofía es identificar sus aspectos cruciales y llevarlos a conceptos.

Asumiremos, entonces, como punto de partida, que cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. La historia de la educación podría leerse a la luz del mayor o menor peso que se ha intentado dar a una u otra de estas alternativas. Por cierto, esta cuestión va más allá del terreno específico de la pedagogía o la didáctica. En efecto, no se trata meramente de lo que pasa en una institución escolar con unos saberes, prácticas o normas, reputados socialmente como valiosos o impuestos de manera arbitraria, y del modo de transferencia que puede hacerse de ellos entre maestros y alumnos. Tampoco se trata, solamente, del conjunto de experiencias formativas escolares que, junto a otras, van contribuyendo a constituir lo que alguien es. La educación institucionalizada reafirma, además –y sobre todo–, una concepción del Estado, un conjunto de saberes admitidos y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros en una comunidad. La integración progresiva de dichos miembros, desde su infancia, es realizada de acuerdo con un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga (o se modifique de una manera permitida o tolerada). La posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales, etc.), pero también, y fundamentalmente, político (en cuanto reaseguro del lazo social constituido). La irrupción de lo diferente, en tanto novedad frente al estado de cosas, siempre tiene un efecto inicialmente desestructurante que *debe ser* contrarrestado o asimilado de alguna forma, porque implica el riesgo de que se produzcan consecuencias imprevisibles.

Toda reproducción se afirma, en última instancia, en una ficción constituyente que establece un territorio y fija una norma: cada miembro de una comunidad es *tenido en cuenta* en la medida en que es *contado* por un régimen de cuenta *normal*. Se legitima, de esta forma, una distribución social de lugares y una relación de los individuos con el Estado. Esta estructura de funcionamiento –que es, en definitiva, la de todo Estado–

procura dar cuenta de todo y de todos (de ahí su carácter ficcional) y, por consiguiente, aspira a perpetuar el estado de cosas o bien a administrar el sentido de los eventuales cambios.

En este trabajo, nos proponemos analizar esa forma de pensar la relación entre el todo y sus elementos constituyentes, y revisar vínculos diferentes. Para ello, se explora parcialmente la dimensión ontológica de la cuestión y, a partir de dicho examen, se evalúan algunas consecuencias. Corresponderá establecer, en un sentido general, cuál es el estatuto de lo que hay y cuáles son las condiciones de lo distinto que puede haber, es decir, de la novedad que será excepción a las reglas que garantizan el funcionamiento normal de un estado de cosas. Posteriormente, se deberá evaluar en qué medida es posible la *integración* de lo nuevo o si la imposibilidad de admitirlo o reconocerlo conduce a una nueva concepción de la estructura de lo dado.

En el fondo, se trata de la actualización de un problema muy antiguo de la filosofía, que podríamos resumir en el interrogante: ¿cómo es posible que algo *nuevo* tenga lugar? o ¿cómo es posible que algo *acontezca*? Estas preguntas están enlazadas, a su vez, con otra que es, en última instancia, fundante: ¿cómo es posible *pensar* la novedad? Abordar esta cuestión supone interrogarnos sobre qué recursos teóricos se deben poner en juego para dar cuenta de la eventual aparición de algo diferente a lo que hay o sobre las limitaciones que se tienen para tal emprendimiento. El problema así planteado no solo significa un desafío a las posibilidades materiales de realización de sucesos novedosos, sino que también –y fundamentalmente– constituye un desafío a las posibilidades del propio pensamiento de dar cuenta de la novedad.

II

El objetivo central de este libro consiste en recrear los conceptos de *novedad* y *sujeto* en la educación institucionalizada a partir de su vinculación recíproca, y en destacar las consecuencias filosófico-políticas que es posible derivar de tal postura. Las cuestiones de la repetición, la novedad y el sujeto son consideradas como una unidad dinámica e integrada, en

la que la determinación de cada una de ellas depende de las restantes. A modo de tesis que guía el trabajo, se sostiene que los procesos educativos institucionalizados son estructuras complejas de repetición cuyas interrupciones y eventuales recomposiciones están ligadas al inicio de procesos de subjetivación.

La problemática que se asume tiene, entonces, como ejes los interrogantes: ¿qué significa que algo nuevo tenga lugar en los contextos propios de la transmisión educativa? —y, por extensión: ¿cuándo es factible que eso ocurra?— y ¿cómo es posible la constitución de un sujeto *educativo* a partir de aquella novedad? Más específicamente, desde una perspectiva política, se considera que el sentido de la educación normalizada por el Estado se dirime en la resolución que se dé al problema de la tensión entre la transmisión de los saberes establecidos (lo que hay) y la aparición de elementos novedosos (lo que puede haber), y el lugar que corresponda a quienes participan en esa educación. Desde un punto de vista ontológico, aquella tensión es concebida como una determinada dialéctica del ser y el acontecer que posibilita, en ella, la composición de un sujeto. A través de la integración de ambas perspectivas, se justifica la existencia de un sujeto de la educación que se constituye, sólo en ciertas situaciones, a partir de una interrupción en la continuidad del estado de las cosas. El tipo de interrupción y las consecuencias que de ella se puedan derivar permitirán definir diferentes figuras subjetivas. Respecto de estas figuras, se muestra que comportan dos dimensiones interrelacionadas, una colectiva y otra individual. Se postula, asimismo, que todo cambio *real* lo es en el orden del pensamiento. En virtud de ello, se contraponen la repetición propia de la transmisión de conocimientos (estado de normalidad) con la irrupción que implica la intervención novedosa del pensamiento (singularidad o acontecimiento). Esto permite afirmar que toda composición o recomposición subjetiva supone una manera nueva de pensar y pensarse en una realidad y en un contexto.

El trabajo utiliza, como estructura de base conceptual, los planteos ontológicos y metaontológicos que Alain Badiou desarrolla en su teoría del ser y el acontecimiento¹. Se lleva adelante una apropiación y recrea-

1 Específicamente, en el recorrido que va de *L'être et l'événement* (*El ser y el acontecimiento*) >

ción de sus categorías centrales para ponerlas en funcionamiento respecto de la cuestión educativa, ya que Badiou no ha abordado, al menos explícitamente, la temática de la educación en sus trabajos. Sobre este núcleo teórico, se confrontan e integran críticamente otros aportes que completan el cuadro conceptual general en tres líneas de análisis convergentes: la repetición educativa como *reproductivismo*, la transmisión de la ideología a través de los aparatos de Estado y la igualdad como punto de partida de la subjetivación emancipadora.

En cuanto a los aspectos formales, el volumen está organizado en siete capítulos separados en dos partes que reflejan su estructura conceptual. Los aspectos propositivos del libro son incorporados gradualmente, mientras que, en diversas ocasiones, se vuelve sobre lo ya desarrollado con el objeto de profundizar y fortalecer la continuidad de la exposición.

La primera parte («Continuidades y rupturas en la educación») consiste en la presentación de los conceptos centrales, la exposición de sus postulados fundamentales y una primera composición de sus propuestas teóricas. Se trata básicamente de una reelaboración de los lineamientos generales de la teoría del ser y el acontecimiento de Badiou, en función de su utilización para dar significado a las cuestiones de la repetición, la novedad y el sujeto en la educación.

El capítulo 1 («Ontología de la educación institucionalizada») plantea una caracterización de la educación institucionalizada a partir de sus aspectos constitutivos y del tipo de legalidad que la hace posible y perdurable. Se adapta y emplea el concepto de *multiplicidades* para caracterizar de manera genérica a las instituciones educativas. Esas multiplicidades son definidas como conjuntos cuyos elementos son, a su vez, multiplicidades. Estos conjuntos son determinados por alguna operación o régimen

< a *Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2 (Lógicas de los mundos)*. El libro *Court traité d'ontologie transitoire (Breve tratado de ontología transitoria)* constituye una suerte de mediación entre ambos; allí, sobre la base del primero, se anuncian los desarrollos posteriores. Si bien la secuencia que inaugura *L'être et l'événement* establece un salto conceptual respecto de la obra anterior de Badiou, básicamente de *Théorie du sujet, en Logiques des mondes* reaparecen algunos temas de aquel trabajo (lo subjetivo formal, el materialismo, etc.) incorporados a un nuevo cuadro lógico y ontológico.

de cuenta (un *tener en cuenta*) que explicita qué es lo que hay, identificando cada uno de sus componentes. De este modo, quedan recortadas multiplicidades específicas compuestas por elementos específicos, ya que el *tener en cuenta* acomoda y determina lo que hay y ocurre. Las operaciones de cuenta constituyen legalidades de ordenamiento que *dan cuenta* de lo que existe y establecen un tipo de organización de lo que hay. Se plantea que *lo que hay* en educación son, específicamente, *situaciones educativas* (y no una educación en general) en las que se actualizan cotidianamente las complejas relaciones de los mundos escolares. Se define el concepto de *estado* de cada situación como una segunda pauta de ordenamiento (una institucionalización) que garantiza la continuidad de lo que hay, y se lo vincula con la función reguladora del Estado (en su acepción jurídico-política). Se presentan, asimismo, las condiciones de lo que se llamará la *normalidad* educativa y las posibilidades de eventuales puntos de ruptura (singularidades).

El capítulo 2 («Los saberes establecidos: rupturas y verdades») avanza sobre el análisis de las posibles alteraciones en la continuidad de lo que hay, a partir de la apropiación del concepto de *acontecimiento* para la interpretación del cambio. Además, se completa la idea de *acontecimiento* en la educación con la de *verdad*. Para Badiou, la irrupción de un acontecimiento va a dar lugar a una verdad, que será la verdad de la situación tal como ella fue transformada por dicho acontecimiento. La concepción de verdad no está remitida aquí a dimensiones trascendentes, metafísicas o a posibilidades lógicas. Se trata, muy específicamente, de una construcción compleja derivada de lo que irrumpió en un estado de normalidad. Es el nombre dado al proceso de recomposición o transformación de todo lo que había, a la luz de la novedad que supone un acontecimiento.

En el capítulo 3 («Subjetivación: continuidad y transformaciones»), se fundamenta la relación entre las teorías del sujeto y el acontecimiento. La posibilidad de un *sujeto* estará íntimamente relacionada con las situaciones existentes y las alteraciones que se produzcan en ellas. Se propone una caracterización de las construcciones subjetivas enlazada con las consecuencias que se podrían seguir de los acontecimientos y, desde este planteo, se analizan las formas tradicionales de referir el sujeto de la educación. Se muestra la pertinencia de identificar como sujeto *objetivo* de la

educación al usualmente caracterizado como sujeto *pedagógico* y se exploran las consecuencias de esta decisión. Se desarrolla el tipo de construcción subjetiva propio de esa caracterización (vinculado básicamente con diferentes formas de repetición) y se exponen sus limitaciones. Finalmente, se estudian los conflictos que emergen a partir de la contraposición entre la continuidad que supone la transmisión del conocimiento y la novedad que implica el pensamiento. Esto permite afirmar que toda recomposición subjetiva supone una manera nueva de pensar y pensarse en el contexto de una situación.

El capítulo 4 («El sujeto educativo y el sujeto en la educación») muestra el panorama completo de la subjetividad propia de los procesos educativos institucionalizados, a la luz de las propuestas teóricas formuladas. En primer lugar, queda identificado, a partir de lo desarrollado en el capítulo anterior, el *sujeto-objetivo* o *sujeto-objeto* de la educación, quien es, de manera dominante, una consecuencia o un efecto de la institucionalización. Se trata de un sujeto *sujetado*, de acuerdo a la utilizada expresión, ya que se constituye en la continuidad entre la situación y su metaestructuración estatal (estado de la situación), internalizando y reproduciendo los saberes y las prácticas que son dominantes. Es lo que el Estado (y la sociedad), a través de sus diversas instituciones, *quiere* que seamos. Es, en definitiva, la voluntad política del Estado respecto de la educación de sus miembros. Por otro lado, es identificado lo que se llamará un *sujeto-subjetivo* de la educación, el cual establece una particular relación con lo que hay a partir de ciertas decisiones y lo que ocurre con ellas. Es decir, se constituye a partir de *algún tipo de diferenciación* con lo que hay y de apropiación de los saberes que cada institución pone en juego. Finalmente, se presenta lo que es llamado *sujeto político en la educación*, que se corresponde con la existencia de acontecimientos, o los efectos de ellos, en el seno de la institucionalidad educativa. Se explica que solo este último podría llamarse, en sentido estricto, *sujeto*, de acuerdo a las categorías que se han definido, pero se justifica la pertinencia de emplear también dicho término para caracterizar a los otros dos.

En la segunda parte («Reproducción educativa, ideología e igualdad»), se retoman los avances alcanzados en la primera, cotejándolos con el análisis de otras formas de abordar la cuestión de la repetición y la

eventualidad de su alteración. Esta segunda parte sirve como una suerte de contrapunto teórico de la primera y, a partir de la revisión y evaluación de algunos temas específicos (la reproducción, la ideología y la igualdad), se amplía el cuadro delineado inicialmente. Son revisados, en especial, diversos aspectos puntuales de aquellas líneas teóricas que interpretaron la cuestión de la transmisión educativa desde una perspectiva básicamente política.

En el capítulo 5 («Educación y reproducción social»), se adoptan como punto de inicio las críticas a las teorías conocidas tradicionalmente bajo el común denominador de *reproductivismo*. Nos detenemos en ver de qué modo se ha planteado la relación entre las condiciones de la reproducción sociocultural, la función de la institución educativa y los sujetos comprometidos en ella. A partir de esto, se plantea una construcción teórica —que se denominará *reproductivismo primario*— que permite, por un lado, evaluar los alcances de los intentos de reproducción social y cultural a través de las instituciones de una sociedad y, por otro, establecer los límites de esa reproducción, tanto desde el punto de vista teórico como práctico (social y político).

El capítulo 6 («Educación, sujeto e ideología») propone una revisión del texto emblemático *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, de manera separada del resto de las obras clásicas del reproductivismo, debido a que en él se tematiza, muy específicamente, y a diferencia de los otros, la cuestión del sujeto y el Estado (con sus aparatos ideológicos, entre los cuales la escuela cumple un papel central), y su vinculación recíproca. Se suma al planteo general del trabajo la exploración de una perspectiva especial de la reproducción ideológica y sus nexos con la constitución de la subjetividad, partiendo del desplazamiento de la figura del sujeto del humanismo hacia la del sujeto como construcción ideológica. Se lleva al límite esta propuesta con el objeto de evaluar en qué medida, y cómo, puede ser pertinente para integrarla al planteo global del trabajo.

El capítulo 7 («Educación, sujeto e igualdad») intenta mostrar que en el seno de toda educación se asumen constantemente decisiones políticas bajo la apariencia de opciones pedagógicas. Se analizan la distinción fundacional de la acción educativa en cuanto bipartición del mundo escolar

entre los que saben y los que no, y las consecuencias que se siguen de esta diferenciación. Se avanza sobre la elucidación del significado de una educación igualitaria y la posibilidad de constitución de sujetos emancipados.

El libro se completa con un momento conclusivo que anuda los resultados alcanzados y delinea algunos caminos teóricos que podrían seguirse de la propuesta general formulada.

Continuidades y rupturas en la educación

En nuestras sociedades contemporáneas, la población infantil y juvenil es obligada a pasar por uno de los aparatos de transmisión cultural e ideológica más formidables que ha creado la humanidad: la escuela¹. Pese a los cambios que ella ha sufrido a través del tiempo, ha persistido una matriz de funcionamiento anclada en la modernidad, tanto en la concepción de sus objetivos como en su modo de organización. La escuela constituye un espacio de encierro reglamentado donde se *historiza* una cuestión capital: la resolución del cruce entre la transmisión social de los saberes, la subjetivación y el control estatal para la integración de la comunidad. Que la escuela sea considerada eminentemente liberadora o básicamente conservadora dependerá, en definitiva, de la perspectiva teórica desde la que se afronte la cuestión o de la voluntad política con que se lo haga y, en consecuencia, del peso que se otorgue a cada una de las partes de aquella terna y de cómo se las articule.

- 1 La denominación escuela está usada en este trabajo, por lo general, en un sentido amplio que involucra al sistema de educación formal en su conjunto. Cuando es necesario, se especifica si se hace referencia a algún nivel en particular o bien si se reduce a las unidades escolares o establecimientos educativos. También emplearemos los términos institución educativa como sinónimo de escuela, pero haciendo la aclaración del matiz con que las tomamos: en institución educativa se privilegiará el carácter activo y la función (instituyente), mientras que en escuela se apuntará más al resultado (unidad) de aquella institución. En los primeros tendrá peso la legalidad de los lugares; en la segunda, su materialidad.

El siglo xx fue pródigo en los embates sobre el proyecto educativo de la modernidad. Desde la Escuela Nueva hasta la pedagogía crítica, desde Neill hasta Freire o Illich, o de Suchodolski a las teorías de la reproducción, la llamada escuela *tradicional* fue colocada en el centro de una mirada profundamente crítica que se extiende hasta hoy. Se pusieron en cuestión tanto los métodos de enseñanza como sus funciones sociopolíticas y, en especial, se comenzó a hacer notar que unos y otras son mucho más interdependientes de lo que se creía. Al mismo tiempo, el juicio pedagógico-político sobre el papel de los maestros y profesores también fue cambiando de acuerdo al tenor o la dimensión de esa crítica. En virtud de ella, la ponderación de su actividad ha sido juzgada, alternativamente o en contraposición con caracterizaciones anteriores, como una inculcación moralizante, un acto desinteresado de amor al prójimo, una militancia social de liberación, un sacerdocio, una instrumentalización ingenua o casi perversa de la reproducción social e ideológica del capitalismo, etc.

Este panorama crítico constituye un telón de fondo inevitable para cualquier análisis riguroso del sentido político de la educación. En virtud del tema central del trabajo, en esta primera parte dejaremos planteada una propuesta general de abordaje de la cuestión educativa que conceptualice la tensión entre lo que hay y lo que puede acontecer en toda transmisión educativa institucionalizada, y establezca el lugar que corresponde en ella al sujeto. Son presentados los conceptos centrales que se desarrollan a lo largo del libro, se formulan sus postulados principales y se ofrece una primera elaboración de sus propuestas. Desde el punto de vista teórico, se trata de una utilización y reelaboración parcial de los conceptos fundamentales de la teoría del ser y el acontecimiento de Badiou, con el fin de construir un aparato crítico que permita abordar, desde una perspectiva diferente a las usadas habitualmente en el campo educativo, las cuestiones de la repetición, la novedad y el sujeto en la educación.

Ontología de la educación institucionalizada

Desde Heráclito y Parménides (fines del siglo vi e inicios del v ac), se fue prefigurando el horizonte de uno de los grandes problemas que atraviesan la historia del pensamiento, el cual adquiere en la modernidad una significación peculiar: ¿qué es el cambio? o ¿cómo algo cambia?, y, en consecuencia, ¿cómo se articula —si esto es factible— lo que *es* con lo que *puede ser*? ¿Qué hay, entonces, de repetición y qué de novedad en el movimiento de las cosas? Por lo tanto: ¿qué significa *devenir*? También podríamos agregar, ¿cómo se resuelve la contradicción entre necesidad y libertad? Es decir, cómo, dentro de un marco de condicionamientos y restricciones, puede aparecer algo que es diferente de lo que había. Y más específicamente aún: cómo lo nuevo puede estar vinculado con algún tipo de acción subjetiva, esto es, cómo puede desbordarse el movimiento «natural» de las cosas y cómo se puede intervenir en ello. Echar algo de luz sobre estos puntos supone, entre otros aspectos, tener que especificar la concepción ontológica de la que se parte —o presupone— y desde la que se *piensa* la posibilidad del cambio o el tener lugar de lo diferente¹.

- 1 Estas temáticas han constituido los ejes alrededor de los cuales ha girado gran parte de la obra de Alain Badiou, en especial, en los últimos veinte años. En ella, Badiou ha intentado construir, con apuestas teóricas novedosas, un entramado de conceptos que permita dar cuenta de lo nuevo (lo que acontece) en los diferentes órdenes del pensamiento (la ciencia, la política, el arte, etc.). Como hemos adelantado, desde diferentes perspectivas, nos apoyaremos recurrentemente en ese andamiaje conceptual para pensar la cuestión educativa.

En nuestras sociedades contemporáneas, los sistemas educativos y sus aparatos de escolarización han soportado –y soportan– cotidianamente la tensión entre la necesidad social de integración a través de la transmisión de los saberes establecidos y las prácticas aceptadas (aspecto conservador de la educación), y la voluntad política de transformación de las condiciones de existencia individuales y colectivas (aspecto emancipador de la educación); entre la inculcación y el cumplimiento de la normatividad vigente (la legalidad), y la pretensión de logro de autonomía de los sujetos (la libertad). Pero, además, entre la constatación de lo que *se aprende* (verificación, evaluación o control) y lo que puede ocurrir con los saberes y prácticas que circulan libre o espontáneamente en las escuelas (aleatoriedad y originalidad). O, más aún, entre lo que supuestamente enseña la institución y lo que efectivamente se aprende en o de ella. Formación y transformación constituyen, entonces, los polos entre los que se juega el destino de toda educación y, de manera especial, el de la educación tutelada por el Estado, por mínimo o máximo que este sea e independientemente del tipo de administración que domine en la gestión de los establecimientos educativos.

De hecho, el ideal moderno de la educación ha organizado su existencia material alrededor de dos propósitos centrales que sostienen aquella tensión. Sintéticamente, por un lado, se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y, por otro, se aspira a que este sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable). Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura dominante. Tradicionalmente, esta contraposición no ha sido vista como tal, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables o, mejor dicho, que hay una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores generales de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraba, entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber liberaba en el mismo movimiento en que formaba ciudadanos razonables (Dubet, 1998:12).

Esta concepción de la función de la educación ha sido objetada desde diversas posiciones, en especial a partir de los años setenta, cuando se puso en el centro de la atención política sobre la educación la cuestión de las condiciones de producción y reproducción de la sociedad capitalista. En ella, el sistema educativo, se decía, cumpliría una función decisiva en la constitución de la subjetividad, contribuyendo a formar o consolidando el orden social imperante. Aquellas posiciones han sido agrupadas y caracterizadas en bloque con el nombre simplificador de *reproductivistas*. El *reproductivismo*², que ocupó un lugar importante en los debates educativos y pedagógicos años atrás, hoy ha pasado a una suerte de segundo plano. Este desplazamiento se debió, en gran medida, a las fuertes críticas –y acusaciones– de las que fuera objeto y al progresivo surgimiento de otros planteos que, de diferentes modos, fueron reintroduciendo la importancia y la necesidad de la participación de los *sujetos* en la dinámica social escolar³.

Sin entrar en detalles acerca del alcance o la pertinencia puntual de esas críticas –lo haremos más adelante–, vamos a sostener, inicialmente, que no es posible justificar que la mera adquisición de ciertos conocimientos permita la constitución de sujetos libres. Y, al mismo tiempo, diremos que la institución educativa es un ámbito de reproducción, pero también de producción de subjetividades y saberes. En definitiva, que en las instituciones educativas es posible un lugar para el sujeto, pero bajo ciertas condiciones. De lo que se trata, entonces, es de ver qué significa esto; cómo puede darse la irrupción subjetiva en el interior de una estructura (como la escolar) difusora de saberes, prácticas y valores; cómo la tarea de administración de una herencia cultural, o de socialización a través de la transmisión del conocimiento, no subsume el espacio de la subjetividad. En otras palabras, cómo es posible algo diferente de la repetición de lo mismo. Ahora bien, qué es lo que cambia en este contexto para que algo sea diferente de lo que era, quién o quiénes cambian o, más elemental-

2 En el capítulo 5, nos ocuparemos específicamente de esta concepción, tratando de resituirla en el contexto de los debates políticos y filosóficos actuales.

3 Ejemplos de estas reacciones frente al reproductivismo han sido la pedagogía crítica y las llamadas, genéricamente, *teorías de la resistencia*.

mente, qué se entiende por cambio y a qué da lugar dicho cambio o qué aparece de nuevo son cuestiones que intentaremos ir aclarando⁴.

Las situaciones educativas

De acuerdo con las líneas generales que se desplegarán en este trabajo, vamos a caracterizar a la educación institucionalizada, en principio, como una configuración localizada de lo estatal. Independientemente de cómo sean gestionadas o de si se debe pagar mucho, poco o nada para asistir a ellas, las instituciones educativas recortan una dimensión de lo público a partir de una determinación política del Estado. A través de su sistema educativo, todo Estado da un lugar a *su* educación, estableciendo un cierto tipo de socialización y difundiendo una serie de conocimientos, valores y prácticas que son considerados fundamentales para su persistencia. Podrán variar las políticas educativas o los mecanismos de implementación de las actividades escolares, pero la estructura de administración de tiempos, lugares, saberes y cuerpos por medio de la cual un Estado, a través de la transmisión de ciertos conocimientos, prácticas y valores, pauta la incorporación de niñas, niños y jóvenes a la vida comunitaria (educación básica, primaria y secundaria) y regula el tránsito de los adultos (educación superior) es un lugar común de nuestras sociedades contemporáneas. Que la educación o, más precisamente, la escuela sean consideradas aparatos de inculcación ideológica del Estado, que el poder, en lugar de transmitirse verticalmente, circule más bien por los intersticios y la cotidianeidad de las instituciones, que la *esencia* moderna de la escolarización sea la formación de una ciudadanía responsable, etc., constituyen diversas perspectivas de análisis de la cuestión educativa⁵ que no hacen más que explicitar su carácter eminentemente político.

4 Sobre la idea de cambio en el discurso pedagógico y en la educación actual, y sobre sus efectos políticos, véase Gabriel Diker, «Los sentidos del cambio en educación», en Frigerio y Diker (2005:127).

5 En la segunda parte nos ocupamos en detalle de algunas de ellas.

Asimismo, vamos a caracterizar a la educación como una estructura compleja de repetición⁶ que cumple funciones tanto de objetivación como de subjetivación. Es decir, por un lado, naturaliza lo que hay, definiendo lo que es posible y permitido y, por otro, (re)produce *conciencia de ello* y de lo que cada uno *es a partir de ello*. Cada acción educativa institucionalizada –y, en un plano general, cada política educativa– es un intento de ordenamiento o de dar consistencia a un escenario de múltiples relaciones (sociales, culturales, ideológicas, cognoscitivas, afectivas, etc.) atravesadas por circunstancias aleatorias y contradicciones. Como toda estructura, la educación institucionalizada no puede dar cuenta, en sentido estricto, de *todo*. Por este motivo, toda repetición es permanentemente desbordada por el despliegue *real* de cada situación educativa.

La expresión *educación institucionalizada* refiere, genéricamente, a dos ámbitos diferentes que comportan lógicas distintas y cuya articulación no es lineal: las instituciones educativas y las políticas educativas. Esto significa que contamos con dos disposiciones de la figura del *todo* que se corresponden con dichos ámbitos. Ahora bien, ¿qué es esa totalidad y qué es lo que se desborda? Para aclarar este interrogante, convendrá que analicemos, por separado, instituciones o ámbitos de la educación, y política educativa.

Usando la terminología de Badiou, diremos que la institución educativa, o la escuela, es una *multiplicidad*. Para este autor, la multiplicidad es la forma general de lo que *hay* o, más estrictamente, de lo que *se presenta* una vez que se ha supuesto como punto de partida ontológico que *lo uno no es*⁷. Se trata, entonces, de una multiplicidad que vincula, a su vez, un sinnúmero de multiplicidades.

6 Decimos que se trata de una estructura *compleja* de repetición porque en ella intervienen múltiples factores y distintos planos de repetición (desde la obligación del cumplimiento de normas disciplinarias hasta, por ejemplo, la reiteración de las *lecciones* escolares, el aprendizaje de memoria de canciones patrias, etc.).

7 Que lo uno *no sea* significa que la prioridad ontológica estará volcada sobre *lo múltiple* y no sobre la unidad o las unidades. La construcción conceptual que ha realizado Badiou para poder pensar lo que hay y lo que puede haber tiene como decisión teórica básica invertir lo que ha sido uno de los pilares de la metafísica tradicional: el privilegio ontológico de lo uno frente a lo múltiple. La ontología clásica (Platón, por caso –en especial, en *Parménides*–) consideraba que lo múltiple puro –es decir, aquello que no tiene ninguna >

Que la escuela sea *una* multiplicidad –ya que, en sentido estricto, lo que hay son diseminaciones de multiplicidades de multiplicidades– quiere decir que ella será considerada como un conjunto de elementos (que son, a su vez, múltiples) definidos y agrupados por algún régimen de cuenta. El *tener en cuenta* lo que allí hay y ocurre supone establecer una norma o una pauta de ordenamiento que acomode *eso* que hay y ocurre. Cada institución educativa es una determinada organización en la que sus elementos constituyentes están establecidos de acuerdo a una ley que define y distribuye sus lugares. Esta *ley* da cuenta de lo que ocurre en un contexto puntual, ya que agrupa elementos específicos de acuerdo a circunstancias específicas⁸. Cada institución educativa constituye, entonces, un mundo en el que se juegan relaciones complejas y, muchas veces, contradictorias. En un sentido preciso, no hay sino *situaciones* educativas en las que se actualizan cotidianamente aquellas complejas relaciones y se regulan de acuerdo a una legalidad instituyente. Cada situación es, por consiguiente, una

< determinación– era, en última instancia, impensable y, en rigor, no tendría ser. Las multiplicidades que se presentan solo podrían hacerse inteligibles como unidades –*una* multiplicidad determinada– compuestas a su vez de otras unidades. Lo que *es*, entonces, sería lo uno (lo que *es* lo es por ser uno), y lo múltiple aparecería como una construcción derivada. Badiou invierte esta preponderancia del ser postulando que lo uno no es más que una operación (contar *por uno o como uno*) que actúa sobre lo múltiple, que es el régimen de lo que se da. Lo que hay, entonces, son multiplicidades y multiplicidades de multiplicidades. Contar lo que hay significa definir una operación de cuenta y establecer un resultado. Entonces, lo uno es, a la vez, una operación (un *tener en cuenta* de acuerdo a un criterio o ley) y un resultado (la unidad que surge de la determinación de sus elementos). Cada determinación es una operación de cuenta y cierre (*una* multiplicidad, compuesta de *tales* elementos). Es la forma básica de ser contado o *tenido en cuenta*. Entonces, lo que hay (el ser) es la multiplicidad infinita, pero lo que existe (las determinaciones) es el resultado de la acción estructurante de lo uno. Véanse Badiou (1999a), en especial, «Meditación 1» («Lo uno y lo múltiple: condiciones *a priori* de toda ontología posible», p. 34), y Badiou (2002), cap. 1 («La cuestión del ser en la actualidad», p. 25).

- 8 Utilizamos la expresión *ley* para referirnos a la estructura normativa que acomoda lo que hay, estableciendo el límite entre lo permitido y lo prohibido, lo normal y lo anormal, lo establecido y lo subversivo, etc. La ley dispone lugares, la forma de ocuparlos y quiénes deben hacerlo. Por lo general, expresa un equilibrio inestable entre las normas *oficiales*, las tradiciones institucionales y las características poblacionales escolares.

estructuración específica de aquella multiplicidad que es, originalmente, el ámbito escolar⁹.

Las instituciones educativas no aparecen o no son usualmente percibidas como multiplicidades, sino como unidades, es decir, aparecen inmediatamente como algo integrado. Incluso la expresión *unidad educativa* que se suele emplear para mencionar a las escuelas expresa algo más que una simple denominación de los establecimientos educativos. Muestra el privilegio de la mirada unificadora y totalizadora. Pero esto no es privativo de lo educativo, se trata de la manera natural que se tiene de entender la realidad. Para una mirada tradicional, el acceso a lo múltiple –que se piensa como una construcción, producto de una suma de unidades o elementos– suele requerir el esfuerzo del análisis que supone separar los elementos constituyentes y distinguir lo que hay y lo que pasa (por ejemplo, *dentro* de una escuela). Se trata, en definitiva, del resultado de una discriminación.

La concepción unificadora «natural» de la institución educativa (en el aquí y ahora de una escuela) no suele resultar visible, porque queda oculta por la función integradora que la institución educativa explícitamente reconoce como una de sus funciones básicas (esto es, integrar social y culturalmente a la población a través de la transmisión de ciertos conocimientos y valores). **Nos interesa remarcar la pertinencia ontológica y política del cambio de orientación que significa afirmar que lo que hay o lo que se presenta son multiplicidades y que lo uno es la ley que ordena y distingue, porque pone de manifiesto la necesidad estructural de tener que actualizar, día a día, una función unificadora. Desde esta perspectiva, destaquemos que las *diferencias* son una trivialidad de lo existente (ya que se trata siempre de multiplicidades) y no, como se las ve usualmente, una excepcionalidad que irrumpe en una homogeneidad para producir ruidos en la integración o en el orden. La consideración de las multiplicidades como constitutivas tiene una consecuencia política crucial: en las situaciones educativas hay un forzamiento permanente para que lo heterogéneo sea homogéneo.**

9 Preferimos utilizar la expresión *situaciones educativas* en lugar de, por ejemplo, *situaciones de enseñanza*, *situaciones de aprendizaje*, *situaciones didácticas*, etc., porque contempla con mayor amplitud la complejidad del proceso al que nos vamos a referir.

Tenemos, en síntesis, dos posibilidades de abordar la cuestión de la multiplicidad y la unidad (o, desde otro punto de vista, el *todo*)¹⁰ en el contexto de la institución educativa, de acuerdo a qué se privilegie. Por un lado, en la visión que podemos llamar *clásica*, la escuela como unidad, lo importante, y el punto de partida de su concepción, es la función general unificadora (integradora social y cultural, y homogeneizadora en las relaciones de saber). Para esta línea, *lo que hay* son individuos — ideas— heterogéneos, y la institución educativa hace de ellos un todo unificado. Esta unidad es estable porque es lo que permite hacer inteligible lo que pasa.

Por otro lado, desde un punto de vista diferente, como el que aquí sostenemos, se privilegia la concepción de la escuela como multiplicidad donde la unificación se da por una ley de cuenta estructurante. No se parte de *unos* individuos (unidades), *una* institución (otra unidad) y la integración de aquellos a esta. Se parte de que lo que hay son multiplici-

10 Como fue señalado, las multiplicidades han sido pensadas usualmente como colecciones de *unos* (individuos, átomos, etc.) agrupados (unidos) de diferentes formas. Analizadas desde un punto de vista global, estas multiplicidades constituyen diversos *todos*, fruto de determinadas colecciones, y constituirían, a su vez, otras unidades, que nuevamente agrupadas conformarían otro *todo*, y así. La eventual figura de un *Todo* o el *Todo*, es decir, la unión de *todo* lo que hay, constituye una imagen metafísica que suele desembocar en la necesidad teórica de Dios. El hecho de que nada pueda quedar *afuera*, porque todo está ahí comprendido, define al Todo como infinito (si así no fuera, siempre podría pensarse algo más grande o que lo pudiera contener). Como se trata, entonces, de un límite infinito que envuelve todo lo finito, es, por lo tanto, *trascendente* a ello. Es decir, solo es inteligible en un más allá que siempre está por encima de lo que hay. Por el contrario, el esfuerzo de Badiou apunta a pensar la cuestión del ser desde un punto de vista estrictamente *immanente*, replanteando el tema del infinito y la manera de poder dar cuenta de él. La decisión clave en este movimiento es que para Badiou la ontología es la matemática. Es decir, para él, el pensamiento del ser-en-tanto-que-ser ha sido, desde los griegos, patrimonio de la matemática (en especial, de la teoría de conjuntos: «La teoría de conjuntos, considerada como pensamiento adecuado de lo múltiple puro o de la presentación de la presentación, *formaliza* cualquier situación en la medida en que refleja su ser como tal, o sea, lo múltiple de múltiples que compone toda presentación» (Badiou, 1999a:151). Y cuando la filosofía ha intentado apropiárselo, solo ha dado lugar a las más diversas especulaciones. Desde el punto de vista de Badiou, el Todo no es posible, porque puede justificarse (matemáticamente —y, por lo tanto, ontológicamente—) que no existe un conjunto de todos los conjuntos (o el Todo). Sobre la inexistencia del conjunto de todos los conjuntos, véase Badiou (2002:161).

dades y de que la institución reitera formas de unificación que no son estables. La búsqueda y la necesidad de estabilidad, que es una condición para que la institución funcione, será un forzamiento permanente del estado de las cosas. Esto explicita que se trata de un resultado circunstancial que debe enfrentar la aleatoriedad de lo cotidiano. No se trata, entonces, de algo general, sino *situacional*, que se actualiza cada día de manera diferente, porque todos sus componentes, y muy especialmente los seres humanos que habitan esos mundos escolares, son multiplicidades.

Diremos que una *situación* es una presentación estructurada de lo que hay¹¹. Es decir, el panorama de multiplicidades de origen ordenado de acuerdo a una determinada forma de tener en cuenta aquello que hay. *Muestra* a la multiplicidad como una unidad compuesta, a su vez, de unidades¹². Pero ¿qué es lo que una situación educativa *presenta*? Presenta, básicamente, que hay quienes enseñan (maestros, profesores o, en sentido genérico, *educadores*), quienes aprenden (alumnos, estudiantes o, también en sentido genérico, *educandos*) y algo a enseñar/aprender (ciertos *saberes*, un recorte de *contenidos*, etc.). Desde el punto de vista tradicional, serían las tres aristas que conforman el conocido *triángulo pedagógico*. En el contexto sociopolítico en el que nos interesa ubicar a la educación, la unidad de dicha presentación está dada por las instituciones educativas y, en sentido más puntual, por los establecimientos escolares. En virtud de ello, son también presentados una serie de elementos que hacen a la funcionalidad del conjunto (desde el personal administrativo hasta las reglamentaciones escolares).

- 11 *Presentación* es un término primitivo de la metaontología (o de la filosofía) de Badiou (1999a:566): «La presentación es el ser-múltiple tal como se despliega de manera efectiva. *Presentación* es recíproco de *multiplicidad inconsistente*. Lo Uno no es presentado, sino que es un resultado. De este modo hace consistir a lo múltiple».
- 12 La cuenta *tiene en cuenta* o *da cuenta* de cada uno de los elementos que la componen. Por eso, la multiplicidad se da siempre como consistente. La multiplicidad inconsistente (la multiplicidad de multiplicidades, sin determinaciones estructurales) es lo que postulamos que hay antes de que cada cuenta ordene sus componentes, pero de hecho sería imposible acceder a ella fuera de cualquier intento de ordenamiento. El ser-en-tanto-que-ser yace en esa multiplicidad inconsistente, mientras que el ser *algo* –un ente– es el resultado de una consistencia.

Utilizamos la expresión *situación educativa* para referirnos a algo más que a una determinada instancia de acción pedagógica o didáctica. Nos referimos a ella en un sentido amplio, como la regularidad de *lo educativo*. Esto significa que las situaciones educativas no identifican simplemente lo que pasa en un momento determinado en un aula o en una escuela, sino que constituyen la estructuración pensable de cualquier fenómeno educativo. Como dijimos, cada situación es el resultado de un ordenamiento en el que cada uno de sus componentes es contado, o tenido en cuenta, de acuerdo con una ley que la define. Esto quiere decir que, además de estar segmentados quienes *habitan* la situación, están también definidas las relaciones entre ellos.

Evidentemente, la situación educativa no es la única situación. Hay múltiples situaciones que van conformando lo que uno es y hace. De hecho, el día a día es un conglomerado de variadas situaciones. Se es alumno, maestro o profesor en la situación educativa, pero a su vez se puede ser, por ejemplo, socio de un club o actriz vocacional. La vida en sociedad establece un territorio de múltiples segmentaciones. Quienes pertenecen a ella son el resultado de, a su vez, múltiples cruces de esas segmentaciones. Esos múltiples cruces van definiendo las identidades, es decir, lo que cada uno es, en función de su pertenencia y reconocimiento en tal o cual grupo. Cada individuo es un cúmulo de combinaciones posibles (por ejemplo: mujer, argentina, maestra rural, aficionada a la música, casada, hija de tal, madre de dos hijos, 34 años, etc.; o: varón, desocupado, paraguayo, tornero de oficio, casado, seis hijos, un nieto, 42 años, militante social, etc.). Cada situación efectiva (por ejemplo, la educativa) es un segmento de una presentación histórico-social.

Ahora bien, cada situación se muestra como completa, es decir, como dando cuenta de la totalidad de lo que en ella ocurre. Lo que no es contado —o lo que no es tenido en cuenta—, para la situación, no existe. Existir significa estar presentado. Cada situación presenta o hace visibles sus elementos constituyentes. Cada situación establece sus unidades mínimas, aquello que cuenta. Pero la cuenta tiene un doble sentido, no solo establece *cuánto* es lo que hay, sino *qué* es lo que hay. Es decir, en el mismo momento de explicitar lo que hay, confiere a aquellos elementos su unidad y su existencia.

Pero ¿qué quiere decir que una situación tenga en cuenta *todo*? La multiplicidad de origen, luego de la operación de cuenta (la ley), ha sido delimitada y reconocida como una unidad compuesta de tales y cuales elementos (también unidades). Para la situación, es todo lo que hay. ¿Cómo sería posible garantizar que no quedó nada *afuera*? Desde la operación de cuenta, es decir, desde la ley de funcionamiento institucional o desde la situación, esta garantía es imposible. Desde la lógica de la misma cuenta, nunca se podrá saber si hay algo que no fue tenido en cuenta, justamente porque la misma operación de cuenta, la propia ley, no es tenida en cuenta por ella, ya que es la que opera y, por lo tanto, no puede medir la eficacia última de su propia operatoria. Desde sus categorías ontológicas, Badiou va a llamar el *vacío*¹³ (de toda situación) a este límite interior que no se puede colmar con ningún procedimiento de reconocimiento. Es lo *invisible* de cada situación, y es invisible porque la visibilidad (o sea, el recorte de las cosas visibles) va a estar dada precisamente por la ley. Podríamos decir que siempre hay algo que se *sustra*e de toda cuenta, que no se puede presentar, algo que es, por lo tanto, *impresentable*. Conviene aclarar que, en este contexto, decir que algo se sustrae de la situación no quiere decir que la cuenta, por algún impedimento estructural, no cuente algo que, de alguna forma, está ahí. O que pueda fallar. Todo régimen de cuenta aparece como completo, es decir, da cuenta de todo y, en este sentido, *es* completo, porque la cuenta es lo único que permite estructurar lo que hay. La cuenta, entonces, presenta todo, pero, en términos de Badiou, *impresenta* algo. Eso que *impresenta* lo va a llamar su *vacío*.

Al no ser posible que la situación dé cuenta de lo que no presenta de sí misma, la manera de dar cuenta de la propia situación no puede ser otra que la aplicación de una segunda cuenta sobre ella que pretenda ser exhaustiva y no dejar *nada* afuera. Pero esta segunda cuenta no puede ser realizada sobre los mismos elementos que la situación ha presentado, ya que se trataría de lo mismo o de una repetición redundante.

Si se ajusta el alcance de aquello que tiene lugar en una situación educativa, distinguiremos dos formas de vincular la situación con sus com-

13 El concepto de *vacío* es central en la ontología matemática de Badiou. Véase Badiou (1999a), en especial, «Meditación 4» («El vacío: nombre propio del ser»).

ponentes. Por un lado, ya dijimos que la situación presenta sus elementos (maestros, alumnos, saberes, etc.). Esto lo hace con la sola restricción de diferenciar a quienes enseñan, a quienes aprenden, en un cierto ámbito, y lo que está en juego en ese enseñar-aprender (por ejemplo, ciertos saberes)¹⁴. Pero, por otro lado, en la situación educativa también se distingue a quienes están en ella como alumnos de tal o cual grado, como alumnos *buenos*, *malos*, etc. (o, más ajustadamente, aplicados, estudiosos, repetidores, alumnos *problema*, indisciplinados, etc.). Es decir, agrupados de acuerdo con ciertas características definitorias propias de la tradición escolar. En un sentido más preciso, la situación educativa *incluye* a quienes están en ella a partir de estas segmentaciones (recordemos que se trata de situaciones educativas institucionales). Badiou remarca esta distinción, porque es ontológicamente definitoria en la manera de abordar la cuestión. Una cosa es lo que hay, o sea, lo que presenta la situación, y otra la manera en que esta incluye lo que hay. Y la manera que tiene la situación/institución educativa de incluir lo que hay es a través de agrupamientos o tipificaciones. Un individuo que participa de cualquier situación educativa es, en primer lugar, tenido en cuenta como alumno o alumna y, luego, como integrante de tal grado, con tales notas, etc., es decir, como un grupo o una parte. La situación lo *presenta* como alumno, pero lo *incluye* de acuerdo a una caracterización o a una tipología de alumno.

Así como la situación daba cuenta de lo que había (los individuos), es necesario dar cuenta de todo lo que ella incluye, ya que la inclusión, de acuerdo con las categorías de Badiou, es una relación diferente de la presentación o, más estrictamente, de la pertenencia. La cuenta de todas esas partes que es posible establecer en el interior de una situación educativa es una operación diferente de la primera, porque no contempla a los componentes en tanto individuos alumnos, maestros, etc., sino como agrupados de acuerdo a ciertas características. A esta segunda operación

14 Cualquier disolución o replanteo de esta distinción (por ejemplo, algunas ideas de la Escuela Nueva, de Neill o incluso de Freire) conlleva trastornos estructurales fundamentales en la educación institucionalizada, al punto de cuestionar si una escuela como la actual los podría soportar sin transformarse en otra cosa muy diferente. Más adelante, retomaremos, desde distintos puntos de vista, estas posibilidades de recomposición.

de cuenta y al resultado de ella, Badiou la va a llamar, con una evidente analogía política, el *estado* de la situación. Si la situación constituye una estructura de presentación, el estado de la situación es una metaestructura que pretende garantizar que nada quede *afuera*, ya que implementa una cuenta sobre la cuenta. Si la estructura inicial quedaba expuesta a su *vuelo*, la metaestructura, al tener en cuenta todas las partes o agrupamientos posibles en una situación dada, dará cuenta, de alguna forma, también de él. Se trataría, entonces, de un cierre completo de cualquier situación. Esto es lo que podríamos llamar, en sentido estricto, la *institución* educativa o bien la educación *institucionalizada*.

Dicho en otros términos, el estado de la situación va a encuadrar lo que presenta la situación desde un punto de vista diferente. Aquello que había (profesores, alumnos, etc.) va a ser considerado ahora no como individuos presentes (por ejemplo, en un establecimiento escolar), sino como partes que están *incluidas* en una situación. Quienes habitan la situación –y las relaciones que se establecen entre ellos– son legibles desde el estado de la situación (o metaestructura) bajo una ley que los contempla discriminadamente. Los alumnos están *incluidos* en la situación (y, por consecuencia, en la institución) porque la metaestructura los cuenta como *de tal o cual grado, aplicados, repetidores* o todos los matices que reconocen las caracterizaciones escolares. Es decir, los califica y clasifica de acuerdo a una ley que sobredetermina la relación inicial de enseñanza y aprendizaje. Esta segunda cuenta es la que, con justeza, define el carácter institucional de la educación, porque organiza la totalidad de las situaciones educativas de acuerdo a una normatividad constituyente.

Así como son calificados y clasificados los alumnos, también lo son los docentes, pero, además, lo son los saberes que circulan en la escuela, las relaciones interpersonales, etc. Lo que la situación educativa presenta, el estado de la situación lo re-presenta, de acuerdo a una norma metaestructurante que garantiza que el estado de cosas se mantenga. Cualquier disfunción de la estructura (la situación) es *interpretado* por la metaestructura de modo tal que lo que no era interpretable desde la situación es ahora comprensible y administrable desde el estado de la situación. A partir de esto, podemos decir que el estado de la situación define lo que es la *normalidad* de la institución educativa.

La metaestructura permite estabilizar y ordenar lo que estructuran las situaciones, impidiendo cualquier exabrupto o desarrollando mecanismos de acomodamiento cuando algún problema aparece. Sostuvimos que cada situación educativa recrea su unidad día a día. El estado de la situación permite afirmar la estabilidad y predictibilidad de dicha situación, ya que cuenta sobre la cuenta inicial. Legisla sobre la ley que ordena la relación educativa elemental. La cuenta que ordena la estructura (la ley de ordenamiento de la situación educativa) es, como dijimos, invisible a la situación misma, porque es justamente aquello que la ordena. La imagen habitual es que en la situación educativa escolar las cosas funcionan natural y automáticamente, y que hay un orden que parece sintetizar y a su vez trascender los reglamentos, las tradiciones escolares, las circulares ministeriales, etc. No son estas instancias las que, cada una por separado, definen la ley de ordenamiento, sino una compleja combinación de ellas en la que es imposible establecer su inteligibilidad conjunta, pero es factible constatar su eficacia. El estado de la situación normaliza esa naturalización de las cosas, fijando las pautas de su funcionamiento y estableciendo el cuadro de lugares que ocuparán no los individuos (ya que esto es propio de la situación), sino las representaciones que establece el propio estado de las multiplicidades que la situación educativa incluye.

La metaestructura intenta garantizar que el vacío de la estructura (aquello de lo que ella no puede dar cuenta) no produzca efectos y desordene el natural funcionamiento y la unidad de la institución educativa. Las multiplicidades infinitas que todos los seres humanos son quedan acotadas de modo tal que pasan a ser identificables, ubicables, predecibles. Se es una multiplicidad de elementos reconocibles que son, a su vez, multiplicidades también reconocibles.

Ahora bien, la *distancia* entre lo que una situación educativa presenta y lo que ella incluye o, mejor, entre la presentación (la situación) y su representación estatal (el estado de la situación) es variable. No es posible determinarla, porque la situación se modifica constantemente. Pero es importante adelantar que en ese salto entre lo que se presenta en situación y lo que está representado por el estado se juega la posibilidad de que la estructura de repetición que es la educación institucionalizada dé lugar a la aparición de algo diferente de lo que hay. O, en otros términos,

que la institución sea desbordada por lo real de toda situación. El análisis de la distancia entre presentación y representación, estructura y metaestructura, o situación y estado de la situación permite distinguir posibilidades, cada una de las cuales implica consecuencias diferentes: que una multiplicidad (alguien o algo) esté presentada y representada, que esté presentada pero no representada o que no esté presentada pero sí representada. Cada una de estas opciones tiene una significación diferente y, como se verá enseguida, en conjunto definen el panorama completo de lo que hay y lo que puede haber.

Sinteticemos el cuadro general que hemos planteado. Para Badiou, toda situación (como, por ejemplo, la educativa) da cuenta de sus componentes¹⁵ de dos maneras diferentes. Por un lado, define lo que le pertenece: es *lo que hay* en una situación o, en otros términos, lo que una situación *presenta*. Lo que la situación presenta (lo que le pertenece) es lo que existe. Por lo tanto, lo que existe, existe en situación. Hemos considerado que las multiplicidades/unidades de las situaciones educativas –sus componentes elementales– son básicamente tres: educadores, educandos y saberes. Hay quienes enseñan (maestros, profesores), quienes aprenden (alumnos, estudiantes) y algo enseñable/aprendible (conocimientos, prácticas, valores, etc.)¹⁶. Las relaciones que se establezcan entre estos componentes dependen, a su vez, no solo de ellos, sino también de la situación socio-histórica y cultural en la que la situación educativa tiene lugar.

Por otro lado, la situación educativa da cuenta de diversos tipos de agrupamientos de aquellos componentes elementales. Empleando los términos de la ontología matemática de Badiou, se trata ahora de *subcon-*

15 Estos componentes son, como hemos señalado, multiplicidades compuestas, a su vez, de multiplicidades. Cada situación estructura estas multiplicidades recortándolas en unidades o conjuntos de unidades reconocibles (contándolas por uno y así determinándolas y estableciendo lo que es *tenido en cuenta*).

16 Hemos señalado que esta tripartición básica es coincidente con lo que se ha llamado usualmente *triángulo pedagógico* o *didáctico*. Este reconocimiento de elementos constituyentes no tiene, por el momento, un carácter valorativo ni prescriptivo, solamente caracteriza una situación. Por cierto, las diversas objeciones que se le pueden hacer (que quienes enseñan también aprenden, o viceversa, que quienes participan en la situación recomponen los contenidos, etc.) parten de su presuposición.

juntos o partes de la situación educativa. Esta relación de la situación con sus segmentaciones o componentes/partes es diferente de la anterior, ya que en este caso la caracterización que se hace de aquellos componentes elementales es como agrupamientos posibles. Esta relación de la partes con la situación es llamada *inclusión*. La situación educativa, entonces, *presenta* alumnos, profesores, etc., pero los *incluye* como alumnos de tal grado, aplicados, indisciplinados, repetidores, etc. De manera similar, los maestros son de tal grado, etc., y los contenidos son los específicos del diseño curricular de biología de tal año, matemática de tal otro, etc.

Ocurre, entonces, que toda situación, para ser consistente, debe estar estructurada dos veces: en primer lugar, por la cuenta que define las pertenencias –lo que hay– y, en segundo lugar, por la cuenta que define las partes posibles de toda situación. Esta segunda cuenta, en realidad, meta-estructura la estructura original, porque da cuenta de lo que hay desde un punto de vista integrador. Como dijimos, esta segunda operación de cuenta permite asegurar que nada quedará *afuera* y garantizar que lo que hay sea asimilado e identificado –y, por lo tanto, regularizado– de una forma reconocible. Esta metaestructura que opera sobre la estructura inicial y le da unidad es llamada, como dijimos, *estado de la situación*. En términos de Badiou (1999a:116), dada «una situación cuya estructura exhibe unos-múltiples consistentes, hay siempre una metaestructura –el estado de la situación– que cuenta por uno *toda* composición de esas multiplicidades consistentes»¹⁷. Lo que la situación presenta, el estado de la situación lo re-presenta. Decimos que el estado de la situación educativa es la expresión ontológica de la institucionalización de la educación. El esquema presentación-representación permite comprender cómo la institución educativa intenta controlar la multiplicidad que cada componente de la situación educativa es, se trate de individuos o saberes, y dominar lo aleatorio (algo que, para la institución, es siempre desestructurante)¹⁸.

17 Se desprende de esto que todo lo que está *incluido* en una situación *pertenece* a su estado, ya que el estado de la situación es la cuenta –es decir, la estructuración– de todas las partes posibles de una situación.

18 Foucault supo evaluar en su justa medida la densidad de esta operación institucional cuando pronunció la lección inaugural de su curso de 1970 en el Collège de France, justamente una de las instituciones de mayor tradición para la intelectualidad francesa: «en >

En la cercanía o lejanía de lo que se presenta y lo que se representa, se apoya la posibilidad de que algo diferente a la repetición de lo mismo tenga lugar.

Hemos considerado a la *situación educativa*, en un sentido general, como aquella referida a la habitualidad de la institución educativa en su conjunto. Del mismo modo, el *estado de la situación* tiene en cuenta esa situación, tomando a la institución en su conjunto. Pero conviene aclarar que el concepto de *situación* refiere también, por cierto, a cada situación educativa puntual, es decir, la que se puede dar en un curso de una escuela determinada, un día preciso. Igualmente, el estado de la situación hace referencia a esa situación concreta, reinterpretando institucionalmente todo lo que ahí sucede. Es decir, normaliza lo que pasa, dando cuenta de todo, independientemente de si se trata de un aspecto general o local.

El *estado* de las situaciones educativas y el Estado

Llegados hasta aquí, vamos a tomar algunas decisiones teóricas que nos permitirán vincular las situaciones educativas con la política educativa. Afirmaremos, sin más, que el estado de la situación educativa *es* el Estado¹⁹, considerado ahora como la organización jurídico-política de una nación. Aclaremos esta aseveración.

El Estado no considera, en sentido estricto, a los individuos *en sí*, sino a sectorizaciones de individuos (por ejemplo, ciudadanos, extranjeros, varones, mujeres, ocupados, desocupados, donantes de órganos, habilitados para conducir vehículos, etc.), esto es, determina *partes* que son ordenadas de acuerdo con una ley de estructuración general, lo que constituye el sistema jurídico-político de un país. Asimismo, el Estado, a través de su

< toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad» (Foucault, 1973:11).

19 Escribiremos *Estado* (con mayúscula) para remarcar que lo estamos enfocando desde este punto de vista.

sistema educativo, no considera a los individuos que participan singularmente de las situaciones educativas, sino a sectores de individuos (maestros, alumnos, directivos, etc.), cuya actividad está organizada de acuerdo con una legalidad específica de estructuración: el conjunto de leyes educativas. Pero los agrupamientos de maestros, alumnos, etc., que hace el Estado no son simplemente los mismos que define cualquier situación educativa (cuya distinción de base es, como dijimos, enseñar/aprender). El Estado contempla a los docentes como funcionarios del propio Estado que tienen como misión garantizar el cumplimiento de la legalidad educativa. Por este motivo, gran parte de la relación entre los gobiernos de turno y los docentes se ratifica a partir de políticas de *capacitación*, de *perfeccionamiento*, de implementación de nuevos diseños curriculares (para cuya realización, dicho sea de paso, rara vez son consultados los propios docentes, lo que corrobora en los hechos el lugar de simples gestores que se les otorga), etc.; o bien a partir de conflictos gremiales, es decir, cuando irrumpen disfunciones en las condiciones concretas, materiales y simbólicas, del trabajo educativo. Del mismo modo, la consideración de los estudiantes por parte del Estado también es homogeneizadora a partir del criterio general de la necesidad de incorporarlos al mercado laboral y a la ciudadanía, usualmente instrumentalizado a partir de la detección de *falencias* generales (de conocimientos, de aptitudes, de *competencias*, etc.). Lo mismo ocurre con los *contenidos* que llenarán las escuelas, respecto de los cuales el Estado determina aquellos que serán privilegiados y las condiciones de su implementación.

De acuerdo con los conceptos que hemos ido introduciendo, al tener en cuenta conjuntos de individuos agrupados a partir de ciertas condiciones, el Estado, a través de su sistema de leyes, expresa una representación de lo que hay. Pero, en este plano general, ¿qué es lo que hay? ¿Sobre qué representa el Estado? Para establecer un punto de anclaje, vamos a decir que lo que hay es el aquí y ahora de un lugar en un tiempo. La representación que hace el Estado es, entonces, una segunda estructuración de lo que hay histórico-social. Por lo tanto, diremos que la *situación* histórico-social es la presentación pura y simple. Lo que hay, para todos o, mejor, lo que presenta una situación histórico-social determinada son diversas multiplicidades que integran la *realidad* que vivi-

mos²⁰. Esas multiplicidades son *contadas* tal como ya explicamos la operación de pertenencia, identificando los diversos elementos que hay en la situación dada (en este caso, la histórico-social). Esta cuenta es necesaria porque la situación histórico-social es obviamente una situación, y toda situación, de acuerdo a la ontología que estamos definiendo, es estructurada. Son presentados, entonces, como ya señalamos, las multiplicidades (luego, individuos) que la integran, las relaciones que mantienen, las prácticas sociales, los conocimientos, etc. Pero no perdamos de vista que quien presenta específicamente a los maestros y a los alumnos es la situación educativa. Porque se es maestro, alumno, etc., en un contexto determinado y definido (justamente, el de la situación educativa) y no *en general*. Se es maestro, profesor, alumno, etc., de una escuela, de una universidad, etc. Es la situación educativa la que muestra los roles y las identidades a partir de una actividad concreta²¹.

La situación histórico-social presenta a los individuos, pero se es maestro o alumno en un lugar determinado y bajo condiciones determinadas. La situación histórico-social no presenta, entonces, a maestros, profesores o alumnos, pero presenta los *lugares* en los que son posibles las situaciones educativas. Estos lugares son los establecimientos educativos (iniciales, básicos, secundarios, terciarios, etc.). De hecho, el espacio social de enseñanza *escuela* es anterior a la existencia de los sistemas educativos centralizados. Lo que se cristalizó en el siglo XIX, a partir de la expansión del proyecto político de la modernidad y la consolidación del Estado-nación, fue un modelo de integración que imponía la obligatoriedad de la enseñanza y recreaba a las escuelas como instituciones del Estado. El *hay escuelas* histórico-social de nuestro tiempo es, para el Estado, el *hay instituciones que reglamentan y administran un espacio de encierro obligatorio, a partir del cual se intenta armonizar —a través de la difusión de ciertos conocimientos y prácticas, y de la inhibición de otros— un proyecto de integración comunitaria (una ciudadanía) y un régimen de producción y administración de*

20 De acuerdo a cada configuración histórico-social, los elementos distintivos son diferentes, y son diferentes las formas de segmentación. Lo que en un momento es indiscernible, en otro puede ser una pauta de diferenciación, o al revés.

21 Más allá de que alguien tenga un título docente, diremos que alguien es maestro o profesor en la situación de su ejercicio.

bienes (una economía). El Estado representa los establecimientos en los que se enseña como partes de su sistema educativo centralizado. Por lo tanto, el estado de cualquier situación educativa institucionalizada (la metaestructura situacional) dispone una legalidad (un tener en cuenta) que es homogéneo con la voluntad normativa del Estado (la implementación de sus leyes educativas). El elemento funcional que permite la superposición del Estado con el estado de la situación educativa es la *dirección* (el *gobierno*) del establecimiento educativo. La dirección escolar *dirige* la intervención estatal y, a su vez, normaliza las situaciones educativas. Es decir que, en una suerte de esquema bifronte, la dirección cumple y hace cumplir la normatividad que permite que las instituciones educativas sean un aparato de Estado eficaz.

Tenemos, entonces, que en la situación educativa convergen dos dimensiones aparentemente diferentes de *lo estatal*. Por un lado, hemos identificado el *estado de la situación educativa* como metaestructura que reasegura que la situación educativa no se desborde. Se trata de lo que podríamos llamar, en un sentido estricto, la *institución* educativa. Por otro lado, caracterizamos al Estado (en su sentido general jurídico-político) como una metaestructura de la situación histórico-social que garantiza que lo que hay se mantenga o, al menos, se modifique de acuerdo a formas de cambio reglamentadas. Para Badiou, el Estado no está fundado sobre el lazo social, del cual podría pensarse que sería su expresión política, sino, más bien y por el contrario, sobre la posibilidad latente de su desligazón, ya que en todo momento debe impedir que esto ocurra²².

Ahora bien, estas funciones metaestructurales de reaseguro tienen, en la institucionalidad educativa moderna, una zona de integración que permite unir lo macro de las políticas educativas centrales con lo micro de las situaciones educativas cotidianas. El estado de las situaciones educativas es el Estado porque expresa, básicamente, la forma moderna de garantizar que lo que pasa en cada rincón del sistema sea de alguna forma predecible y, por lo tanto, manejable en el plano jurídico político. Las *leyes educativas* (en el sentido positivo jurídico del término) intentan dar unidad al conjunto de los mundos escolares y construir un mundo escolar *gene-*

22 Véase esta caracterización del Estado en Badiou (1999a:128).

nal, o situación educativa general, que sea inteligible y operativo. Incluso cuando se plantean políticas educativas innovadoras o supuestamente transformadoras —debido a que se ha constatado alguna *disfunción* del sistema educativo respecto de la realidad social, científica, laboral o mercantil—, se lo suele hacer con la lógica del *desde arriba hacia abajo* (se «bajan» a las escuelas las nuevas normativas, los nuevos contenidos, etc.). Es decir, con la intención de actualizar la realidad de aquellos mundos escolares, se potencia la función de ligazón del Estado, pretendiendo modificar las situaciones educativas desde los *estados* de las situaciones educativas. Son conocidas las distintas formas de resistencia (explícita o implícita) que este tipo de acciones generan en los mismos docentes que supuestamente deberían llevarlas adelante. A los ojos del Estado, esta resistencia solo es percibida como un intento conservador espontáneo de mantener la situación educativa en la inercia en la que se movía hasta entonces. Desde el Estado, en la aparente intención de modificar lo que hay, se consolida, a su vez, su propio perfil conservador, ya que no puede dejar de administrar, a riesgo de disolverse, todo cambio posible. Desde el estado de la situación educativa, no solo los docentes, sino la misma estructura de la institución es refractaria a cualquier intento de modificación, porque el estado de la situación es, como dijimos, la ley de cuenta que unifica lo que hay y determina los lugares y la funcionalidad posible de toda situación.

El estado de la situación es una estructuración que sobredetermina la situación y, como tal, pretende dar cuenta de todo. Cualquier innovación le es ajena, porque implica una reestructuración de lo que hay (una nueva cuenta) o su disolución. En ambos casos (ya sea que aparezca una estructura nueva o desaparezca), desde su lógica, el cambio le es conflictivo. En sentido literal, le resulta desestructurante (se visualiza aquí uno de los aspectos por los cuales hemos caracterizado a la educación como una *estructura* compleja de *repetición*). Se podrá argumentar que esto es siempre así porque, si hay Estado, ese Estado perpetúa las condiciones que lo hacen posible, y la educación no es más que una de sus localizaciones. Obviamente, se mantiene la pregunta de si la educación institucionalizada queda acorralada inexorablemente en esta lógica general conservadora o si algo diferente es posible. En este caso, habría que determinar qué y cómo. De eso nos ocuparemos más adelante.

Ahora bien, la posibilidad de que la situación educativa conforme en alguna medida su propia ley de ordenamiento, que recree o no normas instituyentes, de que la eficacia educativa institucional esté dada en última instancia por el *curriculum oculto*²³, de que los saberes recorran en las aulas caminos insospechados, etc., pone de manifiesto una circunstancia que habrá que ponderar en su justa medida. No se trata simplemente de que pueden fallar los mecanismos de transmisión de órdenes de arriba hacia abajo²⁴. Cada cuenta de la metaestructura del Estado normaliza el vacío de las situaciones, uniformizando lo que pasa en el sistema. Y en cada uniformización se incluye, pero también se excluye. Lo que se excluye no es explícito, ya que el estado de la situación da, o pretende dar, cuenta de todo. Que entre el devenir de las situaciones educativas y la legalidad estatal haya una distancia que nunca termina de ajustarse (más allá de la ficción que justamente pretende dar cuenta de todo) es un aspecto central, según hemos considerado, para reconocer la fallas de cualquier repetición y, por lo tanto, la aparición aleatoria de ideas o acciones irregulares.

Para la ontología de Badiou, toda presentación *corre el riesgo* del vacío (o de lo impresentable). Las multiplicidades —esto es, lo que hay— deben ser contadas (determinadas) para que tengan un orden, es decir, adquieran consistencia²⁵. Estas multiplicidades consistentes y, por lo tanto, estructuradas se dan en situación. Podríamos decir, sin forzar demasiado los términos, que la situación es la presentación de la consistencia. La garantía de que no haya nada *fuera de lugar* la consuma la institución

23 La eficacia pedagógica y política del *curriculum oculto* fue largamente tematizada en los últimos veinte años. Volveremos sobre esto más adelante.

24 Foucault ya nos ha advertido que la dirección del poder no es ni exclusiva ni principalmente la vertical, que las instituciones dan lugar a entramados en los que el poder o las relaciones de fuerza generan micromundos y que el poder tiene una función tanto o más constituyente que coercitiva.

25 A partir de *El ser y el acontecimiento*, Badiou ha desarrollado, justamente, una teoría de las multiplicidades *inconsistentes* a partir de la cual se pueden explicar las consistencias. Se trata de uno de sus aportes más novedosos para pensar la relación entre lo uno y lo múltiple. Para ello, ha tenido que mostrar la posibilidad de pensar la multiplicidad de la multiplicidad sin caer en concesiones metafísicas o trascendentes. Se ha servido de la matematización (y, por lo tanto, operabilidad) del infinito desplegada en la línea Cantor-Cohen para justificar que la consistencia es, en última instancia, un forzamiento de la inconsistencia o, también, que lo finito no es más que un aspecto parcial de lo infinito.

educativa en la medida en que, como dijimos, legisla sobre lo que hay de la situación. En otros términos, establece un cierre estructural (el estado de la situación o metaestructura) sobre todo aquello que tiene lugar en dicha situación.

Como punto de partida, hemos postulado que la educación es, básicamente, una estructura compleja de repetición. Caracterizamos esa estructura de repetición mencionando que todo cierre metaestructural (estatal) obtura *algo*. Pero ¿qué es lo que *repite* la institución educativa y, sobre todo, qué alcance y/o límites tiene esa repetición? Y, fundamentalmente, ¿qué es lo que se puede *sustraer* en la repetición de lo mismo?

Normalidad educativa y singularidades

Hemos adoptado el término *presentación* para designar a todos aquellos elementos que aparecen en una situación educativa. Por cierto, no se trata solo de individuos (quienes enseñan, quienes aprenden, etc.), sino también de conocimientos, prácticas, valores, etc. La *normalidad* de las situaciones educativas se da cuando todo aquello que está presentado está también representado, es decir, cuando la institución, o metaestructura estatal, puede dar cuenta de todo lo que hay y ocurre en las situaciones educativas. Que algo/alguien esté presentado y representado constituye, entonces, el estado *normal* de la educación institucionalizada. Podríamos decir que cada situación educativa conforma un mundo en el que aparecen ciertas cosas y no otras, y que el estado intenta permanentemente dar cuenta de eso que aparece para darle una estabilidad o coherencia que lo haga manejable y predecible. Este juego de presencias, irrupciones y recomposiciones perpetúa un estado de cosas, ya que repite una forma de tratar lo que hay, intentando garantizar su continuidad.

En esta suerte de inercia institucional en la que quedan envueltas las situaciones educativas confluyen, por un lado, la necesidad pedagógica de que la transmisión educativa se efectivice (que se enseñe algo) y, por otro, la necesidad política de que la transmisión educativa opere como un elemento dinámico en la reproducción del lazo social. El punto de articulación de estas necesidades lo constituye, como hemos mencionado, la

autoridad escolar o la dirección de los establecimientos educativos, que vinculan, homologándolos, estado (de la situación educativa) y Estado. Es en este sentido que los maestros y profesores son funcionarios del Estado, ya que su tarea no se reduce a un mero trabajo *técnico* (la enseñanza operativa y *neutral* de una disciplina), sino que también, en la transmisión de conocimientos, hacen efectiva una normatividad. Mantener la normalidad de la educación institucionalizada implica un estado permanente de composición y recomposición. De lo que se trata, entonces, es de ver de qué forma y sobre qué se produce este movimiento que intenta inscribir una habitualidad, y qué límites tiene.

Diremos que la representación siempre excede a la presentación o, lo que es lo mismo, que el estado de la situación excede siempre a la situación misma²⁶. Este exceso significa que el estado registra la situación desde maneras múltiples y diferentes. Más arriba ejemplificamos con el caso de los alumnos presentes en cualquier situación educativa en la que el estado (la institución escolar) los tenía en cuenta como alumnos buenos, malos, mediocres, problemáticos, aprobados, reprobados, de tal grado, desertores, etc. Es decir, el estado vuelca múltiples determinaciones sobre lo primario de la situación educativa. Y, en la situación educativa institucionalizada, el estado de esa situación educativa coincide, tal como lo hemos postulado, con el Estado. La multiplicidad representativa es, entonces, *superior* a la multiplicidad presentativa. Esta cuestión es, para Badiou, la de la *potencia*, término que emplea en lugar de *poder*, para resaltar su carácter activo o dinámico. La potencia del estado/Estado es siempre superior a la potencia de la situación. El Estado se caracteriza por un «efecto estructural de separación y de superpotencia respecto de lo que es simplemente presentado en la situación» (Badiou, 1998a: 158). En la ontología de Badiou, se puede demostrar que ese exceso no es cuantificable. «No hay respuesta para la cuestión de saber cuál es la medida que da cuenta del exceso de la potencia del Estado sobre el individuo, en cuanto la potencia de la representación excede a la de la presentación simple. Hay algo errante en este exceso» (idem). Para la situación educativa institucional, ese exceso errante cumpliría la función estructural de

26 Véase Badiou (1999a), «Meditación 8».

superponer un orden frente a disfunciones imprevistas que puedan exigir del estado/Estado una participación activa en la recomposición de lo que había. Como ese exceso no es determinable (o cuantificable), *la repetición no tiene garantías*.

Si bien es probable que la mayoría de las disfunciones sean reacomodadas y la situación sea reconducida a un estado de normalidad, nada garantiza que alguna no tenga efectos verdaderamente desestructurantes. La multiplicidad de elementos que convergen en una situación educativa institucionalizada (conocimientos, prácticas sociales, valorizaciones, etc.) hace que su estado obture, siempre en demasía, lo que ocurre en la situación. En otros términos, el estado siempre sobredetermina en exceso cualquier situación porque no tiene manera de determinar, *a priori*, aquello que podría descomponerlo. Esta desmesura del estado sobre la situación permite establecer, momentáneamente, estados de normalidad y alejar la posibilidad de efectos desestructurantes. Obviamente, el Estado pretende que esa normalidad sea permanente, es decir, que se constituya en la habitualidad de la situación educativa.

La relación entre la presentación y la representación puede reducirse a tres posibilidades, como anticipamos: que alguna multiplicidad (algo o alguien) esté presentada en la situación y representada por el estado de dicha situación, que una multiplicidad esté representada por el estado pero no presentada en la situación o bien que una multiplicidad esté presente en la situación pero no esté representada. La primera situación define lo que hemos llamado *estados de normalidad*, que son los que sostienen las condiciones de estabilidad y continuidad de los procesos educativos. El estado institucionaliza lo que hay, dando cuenta de todo lo que aparece en las situaciones educativas.

En el segundo caso, encontramos una multiplicidad representada por el estado de una situación pero no presentada por la propia situación, a la que Badiou va a dar el nombre de *excrecencia*. Es un exceso del estado sobre la situación. Por ejemplo, el estado —y, por consiguiente, el Estado— (se) representa un alumno *medio* que, en sentido estricto, no existe. Quien presenta a los alumnos (y los maestros, profesores, etc.) es la situación educativa. Lo que hace el Estado es organizar y normativizar (representar) los lugares en donde se dan las situaciones educativas: las escuelas

o las instituciones educativas en general, que son presentaciones histórico-sociales (tal aquí y ahora de las escuelas). Es decir, el Estado no presenta *directamente* a los alumnos, sino que presenta la posibilidad de su presentación efectiva. Luego, cuando la situación define sus componentes, el estado/Estado regula sobre ello, pero lo hace *a posteriori* de lo que concretamente hay, que es la presentación.

Cuando el Estado se dirige directamente a lo que hay de las situaciones, no tiene otra forma de hacerlo que de manera abstracta²⁷. Por cierto, esta acción no refiere a los individuos, sino a un conjunto ficticio (el alumno medio, el sujeto pedagógico) que es de quien el Estado realmente se ocupa. No se trata, en definitiva, de multiplicidades *concretas*, sino de una ficción que homogeneiza lo que hay (ciertos individuos, ciertos saberes) con una escala común de medida. La multiplicidad infinita que es un niño o un joven (*alumno*) siempre escapa a cualquier encuadre educativo y, por lo tanto, es necesario fijarlo, esto es, construir un niño o un joven escolarizable y disponer las estructuras del aparato estatal escolar para educarlo, o sea, incorporarlo al funcionamiento regulado de la sociedad, garantizando la reproducción del lazo social.

Un caso extremo se da con aquellos niños y niñas que de alguna manera formaron parte de un sistema educativo —esto es, aquellos que fueron integrados de acuerdo a la normalidad estatal de la que hablamos—, pero que por algún motivo no fueron *retenidos*. Ante la institución, se trata básicamente de ausencias físicas prolongadas en el tiempo. Quienes en algún momento fueron presentados por la situación educativa (y luego representados por el estado) y no están más han dejado un hueco que debe ser colmado. La garantía de que la institución siga funcionando es dar cuenta, de alguna manera, de las ausencias. La forma habitual de nombrar no las ausencias, sino la representación estatal de esas ausencias es llamarlas —por cierto, con una notable carga de violencia en la expresión— los *desertores*. Más allá de algunas políticas sociales

27 Es lo que suele ocurrir también cuando desde las políticas educativas se definen sus destinatarios últimos o se configura un *sujeto educativo*. Pasa lo mismo, en otro plano, cuando se supone, por ejemplo, al destinatario de los libros de texto. Obviamente, estas construcciones están cargadas política y culturalmente, y son coextensivas del estado de la situación histórico-social dominante.

o educativas que apuntan circunstancialmente a la retención de matrícula escolar o al reingreso de jóvenes en el sistema, al Estado *le importa* más, desde un punto de vista estructural, representar un lugar vacío (el de la deserción) que crear condiciones para que esta no tenga lugar. Si se profundizara en el sentido último de la deserción, se vería que cualquier intento serio de solución debería arrastrar cambios estructurales fundamentales tanto del sistema educativo (o de las situaciones educativas) como de la situación histórico-social en la que las escuelas están inscriptas y de la concepción que tiene el Estado de su educación.

Finalmente, se puede dar el caso de que algo o alguien estén presentados en una situación educativa pero no representados por el estado de dicha situación. Badiou va a llamar *singularidad* a esta posibilidad, que constituye la excepcionalidad sobre la que es factible que ocurra algo diferente de lo normal. Que exista una singularidad significa que hay una multiplicidad presente en la situación que tiene rasgos o componentes que no son o no pueden ser presentados de manera independiente por dicha situación. Es decir, la multiplicidad solo es tenida en cuenta genéricamente como un conjunto de diversas particularidades o rasgos, pero esas particularidades no están presentes, a su vez, en la situación. El intento de representación que el estado hará de esta multiplicidad estará construido sobre lo que para él es visible, y lo visible es solo la multiplicidad en cuanto unidad. Eventualmente, podrá distinguir algunos elementos de esa multiplicidad, pero, si se trata de una singularidad, no podrá hacerlo con todos. Hay, entonces, algo o alguien que, en sentido estricto, no puede ser representado porque habrá algún aspecto de la multiplicidad presentada que se le escapa a la representación.

Para ilustrar esto, remitámonos a una circunstancia específica. Por ejemplo, la presencia de una niña wichi en un establecimiento educativo urbano de la Argentina. La multiplicidad que esa niña *es* irrumpe, en una situación educativa institucionalizada, como un cuerpo, un nombre o un número en el registro escolar. Pero también como una lengua, un conjunto de lazos culturales, de tradiciones, etc. De acuerdo con lo que hemos venido sosteniendo, esa niña estará presentada en la situación educativa, en principio, como *alumna* –ya que dijimos que la situación educativa discriminaba básicamente a partir de la relación enseñar/aprender–, pero

no estará *representada* en el estado de la situación. En efecto, la representación que la institución hace (el estado de la situación) está orientada por la lengua, los saberes, la cultura o las relaciones sociales que son dominantes, y que sí están presentes en la situación educativa. La presencia de la niña va a ser tenida en cuenta de acuerdo al criterio normalizador de si se trata de una buena alumna o no, si tiene problemas de aprendizaje, de conducta, de *adaptación*, etc., pero en tanto wichi no estará representada, porque hay una serie de rasgos que no son reconocidos por la propia situación, le son *invisibles*. En otros términos, el estado intenta normalizar lo que hay y en esa normalización establece un tipo de visibilidad de lo que hay. Para el estado de la situación no hay otra cosa que eso.

Otro ejemplo lo podemos encontrar en lo que sucedió en Francia en 2005 a partir de la controvertida ley que reglamenta la exhibición de símbolos religiosos en instituciones públicas. Como es sabido, el punto más sensible de los debates se ubicó en la prohibición de que las jóvenes musulmanas utilicen el *foulard* islámico en las escuelas. Más allá de la complejidad de esos debates y de las cuestiones políticas de fondo que en ellos se jugaban, y en las que aquí no entraremos, vale destacar la lectura que es posible hacer de aquellas circunstancias desde las categorías que estamos poniendo en funcionamiento. Podemos decir, en primer lugar, que habría algo de la multiplicidad que son esas niñas que el Estado no puede admitir. En efecto, la presentación en una situación educativa institucionalizada de uno de los elementos de esa multiplicidad —el pañuelo y su simbología— tiene, para el Estado francés, un efecto desestructurante. Más allá de las razones que se hayan esgrimido en su momento para fundamentar la prohibición, es posible apreciar cómo hay circunstancias en las que el Estado tiene necesidad de regular lo que es visible en cada situación (*visible*, en este caso, adquiere una significación literal). La imposición normativa de visibilidad del rostro o de la cabeza muestra que la representación de lo que hay que hace el estado establece cuáles son las condiciones que deben cumplir las multiplicidades de cualquier situación para ser contadas (esto es, ser tenidas en cuenta). Pero es evidente que *eso* que es representado es algo diferente de la presentación original de esas jóvenes. En sentido estricto, ellas no están representadas porque hay algo de ellas que no es tenido en cuenta (y, en este caso, es explícitamente

excluido). Deberán ir con la cabeza desnuda para ser visualizadas como alumnas (situación educativa) y, luego, reconocidas como de tal curso, aplicadas, reprobadas, etc. (institucionalización o estado de la situación educativa). Recién entonces podrán entrar, con pleno derecho, en la normalidad del sistema educativo que el Estado francés normativiza.

Es también significativo el caso de los llamados *chicos de la calle* que son circunstancialmente escolarizados. La multiplicidad infinita que ellos son es fragmentada y presentada como una unidad identificada y administrable: alumno o alumna de una determinada escuela. La representación que el estado hace de esas presentaciones excluye gran parte de lo que constituye a aquellos niños (por ejemplo, la habilidad precoz de relacionarse con adultos, manejar dinero, procurarse alimentos, correr entre automóviles, escabullirse frente a la policía, etc.) porque dicha representación solo reconoce los aspectos dominantes de lo que es ser buen alumno, mal alumno, etc. Lo otro le es invisible. Por lo tanto, la consecuencia habitual es que esos chicos *fracasen* en su tránsito por las instituciones escolares, que definen un tipo de normalidad y fuerzan las circunstancias de modo que puedan garantizar su funcionamiento.

Del mismo modo, también hay ciertos conocimientos, acciones, valores, etc., que se presentan, o irrumpen, en la situación educativa y no tienen forma de ser integralmente representados por el estado de la situación, ya que este estipula el horizonte de lo que se dice y hace. La función de maestros y profesores es, en tanto funcionarios del Estado, la de traducir o transformar cada situación educativa en un lugar reconocible de lo estatal. Esa transformación es la operación que suele recibir el nombre de *integración* y no consiste en otra cosa que en la voluntad política de cualquier Estado de hacer controlable lo aleatorio. Los ejemplos de aquellos conocimientos, acciones, valores, etc., que aparecen en las aulas de cualquier institución educativa son diversos (el aborto, la drogadicción, la homosexualidad, los conflictos religiosos, de género, étnicos, sociales, etc.), y es recurrente la forma en que la institución pretende normalizarlos. En el mejor de los casos, los nombra, pero procurando, en última instancia, silenciarlos o disolverlos, ya que, en realidad, no está en condiciones de administrarlos sin revisar la legitimación de su propia institucionalidad. No hay una representación *normal* de la situación en la que irrumpen

aquellas cuestiones, y solo resta identificar o hacer legible, desde los únicos recursos del estado de la situación, aquello que la excede.

Entonces, lo que se pretende integrar al sistema son, por un lado, individuos, pero, además, se intenta integrar ciertas ideas, prácticas sociales, etc. Un estado de normalidad define que lo que se dice y hace en las situaciones educativas sea reconocido y aceptado por el estado. Podríamos decir que la normalidad de la educación institucionalizada muestra una forma de repetición en la que los conocimientos que circulan por las aulas y las prácticas que tienen lugar en ellas deben ser *estatales* (en el sentido que hemos dado al término), es decir, deben mantener el lazo social y posibilitar su continuidad. Pero, a su vez, la institución educativa es un ámbito potencial de singularidades o de disrupciones en esa estructura repetitiva de normalidad. Propusimos diversos ejemplos al respecto. Si la situación normal se mantiene, ocurre que esos ruidos o interferencias que aparecen periódica e inesperadamente fueron de alguna manera silenciados. La institucionalización de la educación los hace desaparecer sin dejar mayores rastros, los invisibiliza. Ahora bien, ¿puede suceder que esos ruidos se transformen en sonidos o, más aún, en palabras? ¿Puede acontecer, en el seno de la educación institucionalizada, algo diferente de lo que hay y perdurar? Y si ocurre, ¿esto implica la descomposición de la institución?

De acuerdo con la caracterización que hemos hecho de las singularidades y dada la complejidad de factores que intervienen en toda situación educativa institucionalizada, podemos suponer que las instituciones educativas son lugares permanentes de singularizaciones. Pero la existencia de singularidades que alteran momentáneamente la normalidad del estado de cosas en cualquier proceso educativo no es algo extraño. Incluso, podríamos decir que la normalización que se hace de las eventuales disrupciones en la continuidad de los procesos es una función habitual de cualquier institución eficaz. La cuestión crucial aparece cuando, por algún motivo, no es posible reconducir lo que ocurre a los carriles normales, cuando una singularidad es algo más que un exabrupto pasajero y a partir de ella se recompone lo que hay de una manera diferente. Para explorar esta posibilidad, deberemos introducir algunos nuevos conceptos. En especial, el de *acontecimiento*, verdadera clave de bóveda de la filosofía de Badiou.

Los saberes establecidos: rupturas y verdades

Las situaciones educativas son ámbitos privilegiados de encuentros (entre personas, saberes, deseos, tradiciones, temores, aspiraciones), y los encuentros tienen siempre algo de fortuito. La estructuración que el estado sobrepone a las situaciones se hace siempre intentando transformar la situación primaria en algo previsible. En esta segunda operación de cuenta, aquellos encuentros son reinterpretados y ordenados de acuerdo a las normativas o la legalidad instituyente. Todo intento de dominar lo aleatorio se produce siempre sobre un vacío. Es decir, lo impredecible, justamente por serlo, no puede ser inferido del examen de lo que hay o se presenta, por más riguroso que sea ese examen. Hemos identificado ciertas situaciones en las que hay multiplicidades que se presentan en una situación pero que no son representadas por el estado: las singularidades. Podríamos decir que ellas son una consumación de lo fortuito de un encuentro y que, por lo tanto, no tienen una figura metaestructural reconocible de antemano.

Una multiplicidad es una combinación de múltiples factores. En las situaciones normales, los factores que componen una multiplicidad presentada por una situación están a su vez presentados por la situación. Es decir, todo lo que compone una multiplicidad se da o tiene un lugar reconocido en la situación. Sobre este cuadro reconocible, el estado de la situación opera la segunda cuenta, que funciona como reaseguro metaes-

tructural de ese estado. Pero la aparición de singularidades hace que las situaciones sean, en alguna medida, anormales. Se trata justamente de aquellas en las que, siendo una multiplicidad presentada, algunos de sus componentes no lo son y, por lo tanto, esa multiplicidad no puede ser cabalmente representada por el estado, porque este cuenta solo un fragmento de lo que hay. Por cierto, el estado se sostiene en la ficción de poder efectivamente contar todo, pero por debajo de su cuenta hay algo que no es contado. Como adelantamos, es lo que hemos identificado como el vacío de la situación. Estas multiplicidades anormales son llamadas, como también indicamos, *singularidades* y son el fundamento de la anomalía de una situación.

Si se diera el caso en que, dada una singularidad (una multiplicidad presentada en la que algunos de sus componentes no lo están), la situación no presentara a *ninguno* de sus componentes, no habría forma de que el estado representara nada, ya que no puede dar cuenta de ninguno de sus elementos constituyentes. Le serían absolutamente invisibles. Lo único que reconocería sería la propia multiplicidad, pero como algo hueco, como un exabrupto o una manifestación incomprensible. Por cierto, el estado tratará de contar eso que allí ocurre intentando darle algún lugar, esto es, reacomodarlo de acuerdo a lo que le es inteligible (ya que, como dijimos, su función primordial es evitar la desligazón de lo que está instituido).

Las multiplicidades que son totalmente anormales son caracterizadas por Badiou como *al borde del vacío*, ya que su composición no existe para la situación en donde se presentan. Es decir, el estado de la situación no puede dar cuenta de nada de lo que las constituye. Badiou va a llamar *sitios de acontecimientos* a esas multiplicidades. «Un sitio es, entonces, el *minimum* concebible del efecto de la estructura; pertenece a la situación pero lo que le pertenece no pertenece a ella» (Badiou, 1999a:197). Podemos decir que las instituciones educativas, o los ámbitos en los que se dan las situaciones educativas (escuelas, colegios, institutos, universidades), al ser lugares eminentes de encuentros y dada la complejidad que las caracteriza, constituyen sitios de acontecimientos. Que postulemos que ciertos lugares sean sitios de acontecimientos no supone que efectivamente allí *acontezca* algo. Para que haya efectivamente *acontecimientos*

se requieren, además, otras condiciones. El sitio solamente señala la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo normal (entendiendo por *normalidad*, como hemos sostenido, que la doble cuenta, estructural y meta-estructural, sea efectiva): «El sitio sólo es una condición de ser del acontecimiento» (202). Plantear en estos términos la cuestión de lo que hay y puede haber en las situaciones educativas supone introducirle límites internos a la estructura de repetición que dijimos que era la educación institucionalizada, ya que toda repetición estará siempre expuesta a su propia inconsistencia. Esta concepción pone límites también a algunas formas de plantear la transmisión educativa como *reproducción* (de una hegemonía, de una cultura, de las relaciones de clase, etc.), considerada de manera genéricamente determinista, ya que nunca el examen del estado de cosas va a permitir establecer lo que va a haber, ni la manipulación de ciertas condiciones prefigurar la totalidad de sus resultados.

Para completar nuestra primera caracterización, diremos que la educación institucionalizada es una estructura compleja de repetición que, dada su particular conformación, siempre incluye puntos-sitios en los que su constitución está al borde del vacío o, en otros términos, al borde de la crisis¹. Este *estar al borde* no habilita a pensar que la educación institucionalizada está diariamente en estado crítico –porque son necesarias ciertas condiciones adicionales para que alguna transformación efectivamente suceda–, pero sí que la normalidad de toda situación está construida sobre potenciales puntos de ruptura².

Tenemos, entonces, por un lado, que toda situación *impresenta* su vacío (lo que quiere decir que, si bien no es formalmente presentado, es constitutivo). Por otro, la representación siempre está en exceso frente a la presentación (es el efecto de superpotencia del estado frente a la situación). En la ontología de Badiou, estos dos rasgos constitutivos de cualquier situación son interdependientes. En efecto, el *exceso* del estado

1 Véase, en la ontología de Badiou, la utilización del *axioma de fundación* para justificar la existencia de puntos-sitios de acontecimientos (1999a, «Meditación 16»).

2 «Toda institución posee una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto. Esa falla es la que permite que nuevos elementos irrumpen, penetrándola y haciendo posible el cambio» (Puiggrós, 1995:27).

sobre la situación, que no es cuantificable, permite que el vacío no irrumpa en cualquier circunstancia. Podemos entender la figura ontológica del vacío como aquello que no es localizable en la situación pero que el estado intenta de algún modo anular para que no produzca efectos. Estar al borde del vacío muestra, en los términos de Badiou, que en toda situación hay algo de aleatorio que puede aparecer en cualquier momento (ya sea un cuerpo, un acto, una voz disonante, una idea extraña). El problema es cómo dar cuenta de algo que tiene por característica, justamente, el eludir entrar en cualquier cuenta.

Lo que irrumpe (o aparece como novedad), si es radical —es decir, si no es una simple modificación de lo que hay—, no se puede prever, porque si fuera anticipable sería de alguna forma definible a partir de lo que hay y, por lo tanto, se trataría de alguna variante de lo viejo. Lo nuevo es inédito frente a lo que hay, por lo tanto, no puede ser reconducido a lo que había. De hecho, no puede ser reconocido por el estado, ya que *eso* que aparece le es novedoso y no tiene una medida para tenerlo en cuenta. Esta desmesura frente a lo dado es lo que Badiou (1994:50) llama *acontecimiento*: «Los acontecimientos son singularidades irreducibles, “fuera-de-la-ley” de las situaciones». Entonces, el acontecimiento es, a la vez, *situado* —es un acontecimiento de tal o cual situación— y *suplementario*, es decir, absolutamente desprendido o desligado de todas las reglas de la situación» (72). Obviamente, el acontecimiento no se produce en cualquier lado, sino en una situación determinada, pero implica algo que excede completamente dicha situación. «Se preguntará, entonces, que es lo que hace lazo entre el acontecimiento y la “razón” por la cual es un acontecimiento. Este lazo es el *vacío de la situación anterior*. ¿Qué es preciso entender por tal? Que en el corazón de toda situación, como fundamento de su ser, hay un vacío “situado”, alrededor del cual se organiza la plenitud (o los múltiples estables) de la situación en cuestión» (ídem). Toda presentación —es decir, toda consistencia— es en definitiva una construcción organizada a partir de la inconsistencia³.

3 Señalamos más arriba que en la ontología de Badiou lo que hay son multiplicidades de multiplicidades, y esa secuencia es infinita. Para que puede recorrerse una multiplicidad —eso es, darle una consistencia y, por lo tanto, interrumpir su propagación infinita— hay que hacer intervenir una operación de cuenta por uno o, lo que es lo mismo, establecer una ley de distribución de lo que aparece.

Acontecimientos y verdades

En toda situación normal —es decir, aquella en la que presentación y representación operan consistentemente—, los saberes establecidos dan cuenta de la totalidad de lo que ocurre. Podríamos afirmar, en otros términos, que cada situación normal está ordenada por ciertos saberes que explicitan y hacen inteligible el estado de las cosas. El acontecimiento es la novedad que quiebra la monotonía de los saberes instituidos, de lo esperable y predecible: «Se podría decir, puesto que una situación está compuesta por los saberes que por ella circulan, que el acontecimiento nombra el vacío en tanto que nombra lo no sabido de la situación» (73). El carácter ontológico fundamental de un acontecimiento es el de «inscribir, nombrar, el vacío situado que es la razón por la cual él se constituye como acontecimiento» (ídem). El acontecimiento es, por un lado, una aparición supernumeraria, o un suplemento, respecto de lo que había; es decir, aparece como diferente de lo existente hasta entonces. En ese aparecer, deshace lo anterior recomponiendo la situación (en sentido estricto, estableciendo una nueva)⁴, ya que se pone en circulación algo no reducible a lo existente hasta entonces.

El nacimiento de la física galileana constituye un acontecimiento en el ámbito de la ciencia, ya que las ideas de Galileo alteraban de manera radical la forma dominante de pensar la naturaleza y eran incomprensibles para la visión aristotélica del mundo. El juicio inquisitorial contra Galileo muestra, trágicamente, todo lo que puede hacer el saber-poder establecido por querer encuadrar una voz disonante dentro de una secuencia de normalidad que se ve interrumpida. Asimismo, en el interior de la física newtoniana se sitúa un vacío en el que Einstein va a instalar una nominación inédita. El acontecimiento *Teoría de la relatividad* genera una manera de pensar totalmente nueva que no puede ser perceptible desde la legalidad de la mecánica de Newton. Cuando Marx sostiene, en el *Manifiesto del Partido Comunista*, la capacidad política revoluciona-

4 En *Logiques de mondes*, Badiou va a remarcar este doble fenómeno de suplementación de ser y destrucción de existencia cada vez que ocurre un acontecimiento como forma de establecer un puente de coherencia teórica con *El ser y el acontecimiento*. Véase también Bosteels (2003).

ria del proletariado, nomina un acontecimiento político inaugural, inédito e ilegible desde las formas burguesas de pensar y hacer política de entonces. «Un fantasma recorre Europa» anunciaba el texto, y la amenaza mayor radicaba en que se trataba de algo que, para el orden político reinante, era irrepresentable.

Para Badiou, la irrupción de un acontecimiento va a dar lugar a una verdad, que será la verdad de la situación tal como esta fue transformada por dicho acontecimiento: «Esta intersección-múltiple de la consistencia regulada de una situación y el azar del acontecimiento que la suplementa es precisamente el lugar de una verdad de la situación» (1990a:75). Por cierto, una verdad no es, en la propuesta de Badiou, una categoría metafísica o una trascendencia, o una posibilidad lógica, sino una construcción compleja originada en aquello que quebró la normalidad de un estado de cosas. La verdad será, más específicamente, un proceso o un procedimiento de recomposición o transformación de todo lo que había, a la luz de la novedad que supuso el acontecimiento. En sus propios términos:

Los procedimientos de verdad [...] se distinguen de la acumulación de saberes por su origen *de acontecimiento*. Mientras no sucede nada sino lo que es conforme a las reglas de un estado de cosas, puede haber conocimiento, enunciados correctos, saber acumulado; pero no puede haber verdad. Lo paradójico de una verdad estriba en que es al mismo tiempo una novedad, por lo tanto algo raro, excepcional, y que además, por tocar al ser mismo de lo que ella es verdad, es también lo más estable, más próximo, ontológicamente hablando, al estado de cosas inicial. [...] [Lo] que está claro es que el *origen* de una verdad pertenece al orden del acontecimiento.

Para que se despliegue un procedimiento de verdad relativo a la situación, hace falta que un acontecimiento puro suplemente esta situación. Este suplemento no es ni nombrable, ni representable por los recursos de la situación (su estructura, la lengua que nombra los términos, etc.). Está inscrito por una nominación singular, la puesta en juego de un significante *de más*. Y son los efectos *en la situación* de esta puesta en juego de un nombre-de-más los que van a tramitar un procedimiento [...] y disponer la vincula-

ción de una verdad *de* la situación. Pues de entrada, si ningún acontecimiento la suplementa, no hay ninguna verdad en la situación. Solo hay lo que llamo su *veridicidad*. En diagonal, agujereando todos los enunciados verídicos, es posible que advenga una verdad, desde el momento en que un acontecimiento ha encontrado su nombre supernumerario (16)⁵.

En este compacto párrafo, se vinculan prácticamente todas las categorías que hemos puesto en funcionamiento hasta ahora y se menciona otra, lo *verídico*, que está planteada como contraposición con lo verdadero. En efecto, cuando en una situación se despliega lo que *ya había*, lo que se produce es una exposición o una acumulación de saberes que se disponen de acuerdo a las reglas que organizan la situación. Es decir, se integran al estado de las cosas (a su estructura, a la forma en que se menciona lo que hay, a su normatividad). En este caso, no cabe para Badiou hablar de *verdad*, sino que hay que hacerlo en términos de *veridicidad* o carácter verídico de lo que se dice y despliega en ese contexto. Badiou se ha visto obligado a introducir este neologismo para reflejar la contraposición entre los sucesos que se dan en un marco de repetición y lo que ocurre cuando algo nuevo irrumpe. Tendremos, entonces, que los conocimientos que circulan y organizan una situación estable serán verídicos, mientras que los que se originan en un acontecimiento serán verdaderos. Y la verdad que allí se pone en juego se constituirá atravesando y reorganizando los saberes que hasta entonces eran dominantes.

Hemos señalado más arriba que la mera irrupción de algo que no encaja dentro de lo que es dominante (e instituido) no garantiza que alguna transformación se produzca. Pueden producirse algunas modificaciones, bajo las reglas de la situación, que den un lugar a lo momentáneamente disfuncional, y la estructura de repetición mantenerse estable. Para que algo nuevo exista —es decir, se expanda por toda la situación y cuestione su estado—, deberá ocurrir que quienes formaban parte de la situación se vinculen con lo que emergió de una manera diferente. En tal sentido, debe haber una *decisión* de vincularse con la situación de ahí

5 Traducción retocada.

en adelante, desde el punto de vista de lo que el acontecimiento suplementó en lo que había, de lo que agregó al estado dominante de las cosas⁶. Es decir, habrá que «moverse en la situación que este acontecimiento ha suplementado, *pensando* (pero todo pensamiento es una práctica, una puesta a prueba) la situación “según” el acontecimiento» (1994:48). Dado que el acontecimiento estaba fuera de las leyes reguladoras de la situación, obligará a *inventar* una nueva manera de ser y de actuar en la situación.

Tenemos, entonces, que una verdad es la huella que deja en una situación la irrupción del acontecimiento. Se trata de una ruptura *inmanente*, porque una verdad procede en una situación y no en otra parte ni viene de otro lado. El concepto de verdad que desarrolla Badiou se contrapone explícitamente a toda idea de verdad como trascendencia, a LA verdad o a la Verdad, como una dimensión única o un referente exclusivo de todo lo que hay o puede haber. Habrá verdades siempre en situaciones, por lo tanto, nunca hay un más allá o un absoluto dador de sentido que las sostiene. Es también una *ruptura* porque aquello que hace posible el proceso de una verdad, el acontecimiento, no estaba dentro del panorama de la situación ni se podía pensar a partir de los saberes establecidos. Una verdad *atraviesa* los saberes y, en ese sentido, es heterogénea respecto de ellos, pero a su vez es la única fuente de saberes novedosos. Badiou dirá que la verdad *fuertza* los saberes, en la medida en que es violentando los saberes establecidos y en circulación como retorna hacia lo inmediato de la situación o bien reorganiza «esa suerte de enciclopedia de la que se extraen las opiniones, las comunicaciones y la sociabilidad» (73). Lo que quiere decir que los juicios que en otros momentos eran evidentes para la opinión no son más sostenibles, que son necesarios otros, ya que se dicen otras cosas.

Ahora bien, ¿cómo y desde dónde pensar los procedimientos de verdades? ¿Cómo conceptualizarlos? Badiou reconoce, al menos, cuatro ámbitos de pensamiento en los que, en sentido estricto, se producen verdades

6 En el próximo capítulo, veremos con más detalle que este es lugar del *sujeto*. La constitución del *sujeto* que plantea la teoría de Badiou estará integrada al acontecimiento que tuvo lugar y a esa decisión de llevar adelante y sostenerse en sus consecuencias.

(esto es, donde se trazan los procedimientos de verdad): la política, el arte, la ciencia y el amor, y sus verdades están ligadas a los acontecimientos que en ellos se han producido. Construir un territorio común para el despliegue de esas verdades es una tarea que le corresponde a la filosofía. Para ello deberá inventar conceptos, como decía Deleuze.

Para Badiou, la filosofía, a diferencia de las posturas tradicionales que la presentaban como un saber incondicionado o autofundante, existe siempre bajo ciertas condiciones. Aquellos cuatro ámbitos de pensamiento en los que se producen verdades operan, entonces, como el horizonte de posibilidad de la filosofía misma. La filosofía no reemplaza ni es el fundamento de la política, el arte, la ciencia, sino que sobre *lo que hay* de esos campos (sus descubrimientos, sus logros, sus fracasos) diseña un horizonte conceptual diferente, traza líneas demarcatorias originales, hace visible lo que estaba oculto. Pensará, por ejemplo, la *igualdad*, la *justicia* o la *revolución* conceptualizando las nociones que circulan en una política emancipatoria, o la *belleza* o la *vanguardia* en un movimiento artístico. El hecho de que las producciones filosóficas se integren luego a los campos de origen no es, obviamente, una potestad filosófica, sino una decisión política, científica o artística de darles lugar. Si los procedimientos de verdad son condiciones de la filosofía se puede inferir que ella misma no es productora de verdades. (Por cierto, ¿tendría algún sentido afirmar de ciertos enunciados *filosóficos* que son *verdaderos*?) Para que haya filosofía será necesario, entonces, hacer la hipótesis de que *hay* verdades. La filosofía va a orientar el pensamiento hacia esas verdades con el objeto de distinguirlos y mostrarlos. Para llevar adelante esta tarea, la filosofía creará nombres, creará conceptos: «La filosofía no inventa las verdades, pero inventa la posibilidad de nombrarlas; es casi un trabajo poético, encontrar nombres para aquello que no tiene nombre» (Badiou, 1995b:21). La filosofía, si bien no establece ninguna verdad, dispone un lugar común para las verdades. Es decir, se propone pensar su tiempo abriendo un espacio conceptual unificado en el que los procedimientos que la condicionan —y la posibilitan— puedan operar conjuntamente.

Las verdades están ligadas a los acontecimientos que se producen en un cierto campo porque no son otra cosa que la identificación de una

excepcionalidad en lo que hay. *Verdad* es, entonces, el nombre filosófico de aquello que quiebra la continuidad del *hay* (Badiou, 2006b:13).

La idea de *acontecimiento* en la educación

¿Qué sería, entonces, un acontecimiento en el complejo cuadro de la educación institucionalizada? ¿Puede haber verdades –en el sentido que les da Badiou– que atraviesen los saberes instituidos? En definitiva, ¿qué se repite y qué no en los procesos educativos institucionalizados? Para avanzar en esta elucidación, conviene insistir en que la existencia de sitios en modo alguno supone acontecimientos («de que exista un sitio de acontecimiento no se deduce el surgimiento del acontecimiento» (Badiou, 1999b:757)). Como hemos mencionado, para que algo suceda es necesaria una particular combinación de factores. En la filosofía de Badiou, todo acontecimiento marca un punto crítico en el ser. Esto quiere decir que las cosas tal cual son y se desarrollan normalmente, en un cierto momento y bajo el efecto de alguna novedad, pueden sufrir una crisis. En el ámbito al que nos estamos refiriendo, significa que la continuidad de los procesos educativos puede tener puntos en los que la repetición se interrumpe. Cuando se produce una interrupción, puede suceder que, luego de un reacomodamiento en el interior de lo que hay, el proceso continúe normalmente. Es decir, con algunas modificaciones realizadas desde los recursos de la situación y su estado (esto es, desde la normatividad vigente), se puede establecer una continuidad en las mismas condiciones en que se daba anteriormente. Pero puede ocurrir también que los recursos de la situación y su estado no sean efectivos para reacomodar la nueva situación, ya sea porque lo que sucede los desarticula o porque lo que está pasando directamente les es invisible. En este caso, la imposibilidad de dar cuenta de lo que sucede desestructura lo que antes tenía fuerza instituyente y quiebra, en sentido estricto, la continuidad de lo que había.

El contexto, la posibilidad y la significación que da Badiou a la dialéctica del ser y el acontecer hacen necesario que nos detengamos un poco para que podamos medir su potencialidad y evaluar su alcance en el caso de las situaciones educativas. Podríamos decir, sin más, que los acontecimientos en las instituciones educativas son tan raros que prácticamente no existen. Que lo que se produce con alguna periodicidad son, a lo sumo, ligeras modificaciones de lo que hay que no tienen otra finalidad que mantener el orden imperante, es decir, hacer que la cuenta metaestructural siga siendo eficaz y el estado, por lo tanto, operativo. O bien, desde un punto de vista opuesto, que cualquier transformación verdaderamente significativa solo se produciría luego de cambios radicales exteriores, en la conformación del Estado, los que luego serían reflejados por su sistema educativo (el ejemplo más drástico de esto es el caso de las revoluciones políticas). Pero conviene remarcar un hecho que retomaremos con más detalle en el capítulo siguiente, cuando abordemos la cuestión del sujeto: más allá de las características sociohistóricas o coyunturales de las instituciones educativas, no todos *pasan* por ellas de la misma manera, y no todo *lo que pasa* en dichas instituciones puede ser asimilado completa ni fácilmente por ellas. Es habitual constatar que, para algunos, su vinculación con la escolarización ha sido una circunstancia traumática de forzamiento a procesos adaptativos, mientras que para otros ha resultado un momento altamente significativo y transformador de sus vidas. La relación que alguien mantuvo o mantiene con su formación escolar, o educativa institucionalizada en general, muestra que los procesos de subjetivación que se generan a partir de ella no se inscriben de manera demasiado lineal en una continuidad preestablecida y que quien es *objeto* de educación puede ser también, en cierto sentido, *sujeto* de ella (luego volveremos sobre esto.) Por otro lado, hay ciertos lugares y momentos en los que las circunstancias de las situaciones educativas alcanzan un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionalidad vigente parece encontrarse en los límites del quiebre.

En un sentido general, es ya un lugar común considerar que en los tiempos que corren la escuela tal cual la conocemos, en tanto construcción básicamente moderna, está en los límites de sus posibilidades, o bien ya los traspasó y que, para muchos, estamos solo presenciando los últi-

mos movimientos compulsivos de un cadáver. El *mundo* ha sufrido cambios de tal magnitud, tanto en el desarrollo de los conocimientos como en las relaciones sociales a partir de las consecuencias de la expansión planetaria del capital, que las instituciones educativas no podrían soportarlos sin tener que resignificarse completamente. En un sentido más específico, esos cambios han supuesto que el lugar de transmisión de conocimientos que fue históricamente la escuela moderna se vea interpelado cotidianamente por desafíos disímiles, y esto se agrava de acuerdo con los sectores sociales que se involucren. Las *respuestas* espontáneas del sistema a estos desafíos (desde escuelas hiperequipadas para jóvenes *emprendedores* de sectores acomodados, en un extremo, hasta escuelas guarderías para paliar el hambre de los chicos y chicas de los sectores sociales más castigados o evitar la delincuencia precoz, en otro, pasando por todas las gamas intermedias) abarcan un espectro variado, aunque en definitiva no resuelven las cuestiones de fondo ni mucho menos.

Este estado de las cosas nos revela las dificultades que surgen cuando se pretende hablar de experiencias educativas o de instituciones educativas *en general* y establecer lineamientos generales de análisis. Pero, por otro lado, nos plantea también las complicaciones que aparecen cuando se intenta construir una teoría en la que, como sostenemos aquí, lo determinante son las *situaciones* educativas, es decir, cuando lo central no es una concepción global de los hechos, sino la potencialidad de ciertas singularidades.

Hemos afirmado que toda situación educativa es una multiplicidad en la que convergen diversos elementos (personas, saberes, reglas). Las situaciones serán normales en la medida en que esos elementos, definidos en esas situaciones, son tenidos en cuenta por su estado. Hemos postulado también la convergencia de lo que llamamos el estado de la situación y el Estado. La anormalidad —es decir, la posibilidad de que la repetición se altere— estaría dada por la irrupción de algunos elementos que no puedan ser normalizados por el estado de la situación. El estatuto y la posibilidad de esas singularidades disruptivas darán la pauta de la dimensión de los eventuales cambios.

Para que un acontecimiento tenga lugar no solo debe darse una singularidad, sino que ella no debe ser reabsorbida (esto es, normalizada) de

inmediato por la situación. Debe comenzar a producir efectos. Como mencionamos, Badiou ha reconocido cuatro ámbitos en los que se puede hablar, en sentido estricto, de *acontecimientos* (la ciencia, el arte, la política y el amor, también llamados *procedimientos de verdad* o donde se producen verdades, o *procedimientos genéricos*), que son, además, las condiciones de la reflexión filosófica. En su obra, en raras ocasiones ha hecho referencia explícita a la educación y, cuando lo ha hecho, ha sido en el marco de alguno de los procedimientos identificados⁸. En la medida en que nos interesa desplegar las consecuencias de los acontecimientos justamente en el campo educativo y dado que los acontecimientos, para Badiou, tienen lugar de manera eminente en los espacios de la ciencia, el arte, la política o el amor, consideramos necesario reubicar *lo educativo* en relación con dichos ámbitos y analizar qué significado y alcances podría tener presentar a las situaciones educativas como sitios de acontecimientos.

En un sentido general, es fácil reconocer que la educación —o, mejor, cualquier proceso educativo institucionalizado— tiene una relación de cierta cercanía con la ciencia, el arte, la política o el amor. En efecto, por las instituciones educativas circulan transposiciones de conocimientos originados en las distintas ciencias, se da un lugar, más o menos destacado, a diversas expresiones artísticas, se enseña a ser un *buen ciudadano* o se gestan relaciones afectivas entre sus integrantes, además de las jerárquicas o institucionales. Pero también la relación pedagógica es susceptible de ser interpretada a la luz de la ciencia (las *ciencias* de la educación), el arte (el *arte* de enseñar), la política (la caracterización de la educación como acto esencialmente político) o el amor (desde la consideración de la escuela como *segundo hogar* o de la maestra como *segunda madre* hasta la relación amorosa entre maestro y discípulo o el *amor al saber*, que es, dicho sea de paso, la caracterización histórica de la filosofía). La cuestión es precisar si los acontecimientos que podrán tener lugar en el contexto de alguna situación educativa estarán ligados a esos ámbitos o si, por el contrario, sería posible hablar directa y simplemente de la existencia de *acontecimientos educativos*.

8 Véase, por ejemplo, «Art et philosophie», en Badiou (1998b).

En el caso de que consideráramos que hay acontecimientos educativos, debería reconocerse a la educación como un espacio autónomo de pensamiento y producción de verdad, a la par e independiente de los otros mencionados. Esta es una condición indispensable, ya que no podría haber una transformación real de algo que no fuera autónomo. Por cierto, si algo no es autónomo, será o un epifenómeno de otra cosa o un medio para alcanzar algo (un fin). En el primer caso, la eventual transformación se tendría que dar en la base, mientras que, en el segundo, la transformación se tendría que dar en el fin, para que luego se modificara lo que de él dependía. Obviamente, entre los procedimientos indicados (la ciencia, el arte, la política, el amor) hay múltiples relaciones, y es fundamental analizar esas vinculaciones y las injerencias que pueden tener entre sí. Pero que sean autónomos significa, más precisamente, que ninguno de ellos se puede deducir o inferir a partir de otro.

También podría pensarse que *toda* la educación es política o un arte o una ciencia o una relación amorosa, pero esto significaría homologar cada procedimiento (o cada dimensión) con la totalidad de la educación, que, en realidad, los atravesaría. La educación no es un campo autónomo independiente por homologación a alguno de esos procedimientos. La educación, cada educación, da cuenta a su manera (o es efecto) de cada uno de ellos. Por supuesto, podrá analizarse la educación a la luz de su condicionamiento político de manera independiente de los demás, pero no significa esto que se la esté agotando o clausurando en su dimensión política. En la educación, confluyen todos los procedimientos genéricos. Por ejemplo, en la dimensión artística de la educación está el lugar de la creación (si bien está en todos los demás, aquí está expuesto explícitamente—más allá de que en la formación artística se enseñe también a repetir—); en la dimensión política, la posibilidad de una relación social igualitaria a partir de una determinada forma de propagar los saberes, etc.

Si bien creemos que sería complejo justificar la posibilidad de considerar a la educación como una esfera autónoma—en los términos en que la hemos definido— y diferente de los procedimientos de verdad señalados, merecería, sin embargo, un análisis exhaustivo, ya que implicaría derivaciones significativas (seguramente políticas). En este trabajo, hemos preferido dejar de lado ese camino y referirnos a la educación básicamente

desde el punto de vista de su institucionalización, lo que nos ha llevado a caracterizarla, en principio, como una configuración particular de lo estatal. En tal sentido, hemos indicado su pertinencia política y, como caso especial, su particular vinculación con las políticas de Estado.

Por cierto, también podría enfocarse la cuestión educativa desde cada uno de los otros procedimientos (la ciencia, el arte o el amor) y desarrollar las consecuencias de esa vinculación. No exploraremos aquí esos trayectos, porque supondría ampliar demasiado nuestro campo de análisis, pero en más de una oportunidad volveremos parcialmente hacia ellos para remarcar cómo están íntimamente involucrados en la complejidad de las situaciones educativas.

El hecho de que las situaciones educativas estén gestadas a partir de lo fortuito de un encuentro quiere decir que cada clase de un curso, por ejemplo, supone una relación que debe actualizarse coridianamente. En cada una de esas clases, tiene lugar un encuentro (de personas, saberes, normas, deseos) siempre expuesto a lo inesperado, siempre abierto a lo que pueda ocurrir. Pero esta dimensión *sin control* no es tolerable para la institución, ya que su función es justamente reglamentar las condiciones de dicho encuentro (sea esto a través de objetivos didácticos o pedagógicos, o disciplinarios). La enseñanza deberá ser, entonces, planificada institucionalmente: se programarán los tiempos y el uso de los espacios, se regulará el movimiento de los cuerpos y se ordenará la circulación de la palabra. Es decir, el encuentro, en cualquier situación educativa institucionalizada, va a ser encuadrado dentro de la normatividad vigente (va a ser normalizado), y lo que ahí se diga o haga será integrado a la continuidad del estado de las cosas. Se intentará, en todo momento, *controlar lo aleatorio*, como sostenía Foucault respecto de los discursos que circulan por las instituciones, y será una condición de posibilidad de su funcionalidad. Pero es importante destacar que la institucionalidad (el estado de la situación) opera siempre superponiéndose a la aleatoriedad de los encuentros. Ya habíamos afirmado, en este sentido, que la función central del Estado es, mucho más que expresar un lazo social, evitar su desligazón. La metaestructura (el estado) intentará dar cuenta de la totalidad de lo que ocurre. Esto es, contará y ubicará lo que hay en los lugares que a tal efecto se prevén.

Pero, más allá de los esfuerzos metaestructurales por controlarlo todo, el encuentro tiene, como señalamos, una dimensión fortuita que es constitutiva. Desde un punto de vista ontológico, decimos que en la sobre-determinación que opera el estado de la situación educativa (la institución) sobre la situación educativa se obtura siempre el vacío de la situación. Lo que quiere decir que la disfunción es la posibilidad latente de cualquier situación. Pero ¿cuáles son las condiciones para que una disfunción sea efectiva y tenga consecuencias?

Que algún suceso sea efectivamente un acontecimiento no se podrá determinar más que *a posteriori*. Por cierto, el tenor y la dimensión de un suceso en una situación específica solo podrán ser evaluados en su total magnitud una vez que se hayan desplegado sus consecuencias. Nunca se *sabr*á, en el momento que ocurre, si una alteración en el estado de normalidad constituye un quiebre radical y una recomposición de lo que hay o una mera modificación circunstancial de lo mismo. Quienes participan de lo que sucede portan los *saberes* (teóricos y *prácticos*) de la situación, y para ellos cualquier disrupción estructural será invisible. Eventualmente, se percibirán *ruidos*, alteraciones o síntomas de *no se sabe qué*, ya que hay una presentación excedente que no puede ser representada. Será necesario situarse en otro lugar para mostrar que esos saberes hasta entonces vigentes ya no pueden dar cuenta, de manera completa, de lo que ha acaecido o está acaeciendo. Obviamente, desde el estado de la situación se intentará encontrarle un lugar en su interior, se pretenderá dar cuenta de lo que acaece, pero no podrá hacerse de manera consistente y finalmente se estará frente al vacío de su propia situación.

Pero para que algún cambio *real* sea posible, será necesaria una nueva continuidad. Deberá suceder que *alguien* sostenga —y se sostenga en— la disrupción que ha tenido lugar. Vamos a llamar *sujeto* a esa construcción, a la vez agente y paciente del cambio. Situación, acontecimiento y sujeto quedan, entonces, estrechamente vinculados, y en el alcance de esa relación se vislumbrará si un potencial cambio se disuelve en una simple modificación de lo existente o si, por el contrario, algo nuevo tiene efectivamente lugar. Nos ocuparemos de esto en el próximo capítulo.

Subjetivación: continuidad y transformaciones

La *teoría del sujeto* que plantea Badiou está íntimamente ligada a su propuesta general del ser y el acontecer¹. En este sentido, para que se pueda hablar de un *sujeto* en el marco de dicha propuesta, habrá que ligarlo a las situaciones existentes y a las rupturas que se produzcan en ellas. Llamaremos *sujeto* a la construcción (individual o colectiva) que unifica los efectos de un acontecimiento y está sostenida en la decisión de admitir, como ruptura efectiva con lo que hay, aquello que el acontecimiento altera.

Hemos afirmado que no es posible reconocer un acontecimiento más que *a posteriori*, ya que, cuando se produce cualquier alteración en un estado de normalidad, la manera de percibirlo es a través de los saberes hasta entonces vigentes, que son los dominantes e intentan siempre dar cuenta de *todo* lo que ocurre. Esto es, lo que puede haber no se puede *deducir* de lo que hay, por lo cual, para dar lugar a lo nuevo, hay que sostenerse de alguna manera en la disrupción o, mejor dicho, admitir como disrupción aquello que está alterando la normalidad de la situación. Como entre los saberes vigentes no hay elementos que permitan *probar* que lo que ocurre es (o no) algo nuevo, habrá que *decidir* cómo enfrentar la alteración de la situación. Esta decisión, obviamente, no tiene garantías (si las tuviera, significaría, por ejemplo, que se podría inferir lo nuevo a partir de lo viejo). A ese sostenerse, llevar adelante y ser coherente con

1 De *Théorie du sujet a Logiques des mondes*.

aquello que altera el orden de una situación, Badiou lo llama *fidelidad*. La fidelidad será, entonces, el procedimiento por el cual se reordena lo que hay en función de haber intervenido en la situación (haber postulado un acontecimiento) y se despliegan las consecuencias posibles de esa intervención. *Sujeto* será, por lo tanto, la *estructura* que sostiene y hace coherente el desarrollo de una fidelidad, mientras que *subjetivación* será el *acto* de sostenimiento y despliegue de aquellas consecuencias.

A partir de lo dicho, se desprende que no hay un sujeto *general* que trascienda las situaciones, sino que hay sujeto *de* la situación o *en* situación. Tampoco el sujeto preexiste a la situación, ya que se constituye a partir *de* y *en* un acontecimiento. Es decir, solamente en ciertas circunstancias, de acuerdo a aquello que devenga en un momento determinado de un estado de cosas, puede haber subjetivación.

Nos queda, entonces, determinar cómo, en el seno de las situaciones educativas, pueden tener lugar procesos subjetivos. Habida cuenta de que las expresiones *sujeto*, *subjetividad* y *subjetivación* han adquirido en las últimas décadas una enorme densidad, deberemos precisar con cuidado a qué nos estamos refiriendo cuando utilizamos la expresión *sujeto de la educación* y cuál es su vinculación con las referencias usuales que a él se hacen en la teoría y las prácticas educativas. Asimismo, tendremos que aclarar cómo esta construcción se relaciona con los saberes instituidos y qué tipos de rupturas son pensables de acuerdo al cuadro ontológico que hemos propuesto.

Para llevar adelante esta tarea, volveremos sobre un punto central: cada situación educativa es un hecho inédito, pero la institución pone siempre los recursos con que cuenta para expresarlo o darle la forma de un hecho habitual. El núcleo de toda situación educativa lo constituye un encuentro, y en ese encuentro confluyen múltiples multiplicidades. Las situaciones educativas actualizan, cotidianamente, el encuentro entre las multiplicidades infinitas que son los seres humanos y los saberes. Por tratarse de un encuentro de multiplicidades infinitas, no es posible determinar de antemano las consecuencias de lo que ahí ocurra. En el caso de la educación institucionalizada, el encuentro está reglamentado e inscripto en un sistema de normas y tradiciones. Como hemos indicado, la situación educativa recorta inicialmente, identificándolas, las presencias que en ella tie-

nen lugar, mientras que el estado de la situación educativa (la institución) intenta dar cuenta de todo lo que se presenta en la situación educativa, reasegurando cada multiplicidad dentro de límites precisos y encontrándole a cada una un lugar. El trabajo institucional, entonces, cumple la función estructural de intentar dominar lo aleatorio. Pero este cierre estructural nunca tiene, por los motivos que hemos aducido más arriba, la garantía de completitud ni de continuidad.

De acuerdo a qué y quiénes participen en los procesos educativos y a cómo se inscriban en ellos, podremos referirnos a diferentes tipologías de la subjetividad y de los sujetos. Estas caracterizaciones del sujeto en las situaciones educativas serán definidas por el tipo de modificación en la que se constituyen, ya que, de acuerdo al planteo que venimos sosteniendo, la existencia de un sujeto está esencialmente ligada a la alteración de un estado de normalidad. La expresión *sujeto de la educación* encierra de por sí una ambigüedad cuya aclaración nos permitirá establecer algunas diferencias sustanciales en nuestro desarrollo de la idea de sujeto.

Aclaremos una cuestión terminológica. La construcción *de la educación* puede tener una doble significación de acuerdo al sentido que se otorgue a la preposición *de*. Si hace referencia a que el *sujeto de la educación* es, por ejemplo, el sujeto que la educación produce o al que da lugar, diremos que *sujeto* tiene un sentido objetivo (es objeto del sujeto *la educación*). Si se refiere a que la educación es, por ejemplo, una construcción, una consecuencia o una obra del sujeto, ahora *sujeto* funciona como sujeto, por lo que adquiere un sentido subjetivo. Para simplificar, los llamaremos, respectivamente, *sujeto-objetivo* y *sujeto-subjetivo*. Esta contraposición nos facilitará distinguir los dos sentidos que utilizaremos de la expresión.

El sujeto-objetivo de la educación (o sujeto pedagógico)

Hemos afirmado que la educación institucionalizada consiste básicamente en una estructura compleja de repetición y que las alteraciones de la continuidad que puedan ser factibles obedecen a circunstancias especiales. Si hay continuidad en los procesos educativos, quiere decir que las situaciones educativas presentan elementos que son ordenados por el estado de

la situación (por el Estado) de manera completa. Estamos, en este caso, ante un estado de *normalidad*, ya que todo lo presentado por la situación es representado por su estado. La institución hace efectiva la ley de cuenta que asegura que lo que hay se mantenga. Ahora bien, ¿cómo llamar a quienes forman parte o se sitúan en este proceso?

La expresión *sujeto de la educación* ha sido usualmente empleada para identificar, de una manera general, a quien aprende o es o está siendo *educado*: el sujeto pedagógico, el sujeto del aprendizaje, el educando; es decir, quien es *objeto* de las teorías y prácticas de enseñanza o educativas en general. Este sujeto, si bien puede tener distintos grados de pasividad o actividad en su constitución, es considerado, de manera dominante, desde el punto de vista de su integración progresiva al conocimiento y, a través de él, a la vida en sociedad. El modo en que se produce la incorporación de saberes, valores, prácticas socialmente reconocidas, etc., y cómo esto contribuye a ir conformando lo que se es, es teorizado también desde la psicología, por lo que el sujeto pedagógico se superpone o se integra, en diversas manifestaciones, con el sujeto psicológico o con el sujeto del psicoanálisis. También se suele considerar cómo, a partir de ciertas prácticas educativas, se va constituyendo el sujeto moral. O cómo la voluntad política del Estado contribuye a formar al ciudadano o sujeto portador de derechos universales. Estos múltiples enfoques respecto del sujeto abren numerosas perspectivas de análisis que no podremos abordar en este trabajo. Lo que sí nos interesa destacar es que la mirada dominante en este tipo de acercamientos está dirigida básicamente hacia el sujeto individual. Es decir, el interés teórico y práctico está fundamentalmente concentrado en los dispositivos institucionales, discursos, tradiciones familiares y sociales, experiencias, etc., que producen y reproducen la subjetividad de cada quien. Debido a ello, en esta perspectiva, lo que interesa de manera dominante es establecer cómo se constituye la subjetividad de *los sujetos* (en plural), es decir, de cada individualidad. De acuerdo a la posición teórica educativa (o cultural, religiosa, etc.) que se adopte, se pondrá el acento en el *ser humano*, la *persona*, la *identidad*, etc.

La constitución de la subjetividad en los procesos educativos *normales* se inscribe en la continuidad del estado de las cosas, ya que el Estado da un lugar a los *sujetos*, esto es, a su *libertad* individual (su autonomía den-

tro de un marco sociopolítico regulado –actualmente, en la estructura del capitalismo contemporáneo–). El Estado integra así a sus miembros, fortaleciendo el lazo social que dicho estado conserva. Si los estados de normalidad se mantienen, quiere decir que todo ocurre de acuerdo a la previsibilidad del sistema (por ejemplo, del sistema educativo). Cada disrupción o alteración puede ser interpretada desde los saberes establecidos y, con los recursos normales instituidos, resuelta o disuelta. No habría, entonces, multiplicidades que irrumpen ni acontecimientos que alteren la regularidad de la estructura de repetición de la educación institucionalizada. Los cambios que puedan vislumbrarse se intentarán transformar en simples modificaciones de lo que hay, que se irán produciendo encuadradas en los saberes y las prácticas establecidas.

En virtud de lo anterior y de la definición de sujeto que hemos propuesto, en estos casos de continuidad en la normalidad, no habría, en sentido estricto, ningún *sujeto*, ya que no se puede sostener, también en sentido estricto, ninguna singularidad. Lo que las situaciones educativas presentan, el estado lo representa desde su ley de unidad. ¿Cómo llamar, entonces, a quienes se incluyen en una estructura de continuidad? Para mantenernos dentro de la tradición de la mayoría de las teorías educativas, vamos a llamarlos *sujetos de la educación*, pero con la salvedad de que lo hacemos en el sentido objetivo que hemos descrito más arriba, es decir, serán sujetos-objetos o sujetos-objetivos. Es decir, el sujeto es, de alguna manera, producido o es efecto, resultado o consecuencia de la acción educativa. La constitución de subjetividad, en esta perspectiva, consiste en la progresiva asimilación de los saberes y las normas dominantes. En esto consiste la *normalidad* de la transmisión educativa en los términos en que la hemos definido.

La dependencia del sujeto y de la construcción de la subjetividad respecto de la acción educativa ha sido tematizada desde diversos enfoques, cada uno de los cuales pondera aspectos diferentes: la conformación de *conciencia*, la reproducción ideológica, la inculcación de las diferencias sociales o culturales o la acción silenciosa de *aparatos* de subjetivación. Desde el marxismo clásico, por ejemplo, en la medida en que el fundamento de su análisis parte de que las condiciones materiales existentes determinan la conciencia de los hombres, la educación cumpliría, espon-

táneamente, la función ideológica de reproducir y consolidar las diferencias de clases originadas en aquella base material. Gran parte de las llamadas *teorías de la reproducción* se han apoyado en esta concepción. Desde un planteo diferente, para Foucault —en especial, en sus trabajos de hasta mediados de los años setenta— la educación consistiría esencialmente en una práctica disciplinaria de normalización, en la que la pedagogía no sería otra cosa que una suerte de objetivación *científica* de un conjunto de prácticas institucionalizadas de constitución y administración de individuos. Se trata, en definitiva, de un sujeto sujetado a diversas tecnologías disciplinarias, en tanto procesos activos de individuación. En este sentido, la forma general de la subjetivación sería la *objetivación* de los individuos a través de un conjunto de prácticas históricamente reconocibles.

Podemos decir que, de acuerdo a los parámetros generales que estamos definiendo, el sujeto-objetivo de la educación sería homologable a lo que suele llamarse tradicionalmente *sujeto pedagógico*, es decir, el sujeto objetivado que presupone, y con el que opera, la *ciencia* de la educación.

Para completar este primer significado que le estamos dando al *sujeto de la educación* en tanto sujeto objeto o sujeto-objetivo individual, destacamos que el término latino *subjectus* expresaba no solo el sentido corriente que le damos en castellano, sino que también significaba ‘súbdito’ (por ejemplo, de un soberano) o ‘sometido’², sentido que se ha perdido en nuestra lengua. Podemos recurrir, entonces, a esta vieja acepción para remarcar el carácter subordinado —o *sujetado*— del sujeto a las condiciones de su aparición y, en el caso que nos interesa en este trabajo, específicamente a la situación educativa y a su metaestructura estatal. Por cierto, el *sujeto* de una estructura de repetición se constituye amoldándose a los saberes y las prácticas instituidos, siendo un elemento más del funcionamiento *objetivo* de dicha estructura. La contribución a la formación de *lo que se es* que ofrece la educación institucionalizada se colma en el desarrollo de los individuos dentro de los saberes que la constituyen y las prácticas que la regulan. Por otro lado, y de manera complementaria, la

2 En francés, por ejemplo, el término *sujet* sigue manteniendo la antigua acepción latina de ‘súbdito’, propia del Derecho Romano de los siglos I y II dc.

expresión *sujeto-objetivo de la educación* permite también referir al sujeto en cuanto fin (u objetivo) privilegiado de la educación.

La educación en condiciones de normalidad produce, o contribuye a producir, individuos (o sujetos-objetivos, como los hemos llamado), pero no sujetos *stricto sensu* (porque no hay ningún cambio real, sino, a lo sumo, modificaciones acumulativas). Estos individuos se constituyen como tales a partir de su identificación, más o menos intensa, con los modelos dominantes, es decir, por su incorporación personal a la secuencia de lo que hay. Están tramados por los supuestos de la situación educativa. Son esencialmente espectadores del mundo, al que se van anexando de a poco, y consumidores de lo que ese mundo ofrece. Ellos se plantean los problemas del sentido común o los que los saberes dominantes autorizan a plantear, y las respuestas que se dan, o les dan, son las del sentido común o las que anticipan los saberes dominantes³.

Conviene aclarar que utilizamos la expresión *saberes* en un sentido más amplio que el de un conjunto de conocimientos reconocidos socialmente y su eventual puesta en acto. Si bien incluyen este sentido, destacaremos que los saberes de una situación constituyen primordialmente la articulación posible de lo que hay en ella. Es decir, a través de ellos es factible dar cuenta de lo que existe y sucede en cualquier situación. Y permiten transmitir lo que hay (los *saberes* incluyen, por lo tanto, las normas o las pautas que regulan las acciones de las situaciones). Podríamos decir que, en un sentido operativo, componen el *idioma* de cada institucionalización. Badiou ha llamado la *enciclopedia* de la situación al conjunto de los saberes

- 3 La posible homologación de la dimensión subjetiva-objetiva con la totalidad del *sujeto de la educación*, o su eventual unilateralización, es criticada, entre otros, por Violeta Núñez (1999:33): «Conviene recordar que uno de los efectos devastadores en Pedagogía se produce por la *sociologización* de su discurso. El sujeto queda borrado, a la manera positivista, termina por ser considerado un mero objeto, producto tanto del medio, como de la familia, como de la institución de que se trate. Erradicada toda dimensión subjetiva, se eliminan también los registros de responsabilidad que corresponden a los diferentes actores, así como sus deseos y aspiraciones». Por cierto, este tipo de objeción es la que habitualmente se ha hecho al reproductivismo en general, acusándolo de no dejar un lugar para el *sujeto*. Retomaremos estos planteos en la segunda parte.

que pueden ser discernidos en el interior de cada una y a las diversas clasificaciones que pueden establecerse de dichos saberes (Badiou, 1999a:553)⁴.

En el capítulo anterior, sostuvimos que, en referencia al cuadro ontológico que hemos trazado, las verdades son categorías ligadas a los acontecimientos que puedan haber tenido lugar. Por este motivo, no son una propiedad de los saberes de una situación (no forman parte de la enciclopedia), sino que, por el contrario, marcan las fallas de esos saberes. Cuando una verdad adviene es porque una ruptura ha dislocado los saberes que hasta entonces daban cuenta de lo que existía y ha tenido consecuencias que reconfiguraron lo que había y se decía. Para caracterizar los enunciados propios de los saberes de una situación, en contraposición con los enunciados verdaderos, pertinentes para calificar la novedad de un acontecimiento, hemos indicado que Badiou los llama *verídicos*. Los enunciados verídicos, entonces, son aquellos que están encuadrados por y en una clasificación de la enciclopedia. Podemos decir que la *veridicidad* de los saberes es la caracterización de una continuidad, mientras que la verdad es el proceso que puede generarse en una interrupción.

Hemos mencionado la posibilidad de identificar cuatro ámbitos de producción de verdades (los también llamados *procedimientos genéricos*: la ciencia, el arte, la política y el amor) y que la educación es un espacio de entrecruzamiento de dichos procedimientos. Es decir, en la educación se produce una particular composición de esos ámbitos, pero esto ocurre de una manera peculiar: las verdades que han tenido o tienen lugar en ellos (a partir de ciertos acontecimientos) son convertidas, por regla general, en enunciados verídicos que pasan a formar parte de los saberes institucionalizados o, en otros términos, se integran a la enciclopedia de las situaciones educativas. El efecto desestructurante propio de la novedad que inaugura un acontecimiento es disipado en el momento de su ingreso a los saberes instituidos (e instituyentes). En otros términos, las verdades se normalizan de acuerdo con los criterios dominantes y se incluyen como cualquier otro elemento que es contado por el estado de la situación y, por lo tanto, integrado a la estructuración estatal.

4 Más adelante (en el capítulo 4), retomaremos el concepto de *enciclopedia* con mayor especificidad.

Ahora bien, la educación institucionalizada presenta sus saberes (los que la constituyen y los que transmite) como verdaderos y no, de acuerdo a lo que hemos venido sosteniendo, como una serie de enunciados verídicos. Si la escuela o las instituciones educativas en general consideran que comunican o transmiten *la verdad*, no hacen más que absolutizar un estado de cosas (dándole un carácter casi metafísico a la expresión), o bien construyen una ficción de verdad. La ajustada crítica que ha dirigido Foucault (1992b:114) a la idea de verdad presupone esta doble concepción: «La ciencia, la imposición de lo verdadero, la obligación de la verdad, los procedimientos ritualizados para producirla atraviesan completamente toda la sociedad occidental desde hace milenios y se han universalizado en la actualidad para convertirse en la ley general de toda civilización». Valga aclarar que el concepto de *verdadero* que utiliza Foucault es homologable a lo que nosotros hemos llamado *verídico*. La educación sería, entonces, uno de aquellos dominios donde habría imposición de lo verídico y obligación de *veridicidad*. Esto es parte constitutiva, para Foucault, de nuestra sociedad occidental. Por otra parte, nada que tenga que ver con la verdad, en el sentido preciso en que nosotros la estamos definiendo, podría ser en última instancia *ritualizado*, ya que el rito hace necesario disponer de un *saber* y, como dijimos, la verdad, más que sostener los saberes, produce un quiebre en ellos. Ninguna verdad puede ser predicha (si fuera previsible no se generaría en una novedad) ni comunicada, ya que constituye un despliegue infinito del que se puede tomar parte o no, pero que no admite una delimitación (pues, si fuera un recorte definido de lo que hay, pasaría a ser un saber). La relación con las verdades no es la comunicación, sino el *encuentro*. Lo que hace la institución educativa es adoptar los enunciados verdaderos de los acontecimientos científicos (o artísticos, etc.) y transformarlos en partes del saber. Es decir, los transforma en enunciados verídicos que son enseñables dentro del conjunto de saberes propios de la transmisión normalizada.

Es significativa la caracterización que ha hecho Badiou de la educación, un tanto tangencialmente, en *Petit manuel de inesthétique*. Allí (1998b:21) afirma que educar no es otra cosa que «disponer los saberes de manera tal que alguna verdad pueda agujerearlos». Este abordaje diferente que hemos descrito de la relación entre educación y verdad nos va a permitir recom-

poner el espacio de aquello que llamamos *educación* desde una perspectiva que recupere el concepto, transformándolo. Nos detendremos en esta idea un poco más adelante.

El sujeto-objetivo de la educación es un sujeto –y, en particular, una subjetividad– constituido en y desde los saberes de las situaciones educativas. Su constitución nunca excede lo que se dice y siempre cae bajo la clasificación de la enciclopedia. *Lo que se dice*, por cierto, no es otra cosa que lo que dice la enciclopedia.

El entramado que hemos presentado definiendo el lugar del sujeto y los saberes constituye el paradigma de nuestra caracterización de la educación institucionalizada como una estructura compleja de repetición. En ella, el sujeto de la educación *aprende* cuando se ubica en la continuidad que las instituciones y sus saberes preparan para él. Este *sujeto* pasa entonces a ocupar un lugar determinado: es presentado por y en una situación educativa y es representado por el estado. Su subjetivación educativa es un proceso continuo de individuación dentro de la normalidad del estado de las cosas. El sostén *material* de la continuidad que dispone –y necesita garantizar– el Estado está compuesto por la enciclopedia de las situaciones educativas. Como ya señalamos, desde la consolidación de la escuela moderna, la materialidad de la acción educativa se ha extremado en el doble y unificado juego de transmitir conocimientos y socializar. Es decir, la institución educativa propaga ciertos saberes y valores, reproduce y legitima ciertas prácticas y, en el mismo movimiento, pretende integrar comunitariamente, uno a uno, a sus miembros. Por cierto, esta es, explícitamente, la voluntad política propia de la modernidad. Se trata de formar una ciudadanía autónoma con sujetos gobernables a partir de la transmisión del saber. El sujeto *de la educación* se superpone finalmente con el sujeto de derecho, naturalizando la existencia de una cierta distribución de lugares sociales en una sociedad de individuos. De este modo, el Estado moderno integra a la educación como uno de sus elementos dinámicos para el sostenimiento del lazo social propio de cada situación histórico-social.

Sujetos de la educación

Sobre la base de la ontología que estamos poniendo en juego, hemos definido las situaciones de normalidad como aquellas en las que las multiplicidades presentadas en una situación educativa son representadas por el estado de la situación, es decir, integradas y puestas bajo la ley de cuenta de la institución. Esas multiplicidades abarcan tanto individuos como conocimientos, prácticas, etc. En la medida en que la subjetivación propia de las situaciones normales consiste fundamentalmente en una objetivación de acuerdo a la integración de ciertos procedimientos de individuación y los saberes dominantes, hemos llamado al sujeto de esos procesos *sujeto-objetivo de la educación*. Hemos remarcado también que utilizamos la expresión *sujeto*, en este caso, en un sentido amplio, retomando el empleo usual de las teorías educativas, pero, en realidad, en función de las categorías que estamos definiendo, solo es estrictamente pertinente si está vinculada con una disrupción en la continuidad de la transmisión de los saberes.

Ahora bien, más allá de toda pretensión estatal de institucionalización permanente de lo que sucede, que es la forma en que el Estado aspira a garantizar su continuidad, las situaciones educativas constituyen focos posibles de novedades. El encuentro que cada situación educativa permite es una combinación múltiple de múltiples factores y, como tal, está expuesta a la irrupción de lo imprevisible, esto es, de lo que escapa a la cuenta. En nuestros términos, no hay combinación de estructura y meta-estructura que pueda dar cuenta de todo. Basándonos en esto, hemos postulado que las instituciones educativas son sitios de acontecimientos.

Para que una situación educativa sea anormal, debería haber algo de lo que se presenta en esa situación que no es representado por el estado de la situación. Hemos llamado a estas situaciones *singularidades* y dado algunos ejemplos al respecto (en el capítulo 1), pero no las hemos analizado aún desde las construcciones subjetivas que pueden sostenerlas.

La singularidad es el atributo esencial del sitio de acontecimiento, pero para que se produzca un acontecimiento (o se inicie el proceso de una verdad) y para que un *sujeto* se constituya en y a partir de él, es necesaria la combinación de diversos factores. Más allá de que los ámbitos

o procedimientos genéricos que pueden dar lugar a acontecimientos (la política, la ciencia, el arte y el amor) encierran múltiples saberes, lo que los caracteriza fundamentalmente es que ellos pueden producir verdades (en el preciso sentido que le da Badiou). Esto es, constituyen *pensamientos* que generan nuevos saberes (o bien recomponen o transforman los vigentes) a partir de los efectos de los acontecimientos que se producen en dichos ámbitos. Los acontecimientos políticos, científicos, artísticos o amorosos están ligados a *sus* sujetos (que son sujetos de cada uno de esos procedimientos). En principio, y de acuerdo con lo señalado, solamente habría sujetos políticos, científicos, artísticos o amorosos.

A los efectos del planteo general que venimos desarrollando, hemos considerado pertinente, por diversos motivos, no proponer incluir a la educación como un quinto ámbito o procedimiento y, por lo tanto, no sostener la posibilidad de un *sujeto educativo* a partir de esa caracterización. Esto nos ha llevado a plantearnos si es legítimo llamar *acontecimientos* —con la carga teórica que porta esta expresión en la teoría de Badiou— a ciertas rupturas y sus consecuencias en determinadas situaciones educativas, y *sujetos* a quienes participan de ellas. Para intentar zanjar esta dificultad, postularemos, por un lado, la posible existencia de un *sujeto de la educación*, en la cual *sujeto* tenga el sentido subjetivo que destacamos en el inicio del capítulo, por oposición al sentido objetivo (el sujeto-objeto de la educación) que hemos desarrollado en el apartado anterior. Por otro lado, y dada la orientación general filosófico-política que hemos dado a este trabajo, exploraremos también la posibilidad de identificar un sujeto *político* en el interior de la educación.

El panorama de la subjetividad propia de los procesos educativos institucionalizados queda, entonces, dividido en tres partes o dimensiones. En primer lugar, identificamos, en el apartado anterior, al *sujeto-objetivo* o *sujeto-objeto* de la educación, quien es principalmente una consecuencia o un efecto de la institucionalización. En líneas generales, podríamos decir que es un sujeto *sujetado*, de acuerdo a la utilizada expresión. Se constituye en la continuidad entre la situación y su metaestructuración estatal, internalizando y reproduciendo los saberes y las prácticas que son dominantes. Es lo que el Estado (y, supuestamente, la *sociedad*), a través de sus

diversas instituciones, *quiere* que seamos. Es, en definitiva, la voluntad política del Estado respecto de la educación de sus miembros.

Por otro lado, vamos a identificar a un *sujeto-subjetivo* de la educación, el cual establecerá una particular relación con lo que hay a partir de ciertas decisiones y lo que ocurre con ellas. Es decir, se constituirá a partir de *algún tipo de diferenciación* con lo que hay y de apropiación de los saberes que la institución pone en juego.

Finalmente, presentaremos lo que vamos llamar *sujeto en la educación*, que se corresponderá con la existencia de acontecimientos, o los efectos de ellos, en el seno de la institucionalidad educativa. Como indicamos, los acontecimientos pueden ser políticos, científicos, artísticos o amorosos, por lo que los sujetos que los sostienen serán, consecuentemente, *sujetos políticos en la educación, sujetos científicos en la educación*, etc. Si bien en este trabajo, dada su pertinencia, nos ocuparemos del *sujeto político en la educación*, las perspectivas que abren las restantes construcciones subjetivas son de una gran riqueza y merecerían ser exploradas con profundidad en otro momento.

En el primer apartado del capítulo siguiente, abordaremos con detalle la cuestión del *sujeto-subjetivo* de la educación, mientras que en el segundo lo haremos con la del *sujeto político en la educación*. (Como señalamos, en sentido estricto solo este último podría llamarse *sujeto*, de acuerdo a las categorías que hemos definido, pero, como aclaramos, hemos preferido emplear también dicho término para caracterizar a los otros dos, de modo de ponerlos en consonancia con la manera habitual de referirlos en los trabajos sobre educación.) Previamente, con el fin de contar con mejores herramientas teóricas para aquel abordaje, ampliaremos lo esbozado hasta aquí e introduciremos otros conceptos.

Subjetivación y pensamiento

Las situaciones educativas normales, es decir, aquellas en las que las multiplicidades que están presentes son tenidas en cuenta íntegramente por el estado de la situación, dan lugar a subjetividades objetivas, tal como las

hemos definido. Todo lo presentado en la situación está representado por su estado, y los *sujetos* que forman parte de ese *mundo* son los esperados y reconocidos por el Estado. La posibilidad de emergencia de una subjetividad diferente a lo que la repetición del estado de cosas prefigura está librada a que aquel régimen de cuenta y sobrecuenta (estructura y metaestructura estatal) sea impotente frente a lo que se presenta. En términos metaontológicos, debería producirse algún tipo de singularidad en lo que hay. Pero ¿qué tipo de singularidad sería pensable en el cuadro de la repetición de la institucionalidad educativa? La clave está en considerar, como ya anticipamos, que cada situación educativa posibilita, en el día a día de la escolaridad, un encuentro múltiple o, mejor, un encuentro de multiplicidades. Esta posibilidad, sumada a la complejidad de las multiplicidades puestas en juego en cada situación educativa, permite postular a la educación institucionalizada –específicamente, a las instituciones educativas– como sitio de acontecimientos.

En una singularidad hay diversos elementos de la situación que están presentes pero no son susceptibles de ser representados por el estado de la situación. Cuando el estado intenta *integrarlos*, lo hace en realidad a través de una ficción de integración, ya que no cuenta lo que *realmente* aparece, porque no tiene forma de hacerlo. En el ejemplo que propusimos de la niña wichi, la institución (el estado de la situación) la *integra* como alumna, escolarizable (esto es, alfabetizable en castellano, receptora de conocimientos y transformable en una ciudadana moderna), asistible (en tanto objeto de asistencia sanitaria, alimentaria, etc.), pero no en tanto wichi. Del mismo modo, se podría ejemplificar con otros muchos casos en los que queda de manifiesto que el estado da cuenta de quienes pasan por las aulas de acuerdo con la legalidad propia de las relaciones histórico-sociales dominantes. En todos estos casos, no sería exacto hablar de *encuentro*, sino más bien de una reducción de lo que hay a una objetividad reconocible y manipulable.

Pero en un posible encuentro no convergen simplemente individuos o individuos frente a instituciones. En sentido estricto, no habrá encuentro entre *sujetos*, ya que la subjetivación va a ser el posible resultado del encuentro. No habría sujetos preexistentes que *se encuentran*. Los participantes de un encuentro en una situación educativa son seres humanos, ideas,

saberes, normas que, en su especial entrelazamiento, pueden llegar a dar lugar a un proceso de subjerivación. Pero no hay garantías para ello. En este sentido, una singularidad es un límite a la normalidad del estado de las cosas. En los estados de normalidad, se reproducen los saberes existentes, es decir, se establecen relaciones entre los individuos y los conocimientos que homogeneizan una repetición, asignando lugares y acciones definidas. En cambio, una singularidad de una situación educativa constituye un momento de alteración de esa secuencia.

Que el destino de una posible singularidad sea la normalización o no dependerá de lo que ocurra a partir de su irrupción. La institución educativa (el estado de la situación) nunca *verá* otra cosa que una alteración momentánea de su regularidad, soluble dentro de la normatividad vigente. Podrá detectar ruidos o desajustes en su continuidad, pero, al funcionar como cierre metaestructural sobre la situación educativa, supone siempre poder dar cuenta de todo lo que ocurre o puede ocurrir. Si algo es *invisible* a esa metaestructura —o, lo que es lo mismo, a la institución—, será necesaria otra forma de visualización para eventualmente poder nombrar lo que está ocurriendo. Esta nueva alternativa no puede deducirse de o fundamentarse en los saberes de la situación (la enciclopedia), porque justamente los están poniendo en crisis. Por lo tanto, no hay donde apoyarse, y lo que advenga estará sostenido solamente en la decisión de situarse en la novedad. Como se trata de una situación educativa, lo que encuentra un límite son los saberes que constituyen la institución y que esta, a su vez, administra y pretende difundir. Para que se produzca un cambio, deberá suceder, primeramente, que la utilización y gestión de los saberes que hace la institución halle, a partir de un encuentro aleatorio (esto es, no inferible de los saberes ni reducible a lo que hay), un límite y se vea interpelada su potencia de administración. Postularemos que esta alteración de la potencialidad de los saberes instituidos ocurre, específica y fundamentalmente, cuando irrumpe un *pensar*. Es decir que cualquier cambio real supone primaria y básicamente un acto de pensamiento. Una modificación de los *hechos* solo será un cambio si es posible pensarla y así atravesar los saberes que hasta entonces hacían de esa situación una continuidad.

No nos ocuparemos aquí de las innumerables facetas que tiene esa intervención compleja en la realidad que llamamos *pensamiento*, y cuyo

abordaje puede involucrar desde el psicoanálisis hasta la neurobiología. Nos referiremos más bien, desde una perspectiva filosófica, al pensar como toma de posición subjetiva frente a los saberes. En este sentido, todo pensamiento supone una innovación creadora frente a lo que hay y una decisión de llevar adelante las consecuencias que implica esa apertura a lo nuevo. *Pensar* significará, entonces, la posibilidad de interceder en los saberes, de atravesarlos y, eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban. Es, en los términos que hemos ido introduciendo, una alteración de la enciclopedia, ya que implica una ruptura frente a lo que se dice y hace en la situación educativa. La característica primordial de la gestión de los saberes que hace la institución educativa es la transmisión de conocimientos. En este sentido, pensar se contrapone a conocer o, más específicamente, al pasaje repetitivo de conocimientos de un lado a otro, ya que plantea un cuestionamiento del tenor de ese pasaje y abre la posibilidad de una reapropiación singular de esos conocimientos.

Obviamente, no le estamos dando a *pensar* solamente el sentido usual de una elucubración sobre algo o de una actividad mental. No es difícil constatar, en consecuencia, que el pensamiento es algo raro, porque implica un desplazamiento, aunque sea momentáneo, de la continuidad y repetición de los saberes. Significa, fundamentalmente, interpelar lo que *se dice* y, a su vez, *enunciar* otra cosa. Constituye una posible instancia de aparición de algo nuevo, es decir, de que algún tipo de *acontecimiento* tenga lugar.

Las consecuencias de lo nuevo en la subjetivación

Una irrupción novedosa deberá estar seguida de consecuencias; de lo contrario, todo se reduciría al fulgor de un instante. La figura del instante, aquello que aparece para desaparecer, es lo que hemos llamado, usando la terminología de Badiou, un *sitio* (de un posible acontecimiento)⁵, cuya «duración verdadera, el tiempo que inaugura, o el que funda, no puede ser sino aquel de sus consecuencias» (Badiou, 2004b:67). Lo que va a per-

5 Véase Badiou (2006b), libro v, sección 1 («Devenir simple et changement vrai»).

mitir definir la magnitud de la aparición de la novedad será la intensidad y multiplicidad de las consecuencias que el sitio posibilite. Los sitios que nos van a interesar serán aquellos que hemos llamado *singularidades*, ya que en ellas se da la circunstancia de que algo de lo presentado en la situación no es representado por su estado, aludiendo así al *vacío* de toda situación.

Las *consecuencias* son las diversas relaciones que se pueden establecer entre los elementos que aparecen en la situación, a partir de una intervención en ella. Como lo que allí se da no está representado (no está *contado* por la metaestructura estatal), la futura coherencia de lo que ocurra solamente se fundará en la *decisión* de llevar adelante un nuevo camino, que es, en realidad, un nuevo conjunto de relaciones entre los elementos de la situación. Por cierto, como hemos adelantado varias veces:

Nada en la ontología del sitio prescribe su valor de existencia. Un surgimiento puede no ser más que una aparición local apenas «perceptible» (pura imagen, pues no hay aquí percepción alguna). O incluso: un desaparecer puede no dejar ningún rastro. Sin embargo, bien puede darse que, ontológicamente afectado por los estigmas del «verdadero» cambio [...], un sitio sea, por su insignificancia existencial, muy poco diferente de una simple continuación de la situación (68)⁶.

Lo que efectivamente tendría que darse, entonces, es que a partir de algo que ocurra (que localizamos en un sitio y que hemos llamado *singularidad*) debe derivarse una serie de consecuencias que reordenan lo que había de una manera diferente, planteando relaciones inéditas entre los elementos existentes en la situación. Eso *que ocurra* es un punto de aleatoriedad, y decimos que es aleatorio, esencialmente, porque no es inferible de lo que hay. No se puede deducir del estado de las cosas. Sucede algo que no estaba preestablecido por la secuencia de normalidad que habilita la educación institucionalizada⁷. Justamente por ser inédito, no podríamos decir,

6 Véase también Badiou (2006b:391).

7 De acuerdo con la ontología de Badiou, se trataría de una *manifestación instantánea del vacío* que *asedia* las multiplicidades. Véase Badiou (2006b:389).

anticipadamente, *qué* tendría que ocurrir, sino solo que comienzan a producirse encuentros inéditos. Pero esos encuentros, luego de irse produciendo, dejarán de ser aleatorios y comenzarán a tener la consistencia de una nueva continuidad, que podrá ser diferente de la que estaba vigente hasta entonces.

Todo lo señalado hasta aquí converge en el interrogante principal: ¿quién lleva adelante el cambio?, esto es: ¿quién es el *sujeto* del cambio? o, finalmente, ¿quién es el sujeto del acontecimiento? ¿Cómo *decidir* seguir en la secuencia que abrió un sitio?

Hemos indicado que los sitios o, más específicamente, las *singularidades* son los puntos claves en los que sostenemos una irrupción o la existencia de algo diferente de una continuidad, en nuestro caso, la educativa. En *Logiques des mondes*, Badiou caracteriza a la singularidad como aquel «sitio cuya intensidad de existencia es máxima» (2006b:393), es decir que es un lugar en el que es posible afirmar, en sentido estricto, que algo *nuevo* puede aparecer o comenzar a existir. Pero, a su vez, establece una distinción respecto de las consecuencias existenciales que pueden seguirse de la singularidad. Va a llamar *singularidad débil* a aquella cuyas consecuencias existenciales son relativas, mientras que, por el contrario, una *singularidad fuerte* será aquella cuyas consecuencias existenciales son máximas. Solo a esta última, Badiou le va a reservar el nombre de *acontecimiento*⁸.

Si combinamos estas caracterizaciones con los planteos de *El ser y el acontecimiento*, podríamos afirmar, para nuestra utilidad, que, en el caso de las singularidades débiles, aquello que está presentado por una situación educativa está *parcialmente* representado por el estado. Es decir que de la multiplicidad de elementos que son presentados hay algunos que son representados por el estado y otros que no. Esto quiere decir que la cuenta que realiza la institución educativa sobre lo que hay de la situación educativa (los agrupamientos, las clasificaciones, las inclusiones/exclusiones, etc.) fallará en algunos aspectos o bien habrá algo que no será tenido en cuenta. Por lo tanto, como el estado controlará parte de lo presentado,

8 Véase Badiou (2006b), en especial, el libro v, sección 1, §5: «Logique du site 3: singularité faible et singularité forte», p. 394.

las consecuencias que se sigan de la disrupción que es y posibilita la singularidad tendrán una dimensión parcial o relativa.

En el caso de las singularidades fuertes, es decir, aquellas a las que les cabe el nombre de *acontecimientos*, lo que presenta la situación educativa no es representado por el estado en ninguno de sus aspectos. Se trata de multiplicidades totalmente anormales. Es lo que «la meraestructura estatal no puede capturar» (Badiou, 1999a:197). Por ello, las consecuencias que se sigan de esa disrupción singular serán enteramente novedosas, ya que nada caerá bajo la cuenta del estado o, lo que es lo mismo, la institución educativa. Solo en este caso, podemos hablar de una ruptura en la continuidad por irrupción de una novedad o de un cambio en sentido pleno.

De acuerdo con las caracterizaciones del sujeto que hemos realizado, vamos a vincular lo que llamamos *sujeto-subjetivo de la educación* con las singularidades débiles, mientras que las singularidades fuertes, los acontecimientos, estarán asociadas a lo que llamamos *sujeto en la educación*. Vamos a reservar el nombre de *sujeto educativo* para referirnos, en sentido puntual, al mencionado *sujeto-subjetivo* de la educación.

El sujeto educativo y el sujeto en la educación

La cuestión del sujeto ha atravesado, de una u otra manera, diversos trabajos sobre educación que se han desarrollado en los últimos años. Si bien ninguno ha abordado el tema desde una teoría del sujeto sostenida a su vez en una teoría del acontecimiento —como planteamos aquí—, algunos de ellos han encarado la complejidad de la constitución subjetiva en los procesos educativos institucionalizados, especialmente, a partir de ciertos conflictos que se dan en esa constitución. Desde perspectivas variadas, aunque por lo general recostadas sobre una mirada psicoanalítica, han intentado mostrar cómo la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. Nos va a interesar repasar brevemente algunos de esos planteos, porque nos permitirá establecer puntos de contacto con estas perspectivas y también marcar diferencias de concepto en cuanto a nuestra formulación del *sujeto educativo* y el *sujeto en la educación*.

Hemos afirmado que, si hablamos de la posibilidad de constitución de subjetividad, deberíamos sostener que para que ello suceda debe darse, en alguna medida, algo diferente a lo esperable, o sea, a lo prefigurado por las condiciones de *normalidad*. En un sentido amplio, podemos decir que toda institución, como por ejemplo la educativa, queda delimitada por un conjunto de pautas (normas, reglas, leyes de constitución, etc.) que, entre otras cosas, definen un *adentro* y un *afuera*. El *adentro* está

regulado –es regular y regularizador–, y su destino es asegurar las condiciones que permiten su reproducción. En otras palabras, administra la persistencia de lo mismo. El desafío será pensar la aparición de lo nuevo. Esto consistirá, entonces –siguiendo con la figura del adentro y el afuera–, en elucidar qué debe suceder para que se pueda constituir un *afuera* en un *adentro*, para que integrando algo se lo pueda transformar y transformarse. En definitiva, para que lo nuevo emerja en el interior de lo viejo. Castoriadis, por ejemplo, ha dado la medida de esta dificultad poniéndonos en alerta sobre el riesgo de que lo nuevo termine siendo una variante de lo anterior. Refiriéndose a un orden social, advierte que lo nuevo no aparece sino sobre los restos del orden anterior. Ese *resto* puede afectar lo *nuevo* hasta el punto de lograr asegurar su continuidad¹. Entonces, ¿podrá ser lo nuevo algo diferente, no subsumible a un resto de lo anterior? o, por el contrario, con los restos de lo viejo, ¿se puede hacer lo nuevo sin quedar atrapados en el intento? ¿Podrá constituirse una novedad en sentido radical?

Diversos autores, cada uno desde su punto de vista, han vislumbrado la posibilidad de pensar la disrupción de algún tipo de novedad en el marco de la educación y las instituciones escolares. Es posible encontrar, entonces, algunas aproximaciones teóricas que nos muestran qué podría significar la inscripción de lo otro en lo mismo o de un afuera en el adentro. A continuación, exploraremos algunas de estas propuestas, de modo que nos permitan echar alguna luz sobre la cuestión².

Graciela Frigerio ha utilizado, en referencia a la educación, la noción derridiana de *extranjeridad*³, que da cuenta, en un sentido genérico, de una figura (el/lo extranjero/extraño) que en cierto momento aparece, cuya llegada produce un desconcierto en el (buen) orden establecido⁴. Esta disrupción singular pone en juego prácticamente todos los recursos de la estructura de normalidad (por caso, una institución, que es lo que

1 Véanse Castoriadis (1990 y 1993).

2 Véase Cerletti (2004).

3 Véase Graciela Frigerio, «Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias», en Frigerio (2003). También Kohan (2007), cap. 1 («Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjeridad»).

4 Véase Derrida (2000).

aquí nos interesa) para intentar *administrar* su eventual inclusión o justificar su exclusión. La forma de recepción de *lo que viene de afuera*, la acogida de *lo otro*, la asimilación de *lo extraño*, definirá cómo lo instituido se pone frente a frente con los límites de su propia capacidad estructurante. Y es un límite porque se tiene que cuestionar, radicalmente, la ficción constituyente de poder dar cuenta de *todo*.

Ahora bien, si el/lo otro es *verdaderamente* otro (es decir, si no es lo mismo transfigurado o si no es una variante disimulada de la propia identidad), no podrá ser reconducido o reelaborado por las experiencias o los saberes propios. Si lo fuera, no consistiría, en última instancia, más que en un *resto* de lo anterior, como alertaba Castoriadis. Esto nos pone, en principio, en una aparente encrucijada: o *lo extranjero* se va adaptando (y, por lo tanto, pasa a ser progresivamente lo mismo) o no lo hace (y, en consecuencia, no puede estar *adentro*). ¿Cómo salir de esta disyuntiva? Parecería que deberíamos encarar la situación desde otro punto de vista. Tendríamos que encontrar la posibilidad de que en algo de lo mismo exista un punto en el cual ese algo se desliga. Si nos hacemos cargo de que la idea de totalidad es ilusoria, entonces, consecuentemente, cualquier *adentro* o *lo mismo* no pueden constituir un todo. La existencia de ese punto de fractura o de desligamiento interno hace que, cuando se intenta hablar de un *todo* (cerrado y compacto), solo se lo pueda hacer a costa de obturar *eso* que es constitutivo y que, en última instancia, define su ser. Es lo que en términos ontológicos hemos caracterizado como la distancia entre situación y estado o bien entre estructura y metaestructura estatal. De lo que se trata, entonces, es de cómo nos las vemos con ese *vacio* constitutivo, inefable desde lo mismo, que quiebra, en definitiva, la lógica del adentro y el afuera. ¿Cómo reconoceremos sus efectos? ¿Qué se puede hacer a partir de su irrupción? Las formas en que se dan los *conflictos con el extranjero* exhiben, ejemplarmente, que el problema no es, en última instancia, *el otro*. El problema crucial es qué hacer con lo que hay en uno mismo, con aquello que resulta indescifrable y de lo que no se puede dar cuenta sino anulándolo con la imagen tranquilizadora de un otro malo o un afuera siempre amenazante y hostil.

Dijimos que diversos autores han puesto de manifiesto, de diferentes maneras, la posibilidad de hacer inteligible la aparición de la novedad.

También han mostrado –a veces, sin tematizarlo explícitamente o bien expresándolo con otros términos– la tensión que supone que haya algo de lo que no se puede dar cuenta pero que es fundamental para la comprensión de una situación o de los efectos que produce. Nos referiremos a algunos de estos autores, implicando la idea central de este trabajo: la constitución de subjetividad está marcada por el estatuto de una novedad.

Para Frigerio, no se podría hablar de sujeto si no se lo considera en relación con un extranjero (que aparezca como realmente otro) y, además, si no se puede pensar como resultante de un exilio. Estos dos aspectos, si bien están estrechamente relacionados, comportan matices que conviene observar. La noción de *extranjero*, como se indicó, apunta fundamentalmente a la presencia de un otro (en una institución, en lo mismo, en una estructura, en general) que, de alguna forma, desacomoda el orden configurado, ya que interpela la ley o la norma instituyente. La figura del *exilio* remite más bien a una renuncia, a lo que hay que abandonar para poder inscribirse de pleno derecho en una (nueva) legalidad o normalidad⁵. Es interesante analizar cómo operan estas dos ideas (extranjería y exilio) en el marco específico de la institución educativa y qué tipo de articulación es posible establecer con la noción de *transmisión* (de una herencia cultural, en sentido general; de conocimientos y prácticas específicos, en sentido particular), verdadera piedra de toque de toda educación institucionalizada.

Marcelo Caruso e Inés Dussel (1996:59) sostienen que la institución educativa impone, de entrada, una renuncia en la enseñanza y en el aprendizaje: «Todo vínculo pedagógico surge en el lugar de una renuncia: a aprender por cuenta propia, a producir el propio camino de conocimiento, a enseñar según las demandas de los que aprenden». Y no se trata, por cierto, de una renuncia menor. Tanto el que enseña como el que aprende están renunciando a tomar una posición subjetiva respecto del conocimiento. Deben dejar de lado las decisiones que habrían debido tomar frente al abismo del no saber, deben anular los desafíos que supondría tener que construir el vínculo entre los nuevos conocimientos y sus

5 Por ejemplo, todo ingreso a una institución supone una forma de exilio, en tanto necesidad de un corte o distanciamiento respecto de otra ley.

trayectos personales. A propósito de estos, los autores recuerdan la prédica nihilista de Nietzsche (1984:47) que denuncia el retiro del sujeto que puede llegar a consumir la acción educativa: «La educación procede generalmente de esta manera: procura encaminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general». Pero estas renunciaciones, ¿clausuran efectivamente la subjetividad o bien ponen ante otras (nuevas) decisiones, frente a otras apuestas subjetivas? O, más radicalmente aún, ¿esta renunciación es inevitable para la educación? O, desde otro punto de vista, ¿la institución puede efectivamente conducir el pensar de otro?

Ahora bien, ninguna ley puede normarlo todo. Como señalamos, pretender dar cuenta de todo —del *Todo*— es una ficción. Siempre está la amenaza del quiebre o las rupturas que dan por tierra toda intención totalizante y totalizadora (y totalitaria). En los sitios donde esto es posible —que nosotros hemos llamado *singularidades*—, se despliega la potencia de cada componente de la institución. La manera en que cada institución haga frente a lo que pasa en y alrededor de las rupturas definirá su fisonomía. En el mismo sentido, toda transmisión implica también huecos, interrupciones en la continuidad de su efectuación. Así como es una ficción la totalidad, también lo es la continuidad. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfunción lo que permite habilitar la novedad: que alguien decida suplementar esas discontinuidades. Esa infidelidad en la herencia es lo que habilita nuevos caminos⁶. Tampoco hay posibilidad de adquirir conocimiento sin estar confrontados con aquello que se nos escapa (lo que no conocemos), sin deseo de lo extraño⁷.

6 Véase Hassoun (1996).

7 Este mismo planteo le permite a Lyotard (1989:163) responder a la pregunta «¿Por qué filosofar?»: «He aquí, pues, por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra».

Llegados a este punto e integrando las ideas que hemos venido desarrollando hasta aquí, podemos sostener que la novedad, pensada desde las figuras del extranjero y el exilio, se da paradigmáticamente en el lugar de la irrupción del pensamiento de otro. Esta irrupción hace un *hueco* en los saberes de la situación, en los conocimientos transmitidos, interpela la norma instituyente y abre la posibilidad de una constitución subjetiva. En última instancia, la institución educativa debe enfrentarse con la pregunta: ¿qué hago con el pensamiento de otro?

Pensar interrumpe la aplicación repetitiva de la regla, supone el deseo de lo extraño, el reto de abrirse a lo nuevo. Así como podemos decir que la difusión de conocimientos puede ser, en cierta forma, controlable, administrable —ya que al deseo de conocer lo no-conocido (por el alumno) siempre se le puede contraponer la simple *explicación* de lo conocido (por el profesor y la institución: los contenidos prescriptos)—, pensar implica atravesar, apropiarse o confrontar con los saberes de una manera inédita. En las instituciones educativas, más que promover el pensamiento, lo que se suele hacer es transmitir el pensamiento de otros (usualmente cristalizado en la forma de *conocimientos*). Ahora bien, ¿la institución admite el pensamiento (de otro, del extranjero)? Las ideas, cuando se presentan como interrogaciones, pueden aparecer como intrusas, como un intento de conmovir no se sabe qué en el interior, en el *adentro* cuidado y reglado. ¿Sería posible una *hospitalidad* (en términos de Derrida) hacia ellas? ¿Qué hospitalidad *real* puede haber? Parecería que siempre prima el temor, la creencia de que en el *afuera* siempre hay algo malo que no se sabe cómo manejar y, en consecuencia, se lo excluye.

Mireille Cifali e Francis Imbert han remarcado el cuidado de Freud por hacer notar la reacción que suelen tener los poderes instituidos frente a toda expresión del deseo, vinculándolo con el conocer y la habilitación al pensar. A propósito de ello, señalan que: «Al deseo de saber del niño, como al del investigador y, de manera más general, al de cada uno, las autoridades oponen su deseo de sujetos sujetos, sometidos a una “prohibición de pensar”. La liberación del yugo de las autoridades es el precio a pagar para desligarse del infantilismo y de las mutilaciones intelectuales y afectivas» (Cifali e Imbert, 1998:24). La referencia a Freud nos hace presente su célebre caracterización del educar como una de

aquellas profesiones imposibles⁸, porque, en última instancia, nunca se podrá completar. Nunca se puede realizar totalmente, de allí su persistencia.

Un particular enfoque desde la pedagogía propone, en perspectiva lacaniana, María Eugenia Toledo Hermosillo, quien ha emparentado la constitución de la subjetividad —específicamente, en la institución escolar— con la invención en el aula (con el surgimiento de algo nuevo). Considera que, cuando el maestro da lugar a la subjetividad, puede surgir algo inesperado tanto para él como para el alumno. Es decir, se debe tratar de establecer relaciones inéditas entre los conocimientos y cada uno. Los contenidos no deben ser el vehículo de la repetición, sino que deben ser *pre-textos* para que el otro pueda construir sus propios textos (Toledo Hermosillo, 1998). Un espacio escolar, sensible a la recepción de lo nuevo, debe constituirse en un ámbito de búsqueda. En esas condiciones, quizá se pueda hablar de que lo nuevo no correrá el destino de la domesticación y permitirá decisiones subjetivas que posibiliten transitar nuevos rumbos. El *maestro ignorante* de Rancière (2003:48) nos puede dar una lección: «Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aún lo que *es necesario* encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la *cosa* que ya conoce. [...] Maestro es el que mantiene al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar».

Siguiendo a Violeta Núñez (1999:51), podemos remarcar que la constitución de la subjetividad en la educación está estrechamente vinculada con la decisión personal que supone embarcarse en ella y con la necesidad de hacer algo con lo otro que hay en cada uno: «Para que el sujeto de la educación se establezca como tal, ha de plantearse, *de alguna manera*, la decisión de trabajar para conseguir (o, mejor dicho, perseguir, aun cuando nunca lo alcance plenamente) lo que, *de alguna manera*, se le aparece como *falta*». En definitiva, la educación, si hay apuesta subjetiva, no puede dejar de ser, en última instancia, autoeducación. En términos de Dubet y Martuccelli (1998:14): «Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, autores de su

8 Véase Freud (1996:3216).

educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo».

En este breve recorrido por diversas posiciones, hemos registrado que la cuestión del sujeto, en el ámbito de las instituciones educativas, tiene una vinculación directa con la cuestión de la aparición de una novedad en un estado (normado) de cosas y la manera en que se administra dicho acaecer. Fueron referidas las figuras de lo extranjero o extraño, el exilio, etc., para mostrar algunas formas de intentar dar cuenta de la irrupción de lo otro y su confrontación con la legalidad instituida. Asimismo, se reiteró la tesis de que la novedad se plasma paradigmáticamente en el lugar de la irrupción del pensamiento. Esta disrupción *agujerearla* o haría un *bueco* en los saberes establecidos y transmitidos, interpelando la norma instituyente y abriendo, en última instancia, la posibilidad de una constitución subjetiva. Queda, entonces, presentar las construcciones subjetivas que hemos caracterizado en el capítulo anterior y que se vinculan con las rupturas en las estructuras de continuidad de las situaciones educativas y de su institucionalización.

El sujeto-subjetivo de la educación (o sujeto educativo)

Sostuvimos que el sujeto educativo –el sujeto-subjetivo de la educación– se constituye en y a partir de singularidades *débiles*. El hecho de que esas singularidades sean caracterizadas como débiles no significa que no sean, por cierto, singularidades, esto es, que supongan ciertos quiebres. Lo que hace que todo proceso de subjetivación de este tipo marque efectivamente una ruptura en la continuidad educativa. Es decir, la continuidad *situación educativa-metaestructura estatal* va a ser alterada de alguna forma.

Evidentemente, las disfunciones y rupturas en la continuidad de la educación institucionalizada no podrán ser calificadas *a priori* como *acontecimientos*, en el sentido que le otorga Badiou, pero sí podremos afirmar que en lo educativo se producen o pueden producir cambios que, a nivel local, generan efectos o consecuencias que reacomodan gran parte de lo que está en juego en las situaciones educativas. Vamos a llamar provisoria-

mente *microacontecimientos*⁹ a las singularidades débiles y a las consecuencias que de ellas se derivan a partir de ciertas decisiones subjetivas. El proceso de subjetivación que tiene lugar entonces posibilitará la constitución de un sujeto educativo.

Hemos afirmado que, en el marco de la educación institucionalizada, los *sitios* —específicamente las situaciones educativas— constituyen lugares de encuentros. En la medida en que todo encuentro tiene una dimensión azarosa, insistimos, siempre está latente la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo que se espera. Pero ¿qué es *lo otro* de lo que se espera? Esto es evidentemente impensable, ya que, de lo contrario, sería de alguna manera esperable. Se trata, como dijimos, de lo no contable desde la metaestructura estatal. En este vacío de las estructuras es donde se dirimirá la posibilidad de existencia de un sujeto educativo.

Cuando ocurre algo que escapa a lo previsible, quiere decir que los saberes que dan cuenta de lo que hay, dejan de ser efectivos, o, en los términos que hemos introducido, no es posible encontrarle un lugar en la enciclopedia. En esos momentos, cuando no se puede decidir a partir de los saberes de la situación, podemos decir que se abre una oportunidad al pensamiento.

Llamamos *enciclopedia* al sistema general de saberes predicativos internos a una situación, o sea, aquello que todos sabemos sobre la política, los sexos, la cultura o el arte, la técnica, etc. Hay ciertas cosas, enunciados, configuraciones, fragmentos discursivos, que no son decidibles, en cuanto a su valor, a partir de la enciclopedia. Ellos tienen un valor incierto, flotante, anónimo; constituyen el margen de la enciclopedia. Es todo lo que está en el régimen ambiguo del tal vez sí, tal vez no. Es aquello de lo que se puede hablar interminablemente, bajo la regla —enciclopédica— de la no-decisión. En este punto, el saber no puede decidir [...] Fundamentalmente, aquello que decide en una zona de indecidibilidad enciclopédica es un acon-

9 La denominación de *microacontecimiento* tiene, por cierto, sus dificultades, aunque permite simplificar algunas complejidades teóricas. No se trata en sentido pleno de un *acontecimiento*, pero en cierta forma no deja de compartir su misma matriz conceptual. Es, en cierto sentido, un *cuasi* acontecimiento pero también un *protoacontecimiento*.

recimiento. De manera más precisa, tenemos una forma implicativa del tipo: $A \rightarrow d(\alpha)$, que se lee: toda subjetivación real del acontecimiento, que desaparece en su aparecer, implica que α , que es indecidible en la situación, ha sido decidido (Badiou, 2005b:130)¹⁰.

La *subjetivación* del acontecimiento implica que, frente a lo que ha desbordado o interrumpido la situación, se ha pensado-actuado de una manera inédita respecto de lo que se sabía o esperaba de la situación. Por este motivo, Badiou llama *pensamiento* directamente al sujeto, en tanto se constituye en un proceso transversal a la totalidad de los saberes disponibles o, como también indica, con resonancias lacanianas, *agujereándolos* (125). Esta posibilidad local de un pensamiento-sujeto inaugura el despliegue de una serie de consecuencias que, para no quedar inmediatamente subsumidas en la situación de origen, deberán ser coherentes con la novedad que introduce el acontecimiento. El desafío es, entonces, llevar adelante el cambio, constituyéndose en él. Bajo los efectos de un acontecimiento, alumnos y maestros son algo más que individuos librados al juego institucional de un establecimiento educativo. Se sitúan de otra forma frente a lo que es esperable. Esto supone decisiones singulares, y el trayecto programado de la enseñanza inicia un recorrido diferente por las consecuencias de esas decisiones. En este sentido, no se trata de un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.), sino que implica una especial conjunción de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos. Se trata más bien, entonces, de un sujeto colectivo.

Que el sujeto educativo sea, básicamente, un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es verdaderamente el *triángulo pedagógico* en su conjunto, ya que se produce una recomposición de la relación educativa a partir de una novedad. Solo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser a su vez llamados *sujetos* (individuales). Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubieran sido otros los participantes y otro el contexto de su efectuación. Es decir, la posibilidad de que exista un sujeto educativo depende de una particular combina-

¹⁰ Dado un acontecimiento α , A es la subjetivación y d la decisión.

ción de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida o una política educativa.

Por tratarse de una singularidad débil, el momento de ruptura de la continuidad institucional educativa mantendrá, en alguna medida, algunos rasgos de la situación de origen. Esto significa que, desde el punto de vista ontológico, en el encuentro que constituye el sitio habrá elementos de la situación que no estarán representados por el estado de la situación (por la metaestructura estatal o la institución) y otros que sí. Por este motivo, lo presentado en la situación estará parcialmente representado por su estado, lo que implica que lo que ocurra tendrá cierto grado de inteligibilidad para la institución. Hay elementos anteriores que se mantendrán operativos en la situación, pero lo que se presenta portará, a su vez, elementos novedosos (los que no son ni pueden ser representados) que harán que las consecuencias de lo que está sucediendo sean inéditas frente a las situaciones normales. En definitiva, surgirán efectos originales, el estado de normalidad se verá alterado, etc., pero no al punto de descomponer por completo su institucionalidad. Que esto permita un proceso de subjetivación querrá decir que algo nuevo sucede (microacontecimientos) y que alguien sostiene, y se sostiene en, decisiones que modifican lo que se seguiría de los saberes de la situación y que no pueden dar cuenta de la totalidad de lo que está ocurriendo. El sujeto educativo no deja de ser, entonces, un sujeto *de* la educación, en la medida en que se refiere a ella y se constituye a partir de algunos elementos de la situación educativa, si bien lo hace en la disrupción de una secuencia de normalidad.

Quienes constituyen el sujeto educativo (y *se* constituyen en él) son reales protagonistas del acto educativo. Se es partícipe de la propia educación a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con el/lo otro. Se puede seguir de esto, por un lado, que la dimensión fundamental de toda educación es la autoeducación, pero también, por otro, que quien *piensa es*, en verdad, el sujeto colectivo en una singularidad¹¹. Aclaramos más arriba que no reducíamos el pensamiento al acto psicológico de un individuo, sino que lo especificábamos como la irrupción y cuestionamiento de los saberes vigentes en una situación. Pensar es, en

11 «Una singularidad es aquello con lo que un pensamiento comienza», Badiou (2006b:377).

realidad, un pensar-hacer conjunto (alude y quiebra un saber), lo que es diferente de una razón o un entendimiento que aspira a conocer. Que la subjetivación educativa sea una construcción compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo. Resignifica también los lugares de *quienes enseñan, quienes aprenden, lo enseñadolaprendido* y su contextualización. Es conveniente recalcar que el sujeto educativo —como todo sujeto, de acuerdo a la teoría que venimos desarrollando— lo es de una *situación* específica. El sujeto educativo es un sujeto colectivo que surge en una construcción colectiva como producto de un desafío. Ese desafío consiste, justamente, en tener que tomar decisiones allí donde los saberes estatuidos no nos dicen qué debemos hacer o no nos sirven para justificar la continuidad normal de lo que hay o directamente no descamos utilizarlos porque percibimos su inconsistencia.

Para ilustrar de alguna forma lo dicho hasta aquí, vamos a recurrir a un pasaje del libro *Shunko*, de Jorge W. Ábalos, que ha sido un material frecuente de lectura en las escuelas argentinas. De esta tradicional obra que narra con singular agudeza las experiencias de un maestro rural en el norte del país, tomaremos un fragmento particularmente significativo para la cuestión que venimos desarrollando.

Shunko sonrío cuando se acuerda de la vez aquella en la que los chicos pusieron al maestro en penitencia.

Cuando ya los alumnos mayores habían aprendido el castellano el señor no quería que hablaran quichua en la escuela, para que se ejercitaran en «la castilla». Como ellos seguían hablando en quichua impuso la pena de escribir en el pizarrón: «No debo hablar en quichua en la escuela», al que sorprendiera en falta.

Resulta que ese día en el recreo el maestro andaba en el patio cazando quichústas; así me lo pescó al Castañito discutiendo con otro por las bolitas de una partida confusa. Descuidado por la cuestión no vio al señor, que se había aproximado despacito por detrás, y estaba hablando «ligerito como pájaro carpintero picando el palo». El maestro puso cara de maligna satisfacción y tocándole el hombro le hizo señas de que «marchara». Castañito lo siguió; por detrás

de él se amontonaban todos los demás bandidos, lanzando exclamaciones de alborozo, a gozar del espectáculo.

Cuando entraron al aula, Castañito fue al pizarrón, tomó una tiza y esperó la sentencia. El maestro se sentó despaciosamente al escritorio y pasándose la mano por la barbilla dio el fallo:

—¡Hasta que la higuera tenga flores!

Eso significaba un pizarrón lleno de la oración.

Mientras el prisionero cumplía su pena, el maestro le exigía:

—¡No hacer la letra grande, amigo! ¡No hacer trampa!

Los chicos disfrutaban, amontonados en la puerta y las ventanas.

Llegó corriendo Elbia, que se plegó al montón inquiriendo:

—¿Qué pasa? ¿Qué pasa, che?

María Luisa la informó:

—Él ha hablado en quichua —sin advertir que lo decía en este idioma.

El maestro se volvió hacia ella con la cara llena de maligna satisfacción. Cuando María Luisa pasó al pizarrón, el maestro se ensañó con ella al dar la pena:

—¡Hasta que el bagre se resfríe!

María Luisa tuvo que llenar dos pizarrones.

El maestro permanecía sentado, mientras María Luisa terminaba el castigo.

—Ausha —llamó—, tráeme un vaso de agua.

Cuando Absalón salía corriendo a cumplir su encargo el maestro agregó:

—¡La de la tinaja está más fresca!

Absalón se detuvo en su carrera; se volvió lentamente y señaló al maestro con el dedo:

—¡Has dicho en quichua!

El señor puso cara compungida, se levantó lentamente y fue hacia el pizarrón; tomó la tiza y esperó la sentencia. Ausha se sentó al escritorio, cruzó una pierna e imitando las actitudes del maestro se refregó la barbilla:

—¡Hasta que las ranas críen pelos! —falló.

Los chicos se sentaron en sus bancos mientras el maestro llenaba

los pizarrones con el «versito». La cara de todos ellos rebosaba maligna satisfacción.

El señor nunca más prohibió hablar quichua en la escuela¹².

Pues bien, en este pasaje, ¿quién es el *sujeto* de la educación? ¿Quién es el *sujeto educativo*? ¿Quién enseñó? ¿Quién aprendió? ¿Qué se enseñó o aprendió? Podríamos decir que, de alguna manera, en esta escena se ponen en juego casi todos los conceptos que desarrollamos con anterioridad.

El texto está construido sobre un saber, sobre el acercamiento o alejamiento de la norma, sobre su poder instituyente y su disolución final, y sobre algunas decisiones. En nuestros términos: en una presentación circuló algo de más, que la metaestructura estatal intentó legalizar, pero al costo de su desaparición. La situación abrigó un encuentro de multiplicidades (maestro, alumnos, saberes, una norma y una forma de relación: dos lenguas coexistiendo) y una irrupción azarosa: el acto fallido del maestro. Desde el punto de vista institucional, el maestro del relato no solo *enseña*, sino que crea y hace cumplir la *ley*; es decir, tiene un lugar en la presentación (en la situación particular de la escena) y otro, diferente —porque encarna una forma de institucionalización—, en la representación (en el estado de la situación o la metaestructura estatal).

El *exceso* en la normalidad de la situación (la imposibilidad de articulación normal entre estructura y metaestructura) tiene cuatro momentos: el error del maestro, el señalamiento del niño al maestro por su error, el acatamiento por parte del maestro de su propia orden (por el señalamiento realizado por el niño) y la abolición de la norma, con la consecuencia visible de que la escuela se transforma en un espacio bilingüe. Aparece lo no representado por el estado, esto es, un elemento de la presentación de la multiplicidad que es cada niño cuya lengua materna es el quichua: la propia lengua. La situación educativa será, en adelante, esencialmente otra. La institución deberá rehacer su cuenta y *contar* un elemento más: la lengua nativa de los niños. Si bien es el más evidente, la lengua no es el único elemento supernumerario (es decir, que aparece pero no tiene un lugar en la cuenta). Se da también otra relación entre maestro y alumnos,

12 Ábalos (2002:97-99).

entre los propios alumnos, se altera el posicionamiento frente a las normas y la responsabilidad de su ejecución, se alcanza el límite de la norma, al punto de llegar a un acto que termina aboliéndola, todo lo cual interpela sustancialmente a la institucionalización vigente (por cierto, en la particular *institucionalización* de aquella escuela rural).

Desde otro punto de vista, también es nuevo aquello que *se aprende*, ya que, en nuestros términos, no se trata de un saber propio de la enciclopedia en vigor, sino de algo nuevo que involucra a alumnos y maestro. Los saberes operantes, cuyo estatuto es la veridicidad, fueron atravesados o agujereados por la *verdad* de la situación; esto es, por el proceso que se inicia en una singularidad –el punto de detención de la continuidad pedagógica e institucional que supone el fallido del maestro y la apropiación, por parte de los alumnos, de lo que sucede– y abre una serie de consecuencias, asumidas por todos. Podemos decir, con todos los reparos que hemos introducido más arriba, que ha tenido lugar un microacontecimiento en el seno de una práctica educativa institucionalizada. Quienes sostienen y se sostienen en aquel proceso constituyen algo diferente de lo identificado por la relación pedagógica *normal*. Son el sujeto educativo de esa situación y, en tanto tal, conforman un sujeto colectivo. Podemos señalar también que, en la construcción de dicho sujeto, se ha dado un proceso de subjetivación (por cierto, *todos* quienes participan de la situación han vivido, cada uno a su manera, dicho proceso de subjetivación). Es importante destacar que el proceso afectó a todos, y el cambio significó un cambio estructural institucional en el que la nueva situación consolida una serie de consecuencias que valen para todos (la relación maestro-alumno, el bilingüismo, etc.).

En otro plano, llama la atención la reiteración de la expresión *maligna satisfacción*, que es empleada para caracterizar el estado de ánimo de los personajes en diversos momentos del relato. Curiosamente, esa expresión es usada en referencia a la eficacia de la norma y a las condiciones de su implementación. Como si su consumación implicara un regodeo en el éxito de la prohibición que establece (la inhibición de la lengua materna) o en la punición por su fracaso (el autosometimiento a la norma por parte de quien la impuso y, a raíz de ello, la consecuencia de la anulación de la propia norma). Es el síntoma afectivo con que el autor ilustra también la no tan

habitual circunstancia de que un proceso de subjetivación esté teniendo lugar. Incluso refleja, en el caso de los niños, la sensación de participar y pertenecer a una acción de la que se es verdaderamente protagonista.

Otro punto que es importante hacer notar es que, en la construcción del sujeto colectivo que ilustra el relato, el aspecto clave de la singularización de la situación podemos decir que fue llevado adelante por *iguales*. En efecto, en el momento de crisis y recomposición de lo que había y se decía hasta entonces, se alteró circunstancialmente la jerarquización entre maestro, alumnos y saberes. Hubo una apropiación y una acción igualitaria que dio significado a un hecho fortuito y que implicó efectos también igualitarios (todos habirán y son efecto de la nueva situación). Más allá de que la continuidad de la situación seguramente devolverá la mayoría de las jerarquizaciones tradicionales –pues se ha tratado de un microacontecimiento y, en consecuencia, la capacidad instituyente del estado sigue manteniendo gran parte de su vigencia–, lo que aconteció situó a los protagonistas en un plano similar de decisión y reapropiación de los saberes frente a lo existente.

En virtud de lo expuesto hasta aquí, es importante remarcar que todo sujeto se constituye a partir de un acto de disrupción. En ese acto se aprende. En sentido estricto y de acuerdo con lo venimos sosteniendo, no podría haber *sujeto* de una continuidad indiscernible. Por ello, es imprescindible extraer todas las consecuencias de aquello que produjo una disrupción en una secuencia de normalidad, lo que supone pensar la nueva situación y pensarse en ella. El pensamiento es lo que interrumpe la monotonía de los saberes y los modifica. En última instancia, el sujeto (subjetivo) de la educación es, como hemos sostenido, quien puede asumir un proceso de autoeducación.

El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de la combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las situaciones educativas. Considerar que hay un *sujeto* que preexiste a la relación educativa y que ese sujeto va a ser sujeto de la educación implica crear una ficción¹³. Como hemos señalado, se suele llamar –haciendo una

13 Sin embargo, esta construcción ficcional es fundamental para una política de Estado >

utilización ambigua de la expresión— *sujeto* (el sujeto pedagógico) al individuo que va a ser educado o al que se le va a enseñar. En realidad, ese sujeto supuestamente preexistente suele ser el *sujeto* que definen y estudian la psicología educativa o la ciencia de la educación. Afirmar que en realidad se trata de un *sujeto único* (por ejemplo, el psicológico)¹⁴ y que cada instancia de formación o de *vida* lo van constituyendo y hacen de él una figura única e irrepetible no refleja solo una posición psicológica, educativa o religiosa, sino que también presupone una decisión ontológica. De acuerdo con las categorías que hemos ido introduciendo, se trataría del privilegio constitutivo de lo uno sobre lo múltiple. En nuestro caso, por el contrario, hemos privilegiado la multiplicidad respecto de lo uno, por lo que cada *sujeto* es una multiplicidad infinita cuya *subjetivación* depende de ciertas circunstancias (se es *sujeto en situación y de la situación*). Por ello, que *alguien* (uno o varios) se constituya en sujeto no es la habitualidad de la vida social, sino más bien su excepcionalidad.

Si hay alguien que *explica* los *contenidos* establecidos, otro que los *aprende*, y el que explica verifica luego lo *aprendido*, ¿qué *sujeto* podría tener lugar? El que explica está tan sujetado a lo que hay como el que aprende, y todo funciona de acuerdo a una secuencia de normalidad. En ese caso, se trata, como hemos dicho, de subjetividades objetivas. Por el contrario, si tanto los saberes puestos en juego como quienes participan en una situación educativa se organizan de una manera singular a partir del encuentro que la situación posibilita, la subjetividad que tiene lugar será propia de ese encuentro (y no de otro). Y esta constitución subjetiva no es previsible, porque está librada al azar del encuentro (en nuestro ejemplo anterior, la irrupción azarosa está materializada en el acto fallido del maestro). Lo que sucede habitualmente es que todo lo que ocurre en el marco de las situaciones educativas es, de alguna u otra forma, normalizado. Es la garantía de continuidad que hace efectiva el Estado. Pero ¿qué es lo que ocurre en aquellas circunstancias en las que es posible detectar que pasó o pasa algo diferente? Y, sobre todo, ¿quién lo reconoce? Es el momento en el que se muestra que todos los participantes de

< referida a la educación, porque permite diseñar políticas educativas en la consideración de que quien es objeto de educación es a la vez el *sujeto* de ella.

14 Véase Ezpeleta (1991).

una situación educativa son protagonistas *por igual*. El que *sabe* y supuestamente enseña (el experto en cierto conocimiento) es un par del que *no sabe* y supuestamente aprende. Son indispensables uno y otro.

El sujeto (político) en la educación

Una forma clásica de considerar la subjetivación política en la educación institucionalizada es afirmar que ella se va produciendo gradualmente por efecto de la enseñanza, explícita o implícita, de la *ciudadanía*. Es decir, el Estado prepararía *subjetivamente* a sus futuros miembros a través de un conjunto de enseñanzas (teóricas y prácticas) impartidas en las escuelas. La *formación ciudadana* es, por cierto, un área, una asignatura, un espacio curricular, etc. —en definitiva, una voluntad política—, reconocible en los planes de estudios de las instituciones educativas de las sociedades *democráticas*. Pero hoy día los términos *democracia*, *ciudadanía* o *derechos humanos*, lejos de representar las llaves del pensamiento político, parecen, en algunos casos, conducir más bien a su obturación. Que las *democracias* invadan países, bombardeen pueblos, cometan crímenes aberrantes en nombre del Bien o de los Derechos Humanos; o que sometan a humillaciones cotidianas a quienes, por ejemplo, han cruzado una frontera para reunirse con su familia o buscar un trabajo; o que bajo el argumento difuso de la *legítima defensa contra el Mal* naturalicen los asesinatos justicieros o pongan a la población, de manera cada vez más acuciante, bajo una minuciosa vigilancia diaria de sus actos, sean estos públicos o privados; o que, en general, violen el derecho en nombre del derecho; no son solo algunos datos circunstanciales de una forma de gobierno *siempre perfectible*. Es la estructura de funcionamiento que se ha dado el capitalismo contemporáneo para poder desplegar su eficacia hasta los últimos rincones del planeta. La *democracia* queda, entonces, reducida solo a un simple procedimiento de elección de funcionarios que gestionarán la expansión del capital, asegurando la *libertad* del mercado planetario; consecuentemente, la *política* no será más que la discusión de los matices de esa gestión y las campañas publicitarias de venta de los candidatos a ejercer aquellas funciones.

En sentido estricto, la escuela es ciega a todo pensamiento verdaderamente político. El Estado debe garantizar su reproducción y para ello, hoy día, debe homologar *política* con *administración o gestión*, y *democracia* con *mecanismo electoral*, y clausurar cualquier cuestionamiento a esta operación. Los *derechos humanos* son el decálogo contemporáneo que debe ser asumido y repetido, a la par de convivir, en cada momento, con sus flagrantes violaciones. Como por principio la democracia y los derechos humanos son siempre mejorables, se puede aceptar sin culpa que la igualdad y la justicia son buenos deseos que están localizados en el futuro y que algún día se podrían llegar a cumplir¹⁵.

En los términos que hemos estado trabajando, la metaestructura estatal de cada situación educativa o el estado de la situación –del cual dijimos que en su institucionalización coincidía con el Estado– dispone un saber de la ciudadanía y, en general, de la política, que intenta garantizar la continuidad del lazo social constituido. En su enciclopedia, la igualdad y la justicia, entre otras cuestiones, nunca son consideradas como puntos de partida de la acción política, sino de eventual llegada en el futuro. Lo que *debe* ser comprendido por los estudiantes es que la clave de la justicia y la igualdad es su formalidad, y esto es lo que permite funcionar, de hecho, a la democracia *real*. En el sentido usual de la expresión, esto supone un determinado tipo de subjetivación, promovida por la institución escolar en condiciones de normalidad.

Pero la institución educativa no solo plantea el sentido y las condiciones de la integración a la vida social y pública en cuanto organismo del Estado, sino que, de manera supuestamente coherente, fija las pautas de su propio funcionamiento. Define cómo tiene en cuenta aquello que es presentado en la situación educativa. En este *tener en cuenta* –que no es otra cosa que identificar o *contar* los componentes de una situación, como hemos sostenido–, la institución opera un ley (de cuenta), discriminando todo lo que puede reconocer o, con más precisión, representar. Los saberes de la situación (la enciclopedia) incluyen las normas que permiten su funcionamiento, y esta normatividad establece, además de los

conocimientos que están autorizados a circular por las aulas, el tipo de relación que podrán tener los habitantes de la situación educativa.

Hay en la escuela relaciones que son dominantes porque repiten la institucionalización del Estado dominante. Es la forma política que se difunde a través de sus conductos institucionales. Obviamente, esto no es ideológicamente neutro, ya que, como dijimos, representa la forma institucional que se ha dado el capitalismo contemporáneo para desenvolverse sin conflictos políticos importantes. El *sujeto* que, consecuentemente, intenta formar este Estado es el del ciudadano razonable, el sujeto democrático portador de derechos que integraría, individual y armónicamente, el nuevo orden mundial y el mercado planetario.

El interrogante central es, de acuerdo a lo que hemos venido sugiriendo a lo largo de todo el desarrollo de este trabajo, cómo es posible que bajo estas condiciones algo diferente a la repetición de lo mismo tenga lugar. En los pasajes anteriores, nos detuvimos en lo que hemos llamado el sujeto *objetivo* de la educación, al cual hemos identificado con el sujeto pedagógico, y el sujeto *subjetivo* de la educación, al que hemos asociado con el sujeto educativo. Y hemos sostenido que, en este último caso y de manera parcial, puede asociarse la acción y constitución subjetiva con algún tipo de interrupción de la secuencia de normalidad que impone la educación institucionalizada.

Ahora bien, ¿es posible que en esta educación institucionalizada tenga lugar un sujeto *político*? Si, como hemos postulado, la existencia de un sujeto, en sentido estricto, debe estar asociada a un acontecimiento, la existencia de sujetos políticos en la educación deberá estar asociada a la posibilidad de acontecimientos políticos *en* la educación. Para evaluar esta posibilidad, deberemos precisar el concepto de política que estamos poniendo en juego y en qué medida la consideración que hemos hecho de las instituciones escolares como sitios de acontecimientos podría usarse para acontecimientos políticos.

Gran parte del esfuerzo teórico de Badiou ha consistido en establecer una separación entre política y Estado. En este sentido, se ha ocupado de mostrar que la identificación de la política con el Estado ha ido disolviendo progresivamente toda su potencialidad transformadora. Por cierto, para Badiou y de acuerdo con la tradición en la que se inscribe, una polí-

tica que sea digna de ese nombre deberá ser una política de emancipación. Como hemos anticipado, lo que encontramos hoy es que, bajo el nombre de *política*, se reconocen una serie de procedimientos administrativos o de gestión de lo que hay. La política, esto es, la política de Estado, no hace más que regular la continuidad del estado de las cosas, determinando de antemano los lugares –y los modos de acceso a ellos– que deben ocupar sus integrantes en la continuidad del lazo social y fijando los alcances de las eventuales modificaciones. Cualquier cambio será un cambio establecido desde lo existente y, por lo tanto, nunca serán modificadas, estatalmente, las condiciones generales de lo que hay. La tesis de Badiou es que la política debe existir autónomamente y no como una actividad subordinada a lo estatal¹⁶. Esto supone la necesidad de revertir drásticamente la idea de *representación*, verdadera médula de las políticas estatales democráticas. Como hemos analizado, *representación* es un concepto metaontológico de la teoría del ser y el acontecimiento de Badiou. Por lo tanto, no se trata de la tematización del concepto de *representación política* abordado de manera independiente, sino que supone una reconceptualización de este en consonancia con la elucidación de aquel.

Tanto en las teorías liberales como en el marxismo, el Estado constituye el ámbito de la representación, ya sea, respectivamente, de las *corrientes de opinión* o de las clases sociales. Pero el Estado, para Badiou, no es solo una representación de ciudadanos o del poder de una clase, sino que *es la representación misma*. Por este motivo, el Estado democrático puede aceptar la oposición en la medida en que la oposición acepte su idea estatal de representación. En el marco de la construcción ontológica que venimos desarrollando, hemos afirmado que el Estado representa aquello que la situación histórico-social presenta. Esa segunda cuenta, o metaestructura, tiene la función de estructurar en su seno todas las partes que se presentan en la situación –es decir, ordena el cuadro social administrando, distribuyendo y controlando los lugares en los que los seres humanos despliegan sus vidas de relación–, impidiendo, al mismo tiempo, cualquier *fuera de lugar*. Por lo tanto, cualquier política que se pretenda de emancipación –como es para Badiou el sentido de toda política– deberá pro-

16 Véase Badiou (2003b).

ceder fundamentalmente a *distancia* del Estado. Situar una política a distancia del Estado no significa operar contra el Estado o sin el Estado, sino que el Estado deja de ser el referente único o el lugar privilegiado de la acción política. Las situaciones concretas permitirán establecer cuál es la dimensión de esa distancia.

En la medida en que somete toda creación a la representación, el Estado constituye un poder no solamente represivo, sino fundamentalmente organizador. El Estado organiza la idea de la política y, cuando se opera dentro de la estructuración estatal, incluso, por ejemplo, cuando se es oposición a un gobierno, se está subordinado a la idea estatal de la política y, por ello, a la idea de la representación. Por consiguiente, si se quiere pensar una política que supere la lógica representacional que ha agotado a la política tradicional, debe hacérselo sobreponiéndose a la subordinación a la lógica estatal. La tarea esencial de la política es, entonces, desde este punto de vista, separar la política del Estado y hacer de la política una presentación y no una representación.

Para ello, Badiou plantea que son necesarias tres condiciones. En primer lugar, hace falta un acontecimiento que fije, para el pensamiento, el poder del Estado; es decir, que establezca una distancia con el Estado. Ahora bien, en esta cuestión, Badiou hace una observación importante. Si bien el Estado constituye un poder, en general no se conoce la magnitud de ese poder. Por este motivo, sostiene que el poder del Estado es oscuro o indeterminado. Se podría admitir que hoy el poder del Estado está signado básicamente por la economía. La economía definiría lo que es posible y lo que no en la política de un Estado. Pero el poder de la economía es un poder oscuro o difuso en la medida en que no es factible conocer sus límites. Establece posibilidades, pero el poder mismo sigue estando oculto. Ubicarse a distancia del Estado significa, por un lado y en alguna medida, tener que constatar el poder del Estado y, por otro, no aceptar ese poder indeterminado u oscuro en nombre del cual se dice lo que es posible y lo que no es posible pensar y hacer. Ahora bien, para identificar el poder del Estado —esto es, hacerlo evidente—, haría falta que algo ocurriera, una ruptura en la continuidad de lo que hay: haría falta lo que hemos descrito como un acontecimiento. Por lo tanto, el primer paso de una política que no tenga a la representación como su condición de posibilidad

consiste en fijar una medida del poder del Estado, y esto no puede hacerse desde el interior de ese mismo Estado. Es necesario algún tipo de distanciamiento y que algo acontezca para que el Estado se muestre en su capacidad de recomposición de lo que acaeció. Esta es la primera condición que hace que, para Badiou, toda política sea, en sentido estricto, política de ruptura.

La segunda condición consiste en que deber haber alguien que sea fiel¹⁷ al acontecimiento; esto es, que sea fiel a la ruptura, que decida desarrollar sus consecuencias, que piense la ruptura y la despliegue como acción política. Es decir, hace falta una nueva figura subjetiva (los *militantes* políticos de ese acontecimiento) que sostenga y despliegue al máximo las derivaciones de lo que ha ocurrido.

La tercera condición es que haya principios. Que a partir de la ruptura se formulen principios, que serán los de la nueva política y, por lo tanto, se establecerán como los principios de la presentación colectiva contra los principios de la representación¹⁸.

Podemos afirmar, entonces, que un acontecimiento político establece una medida de la potencia del Estado. Configura, por lo tanto, el estado de la situación. Cuando hay un acontecimiento realmente político, el Estado se muestra, y lo que muestra es su exceso de potencia, haciendo visible fundamentalmente su dimensión represiva. «Es esencial para el funcionamiento normal del Estado que su potencia permanezca sin medida, errante, sin asignación» (Badiou, 2003b). Por cierto, cada conflicto hace visible al Estado, pero un acontecimiento establece la magnitud de la distancia con el Estado. Del mismo modo, la nueva constitución subjetiva, ligada al acontecimiento, se establece a distancia del Estado, es decir, quebrando la repetición estatal.

17 Más arriba hemos comentado el significado que da Badiou al término *fidelidad* en relación con la coherencia posterior a las decisiones que supone un acontecimiento.

18 Badiou considera que, luego de la Revolución Francesa, el principio político fundamental fue el de la libertad contra la representación aristocrática y contra el principio de soberanía. Luego la Revolución Rusa, y en el contexto de los partidos comunistas, el principio fue la fraternidad (la fraternidad entre camaradas, la fraternidad política de la acción colectiva). Considera, asimismo, que hoy el principio fundamental es la igualdad. Tuvieron lugar la época de las políticas de libertad, la época de las políticas de fraternidad y ahora debería tener lugar la época de las políticas de igualdad (Badiou, 2003b).

En definitiva, el problema es la creación de un pensamiento político. Pero ¿qué es un pensamiento? Un pensamiento es una decisión ligada a una ruptura. Voy a tomar ejemplos externos. ¿Qué es un pensamiento artístico? Es una decisión referente a las formas sensibles, articulada a una ruptura que es una ruptura con la percepción dominante. ¿Qué es un pensamiento científico? Es un pensamiento que toma una decisión sobre esquemas matemáticos de lo real y está articulado sobre una ruptura con respecto al conocimiento espontáneo. Preguntémosnos ¿qué es un pensamiento político? Un pensamiento político es una decisión sobre la igualdad colectiva articulada sobre una ruptura con el Estado. Estamos, entonces, en la situación de tener que tomar decisiones articuladas sobre rupturas. Ésa es la política a distancia del Estado, es la creación de un nuevo sujeto (17).

Si las instituciones educativas pueden ser consideradas sitios de acontecimientos políticos, habrá que establecer qué tipo de ruptura política puede pensarse en ellas. Hemos comentado largamente que el reconocimiento de un sitio es solo plantear una condición del acontecimiento (es su condición de ser), pero nada hace necesario que allí algo ocurra. Asimismo, cuando presentamos la idea de *acontecimiento* en la educación, mostramos que toda situación educativa supone un encuentro en el que convergen múltiples elementos, que son a su vez multiplicidades. Estos encuentros, que se renuevan día a día, son un espacio fértil de singularidades, ya que están expuestos cotidianamente al azar de lo que puede ocurrir. La institucionalización de la educación intenta dominar y evitar que algo diferente a lo esperado perturbe la continuidad del estado de las cosas y, por lo tanto, trata de normalizar cualquier situación. También caracterizamos a la educación institucionalizada, en principio, como una configuración localizada de lo estatal y especificamos luego que lo estatal de la educación suponía dos aspectos que en este caso convergían: el estado de la situación y el Estado. A su vez, cuando planteamos la posibilidad del sujeto educativo (el sujeto-subjetivo de la educación), señalamos que el tenor de la ruptura que se producía era parcial (por eso, hablamos de microacontecimientos y no de acontecimientos en sentido pleno), en la

medida en que el estado de la situación podía representar parcialmente algunos elementos de la multiplicidad de la situación que quebraba la normalidad. Por ese motivo, la llamamos *singularidad débil*. Si estamos ante un acontecimiento en el pleno sentido que Badiou le da a la expresión (en este caso, un acontecimiento político), la singularidad que establece el punto de ruptura de la continuidad normal será una *singularidad fuerte*. Esto quiere decir que no hay elementos de la situación de origen que puedan ser representados por el estado de la situación, lo que marca asimismo su absoluta extrañeza respecto del Estado.

La educación institucionalizada plantea una integración política de quienes pasan por ella que está circunscripta al juego de relaciones dominantes en una determinada situación histórico-social¹⁹. A través de la formación escolarizada de la ciudadanía, el Estado muestra una ficción de inclusión de los individuos en la *pólis*, al tiempo que los excluye *realmente* de la política. Que algo surja en el seno de la situación educativa y sea singularmente fuerte pondrá al Estado en el límite de sus posibilidades de integración, ya que interpela lo *no sabido* de sus saberes. Es decir, pone al Estado frente a algo que sus saberes no están en condiciones de resolver. El Estado evitará por todos los medios a su alcance que eso que aparece prospere, ya que es desestructurante. Por lo tanto, se hará visible (represivamente) a través de sus acciones. En este accionar, quedará expuesta la medida de la distancia del acontecimiento político respecto del Estado.

Los acontecimientos políticos en la educación son muy raros, como son raros los acontecimientos políticos en general (del mismo modo que son raros los acontecimientos científicos o artísticos). La excepcionalidad del acontecimiento político muestra la rareza del sujeto político y, por lo tanto, lo extraño que es interrumpir una repetición. Los automatismos estatales disponen los saberes para su transmisión (la enciclopedia) de una forma tal que disuaden el pensamiento. Los saberes *políticos* que el Estado homogeneiza y difunde —esto es, en nuestras sociedades capitalistas par-

19 Foucault (2004) muestra cómo varían, de acuerdo a sus circunstancias históricas, los saberes políticos respecto de la integración social y el papel del Estado en esa tarea. En función de ello, variarán los *saberes* que los (futuros) ciudadanos deben poseer para una integración social armoniosa.

lamentarias, la formación de ciudadanos razonables y conocedores de los derechos humanos— constituyen lo verídico de cada situación educativa. Expresado en los términos que hemos desarrollado con anterioridad, un acontecimiento político en la educación configurará una verdad de la situación que *agujereará* ese saber y abrirá una dimensión novedosa de las relaciones. Solo si esto sucede, podremos hablar, en un sentido estricto, de un sujeto político en el seno de la educación institucionalizada.

Como es rara la existencia de un sujeto, de acuerdo a como lo hemos definido, es por lo tanto complejo dar *ejemplos* de sujetos políticos en la educación. El *sujeto de derecho* o el *ciudadano* no es un sujeto político en la educación, es el *sujeto* que pretende construir el Estado actual y, por lo tanto, es funcional a la forma parlamentaria del capitalismo actual. La pregunta sobre si hubo, hay o habrá un sujeto político en la educación, y cuál es, evidencia ya un tipo de intervención política en la historia de la educación. Dijimos que el acontecimiento político supone una singularidad fuerte, en cuanto ruptura en la secuencia de lo que hay, y la decisión de llevar adelante las consecuencias de esa disrupción. Explicar cuál es el recorrido histórico-social necesario para construir un sujeto político en la educación no sería un acto posible desde el planteo que estamos proponiendo, ya que supondría detentar el saber que guiaría dicha construcción. Por el contrario, hemos asociado el acontecimiento con la puesta en cuestión que efectúa el pensamiento sobre los saberes de la situación. Y esta decisión de pensar lo que disrumpe lo que hay a partir de lo que no puede ser resuelto desde la normalidad de las situaciones educativas constituye ella misma una intervención subjetivante, ya que produce la novedad de decidir y actuar en consecuencia.

El sujeto político en la educación es esencialmente un sujeto por construir, y el proceso de su construcción es el proceso de una subjetivación política. En un sentido radical, el sujeto/acontecimiento político es el límite de la subjetividad educativa institucionalizada, porque el acontecimiento en la institución escolar no es posible sin que ella se transforme integralmente en cuanto metaestructuración estatal. Es decir, el Estado debe replantear, de manera completa, su *política* educativa. Los participantes de dichas situaciones educativas son literalmente otros, porque rehacen sus relaciones al punto de establecer una nueva referencia con lo

institucional. De acuerdo con los conceptos ontológicos de Badiou, se arruina la cuenta por la irrupción del vacío que esa cuenta obturaba. El acontecimiento político en la educación es una multiplicidad super-numeraria respecto de la cuenta original del Estado.

Solo a modo de referencia, aunque no la desarrollaremos aquí, podríamos sugerir una intervención política a partir de una caracterización de algunos sucesos conocidos, por ejemplo, la revuelta estudiantil del mayo francés, el conflicto de la universidad argentina de Córdoba, en 1918, o la experiencia del antimagisterio de Jacotot en la Francia de los albores del siglo XIX, reconstruida por Rancière en *El maestro ignorante* y de la que nos ocuparemos en el capítulo 7. En el primer caso, el acontecimiento político *Mayo del 68* significó una profunda recomposición del sentido de la universidad, de la educación en general en relación con la sociedad y, sobre todo, de lo que significa ser y sentirse protagonista de un cambio que desborda la situación educativa. El nuevo sujeto colectivo extremó las consecuencias de su irrupción, al punto de trascender su propia identidad estudiantil y evidenciar los límites del Estado para procesar lo que estaba sucediendo, obligándolo a mostrar la medida de su poder represivo. Por su parte, el movimiento reformista del 18 marcó un momento crucial en la historia educativa universitaria del país, ya que mostró, dentro del contexto de una metaestructuración conservadora y clerical, cómo una intervención activa en lo educativo puede conformarse en una presentación política insostenible para la institucionalización vigente (el estado de la situación) y definir, en líneas generales, la estructuración que rigió la educación universitaria prácticamente hasta hoy.

Como hemos afirmado con anterioridad, lo nuevo se hace con fragmentos de lo viejo, y nunca se *sabr*á si lo nuevo es realmente nuevo sino con posterioridad, cuando sean desplegadas en toda su dimensión sus consecuencias. Es decir, nadie nunca puede decir que es protagonista de un cambio real, sino más bien apostar a que lo es y actuar de manera consecuente con esa decisión. Retroactivamente, se podrá decir si la acción inauguró un camino novedoso o hay constituida una nueva subjetividad. En términos nietzscheanos, Badiou va a afirmar que un sujeto no *es*, sino que *adviene* bajo ciertas condiciones. La milenaria sentencia de Píndaro retomada por Nietzsche, «deviene aquel que eres», pone de mani-

fiesto que si hay que devenir sujeto es porque no se lo es aún. Ese «aquel que eres», como sujeto, es fundamentalmente la decisión de devenir sujeto (Badiou, 2005a:131).

De una manera general, podemos decir que las instituciones educativas construyen subjetividad (básicamente, crean conciencia de la necesidad social de obediencia para permitir la integración), pero la aparición de sujetos le es ajena (porque se trata de algo que irrumpe). La educación institucionalizada *educa* bajo los efectos de la administración del Estado. Se enseña el orden social y un significado de la política (se actúa o decide solamente por delegación). Ser sujeto implica la decisión de serlo y en esta posibilidad subjetiva de transformación se juega la perspectiva de existencia de mundos alternativos.

Reproducción educativa, ideología e igualdad

En esta segunda parte del libro se completa la propuesta realizada en la primera, a partir de la confrontación con algunos planteos conocidos que han abordado la cuestión de la repetición o la reproducción en la educación y en los sujetos involucrados en ellas desde perspectivas sociopolíticas. Se realiza una lectura crítica de algunos textos emblemáticos, tratando de encontrar hasta qué punto pueden seguir manteniendo su vigor crítico luego de ser revisados a la luz de los recursos teóricos puestos en funcionamiento en la primera parte.

El esclarecimiento de las condiciones y las acciones a través de las cuales las sociedades intentan reproducir sus aspectos constitutivos ha sido un tema reiterado en los análisis sociopolíticos clásicos. Durante la década del sesenta y principios de la del setenta, a la luz de diversas *apropiaciones* de los trabajos de Marx y su cruce con diferentes investigaciones sociales y culturales, se fue construyendo un territorio teórico que permitió vincular, en propuestas ulteriores, las condiciones materiales y simbólicas de la reproducción social con los sujetos involucrados en ella. En el último cuarto de siglo, la mayoría de los trabajos más emblemáticos de aquella época fueron eje de variadas críticas, replanteos o propuestas superadoras. Más allá de la pertinencia o los alcances de dichas controversias –las evaluaremos parcialmente en el capítulo 5–, nos interesa, en esta instancia del trabajo, retomar algunos lineamientos de aquellos plan-

teos, en la medida en que rematizan cuestiones abordadas específicamente en este texto. En especial, nos importa analizar si la repetición (en términos de reproducción) clausura, teóricamente, cualquier lugar para la novedad o si, por el contrario, encuentra limitaciones estructurales a todo intento de cierre. Se parte de las críticas a las teorías clásicas de la reproducción, se propone una lectura alternativa de ellas y se analiza, por separado, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, de Althusser, ya que constituye uno de los momentos de esta corriente en que son vinculados explícitamente reproducción y sujeto. En este sentido, nos será relevante encontrar algunas claves para pensar, desde una teoría de la ideología, el significado de la constitución de un sujeto en relación con el funcionamiento de ciertos aparatos del Estado (de manera eminente, en términos de Althusser, el aparato ideológico escolar).

Esta segunda parte se cierra con la evaluación de postulados que introduce *El maestro ignorante*, de Rancière, destacando el significado y la posibilidad de existencia de un sujeto emancipado en el marco de la experiencia educativa. Se enfoca específicamente la cuestión en el reconocimiento que hace Rancière de que la igualdad es el supuesto fundamental de toda acción pedagógica (y, por lo tanto, política) y no un objetivo, siempre lejano, al que se aspiraría arribar a través de mecanismos correctivos o compensatorios.

Educación y reproducción social

(revisión de las teorías canónicas de la reproducción)

La repetición en la educación como *reproductivismo*

Han sido los trabajos de Marx y Engels los que permitieron esclarecer las condiciones materiales de producción de la sociedad capitalista y los mecanismos que hacen posible su reproducción. Si bien estos autores no se ocuparon explícitamente de la cuestión educativa, numerosos trabajos posteriores que se han inscrito en la senda abierta por aquellos aportes fundacionales han identificado en el sistema escolar a uno de los aparatos más eficaces para perpetuar las condiciones sociales de dominación. Quizá los más significativos sean una serie de textos surgidos en los albores de los setenta y que fueron agrupados simplificadoramente bajo el nombre de *reproductivismo* o *teorías de la reproducción*. No nos interesará explayarnos en la descripción de estas teorías –sobre las que hay una abundante bibliografía–, sino más bien remarcar sus puntos neurálgicos y detenernos en algunos de los análisis críticos de los que fueron objeto con posterioridad. En ellos es posible ver con bastante claridad el terreno del combate teórico y político que ha tenido lugar en torno de aquellas y que define mejor el estado actual del debate sobre la cuestión educativa, en clave ideológico-política.

Desde la difusión de los que podríamos llamar sus textos *canónicos* –en especial, *La reproduction* (1970), de Bourdieu y Passeron; *Idéologie et*

appareils idéologiques d'État (1970), de Althusser; *L'école capitaliste en France* (1971), de Baudelot y Establet y, en menor medida, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (1976), de Bowles y Gintis—, las teorías reproductivistas han sido objeto de gran cantidad de estudios y análisis, cuyos resultados recorren una extensa gama de matices que van desde las defensas críticas hasta los cuestionamientos más profundos. Más allá de sus limitaciones, la gran virtud de estos trabajos ha sido la de echar luz sobre el sentido y el funcionamiento de la escuela en las sociedades capitalistas, intentando explicar cómo ella opera, o coopera, para el mantenimiento del estado de cosas. Es decir, de qué manera contribuye a reproducir las condiciones sociales existentes.

Una característica dominante en los estudios reproductivistas, independientemente de sus matices y diferencias internas, se puede hallar en el énfasis puesto en la localización de relaciones de poder fuera de las escuelas y en la explicación de cómo ellas penetran y dan forma a la organización escolar y a las relaciones sociales en las aulas. Este nexo entre la acción escolar y la *exterioridad*—que es el de la diferenciación social— es abordado básicamente desde una perspectiva ideológica y es especificado en términos de, por ejemplo, *violencia simbólica*—la imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural¹, en términos de Bourdieu y Passeron—, de capacidad y función de inculcación, de simultánea imposición de significados y de su legitimidad (o disimulación del movimiento reproductor y ocultación de su contenido diferenciador)². Se dará relevancia al análisis de cómo el poder es utilizado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. En definitiva, la escuela reproductora sería una consecuencia superestructural de una sociedad dividida en clases o culturalmente fragmentada que encuentra en la reproducción de la ideología dominante, o en la imposición cultural, una de las formas primarias de su perpetuación. Asimismo, debido a la influencia determinante que dieron a la incidencia de la economía y la cultura hegemónica en el desarrollo de las prácticas educativas, las teorías reproductivistas han desempeñado un papel muy significativo en la explicitación de los supuestos ideológi-

1 Se trata de procedimientos y contenidos *arbitrarios* porque, en última instancia, solo se sostienen en los intereses de un grupo o de una clase social sobre otra.

2 Véase Ezpeleta (1991:53).

cos que mueven la retórica de la neutralidad y la movilidad social, propios de los enfoques liberales de la escolarización.

Los trabajos mencionados, si bien pueden ser agrupados y considerados *grosso modo* bajo la denominación común de *reproductivismo*, tienen importantes diferencias entre sí. Pese a intentar explicar el mismo fenómeno –la institución escolar, definida como reproductora–, no parten de los mismos supuestos o, al menos, difieren en el eje alrededor del cual producen su teoría. Mientras que en Bourdieu y Passeron, por ejemplo, la cuestión pasa por el examen sociológico de los variados mecanismos de imposición cultural que se dan en la escuela y la recreación de las relaciones de fuerzas económico-sociales que ello permite, en Althusser la escuela es descrita como uno de los aparatos ideológicos, probablemente el más significativo, con que el Estado intenta garantizar la continuación de las condiciones sociales dominantes; en Baudelot y Establet se pone el acento en los grandes procedimientos de segmentación social que produce la institución escolar y que ratifican y legitiman las desigualdades de clase; en tanto que para Bowles y Gintis, en cambio, el mundo del trabajo y la escuela tienen la misma lógica de *producción de gente*, dominada por los imperativos económicos de la competencia, la meritocracia, la jerarquización, etc. Estas posiciones tendrían en común la visión de la escuela como una ajustada maquinaria de moldear conciencias de acuerdo a intereses definidos en otro lugar. Bourdieu y Passeron pondrán su punto de apoyo en la transmisión cultural, mientras que los otros lo harán, desde una perspectiva más clásicamente marxista, en las contradicciones propias de la sociedad capitalista que se manifiestan en el interior de las instituciones educativas y de cómo éstas son fuentes activas de diferenciación y exclusión³.

- 3 En un sentido amplio, también suelen incluirse bajo el apelativo genérico de *reproductivismo* algunos trabajos de Basil Bernstein. En especial, los que siguen la línea de su libro emblemático *Class, Codes and Control* (1971), en el que la cuestión de la transmisión en las instituciones educativas es interpretada a partir del concepto de *código*, en tanto organización de las formas de la autoridad y poder, que constituyen sistemas de mensajes que representan formas de control enraizadas en las diferencias de la sociedad. El concepto de *código* no solo prefigura una orientación cognitiva, sino que regula las disposiciones, las identidades y las prácticas propias de la acción pedagógica (Bernstein, 1994). *Class, Codes and Control* ha tenido varias reediciones, con ampliaciones y revisiones del autor. Hay diversas traducciones castellanas que recogen secciones, capítulos o aspectos parciales de esta obra.

A los efectos de este trabajo, nos va a interesar, específicamente, desplazarnos del plano de análisis sociológico, cultural o económico de estos estudios para centrarnos en el tipo de construcción teórica que el reproductivismo pone en juego y definir cuáles son sus límites para comprender la realidad de la educación institucionalizada, de acuerdo a los términos en los que la venimos definiendo. Como señalamos, nuestra preocupación no es detenernos en el análisis de los diversos exponentes del reproductivismo en tanto modos de explicación del sentido y el funcionamiento de la escuela en las sociedades capitalistas, sino más bien examinarlo como intento de *resolver* la tensión entre los saberes-valores dominantes, la subjetividad y el Estado, y evaluar sus alcances y limitaciones. Para ello, partiremos de la revisión de los cuestionamientos más importantes que ha sufrido el reproductivismo, con el objeto de dejar en claro el campo de confrontación teórica que se ha establecido a partir de su irrupción y que se visualiza, con bastante claridad, en el tipo de críticas que se le formulan. Esto permitirá, a su vez, determinar la pertinencia y las limitaciones de esos análisis críticos y dejar abierta la posibilidad de una eventual recomposición superadora de algunas de sus tesis más significativas.

El llamado *reproductivismo*, entonces, ha sido objeto de diferentes tipos de críticas⁴. Si bien comportan matices y diferenciaciones que se corresponden con el lugar desde donde son formuladas, si tenemos en cuenta los aspectos fundamentales de dichas objeciones, podemos agruparlas en diversos niveles.

Tenemos aquellas críticas que acusan al reproductivismo de caer en algún otro *-ismo*: funcionalismo, mecanicismo, economicismo, etc. O bien de ser reduccionistas y, en ese reduccionismo, perder u homogeneizar, al proponer una mirada exclusiva, gran parte de la complejidad propia de la cuestión educativa. Incluso, *in extremis*, las teorías de la reproducción podrían pecar de deterministas, al considerar a la realidad económico-social o cultural como el factor causal fundamental de las relaciones de

4 Por ejemplo: Giroux (1995), cap. 3 («Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización»); Apple (1986), cap. 2 («Ideología y reproducción económica y cultural»); Tedesco (1983); Kemmis (1993); Puiggrós (1995), cap. 4, §3 («Contra el reproductivismo pedagógico»); Puiggrós (1994); Tenti Fanfani (1994); Gómez (1994); Harter (1990); Petitat (1989); Rockwell (1990); Wexler (1987); Willis (1986).

poder, y a la educación como una consecuencia necesaria e inmediata. Las escuelas serían consideradas como simples instituciones estáticas que reproducen unilateralmente la cultura o la ideología dominantes, pero no participarían en la construcción efectiva de ellas.

Otras objeciones reparan básicamente en el carácter más bien modélico que tendrían las teorías de la reproducción y en la consecuente dificultad de adaptación a las diversas circunstancias socioculturales en que se da la escolaridad. Se las acusa de lo que podríamos denominar un *error metodológico*: se gestan en un contexto determinado —del que son tributarias— y se las utiliza como si tuvieran una validez universal. Por ello, pasan por alto las particularidades históricas y regionales y, para sus críticos, lo que es peor, intentan imponer un esquema que absolutiza, por abstracción, una particular configuración histórico-social. En esta misma línea de críticas, podemos situar a aquellas que catalogan al reproductivismo como ahistórico. Es decir, lo acusan de ignorar por completo la génesis de las relaciones sociales que atraviesan las instituciones y que van gestando un particular modo de ser y de desempeñarse en su interior. En este conjunto de objeciones, se puede ver, de manera implícita —aunque a veces se lo hace explícitamente—, una crítica teórica a ciertas formas de estructuralismo, del cual algunos aspectos del reproductivismo podrían ser considerados como variantes heterodoxas.

Tenemos también un conjunto de objeciones que señalan que el reproductivismo ignora las situaciones de conflicto que se dan en el seno de las instituciones educativas (que no serían otra cosa que la manifestación de las contradicciones inherentes a su estructuración reglamentada). Consecuentemente, también ignoraría las resistencias que se generan, o es factible que se produzcan, en ese contexto. El poder es visto solo como una fuerza negativa, represiva, al servicio de los intereses, valores o prácticas dominantes, que garantiza la transmisión y reproducción de la desigualdad.

Encontramos asimismo las críticas que remarcan el papel totalmente subsidiario que corresponde a los sujetos que participan de los procesos educativos, que son vistos como meros vehículos o resultados de la ideología hegemónica. El destino de los *sujetos* no sería más que el de estar *sujetados* a un conjunto de circunstancias que no pueden alterar. Es posible reconocer aquí también una crítica de base al estructuralismo, que

supuestamente disolvería a los sujetos en el marco ceñido de las restricciones estructurales⁵.

Finalmente, como una suerte de valoración global y síntesis de las anteriores, están las críticas que ven al reproductivismo como una teoría estérilmente simplificadora y pesimista que, en su afán de explicar la dependencia tajante de la escolaridad respecto de las relaciones de poder que se juegan en la sociedad, no da lugar a ningún tipo de transformación *real*. Las teorías de la reproducción impedirían proponer formas críticas que muestren la importancia teórica y práctica de las luchas contrahegemónicas y la posibilidad de desarrollar una teoría radical de la educación, ya que los modelos de dominación que proponen son tan completos y cerrados que cualquier referencia a la resistencia o al cambio parece impensable.

Las críticas dirigidas de manera genérica a los que suelen reconocerse como los textos fundadores del reproductivismo, y a sus derivados directos, aciertan en varios aspectos, sin dudas. Pero también es cierto que esas críticas son más consistentes cuando son dirigidas específicamente a cada uno de ellos por separado, atacando ciertos puntos concretos. En estas críticas puntuales, es más sencillo distinguir el combate teórico que está de fondo y, justamente por ello, también es más factible replantearlo desde las posiciones que han fijado cada uno de los autores. Esta distinción permite, por lo tanto, vislumbrar si la lucha teórica que parece llevarse adelante contra el reproductivismo no es, en realidad, una lucha teórica llevada contra, por ejemplo, ciertas formulaciones de la teoría marxista (por cierto, los textos de Marx dan un lugar central a la cuestión de la reproducción del capital y también a las condiciones necesarias para que esa reproducción sea posible), o contra cierta versión del estructuralismo o del funcionalismo sociológico o antropológico, o contra algunas teorías de la ideología o de las producciones culturales, etc. Por otra parte, las generalizaciones –y las consecuentes simplificaciones– que se han hecho de las diversas versiones del reproductivismo para intentar acotar algo así como una teoría reproductivista unificada no han hecho, por lo general, más

5 En este sentido, una referencia especial merecerían las críticas a la posición supuestamente estructuralista del también supuesto reproductivismo de Althusser. Debido a que trabajaremos a este autor de manera diferenciada, esta cuestión se retomará en el capítulo 6.

que sumar sus falencias o anular entre sí sus virtudes y, por lo tanto, se ha creado un enemigo teórico débil⁶.

Reproductivismo *primario*

En función de lo señalado, intentaremos rehacer el campo de la reproducción subrayando aquellos aspectos que, a nuestro juicio, mantienen cierto vigor crítico. Para ello, vamos a introducir, en forma de postulados, una construcción conceptual que recompone sus apuestas teóricas más importantes, tratando de mostrarlo como la expresión de una estructura *general* de repetición. Se supondrá que todas las sociedades intentan perpetuar, genéricamente, las condiciones de su propia existencia y que cada configuración histórico-social (por ejemplo, el capitalismo contemporáneo) define las particularidades de ese intento. Esto también puede quedar explicitado afirmando que, si hay Estado, hay siempre un intento de institucionalización de la transmisión cultural, política, etc., y, por lo tanto, habrá siempre un intento de institucionalización de la acción educativa, ya que, obviamente, esta no podría quedar librada al azar o al juego ocasional de las relaciones de fuerza sociales. Por ejemplo, el hecho de que las llamadas *políticas educativas* sean el resultado complejo de diversas luchas de poder —a veces silenciosas, a veces ruidosas y violentas— no obsta a que, cuando son oficializadas, aparezcan como asépticas definiciones de un nuevo buen estado de cosas, una *medida* del estado de una sociedad en un momento determinado y de sus necesidades respecto de sus integrantes. Las nuevas políticas educativas aparecerían simplemente como resolviendo los *atrasos* de la institución escolar respecto del andar de la sociedad y del mundo, legitimando un tipo de constitución del lazo social y normalizando una situación. En este sentido, no serían más que el reflejo o la expresión del punto al que ha llegado una sociedad deter-

6 Para una síntesis de las objeciones formuladas contra las teorías de la reproducción y un ensayo de defensa, véase Da Silva (1995), cap. 2 («A favor de la teoría de la reproducción»). Otra defensa parcial de estas teorías puede verse en Fernández Enguita (1992), cap. 2 («¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación»).

minada. Por cierto, no sería algo diferente de lo que ocurre con el sistema jurídico y la forma en que son realizadas sus modificaciones.

Se propondrá, entonces, un *constructo* teórico que soslaya las características específicas de cada posición catalogada de reproductivista, para intentar mostrar la pertinencia global de algunos de sus enunciados básicos. Esta presentación del reproductivismo será útil a la hora de reinterpretar las críticas más atinentes a esta concepción, permitiéndonos situar en una dimensión diferente a aquellas que, por ejemplo, se han orientado de manera dominante a los aspectos pragmáticos o de eficacia –o, más bien, ineficacia– empírica del reproductivismo *realmente existente*. Se trata de ver, en última instancia, en qué medida las objeciones planteadas a las formulaciones clásicas del reproductivismo pueden ser soportadas por lo que llamaremos un *reproductivismo primario*, definido a partir de un conjunto de enunciados *ad hoc*. Una vez analizada esta versión fuerte del reproductivismo, estaremos en condiciones de determinar en qué medida y hasta dónde esta nueva construcción puede ser una base teórica significativa para completar las cuestiones centrales de este trabajo –esto es, la tensión entre repetición y aparición de lo nuevo en la educación y el lugar que correspondería en ella a un sujeto–, o bien constituye un obstáculo que es imprescindible remover.

Tal como serán presentados los diferentes enunciados o postulados, el primero define el estatuto epistemológico y metodológico del reproductivismo primario, mientras que del segundo al sexto se vinculan, más específicamente, con la institución educativa y la escolarización.

Tenemos, entonces, que:

1. El reproductivismo primario opera como una teoría o hipótesis teórica que no tiene como finalidad la explicación directa de los fenómenos del aula, sino que constituye parte del marco de supuestos que podrán dar lugar, eventualmente, a una teoría local o hipótesis empírica que intente explicar la escuela en contextos sociohistóricos definidos.

Esta afirmación constituye un presupuesto básicamente epistemológico, pero también puede ser, consecuentemente, metodológico. Establece que el reproductivismo primario debe servir para producir nueva teoría (de apli-

cación o restringida) y no ser, él mismo, la explicación de cada uno de los fenómenos educativos situados. La incorporación de esta tesis le confiere al reproductivismo un estatuto teórico diferente, ya que permite cambiar la mirada sobre algunas de las críticas que le han sido dirigidas y potenciar algunos de sus méritos en cuanto *teoría*. A su vez, permite salir de las circunstancias históricas de cada posición (Baudelot y Establet, en la Francia de fines de los sesenta⁷; Bowles y Gintis, en EEUU a principios de los setenta, etc.). Podría tomarse, entonces, como una suerte de idea general reguladora de formulaciones concretas. Estas últimas serían las que tendrían que rendir cuentas de su *eficacia* práctica.

El reproductivismo primario *no describe* cómo funcionan los sistemas educativos o cómo opera la educación institucionalizada en una sociedad, sino que pone de manifiesto la voluntad de perpetuación de una configuración histórico-social. Por lo tanto, que toda reproducción encuentre conflictos o resistencias no significa una desautorización de su pertinencia, sino que, por el contrario, hace más bien visible su carácter operativo y eficaz.

- II. La institución educativa mantiene con el orden sociocultural una relación básica de exterioridad. En función de ello, de alguna forma⁸, el entramado social diferenciador ingresa a la institución, donde es recreado y/o legitimado.

De acuerdo con esto, extendiendo la idea de Bourdieu y Passeron, la escuela, en su funcionamiento real, fundamentalmente favorecería a los favorecidos y desfavorecería a los desfavorecidos⁹. Los casos en los que alguna movilidad social es efectiva gracias al pasaje por la escolarización definen la retórica general de la escuela liberal y sobre esa base construyen su sentido. El

7 En el prefacio a la edición en castellano de *L'école capitaliste en France*, Baudelot y Establet (1990) aclaran los límites sociohistóricos del trabajo: la escuela francesa entre 1965 y 1975. Pero suponen también, si bien con reservas, la posibilidad de que existan rasgos comunes en todas las escuelas capitalistas. Es evidente que cada situación acomoda y resignifica las categorías generales de análisis, pero, así como es posible estudiar *el capitalismo* y luego reinterpretarlo a partir de los contextos regionales e históricos, lo mismo podría hacerse respecto del reproductivismo primario.

8 Cada teoría reproductivista justifica esto de manera diferente.

9 En este sentido, véase la investigación «Los jóvenes excluidos y las políticas posibles», del >

esfuerzo individual, que sería independiente del origen cultural o de clase, permitiría que a través de la adquisición de conocimientos se pueda emigrar del marco social de origen. Este esfuerzo es favorecido y *premiado* por las instituciones educativas, ya que constituye la clave del funcionamiento de una sociedad de clases (esto es, formalmente augura el desplazamiento social, pero en su práctica efectiva termina ratificando su orden).

No es necesario apelar a las teorías del *currículum* oculto¹⁰ para reconocer que las instituciones educativas no *enseñan* solamente unos *contenidos* explícitamente estipulados, sino que –y, para muchos, esto es lo fundamental– difunden formas de obediencia, de diferenciación de acuerdo al mérito, de promoción del éxito individual, etc. En fin, un conjunto de conocimientos, valores y formas de proceder que repiten, en la institución, el mundo *externo* de la diferenciación social y cultural. La prédica liberal que remarca a la institución educativa como promotora de la movilidad social no hace otra cosa que justificar la existencia de ese mundo externo de diferenciación que termina siendo, por lo tanto, la condición de posibilidad de un eventual desplazamiento social a través de la adquisición de conocimientos.

La diferenciación que promueve la sociedad –en la que la política educativa se inscribe– no es solo de clase (aspecto que ha acentuado el reproductivismo marxista –Baudelot y Establet, por ejemplo–) o cultural (Bourdieu y Passeron), sino también de género, de etnia, de religión, etc. Hay chicos y chicas que están prácticamente condenados al fracaso desde el día que ingresan a la escuela porque la institución facilita –obviamente, sin proponérselo explícitamente– un tipo de tránsito segmentador que estereotipa un modelo de éxito y de fracaso¹¹.

< Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (proyecto UBACYT dirigido por A. Salvía y F. Malimacci), en la que se analizan las condiciones en las que la educación, más que promover la movilidad social, termina reforzando las desigualdades de origen. Se señala como resultado de la investigación que los jóvenes de hogares de estratos medios altos y altos tienen más posibilidades de lograr un buen empleo que los jóvenes de estratos bajos, independientemente del nivel de instrucción.

10 Ver postulado III.

11 «Las relaciones educativas son expresión de relaciones sociales dadas más allá de las aulas» (Arturo A. Roig, «Prefacio» a Vermeren, 1998:17).

La educación, en su funcionamiento real, es una estructura de diferenciación y jerarquización a través de las posibilidades de acceso al conocimiento. La escuela (al ser masiva) homogeneiza y define una forma de acceso a los conocimientos. Es decir, pone a todos, independientemente de su origen, frente a un determinado tipo de relación con el saber. Esa relación es más o menos fácilmente asimilada por los niños y niñas pertenecientes a los grupos sociales que tienen los mismos códigos de transmisión y reconocimiento social que promueve la escuela, y angustiosamente padecida por los que no.

III. La institución educativa aparece como una estructura alienante (y alienada).

Para el reproductivismo, hay algo del orden de lo no manifiesto que resulta fundante para la operatividad de la institución educativa. Lo no visible es lo que termina siendo determinante en la reproducción, ya que establece lo que la escuela realmente enseña. La manera corriente en la que se ha enfocado esta cuestión es ideológica. En su significación usual, la ideología consistiría en la representación que se tiene de la relación imaginaria que establecen los hombres y mujeres con sus condiciones de existencia. El análisis de esta estructura dual de ocultación/operatividad en el interior de la institución educativa ha adquirido diversas manifestaciones. Una de las más desarrolladas es el estudio de la significación sociopolítica del currículo¹², que trasciende o redefine su significación pedagógica. En tal sentido, se ha focalizado aquella dualidad desde las teorías del *curriculum* (prescripto, oculto y real)¹³, pero también a partir del *habitus*, en Bourdieu (al que podríamos caracterizar como la internalización de una hegemonía), o los códigos, en Bernstein. Conviene aclarar que estas posiciones constituyen un obstáculo que no es fácil de remover para las teorías más actuales que señalan la existencia de cierta *autonomía relativa* por parte de los docentes o en el interior de las aulas, ya que lo no manifiesto está imbricado en la voluntad de construir un espacio de libertad en la escuela.

12 Véanse Kemmis (1993), en especial, los caps. III («Teorías del *curriculum* y reproducción social») y IV («La teoría del *curriculum* como ideología»); y Apple (1986).

13 Véase Lundgren (1992).

Básicamente junto a la familia, o a través de las formas primarias de socialización, y los medios de comunicación, la escuela contribuye a transmitir un *habitus*, adquirir *códigos*, difundir un *éthos* o gestar el sentido común¹⁴. Esto es, propagar un conjunto de costumbres, disposiciones, pareceres, valoraciones, prácticas, etc., que tienen como función mantener la cohesión social en las condiciones que son dominantes. La suplementación explícitamente política de esta transmisión/inculcación la constituye, por ejemplo, la consolidación de un tipo de ciudadanía y de Estado nación.

IV. La escolarización naturaliza una asignación de lugares en nombre del bien común, por lo que se los acepta acriticamente.

En cierta forma, es una consecuencia de los dos postulados anteriores. Consiste en la institucionalización y reconocimiento de lo arbitrario. Consolida, legitimando, las imposiciones externas.

La escuela hace propia la diferenciación social y transmite la ideología que la justifica. Naturaliza las diferencias culturales y de clase. Como se señaló, que la instrucción escolar sea eventualmente causa de movilidad social no refuta, sino más bien confirma, que la escuela presupone la exterioridad del orden diferenciador de la sociedad.

Lo que ha remarcado el reproductivismo es que cada sociedad debe asegurarse la continuidad de la segmentación social. El Estado es el elemento operativo que, básicamente a través de su educación institucionalizada, permite la funcionalidad de dicha continuidad (para las teorías educativas marxistas, se trata de una continuidad inexorable, ya que el Estado es un Estado de clase). Esto es fundamental, sobre todo, para mantener integrados a quienes reciben menos beneficios en el reparto social. Es decir, la arbitrariedad de la acción pedagógica oculta la arbitrariedad fundamental, que es la división social y las diferentes formas de dominación. La sociedad y, consecuentemente, la escuela definen el tipo de movi-

14 Obviamente, cada una de estas denominaciones será tributaria de un enfoque sociológico o filosófico determinado.

alidad social y el cambio que son esperables. Es en este sentido que la escuela es funcional en la legitimación de la asignación de lugares sociales.

V. El Estado cumple un papel estratégico en la generación y garantía de las condiciones de reproducción.

Aunque no siempre explicitada, una de las características centrales —quizá la definitoria— de los diversos reproductivismos ha sido el papel esencial que han atribuido al Estado en cuanto generador de políticas públicas que legitiman el estado de cosas. Como dijimos, esto es evidente en el marxismo, enfoque para el cual Estado tiene una función de clase definida y ejerce su poder en tanto reaseguro de una dominación. Pero no solo desde esta perspectiva el lugar del Estado es estratégico. Desde posiciones conservadoras o liberales, el Estado debe constituirse en el referente hegemónico de la construcción de la nacionalidad y de la identidad cultural o bien, por *mínimo* que pueda ser, debe permitir el libre juego de la oferta y la demanda educativa y garantizar que para ello las condiciones (que son las dominantes) se mantengan.

En nuestro país, las políticas de retención de matrícula para evitar la deserción o la realidad de la *escuela guardería* solo ponen de manifiesto los esfuerzos paliativos que el Estado hace para intentar amortiguar el efecto estructural de la segmentación social.

VI. La educación institucionalizada promueve una subjetividad débil.

Definir el lugar que ocupa el sujeto en las teorías reproductivistas es una de las cuestiones más delicadas y controversiales de estas posturas. Porque, en definitiva, ¿quién es el sujeto de la reproducción? o ¿por qué llamar *sujeto* a quien estaría prácticamente determinado por las condiciones dominantes o no sería más que un emergente ciego de un juego de relaciones de fuerzas de las que no es partícipe más que como resultado cuasi mecánico? En virtud de ello, pondremos momentáneamente entre paréntesis la decisión acerca de si en la escuela reproductora hay, en última instancia, *sujetos* y qué estatuto tendrían. Provisoriamente, diremos más bien que las escuelas contribuyen a la conformación de *subjetividades* para

referirnos a las configuraciones, individuales y colectivas, que se producen básicamente como efecto de las experiencias de individuación y socialización que se dan en la escolarización, combinándose con las que se dan en el entorno familiar o de primera socialización. De todos modos, de acuerdo con la caracterización del sujeto que hemos realizado en los capítulos 3 y 4 de este trabajo, diremos que el reproductivismo muestra, de manera paradigmática, la figura del sujeto-objeto o sujeto objetivo de la educación, ya que explícitamente excluye la novedad en la relación educativa. Las construcciones subjetivas que tienen lugar son las que el Estado (y la sociedad) delimita para sus ciudadanos, y cualquier alteración de estas (es decir, cualquier disrupción en la secuencia de normalidad) origina rápidamente diversas acciones institucionales correctivas.

El reproductivismo primario está sostenido sobre el supuesto o punto de partida teórico de que la educación institucionalizada constituye, en última instancia y de una u otra forma, una estructura de repetición que intenta garantizar la continuidad de un estado de cosas. Por el contrario, las diversas teorías reproductivistas (especialmente las de raigambre sociológica) han intentado utilizar esta afirmación como una hipótesis empírica, cuyas investigaciones tratan de corroborar encuadrando sus trabajos en determinados contextos sociohistóricos precisos.

Si bien hemos presentado al reproductivismo primario, en sentido estricto, como un *corpus* teórico, también podría verse, desde otro lugar y en un sentido más amplio, como la posible caracterización de una ideología educativa. Es decir, podría consistir también en una *forma de ver el mundo* educativo, esto es, en encontrar como *natural* que cada sociedad intente reproducirse a través de las funciones de su Estado y del lugar que da a la educación.

Consideramos que *reproductivismo primario* es un concepto filosófico, por lo tanto, no está, *a priori*, condenado temporalmente. Significa, de manera genérica, la forma en que las sociedades disponen un marco de control institucional de sus habitantes para intentar perpetuarse. Antes que una relación, el reproductivismo primario define más bien el *espíritu* de la relación entre la socialización (y la conformación de subjetividades) y las instituciones de una comunidad. Es decir, expresa la voluntad de repe-

rición y continuidad que cada grupo social intenta. Por ejemplo, las relaciones de nuestras sociedades actuales están configuradas sobre el patrón dominante de la relación mercantil y, consecuentemente, sobre sus valores o principios. Difícilmente se pueda obviar que las relaciones sociales construidas en la actualidad sobre la referencia dominante del intercambio mercantil, la ambición de ganancias, la competencia y el éxito individual no invadan tanto las relaciones existentes en el interior de las escuelas como las producciones teóricas que intentan analizarlas.

El aspecto en que hoy se actualizaría la eficacia del reproductivismo primario (como teoría, pero incluso también como ideología) bien podría consistir en que la escuela no deja de ser una ajustada maquinaria de diferenciación y exclusión. Como adelantamos, en la actualidad podríamos sostener similares bases teóricas que aquellas que ponen en juego las teorías tradicionales de la reproducción, pero no centralizarlas solo en la reproducción de las diferencias sociales o culturales, sino también en las diferencias étnicas, de género, etc. Es decir, podría afinarse y enriquecerse la referencia a la arbitrariedad cultural y de violencia simbólica.

En términos políticos, podríamos decir que ninguna formación económico-social se suicida. Que la voluntad de perpetuación constituye una condición de posibilidad de todo estado de dominación. Podrá colapsar debido a conflictos o contradicciones internas insostenibles¹⁵, pero eso no obsta a que en su desarrollo intente generar las condiciones de su perpetuación.

Recordemos también que la educación progresista venía a mostrar la faceta *optimista* de la educación¹⁶ en tanto contraposición a las tradiciones heredadas y conservadoras (el *antiguo régimen* en la Francia postrevolucionaria, la cultura colonial y aristocrática en la América recién emancipada, etc.). En realidad, la revisión de esta concepción emancipadora constituye uno de los puntos fundamentales sobre los cuales las teorías de la reproducción se han detenido. En efecto, el análisis político del funcionamiento de aquella educación les revelaba a estas que, bajo una impronta emancipadora, llamémosla *liberal burguesa*, se construía una ajustada

15 Este es, como se sabe, uno de los pilares de la crítica marxista.

16 Véase Cárrova (1996).

máquina de reproducción social y de propagación ideológica. Queda en pie, sin embargo, un problema medular: que la repetición —entendida en la forma de reproducción que estamos analizando— es la consecuencia inevitable de cualquier sociedad en la que la educación es una cuestión de Estado (y esto ocurre en todas las sociedades modernas) y que, por lo tanto, cualquier disrupción de esta secuencia de continuidad debería ser anties-tatal. En otros términos, no sería posible que ningún Estado emancipe a través de la educación, ya que, en última instancia, debería emancipar de sí mismo. Obviamente, la emancipación a la que nos estamos refiriendo y a la que tienen como referencia las teorías de la reproducción no es la *emancipación de la ignorancia* a través de la adquisición de conocimientos que promueve la educación liberal y que *libera* en la medida en que permite un ingreso *consciente* a una sociedad de clases o de libre mercado. Se trata, fundamentalmente, de la emancipación social producto de una transformación de la sociedad. De todos modos, la cuestión de que un Estado (capitalista o también socialista) genere las condiciones de posibilidad de su propia transformación, y de que la educación cumpla un papel decisivo en esa tarea, no deja de ser conflictiva, ya que, en última instancia, de lo que se trata es de transmitir (y, por lo tanto, reproducir) las condiciones dominantes.

La crítica sociológica, que fue sostén de gran parte de las teorías de la reproducción, se detiene en la descripción/explicación del fenómeno social de la escolaridad y de cómo esta es operativa para la repetición de lo que hay. El reproductivismo primario llega también hasta ahí, pero, en la medida en que lo hemos postulado como un punto de partida o hipótesis *teórica*, nos pone ante la necesidad de tener que justificar la eventual imposibilidad del cambio o, al menos, explicar, desde el interior del par situación educativa-metaestructura estatal (o estado de la situación), la eficacia de la reproducción. Esta necesidad de justificación pondrá al reproductivismo primario ante el límite de sus propias posibilidades teóricas.

¿Qué se reproduce y qué no?

Para el reproductivismo primario, el sujeto de la educación –si nos tomamos la licencia de llamarlo así, con las aclaraciones que hicimos oportunamente– ocupa un lugar subordinado en la institucionalidad educativa y primordialmente pasivo frente al conocimiento. Es efecto de las condiciones hegemónicas del capitalismo y está alienado respecto de los saberes de la producción y reproducción económica y social. De manera más específica, se corresponde con la figura de sujeto-objeto (o sujeto objetivo) de la educación que hemos caracterizado en la primera parte de este trabajo. Las situaciones educativas, en los términos en que las hemos definido, constituyen mundos en los que la incidencia exterior a la institución es invisibilizada en su eficacia, y la relación con la situación sociohistórica es mediatizada –y, en consecuencia, normalizada– en la forma de contenidos prescriptos y enseñables.

Gran parte de los enfoques que se realizaban sobre la educación en referencia a aquello que se producía y reproducía en las escuelas, y a quienes participaban en ello, y que hace unos años se basaban fundamentalmente en los conceptos de *ideología* y de *alienación*, en los últimos tiempos fueron siendo desplazados por aquellos que se centran más en términos de subjetivación y subjetividad. De todos modos, más allá de tomar nota del desplazamiento político que significa esta modificación de perspectiva, hay ciertas continuidades que pueden ser exploradas y que muestran que aquellos conceptos mantienen aún un considerable vigor crítico.

Entonces, empleando aquella terminología, ¿cómo salir de la estructura alienada y alienante de la educación? Giroux (1995) vislumbra el problema que aquí intentamos plantear cuando reconoce que el actual estancamiento de la nueva sociología de la educación se revela por su incapacidad de ir más allá de las teorías de la reproducción. Esta dificultad de superar teóricamente al reproductivismo pone de manifiesto que no se trata meramente de poder exhibir su ineficacia empírica en cuanto explicación posible de los fenómenos educativos *concretos*, sino que corresponde desmontar lo más potente de su construcción (sería necesario mostrar su caducidad *de iure* y no simplemente *de facto*). Como hemos señalado, introdujimos como recurso teórico el concepto de *reproducti-*

vismo primario para fortalecer aquella construcción y dirigir la atención a las cuestiones nucleares.

¿Qué hay, por lo tanto, de rescatable y qué de inaceptable en sus planteos respecto de la educación como una estructura de alienación y reproducción ideológica? La dupla ideología-alienación ha sido uno de los recursos filosófico-políticos más ajustados para postular que, siempre que se transmite algo, hay un *otro* que se desconoce y que opera, de alguna forma, en dicha transmisión¹⁷.

Nos permitiremos a continuación hacer una extensa cita de un texto de Carrizales Retamoza, porque en él aparecen condensados prácticamente todos los elementos que plantean a la educación como una estructura alienada y alienante (enunciado III del reproductivismo primario) y porque sintetiza también gran parte del significado y la operatividad de los restantes enunciados. Asimismo, nos interesa el texto debido a que trata de ilustrar la experiencia de reproducción desde el interior de la situación educativa, mostrando la operatividad normal del triángulo pedagógico y poniendo de manifiesto lo que la práctica educativa supuestamente permite y lo que supuestamente encubre.

La práctica docente es generalmente paradójica, pues por una parte trata de formar estudiantes críticos y creativos, y por otra los orienta en el pensar y el hacer. Esta doble actitud lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, pero no porque él se lo enseñe, sino de una manera espontánea, es decir, que el estudiante actúe por sí mismo de tal forma que la orden «quiero que estudies» se transforme en «quiero que quieras estudiar», el «obedece» se transforma en «obedece la obediencia».

De esta manera se busca que el estudiante desee el deseo hegemónico, que haga el hacer dominante. Estas son las paradojas de la socialización, hacer que espontáneamente se acepte lo hegemónico. Se trata pues de conocer lo conocido, es decir, de interiorizar los paradigmas socialmente dominantes.

El estudiante aprende a ser estudiante, a ser el estudiante que la sociedad define y caracteriza, de ahí que el objetivo de la socialización

17 Como señalamos, los planteos que giran alrededor de la eficacia del *currículum* oculto se inscriben en esta línea.

sea lograr la asimilación de lo persistente. De la misma manera, el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor, en ese momento, comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de los docentes. Es así como el profesor asimila el ideal hegemónico de sí mismo y se va convirtiendo en un ejemplo demostrativo de ello.

El ideal hegemónico no sólo se convierte en práctica docente real, sino que sirve también de vigilante para detectar si la experiencia está orientándose adecuadamente, permite darse cuenta de si se está experimentando y comportando conforme al ideal. Precisamente al alejamiento de la práctica con respecto al ideal se lo concibe como problema, que es tan real como el enfermarse o tener hambre. El ideal hegemónico de buen docente, pleno de mitos y utopías, genera en sí mismo un tipo de problema, de tal manera que el problema es un nuevo mito. Sin embargo la naturaleza del problema reside en tratar de pensar y hacer de acuerdo al ideal. De esa manera tenemos que el problema es parte del ideal, de ahí que a pesar de ser un problema impuesto se lo conciba como propio; mi problema es que no experimento como debo experimentar, no me comporto como debo comportarme, no soy como debo ser.

Si bien el ideal hegemónico del docente es contrario al del estudiante, ambos se complementan. La relación de dominación implica tanto al dominante como al dominado: el dominador necesita conocer el ideal del dominado tanto como el suyo propio y viceversa. La educación contemporánea se plantea en desacuerdo con una absoluta orientación, es precisamente en esa discrepancia donde surge la siguiente paradoja: se busca armonizar la socialización hacia el deber con la formación crítica y creativa, uno de los resultados lo encontramos en las modernas didácticas que mediante métodos sutiles buscan conciliar lo paradójico. [...] Los valores y las normas aceptados como hegemónicos al delimitar el hacer y el pensar ocultan la posibilidad de pensar y hacer distintos, por lo que puede afirmarse que la socialización consiste en enseñar a experimentar y a no experimentar, a comportarse y a no comportarse. Lo normal es experimentar y comportarse como lo hacen los normales, de ahí que experimentar y comportarse de manera distinta

es incurrir en lo oculto, es decir, en lo negado por los normales, quienes lo califican de anormal.

Negar lo que no se debe pensar es no sólo negar lo distinto, sino también negarse a concebirlo, o sea, negar la posibilidad de negar, pensar en la imposibilidad de pensar lo diferente.

Así pues, la función docente alienada se caracteriza por negar la existencia de pensar y hacer distintos; para ello requiere orientar al estudiante por el camino de la certeza y la seguridad. Enseñar en la certeza y la seguridad garantiza al estudiante que su experiencia y su comportamiento son los correctos, le da la seguridad de que no piensa en un pensar distinto.

Negar la posibilidad de negar es la manera hegemónica de enseñar, es más, a través de ella se afirma la certeza y la seguridad de lo aprendido. Negar la posibilidad de negar afirma lo persistente. [...] La práctica docente niega al estudiante, e incluso a sí misma, la posibilidad de ser negada. El ideal hegemónico es certero y seguro, sabe que no ignora, no sabe que no sabe, de ahí su seguridad. En la práctica docente alienada el saber no admite la duda, pues ésta es el inicio de la negación.

Es evidente que la escuela no se reconoce como negadora y por lo tanto niega hasta la posibilidad de negar, la escuela sabe que no duda de su saber. Mediante la negación de la posibilidad de equivocarse, la escuela afirma que es la que es.

La práctica docente afirma o cuestiona con certeza y seguridad, está segura de lo que es —independientemente de cómo se reconozca—, la negación de la posibilidad de negar no es su problema, pues sabe que sabe. Podrá cambiar de saber y desarrollarlo, pero no negar que sabe. Esa certeza y seguridad en el saber es lo que impide la posibilidad de ver más allá o algo distinto a lo que el ideal hegemónico establece, por ello el ideal es un poder, un poder social que existe en cada docente, lo que hace pensar con el pensar del ideal, opinar con la opinión del ideal y hacer lo que dicta el hacer ideal. No debe confundirse la tolerancia a la crítica con la negación de la posibilidad de negar, el docente generalmente ejercita la crítica, lo que no implica pensar en lo impensable, pues la crítica tolerada se hace con certeza y seguridad, es una crítica cognoscitiva que no duda del marco valorativo y lógico de la experiencia (Carrizales Retamoza, 1992:151 y ss.).

De acuerdo con esto, el panorama parece sellado. La práctica educativa inhibiría el pensar, pero fundamentalmente inhibiría pensar la posibilidad misma del pensar, en cuanto pensar es pensar lo distinto. Lo que afirmaría la educación tendría como condición esencial negar su posible negación, ya que de esta forma garantizaría la persistencia de lo que hay. En nuestros términos, la educación manifiesta su voluntad totalizadora de veridicidad («la escuela sabe que no duda de su saber»). El texto muestra a la institución educativa como un modelo supereficiente de repetición, y esa máxima eficiencia se da por su carácter alienante y alienado («no sabe que no sabe»). Es la consumación de la eficacia de la ideología: producir efectos desde su invisibilidad respecto de los saberes de una situación. La institución educativa aparece como un espacio de reproducción ideológica y constitución de subjetividad, pero, de acuerdo a lo que hemos sostenido, de subjetividad *objetiva*. El sujeto de esta educación es un sujeto alienado que porta un discurso verídico y se normaliza de acuerdo a las pautas institucionales existentes.

Pues bien, ¿cómo salir de la estructura alienada y alienante de la educación? ¿A través de la pedagogía *radical* que, entre otros, propone Giroux (1990:38), como ejemplo paradigmático?: «Para los intelectuales transformativos, la pedagogía radical, como forma de política cultural, ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades». Pero, fundamentalmente, «los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares». Parecería que el saber sobre la naturaleza *histórica* de las formas sociales que producen subjetividad es la clave para quebrar el circuito alienado de la reproducción. Comprender y, por lo tanto, tomar *conciencia* de la estructura de alienación permitiría desalienarse y, en consecuencia, construir relaciones no ideológicas en los mundos escolares. Esta eventual salida no es, por cierto, novedosa. Nos retrotrae al fervor de las polémicas de la intelectualidad de los años sesenta, sobre todo en Francia, y actualiza una de las oposiciones emblemáticas de entonces: entre estructura e historia. La clave sería, entonces, *tomar con-*

ciencia y concientizar a los demás. La alienación ideológica sería mostrada y denunciada por la posesión consciente de un saber y, desde ese saber, se podría construir una relación transparente con el mundo que dejara en evidencia su entramado de injusticia y explotación¹⁸.

No volveremos, por cierto, a aquellos debates, pero en la actualización de la contraposición entre estructura e historia también se reactualiza la atribución de lugar que correspondía al sujeto. Frente a la estructura de reproducción no hay, en sentido estricto, sujeto, ya que este es solo un emergente *sujetado*. Se podría decir, muy simplificado, que todo es *objeto*. La pedagogía crítica lo que ha hecho es reintroducir la idea de un sujeto afirmando que siempre que se intenta sostener una estructura de repetición (como la que plantea el reproductivismo) hay *resistencias* y, por lo tanto, *sujetos* que las encarnan. De todos modos, que haya resistencia no implica necesariamente una descomposición de la estructura alienada. Incluso la resistencia puede ser interpretada como una nueva forma imaginaria de relación con las condiciones de producción de saberes y bienes. Podría pensarse, sin contradicción, por ejemplo, en un programa de acción políticamente correcta en el interior de las escuelas, habida cuenta de que, por caso, la *defensa de los derechos humanos* tiene un lugar en la *ideología dominante*.

En realidad, se ha atacado muchas veces al modelo reproductivista entrecruzando argumentos teóricos o metodológicos con prescripciones políticas. Aducir la supuesta imposibilidad de articular alternativas de cambio en las escuelas desde las teorías reproductivistas —porque al ser tan *cerradas* impedirían cualquier cambio— confunde lo que es una teoría explicativa con una acción política. La política supone desbordar lo que hay e ir por sobre lo que se dice del estado de cosas y no imaginar que una práctica transformadora deba ser deducida de una teoría.

Por otro lado, y en otro plano de análisis, la concepción del poder que ha planteado Foucault ha obligado a revisar minuciosamente el juego exterioridad/interioridad que sostiene el reproductivismo. ¿Podríamos decir, por ejemplo, que el reproductivismo primario es capaz de soportar una concepción descentralizadora del poder, tal como propone Foucault?

18 Retomaremos esto en el capítulo siguiente.

Recordemos algunas referencias capitales:

una de las primeras cosas que deben comprenderse es que el poder no está localizado en el aparato de Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado. por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana. Si se consiguen modificar estas relaciones o hacer intolerables los efectos de poder que en ellas se propagan, se dificultará enormemente el funcionamiento de los aparatos de Estado. Otra ventaja de hacer la crítica a nivel ínfimo: no se podrá reconstruir la imagen del aparato de Estado en el interior de los movimientos revolucionarios (Foucault, 1992a:108).

Y además:

si se quieren captar los mecanismos de poder en su complejidad y en detalle, no se puede uno limitar al análisis de los aparatos de Estado solamente. Habría que evitar un esquematismo –esquematismo que por otra parte no está en el propio Marx– que consiste en localizar el poder en el aparato de Estado y en hacer del aparato de Estado el instrumento privilegiado, capital, mayor, casi único del poder de una clase sobre otra. De hecho, el poder en su ejercicio va mucho más lejos, pasa por canales mucho más finos, es mucho más ambiguo, porque cada uno es en el fondo titular de un cierto poder y, en esta medida, vehicula el poder. El poder no tiene como única función reproducir las relaciones de producción. Las redes de la dominación y los circuitos de la explotación se interfieren, se superponen y se refuerzan, pero no coinciden (119).

Retomemos, en conjunto, parte de lo desarrollado hasta aquí. Hay un enfoque canónico en la cuestión educativa que atraviesa desde las posiciones del reproductivismo tradicional hasta la teoría crítica y que exploró los aportes de Marx sobre ideología y alienación. Podríamos llamarlo, como hemos adelantado, el *esquema ideológico o alienante de la*

educación. De acuerdo con esta posición, habría *algo* que se desconoce u oculta en toda transmisión educativa. La eventual solución que se ha dado no suele alejarse de la marxista clásica: se intenta situar otro lugar (paradigmáticamente, la ciencia) que permita hacer visible este funcionamiento, revelando el engaño (la relación ideológica o la relación imaginaria con las condiciones de existencia y reproducción). Las distintas pedagogías estarían teñidas de ideologías educativas que tendrían como función primordial hacer natural lo arbitrario.

La pedagogía crítica, por ejemplo, acepta esta lógica de la transmisión alienante, pero repara en que hay espacios de resistencia. En realidad, el hecho de que afirme que hay *resistencia* supone que hay reproducción o, al menos, un intento ostensible de propagar la ideología dominante. También asume la posición de que el Estado, a través del *poder de Estado*, diseña políticas educativas que reproducen los ideales hegemónicos (esto es, reproducen lo que hay). El aspecto en común es que habría una suerte de exterioridad del Estado frente a las escuelas, y las escuelas serían uno de los objetivos o instrumentos ideológicos del Estado para la propagación de la ideología dominante. Al mismo tiempo, se adopta la visión foucaultiana del poder para reconocer que en cualquier intersticio es factible un contrapoder resistente. Por cierto, cuando se habla de las escuelas como lugares de resistencia, ¿se plantea una resistencia a qué? Supondríamos que a la imposición, por parte del Estado, de la ideología dominante. Como dijimos, el planteo foucaultiano pone en aviso sobre esta estructura de funcionamiento, señalando la existencia de micropoderes. Parte de la llamada *teoría crítica en educación* se hace cargo de esto, si bien parcialmente.

Ahora bien, el planteo que adopta como esquema explicativo de la función educativa la oposición reproducción/resistencia (desde una lógica alienante y con un poder distribuido) no termina de dar cuenta de cómo el entramado social diferenciador se introduce y reproduce en la escuela y en qué medida la resistencia se constituye como contraria a ese entramado diferenciador. Parecería que le corresponde al Estado un papel central en esa tarea, pero, a su vez, ese poder de Estado (localizado y central) está contrapuesto a micropoderes que son, en última instancia, los reales productores del entramado diferenciador. Pero, al mismo tiempo, esos micropoderes permitirían que tengan lugar juegos de resistencia.

Las ideas que estamos desplegando en este trabajo permiten enfocar el nudo al que hemos llegado desde un lugar diferente y, en alguna forma, replantear la cuestión. El hecho de que las instituciones educativas recreen la lógica estatal no significa que ellas son un mero reflejo del Estado o una estructura adaptada a su imagen y semejanza para producir efectos de dominación, sino que *lo estatal* es constitutivo de cualquier institución. Hemos señalado que, de acuerdo con la ontología que hemos adoptado, cada situación tiene un estado de situación que permite hacerla consistir. En sentido estricto, no se trata de que el entramado diferenciador entra, por ejemplo, en la escuela, sino que la institución *es*, constitutivamente, el entramado diferenciador. Asimismo, desde este punto de vista, las estructuras no son esencialmente cerradas, sino que tal cierre es una artificialidad metaestructural que intenta, de manera primordial, dominar lo aleatorio. Como señalamos, para Badiou, el vacío es *el nombre propio del ser*, es decir que aquello que es verdaderamente fundamental en lo que hay es la posibilidad latente de su descomposición y no su totalidad compacta. Como la teoría del sujeto de Badiou asocia la existencia de un sujeto a la posibilidad de existencia de singularidades (esto es, disrupciones en lo que hay o localización del vacío de una situación), sujeto y estructura no quedan indisolublemente contrapuestos o subordinado uno en otra. A partir de ello, podemos decir que en toda institución educativa no solo se reproduce subjetivación, sino que también se la puede producir (en sentido fuerte).

Llegados a este punto, podemos decir que el reproductivismo (primario) es la condición de posibilidad y, al mismo tiempo, el obstáculo para una recomposición del problema. Por un lado, ofrece una caracterización completa del fenómeno de la reproducción educativa y permite situar el asunto con todos los elementos constitutivos. Pero, por otro, muestra sus límites teóricos en la concepción de las estructuras en relación con el sujeto y la historia¹⁹.

19 El reproductivismo consideró que en el sujeto-objetivo de la educación —tal como lo hemos llamado aquí— se consumaba la totalidad de la subjetivación en la educación. De ahí las críticas más duras que ha soportado como postura cuasi determinista. Pero, a su vez, el reproductivismo primario constituye una propuesta teórica que permite pensar la educación institucionalizada como ámbito de producción, justamente, de esos sujetos-objetivos.

De acuerdo con lo que hemos planteado en la primera parte, en lo que se refiere a que en la educación institucionalizada confluyen dos aspectos de la lógica estatal, el reproductivismo focaliza uno de ellos y reduce su análisis a la subordinación de la institucionalidad estatal (el estado de la situación) a la fuerza metaestructural del Estado. Para el reproductivismo, la escuela (o la institución educativa en general y, en especial, su gobierno) es solo un reflejo de la discriminación que produce el Estado (o la sociedad a través de él, ya que para el reproductivismo el Estado esencialmente reproduce las desigualdades sociales o culturales).

En virtud de lo anterior, para que el reproductivismo primario, en alguna medida, pueda sostenerse, debemos suplementarlo con algunos elementos de la teoría del estado que hemos adelantado en la primera parte. En especial, con la tesis que propusimos en cuanto a que el estado de la situación educativa *es* el Estado. Esto significa que la exterioridad que el reproductivismo primario supone (enunciado II) que hay entre la sociedad, pero fundamentalmente el Estado —como localización del poder, argumento que Foucault critica con dureza—, y la educación institucionalizada deja de ser eficaz para el análisis político de la escolarización. La definición ontológica de un *estado* de la situación —en este caso, educativa— permite que el juego exterioridad/interioridad que expone el enunciado II y garantiza el V de la presentación del reproductivismo primario ofrezca una posibilidad teórica para que este pueda ser sostenido como una interpretación sociopolítica plausible de la educación institucionalizada considerada como una estructura compleja de repetición (tal como la hemos definido en su momento) y sea, de alguna forma, compatible con el espíritu de la propuesta que venimos desarrollando. En efecto, si consideramos que el reproductivismo primario no es meramente la *descripción objetiva* y cerrada de la escolaridad del sistema capitalista, en la que no hay ningún lugar teórico para plantear una discontinuidad, sino que es más bien una forma de pensar la normalidad del estado de las cosas, queda bastante liberado de algunas de sus limitaciones teóricas y, sobre todo, de algunos encierros contrafácticos.

Educación, sujeto e ideología

(revisión de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser)

En el capítulo anterior, se menciona la dificultad de las teorías de la reproducción para resolver los problemas relacionados con el vínculo entre estructura y sujeto, entre estructura e historia, etc. De manera más específica, la cuestión del sujeto no está en ellas prácticamente tematizada más que por defecto o de manera subsidiaria, y está encuadrada en los debates que tuvieron lugar entre los sesenta y setenta en torno del estructuralismo y el marxismo. El breve texto de Althusser ha sido una referencia ineludible de los trabajos reproductivistas y un flanco privilegiado de las críticas a que fueron sometidas las teorías de la reproducción en su conjunto. Así como intentamos recuperar algunos aspectos significativos de aquellas teorías a través de un planteo *ad hoc* que hemos llamado *reproductivismo primario*, nos interesará ahora releer el opúsculo de Althusser a partir de la mirada que pretendemos construir en este trabajo.

En la primera parte de este trabajo, hemos remarcado que la transmisión de los saberes que son reputados como valiosos para una sociedad se lleva a cabo, formalmente y de manera especial, en una serie de instituciones creadas a tal efecto: las escuelas, los institutos de enseñanza, las universidades, y que el contexto en que esto es posible es inherente al entramado político del Estado. Ya se trate de escuelas públicas o privadas, gratuitas o pagas, la figura del Estado cumple un papel homogeneizador¹

1 Esta homogeneización se da en un registro específico, el escolar/ciudadano, pero sostiene otras diferenciaciones: por ejemplo, de clase o género.

central en la definición de las condiciones bajo las que todos los habitantes son conducidos obligatoriamente a través de un proceso que lleva muchos años y que intenta encauzar las perspectivas de un futuro más o menos previsible. Sostuvimos, asimismo, que en la conformación de la institución educativa, heredera de la modernidad, se juegan dos instancias determinantes, la libertad y la gobernabilidad. La relación entre ambas supone una tensión que se actualiza cotidianamente, porque expresa, de diferentes maneras, la función política del Estado en tanto imposición arbitraria. Las diversas formas en que se ha intentado disponer esta cuestión y las consecuencias que esto ha acarreado han dado lugar a prácticamente toda la historia política de la educación de los últimos casi tres siglos, desde la escuela tradicional hasta las propuestas de desescolarización de la sociedad.

En el panorama que hemos descrito, podemos reconocer sin mucha dificultad una idea que ha cruzado el horizonte educativo, redefiniendo y organizando alrededor de sí gran parte de los conceptos más usuales de la pedagogía. La idea (o el ideal) de *hombre* no solo fue el eje privilegiado que orientó la elaboración de importantes teorías pedagógicas, sino que constituyó —y sigue constituyendo— uno de los supuestos metafísicos más perdurables en la manera de concebir la relación de los individuos con la sociedad. Desde esta perspectiva, y más allá de los matices de las diversas posiciones, la tarea fundamental de la educación sería resolver la cuestión de la *integración al mundo* de quienes van llegando a él, contribuyendo a desplegar el conjunto de disposiciones y aptitudes que ya están contenidos, en alguna medida, en todo ser humano. Una buena educación sería, entonces, aquella que permitiera el pleno desenvolvimiento de las potencialidades inherentes a los niños y jóvenes ayudando a desarrollarlos como personas en armonía con su entorno social y cultural². Este presupuesto esencialista del ser humano ha jugado un papel definitorio a la hora de pensar las condiciones de producción y reproducción de las estructuras sociales, centrando en las disposiciones naturales del hombre la clave para resolver el problema. El sistema educativo tendría, entonces, una labor capital en la reproducción de las condiciones hegemónicas de

2 Véase Jódar (2001).

una sociedad, ya que no solo transmitiría los saberes o los valores que son dominantes, sino que, en especial, contribuiría a constituir una subjetividad integrada naturalmente al estado de cosas.

Esta perspectiva no solo define una configuración ideológica específica de los sistemas educativos, sino que también marca los límites de las posibilidades de cambios. La articulación de libertad y gobernabilidad, y la hegemonía estatal, a partir de la idea naturalizada del hombre, plantean una posibilidad de concebir la subjetividad, pero, obviamente, no es la única. Nos interesará plantear un breve recorrido en el cual se revisa el lugar preeminente que ha tenido el humanismo teórico en los análisis de la educación desde el punto de vista político. Se propondrán como ejes de reflexión los planteos que Louis Althusser bosquejara en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, sobre todo a partir de la apropiación que de ellos se ha hecho en diversos estudios del campo educativo. Se intentará precisar la concepción de *sujeto* que surge de dicha propuesta teórica y su relación con las determinaciones estructurales que enmarcan su aparición. Finalmente, se revisarán parte de las críticas usuales a esta posición retomando algunos aspectos, no siempre tenidos en cuenta, del propio texto de Althusser e integrando los recursos teóricos que estamos poniendo en juego en este trabajo. La inquietud que guía el capítulo es establecer cómo este derrotero teórico puede ser útil para pensar la problemática del sujeto en el análisis filosófico-político de la cuestión educativa.

Del sujeto del *humanismo* al sujeto como ficción ideológica³

«Hasta un niño sabe que una formación social que no reproduzca las condiciones de producción al mismo tiempo que produce, no sobrevivirá siquiera un año», decía Marx, y Althusser se encargaba de recordarlo al comienzo de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Por cierto, poner atención en la reproducción de las condiciones de producción es un factor decisivo para el análisis de la perpetuación de la formación social

3 En Cerletti (2005), desarrollamos una versión preliminar de estos temas.

capitalista. Ahora bien, esta reproducción se daría en tres planos diferentes, ya que se deben reproducir los medios de producción, las relaciones de producción y la fuerza de trabajo. El último plano nos va a interesar particularmente, porque en él es posible reconocer, en forma directa, la necesidad del capitalismo de cualificar diversificadamente el trabajo de manera funcional a su distribución social y, sobre todo, crear *conciencia* de esa necesidad. Esto es, mostrar que la reproducción de las relaciones sociales que establece el capitalismo, o el lugar que cada individuo ocupa en dichas sociedades, es algo *natural*, y que cualquier intento de modificación descomponen la totalidad de la ligadura social.

A diferencia de las formaciones sociales precapitalistas, donde la adquisición de las habilidades requeridas para el desempeño laboral se realizaba en el mismo proceso de producción, el capitalismo ha ido especializando la forma de incorporación al mundo del trabajo trasladándola a instituciones dedicadas a ello. El sistema educativo —es decir, la formación de los individuos tutelada por el Estado— se ocuparía de gran parte de esta tarea. Pero, en las instituciones educativas, el factor determinante no es tanto la formación específica que pueda darse para el dominio de ciertas tareas de aplicación laboral concreta, sino más bien la reproducción de la ideología dominante y la aceptación de las condiciones sociales hegemónicas. A la par de esto, en las últimas décadas ha cobrado una importancia decisiva, como es sabido, la influencia de los medios masivos de comunicación —en especial, la televisión e internet— en la promoción de la *subjetividad* capitalista (el individualismo, la competencia, la meritocracia, el éxito personal como referencia de vida, la lógica empresaria en el análisis de las acciones individuales y colectivas, la justicia social subsumida a la beneficencia y la ayuda *humanitaria*, etc.). Para Althusser (1984:14), la reproducción del sometimiento ideológico era un elemento fundamental para el sostenimiento del sistema:

la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la

ideología dominante por parte de los agentes de la exploración y la represión, a fin de que aseguren también «por la palabra» el predominio de la clase dominante.

La función de reproducción ideológica se hace más comprensible si referimos la función general que le corresponde al Estado en la tarea de *garantizar* la perpetuación de lo que hay, y *lo que hay* es el capitalismo y el entramado de relaciones sociales que va gestando para su despliegue. De acuerdo con la concepción marxista, el propósito medular del Estado es el aseguramiento de las condiciones de dominación de clase. El Estado o, más específicamente, el aparato de Estado, comprende el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las cárceles, etc., lo que Althusser llama el aparato *represivo* de Estado (porque funciona de manera compulsiva e, implícita o explícitamente, violenta) para distinguirlo del aparato *ideológico* de Estado (que funciona a través de la ideología). Los aparatos ideológicos de Estado son «cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas» (28), específicamente, los aparatos escolar, familiar, religioso, político, jurídico, cultural, medios masivos de información, etc.

Para el marxismo clásico —y en esto Althusser es un clásico—, el análisis político del Estado adquiere su sentido pleno cuando se plantea la cuestión del *poder de Estado*, es decir, la capacidad de una fuerza política de disponer la utilización del aparato de Estado en función de sus intereses y objetivos de clase. El objetivo político privilegiado de la lucha revolucionaria consistía en acceder al poder de Estado (burgués), ya que a partir de allí se podría montar un nuevo —aunque provisorio— aparato de Estado, para luego avanzar hacia la disolución de todo aparato de Estado y del Estado mismo, que ya no sería necesario en una sociedad sin clases. Pero ¿qué pasaría con el análisis del Estado cuando la revolución estuviera lejos o fuera incierta, es decir, cuando se mantiene y *funciona* el Estado burgués? O bien el alejamiento del *objetivo* y la nueva relación que plantea Althusser entre Estado e ideología —en la que es esencial la novedad de intentar refundar la noción de Estado a partir de la distinción entre aparato represivo y aparato ideológico de Estado— permiten afirmar que el

Estado deviene parcialmente una categoría de lo subjetivo, como lo sostiene Sylvain Lazarus (1993); o bien es posible señalar, más puntualmente, que la ideología, cuya materialidad está dada por los aparatos, es una noción estatal (y no una noción política). Como el sujeto, en el sentido que le da Althusser —lo veremos más adelante—, es, en última instancia, una función del Estado, entonces, no podría haber sujeto político, puesto que la política revolucionaria no podría ser una función del Estado⁴. Podemos decir que la ideología (esto es, «la representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia») adquiere una dimensión no solo funcional, sino constitutiva del Estado en tanto clave para el reaseguro de la reproducción de las relaciones de existencia de los seres humanos (la reproducción de las relaciones de producción capitalista). Es a través de la ideología dominante como se asegura la *armonía* entre el aparato represivo de Estado y los aparatos ideológicos de Estado, y también entre los diferentes aparatos ideológicos de Estado.

Las cuestiones referentes al origen de las ideas o a la determinación de la conciencia por parte de las condiciones materiales ha sido un tema destacado en el pensamiento marxista. Recordemos el «Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política»: «El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia» (Marx, 1987:66). O *La ideología alemana*:

La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tiene su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su propia producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia (Marx y Engels, 1985:26).

4 Véase «Althusser: le subjectif sans sujet», en Badiou (1998a).

Althusser (1984:64) señala que la categoría constitutiva de toda ideología es la categoría de *sujeto*, y lo es en la medida en que «toda ideología tiene por función (función que la define) la “constitución” de los individuos concretos en sujetos». Ahora bien, se nos aparece como una evidencia o es un lugar común que todos nos reconocemos en tanto sujetos. Pero en este reconocimiento (y autorreconocimiento) está operando ya la ideología. Es decir, nos reconocemos de la manera en que la ideología dominante permite que nos reconozcamos (de acuerdo a la perspectiva hegemónica de un cierto contexto social, político, cultural, religioso, etc.). Los individuos actúan, se desenvuelven, piensan, participan de prácticas reguladas, etc., eligiendo de manera aparentemente libre. Althusser va a insistir en que estos desenvolvimientos individuales (lo que se dice y hace) no solo son coherentes, sino que directamente se derivan de los aparatos ideológicos. Las *ideas* que supuestamente un individuo ha elegido libremente, con toda conciencia, en calidad de *sujeto*, no pueden saltar de manera *espontánea* por sobre sus condiciones de posibilidad, y estas condiciones son las de la ideología dominante, que participa y contribuye en la reproducción del estado de cosas. El sujeto *actúa* en la medida en que *es actuado* por la ideología existente en un aparato ideológico que prescribe prácticas reguladas por costumbres y rituales establecidos. Estas prácticas existen en los actos del sujeto que actúa, según su creencia, con toda conciencia.

Nuestro reconocimiento como sujetos que funcionamos de acuerdo con los rituales prácticos de la vida cotidiana más elemental es el anverso de la función ideológica; su reverso (su contrario) es el *desconocimiento*. En efecto, el reconocimiento nos da solamente la *conciencia* de nuestra práctica incesante del reconocimiento ideológico, pero no nos da en absoluto el *conocimiento* (que, para Althusser, lo da la ciencia) del mecanismo de ese reconocimiento. Aquí se debe producir un desplazamiento de plano (de lo ideológico a lo científico), de modo que se pueda dar cuenta de la comprensión cabal de lo que sucede *realmente*, es decir, fuera de la construcción imaginaria de la ideología. A ese conocimiento hay que llegar si se quiere «esbozar un discurso que intente romper con la ideología para atreverse a ser el comienzo de un discurso científico (sin sujeto) sobre la ideología» (Althusser, 1984:67 y 68). Para Althusser, todo discurso cien-

tífico es, por definición, un discurso sin sujeto, y solo cabría un *sujeto de la ciencia* en una ideología de la ciencia.

Como vivimos sumergidos en la ideología, somos siempre *ya* sujetos. Es decir, practicamos cotidianamente y sin interrupción los rituales del reconocimiento ideológico que nos garantizan que somos realmente sujetos individuales, concretos, inconfundibles. De acuerdo con la fórmula clásica de Althusser: «*toda ideología interpela a los individuos concretos como sujetos concretos*, por el funcionamiento de la categoría de sujeto» (68)⁵. Para poder sostener esta aserción de manera coherente con lo anteriormente señalado, Althusser debe forzar momentáneamente, para facilitar su comprensión, la distinción entre individuos concretos y sujetos concretos, si bien es claro que no puede haber un sujeto concreto que no esté referido a un individuo concreto. La ideología identificaría o señalaría («interpelaría») los individuos, transformándolos en sujetos. Pero no hay una secuencia cronológica o una temporalidad en la constitución de la subjetividad; la omnipresencia de la ideología hace que siempre haya *ya* interpelado a los individuos como sujetos. Esto quiere decir, como se adelantó, que en realidad los individuos son *siempre* sujetos. Habría en Althusser una suerte de sujeción y preasignación ideológica desde el nacimiento mismo, en el que ya es efectivo, por ejemplo, el aparato ideológico familiar. La escuela hará posteriormente otro tanto y así funcionarán los diversos aparatos ideológicos en la constitución de la subjetividad (que podrá modificarse, pero nunca estar ausente).

A diferencia del sujeto clásico, autosustentado y central, el sujeto es ahora el emergente de un entramado de relaciones signado por un denominador común ideológico. No hay una esencia *Hombre* que esté en la base o fundación de toda teoría de la política, de la educación o de la historia⁶. Este es el sentido que debe atribuirse a la expresión *antihumanismo teórico* que Althusser (1985:190) encuentra en Marx: «Desde el ángulo

5 El énfasis pertenece al original.

6 «El estructuralismo no es en absoluto un pensamiento que suprime el sujeto, sino un pensamiento que lo disemina y lo distribuye sistemáticamente, que impugna la identidad del sujeto, que lo disipa y lo hacer pasar de sitio en sitio, sujeto siempre nómada, hecho de individuaciones, pero impersonales, o de singularidades, pero pre-individuales» (Deleuze, 1973:325).

estricto de la teoría se puede y se debe entonces hablar abiertamente de un *anti-humanismo teórico* de Marx y se debe ver en este *anti-humanismo teórico* la condición de posibilidad absoluta (negativa) del conocimiento (positivo) del mundo humano mismo, y de su transformación práctica». El corolario de esta posición es el reconocimiento y el conocimiento del humanismo como ideología⁷.

El sujeto y el Sujeto

La última parte de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* aborda uno de los temas más interesantes y complejos de los que se desarrollan en el libro. Lamentablemente, está tratado de manera muy breve y nos deja con más preguntas que certezas respecto del planteo. En efecto, hacia el final del texto, Althusser intenta mostrar cómo se articula la estructura de la ideología con quienes serán los *actores* de la interpelación —la identificación— que ella formula, es decir, todos los individuos⁸. Para modelizar más que para ejemplificar, Althusser recurre a la ideología religiosa cristiana: una estructura contenedora en la que queden contemplados todos los sujetos posibles —en este caso, religiosos—, es decir, que interpele a todos los *individuos*. Esta estructura (religiosa), la ideología cristiana, asigna y distribuye los lugares que cada uno de los sujetos ocupa, y cada sujeto *reconoce* (y se reconoce en) los lugares que le fueron asignados.

Ahora bien, para que esto funcione, es necesario que *exista* otro sujeto, diferente de los individuos, en nombre del cual la ideología religiosa interpela a todos los individuos en tanto sujetos. Es *quien* interpela, es el sujeto de la interpelación. Este *otro* sujeto no debe confundirse con los sujetos religiosos, ya que, al depender de él la asignación de los luga-

7 La nominación *antihumanismo* tiene un sentido casi militante en contra del humanismo teórico al que Althusser llamaba a combatir. El término más preciso sería *ahumanismo teórico*, como el mismo Althusser ha señalado.

8 Recordemos, una vez más, que los individuos son siempre sujetos, pero que Althusser (1984:73) recurre a la distinción solo con fines ilustrativos: «Aunque sabemos que el individuo es siempre sujeto, seguimos usando ese término, cómodo por el efecto contrastante que produce».

res, no puede ocupar ningún lugar en ese cuadro. La distinción de este sujeto con los sujetos ordinarios no puede ser la misma con que estos se distinguen entre sí. Se debe tratar de una distinción absoluta, radicalmente diferente de la distinción ordinaria de los sujetos (en este caso, ya lo dijimos, religiosos). Este sujeto radicalmente otro, en la ideología cristiana, es, evidentemente, Dios. Althusser lo llama Sujeto (con mayúscula, para distinguirlo de los demás sujetos) —es Único, Absoluto y Central— y es quien interpela a los sujetos ordinarios, a los que asigna nombres (con minúscula) en su Nombre; es decir, los identifica y los sitúa. Tenemos, entonces, que los sujetos son sujetos por la interpelación divina. Esto hace que los sujetos estén sometidos al Sujeto (ya que de ellos nada depende ni les es posible hacer en relación con Él) y se reconozcan como sujetos gracias al Sujeto (en tanto reflejos o manifestaciones especulares de Él)⁹. Esto significa, entonces,

que toda ideología está centrada, que el Sujeto Absoluto ocupa el lugar único del Centro e interpela a su alrededor a la infinidad de los individuos como sujetos en una doble relación especular tal que somete los sujetos al Sujeto, al mismo tiempo que les da, en el Sujeto en que todo sujeto puede contemplar su propia imagen (presente y futura), la garantía de que se trata precisamente de ellos y de Él y de que al quedar todo en Familia (la Santa Familia: la familia es por esencia santa), «Dios reconocerá en ella a los suyos», es decir que aquellos que hayan reconocido a Dios y se hayan reconocido en él serán salvados (Althusser, 1984:77).

Por cierto, este *ejemplo* de la ideología cristiana aparenta ser mucho más que una simple ilustración; parece que fuera más bien el molde de funcionamiento de la estructura de asignación y distribución de lugares propia de toda ideología (y de toda teología). Esquemáticamente, la estructura de la ideología que muestra Althusser permite, por un lado, la interpelación de los individuos como sujetos; por otro, el (auto)reconocimiento de los individuos en tanto sujetos subordinados (sujetados) al Sujeto y, finalmente

9 «¿Acaso los hombres no fueron creados a imagen de Dios?» (Althusser, 1984:75).

—y quizá sea la clave—, la garantía de que todo funcionará y estará en orden en la medida en que los sujetos reconozcan lo que son y actúen en consecuencia. Las formas concretas que permiten el funcionamiento de este montaje son, como ya lo señalamos, los aparatos ideológicos de Estado. Cualquier disonancia, cualquier *fuera de lugar* que pudiera ocurrir, provocará de inmediato la entrada en acción de los aparatos represivos de Estado.

Estar inmerso en la ideología dominante —esto es, encontrarse bajo el efecto homogeneizador de los aparatos ideológicos— hace que los problemas que puedan surgir y las soluciones que a ellos se ofrezcan estén siempre dentro del orden de lo *posible*. Cualquier opción será *realista* si se encuadra en este esquema y se subordina al *buen orden* del estado de cosas dominante. El *buen* funcionamiento de los aparatos ideológicos define el marco de lo que es posible decir y hacer. Todo lo que no encaje será catalogado de irrealista, imposible, subversivo o caótico y, por lo tanto, para mantener el orden, se deberá actuar en consecuencia.

Pero ¿cómo es posible combinar esta estructura de sometimiento con la aparente libertad de decisión que tienen los hombres? ¿No es esta libertad la que los debería constituir verdaderamente en sujetos? La respuesta a esta cuestión la encuentra Althusser en la misma estructura ideológica (que implica la garantía o la tranquilidad de que todo funcione si se respetan sus condiciones) y en el usufructo político de un deslizamiento semántico: el que va de la subjetividad libre (el sujeto en tanto centro de iniciativas, autor y responsable de sus actos, etc.) a la subjetividad sojuzgada (el sujeto sujetado a la estructura de dominación a través de su subordinación a una autoridad superior). En este contexto, la única libertad posible es la de aceptar *libremente* la sujeción, ya que la ideología define el horizonte posible de las decisiones. Más precisamente: «el individuo *es interpelado como sujeto (libre) para que se someta libremente a las órdenes del Sujeto*, por lo tanto para que acepte (libremente) su sujeción, por lo tanto para que “cumpla solo” los actos y gestos de su sujeción. *No hay sujetos sino por y para su sujeción*» (79)¹⁰. Es necesario que esto sea así

10 Véase la extensa cita de Carrizales Retamozo que reproducimos en el capítulo 5, donde se ilustra esta cuestión específicamente circunscripta a la situación educativa. El énfasis pertenece al original.

para garantizar la reproducción de las relaciones de producción; más específicamente, para que el sistema de relaciones dominante sea asegurado día a día en las *conciencias*¹¹.

Los alcances de la reproducción ideológica

Dentro de los aparatos ideológicos que la sociedad capitalista dispone en la reproducción de sus condiciones de posibilidad, la escuela ocupa un lugar preponderante. O aún más, para Althusser, el aparato ideológico escolar ha sido colocado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas maduras, desplazando al aparato ideológico religioso (más precisamente, a la Iglesia) en ese puesto de privilegio. De manera más ajustada todavía: la pareja Escuela-Familia ha reemplazado a la pareja Iglesia-Familia.

[La escuela] toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-Familia y el aparato de Estado-Escuela, es más vulnerable— «habilidades» recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) (Althusser, 1984:43).

La institución escolar funciona, entonces, como un gigantesco aparato de encauzamiento y distribución social (que reproduce las relaciones de clase y los lugares sociales que estas determinan), pero lo hace bajo la apariencia de neutralidad ideológica o incluso de aideología. Es decir, se presenta como un ámbito de asepsia ideológica en el que lo único que interesa es el cuidado y la socialización de los niños a través de la transmisión de los conocimientos y la cultura, respetando y promoviendo su libertad y autonomía.

¹¹ Es evidente que el problema político crucial será, entonces, cómo salir de la ideología. Ya adelantamos que, en este sentido, Althusser plantea la recurrencia a la ciencia como herramienta para *conocer* el mecanismo de dominación que la ideología permite solo *reconocer*.

Ideología y aparatos ideológicos de Estado ha sido particularmente utilizado en algunas investigaciones del campo educativo. Nos hemos ocupado de este texto y otros que inauguraron y desarrollaron una temática, en líneas generales, común, que agrupamos bajo el nombre simplificador de *teorías de la reproducción* o *reproductivismo*, en el capítulo precedente, donde hemos comentado sus características principales, integrado varias de las objeciones que suelen formularse y propuesto una recomposición parcial de algunos aspectos claves para intentar mantener de ellas cierto vigor crítico.

De todos modos, nos interesará retomar algunos aspectos de las críticas formuladas al reproductivismo, en especial, las que pueden ser dirigidas puntualmente a los planteos de Althusser. Como dijimos, el abanico de objeciones que fueron formuladas podrían sintetizarse señalando que aquellos trabajos no percibieron la existencia de conflictos y resistencias en las instituciones educativas, no dejaron espacio para la actividad humana (la importancia concedida a los aspectos estructurales fue en detrimento de la participación del sujeto en la dinámica social), fueron catalogadas de funcionalistas, reduccionistas, economicistas, no tuvieron en cuenta la cotidianidad educativa (lo que pasa en la escuela y dentro del aula), etc.¹² Se suele decir también que los educadores serían ciegos ejecutores de los mandatos de la clase dominante, que no se tiene en cuenta a la escuela como posibilidad de desplazamiento social (un aspecto fundamental de las concepciones liberales de la escolarización), etc.

Si bien es cierto que muchas de las críticas provenientes del campo de las investigaciones educativas tocan aspectos medulares de la posición de Althusser respecto de la reproducción ideológica, también es cierto que, por un lado, Althusser nunca se ocupó con demasiado detenimiento del aparato ideológico escolar (más allá del señalamiento puntual que hizo de él, en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, como una de las formas privilegiadas de la reproducción de las relaciones sociales en estos tiempos) y que, por otro lado, en aquellas investigaciones nunca se tuvo muy en cuenta el *post scriptum* de 1970 que acompaña *Ideología y aparatos ideo-*

12 Véase Puiggrós (1995), en especial, cap. IV, §3 («Contra el reproductivismo pedagógico»).

*lógicos de Estado*¹³. En virtud de esto, podemos decir, en primer lugar, que la versión –por lo general, bastante libre– de un Althusser casi cofundador del reproductivismo pedagógico suele ser una extrapolación muy general de sus ideas que, por lo general, aparecen mezcladas con las de Baudelot y Establet o incluso con las de Bourdieu y Passeron, y Bowles y Gintis. Además, sumado a lo anterior, la escasa atención que se ha dado a la parte final del opúsculo de 1969-70 ha hecho que la crítica a la constitución de las subjetividades que aparecerían en ese texto sea una crítica contra una versión débil o poco menos que caricaturizada.

No es el objeto de este pasaje de nuestro trabajo hacer la defensa de un Althusser *estructuralista* mostrando que en el fondo no ha sido bien comprendido –ya que, efectivamente, varias de las críticas que se le formulan tocan aspectos complicados del edificio althusseriano–, pero sí nos gustaría señalar que en lo que respecta a cierta crítica *pedagogizante*, en especial de la noción de *sujeto*, la posición de Althusser no es tan frágil como se la suele presentar. Por lo tanto, centraremos la atención en esta última cuestión, tratando de revisar con cierto cuidado la *defensa* que el propio Althusser ensayara de su trabajo oportunamente.

Si nos atenemos al mencionado *post scriptum* de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, encontraremos que Althusser reconoce que las tesis que ha desarrollado hasta ahí tienen una dosis alta de *abstracción*. En virtud de ello, considera pertinente *concretizar* un poco dichos desarrollos tratando de encontrar un nexo que permita precisar la contribución de los aparatos ideológicos de Estado a la reproducción de las relaciones de producción en condiciones más *reales*. En principio, este vínculo buscado sería la formación constante que van adquiriendo los individuos en las distintas actividades de las que toman parte, desde los procesos productivos mismos hasta la escolaridad y la familia, con sus rituales y sus prácticas. La ideología sería *realizada*, entonces, en las instituciones, y esa función sería cumplida eminentemente por los aparatos ideológicos de Estado. Pero este proceso no podría ser simplemente una mera operación técnica

13 El propio Althusser ha señalado en diversas oportunidades –y, en especial, cuando se defendía de las acusaciones de *funcionalismo* que caían sobre *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*– la poca atención que se ha prestado a este pequeño anexo. Véase, por ejemplo, Althusser (1978).

que ejercen las clases dominantes con meridiana conciencia de lo que deben hacer para mantenerse y propagar sus condiciones de dominación. No se trata de una reproducción mecánica de las condiciones hegemónicas de producción y de la reproducción de sujetos funcionales a ese estado de cosas.

El sentido fundamental del *post scriptum* es introducir un reaseguro polítrico para impedir supuestos *devaneos teoricistas* y anclar las tesis presentadas en las situaciones concretas. Para tal fin, la referencia que propone Althusser es a la *luchas de clases*, que intenta responder no solo a cuestionamientos conceptuales, sino también a las duras críticas políticas que estaba sufriendo en el seno de la izquierda francesa de entonces. De manera sintética, en términos de Althusser (1984:82): «El Estado y sus aparatos sólo tienen sentido desde el punto de vista de la lucha de clase». Pero también debía dar un lugar a espacios de resistencia, por lo que «quien dice lucha de clase de la clase dominante dice resistencia, rebelión y lucha de la clase dominada», es decir, no se trata de una simple extensión de la dominación sobre la clase dominada, sino que el corazón mismo de los aparatos ideológicos es un ámbito de lucha ideológica.

En «Nota sobre los Aparatos Ideológicos de Estado», procurando aclarar el sentido último que intentó darle a *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Althusser (1978:85) sostiene que:

La reproducción de la ideología dominante no es simple repetición, no es una reproducción simple, ni siquiera una reproducción ampliada automática, mecánica de instituciones dadas, definidas de una vez para siempre, por sus funciones: es el combate por la unificación y la renovación de elementos ideológicos anteriores, inconexos y contradictorios, en una unidad conquistada en y por la lucha de clase, contra las formas anteriores y las tendencias antagónicas nuevas. La lucha por la reproducción de la ideología dominante es el combate inabundante que siempre es preciso reemprender y que siempre está sometido a la ley de la lucha de clases.

Y agrega, un poco más adelante que, si los aparatos ideológicos «tienen como función la de inculcar la ideología dominante, eso quiere decir que

existe *resistencia*, si hay resistencia es que hay lucha y esta lucha es, en definitiva, el eco directo o indirecto, cercano o, por lo general, lejano, de la lucha de clase» (86)¹⁴. Esto se debe, fundamentalmente, a que la clase dominante intenta unificar siempre las formas ideológicas existentes, pero la ideología dominante «aunque sea ésta su función, *no llega nunca a resolver totalmente sus propias contradicciones*, que son el reflejo de la lucha de clases»¹⁵.

Esta referencia a la lucha de clases no solo reintroduce un concepto clásico del marxismo, sino que –fundamentalmente– señala la imposibilidad de que la reproducción encarnada en los aparatos ideológicos se cierre sobre sí misma. En efecto, la lucha de clases en los aparatos ideológicos de Estado es solo una instancia determinada de la lucha de clases, pero el punto central es que los aparatos ideológicos son siempre *desbordados* por la lucha de clases.

La ideología que una clase en el poder convierte en dominante en sus AIE¹⁶ es sólo un aspecto de una lucha de clases que desborda los AIE. La ideología que una clase en el poder convierte en dominante en sus AIE se realiza en esos AIE, pero los desborda, pues viene de otra parte; también la ideología que una clase dominada consigue defender en y contra tales AIE los desborda, pues viene de otra parte (Althusser, 1984:83).

Quizá tengamos en este pasaje la clave para comprender la limitación de varias de las críticas que hemos señalado.

La lucha de clases, más allá de la tónica de lo que se juega en los AIE, marca la imposibilidad de que una reproducción se realice de forma completa. Que los aparatos ideológicos estén atravesados y, sobre todo, desbordados por la lucha de clases pone de manifiesto que todo cierre ideológico que intente pensar las condiciones de reproducción como una totalidad es imposible. Siempre hay algo *que viene de otro lado* e impide

14 El énfasis pertenece al original.

15 Ídem.

16 Aparatos Ideológicos de Estado.

que la reproducción se materialice en la inculcación o la manipulación plena de las conciencias. Esto hace que la interpelación ideológica del Sujeto (en tanto clase dominante) no sea una condena irreversible que produce individuos-sujetos enteramente funcionales al estado de cosas, agentes inconscientes de la reproducción de las relaciones sociales dominantes. La ideología en el seno de los AIE es un terreno productivo de disputa, y allí se podrá vislumbrar que algo nuevo pueda surgir (ya que se trata de una lucha en la que puede haber derrotas, pero también éxitos). Hemos abundado en que no hay estructura que pueda dar cuenta de la totalidad de lo que en ella ocurre y puede ocurrir. Por lo tanto, es un lugar posible para la aparición de la novedad. La ideología de la *clase dominada* existe y, por lo tanto, resiste. Esta es la fisura que le permitiría a Althusser sostener que pensar la realidad (y el conflicto) social en términos estructurales no significa necesariamente *determinar de manera absoluta* la constitución de subjetividades funcionales. Sin correr demasiado de los pasajes de Althusser que hemos referido, podemos vislumbrar que puede haber algo más que sujetos dóciles y que puede haber también algo más que aceptar *libremente* la sujeción.

Por una necesidad teórica, pero sobre todo política, Althusser debió encontrarle algún lugar dentro de la aparente funcionalidad compacta de los AIE a la posibilidad de un quiebre. Lo que le permitió mostrar que todo cierre estructural está siempre al borde de su ruptura fue introducir, como vimos, el concepto de lucha de clases y afirmar que esta existirá siempre en el interior de un aparato ideológico. Este recurso teórico o esta decisión política, adoptados para no dejar atrapado su planteo en la compacidad de las estructuras y vislumbrar que la transformación revolucionaria es todavía posible en el interior de los aparatos, nos permiten extender la vinculación con los conceptos que estamos desarrollando en este trabajo. Reiteremos que, más allá de si introducir el concepto de lucha de clases y dar un lugar para la resistencia responde a una necesidad política de Althusser de reposicionamiento frente a la izquierda francesa, lo cierto es que abre una posibilidad teórica interesante para repensar su planteo completo a la luz de nuestras categorías.

Por un lado, la bipartición aparatos ideológicos de Estado/aparatos represivos de Estado permite insinuar un aspecto crucial que hemos desa-

rollado en la primera parte y que consiste en la distancia de la política frente al Estado. La necesidad de puesta en funcionamiento por parte del Estado de sus aparatos represivos (por ineficacia, inoperatividad o crisis de sus aparatos ideológicos) muestra una medida de la distancia del Estado respecto de la acción política independiente.

Por otro lado, la figura del Sujeto (con mayúscula) que construye Althusser —que interpela individuos y permite el reconocimiento, por parte de los *sujetos*, de los lugares que les fueron asignados y su autorreconocimiento en ese marco— extrapola, de alguna manera, lo que hemos llamado un *régimen de cuenta* (o la ley que posibilita que una multiplicidad se haga consistente). Establecimos que toda situación estaba sometida a un doble régimen de cuenta (la situación y el estado de la situación o metaestructura). En el caso de la situación educativa, que es la que aquí nos interesa particularmente, sostuvimos que la metaestructura define la institucionalización de la educación y permite caracterizar los estados de normalidad. A los *individuos* que habitan la situación educativa les es invisible la normatividad estructurante de asignación de lugares (opera el *desconocimiento* del par *reconocimiento/desconocimiento* de la relación ideológica) y son incluidos, por lo tanto, como sujetos. En sentido estricto, como remarcamos oportunamente, son sujetos-objetos de la educación.

La inclusión del concepto de *lucha de clases* puede quedar justificado simplemente desde posiciones clásicas marxistas. Sin embargo, nos ha interesado ir más allá del concepto particular y hacer notar la necesidad del *lugar* que ha debido abrir Althusser en su planteo. En los términos que hemos desarrollado, podemos decir que un aparato ideológico está siempre expuesto a su propia inconsistencia o, como hemos señalado en varias oportunidades, ninguna presentación está íntegramente tomada en la representación. La eficacia de la ideología dominante para imponer una normalidad homogeneizadora está siempre cuestionada por la imposibilidad de que la metaestructura estatal dé cuenta, de manera completa, de la estructura (o de la situación). Situación educativa e institucionalización (o estado de la situación) mantienen siempre una inconmensurabilidad que es ontológica y no específicamente política. Que Althusser haya identificado esta disfunción estructural con el nombre *lucha de clases* es simplemente una decisión política en el seno de una teoría.

Educación, sujeto e igualdad

(revisión de *El maestro ignorante*,
de Jacques Rancière)¹

En la primera parte del libro, nos detuvimos en señalar que la existencia de ciertas singularidades en una secuencia de continuidad abría la posibilidad de que algo nuevo tuviera lugar y la normalidad de un estado de cosas se viera alterada. Esas singularidades, que desde un punto de vista integral hemos también caracterizado como *sitios* de acontecimientos, ponían de manifiesto que un suplemento azaroso aparecía en la estructuración de una situación determinada. Esto quería decir que entre el estado de la situación (o la metaestructura) y la situación de origen se producía un desajuste que no podía ser reconpuesto con los recursos de la situación existentes hasta entonces. En otros términos, ocurre algo que no es legible desde lo establecido. Nos ha interesado detenernos en el análisis del libro *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière, porque en él se pone de manifiesto con singular agudeza cómo en el seno de una práctica edu-

- 1 Diferentes versiones preliminares de los contenidos de este capítulo fueron publicados en Alejandro Cerletti, «La politique du maître ignorant. La leçon de Rancière», en *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, Presses Universitaires de Caen, n° 27, 2005. En español: «La política del Maestro ignorante: la lección de Rancière», en *Educação & Sociedade*, año XXIV, n° 82, 2003. Este artículo ha formado parte del *dossier* «A propósito de *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière» que fue publicado en *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, año XV, n° 36, 2003 y en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, n° 11, 2003. Con diversas modificaciones, fue también publicado como: «Ideología, subjetividad y reproducción social», en *Acontecimiento*, año XV, n° 29-30, 2005.

cativa pueden tener lugar circunstancias inesperadas que, sin embargo, permiten recomponer completamente, con una notable riqueza, lo que se decía y lo que se hacía hasta entonces. Asimismo, el texto muestra, de manera eminente, otra faceta fundamental del problema del desacople entre metaestructura y estructura: las dificultades que aparecen cuando aquello que produjo una disrupción en el estado de normalidad intenta ser institucionalizado.

Con motivo de la preparación de su libro *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier* (1981), Rancière se había dedicado durante algún tiempo al estudio de las prácticas que los obreros llevaban adelante para la educación de sus hijos. Una de las preocupaciones que guiaban entonces su trabajo era encontrar caminos que pudieran vincular la emancipación intelectual con la emancipación social. Este trabajo de exploración lo llevó a roparse con un personaje singular de la historia de la educación francesa: Joseph Jacotot. La figura de este antimaestro decimonónico y sus extravagantes métodos de enseñanza pasaron a ser presencias recurrentes, a veces explícitas y otras no, en las inquietudes políticas de Rancière y en diversos pasajes de su producción teórica. Las referencias continuaron en *Le philosophe et ses pauvres* (1983) y en su participación en el volumen colectivo *Les sauvages dans la cité. Autoémancipation du peuple et instruction des prolétaires au dix-neuvième siècle* (1985). Pero es en *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* donde Rancière construye y despliega su propio Jacotot, transformándolo en un intempestivo portavoz de sus ideas. Este cuidadoso trabajo de apropiación política ha permitido a Rancière convertir una peculiar cuestión pedagógica de principios del siglo XIX en una problematización política de vital actualidad. El camino que siguió Rancière al desarrollar la cuestión del significado social de la emancipación intelectual lo llevó a concentrar su atención en un tema político fundamental: la igualdad². Nos interesará analizar cómo esta cuestión se enlaza con la educación y cómo, en el seno de cualquier educación, puede hacerse lugar un sujeto emancipado y emancipador.

2 Véase Vermeren, Cornu y Benvenuto (2003).

La distinción fundacional de la acción educativa: los que saben y los que no

En el cruce de la educación institucionalizada y la acción política progresista se ha afirmado muchas veces que la educación tendría como una de sus tareas fundamentales intentar paliar o mitigar las contradicciones de clase (o de género, raza, religión u otras) propias de nuestras sociedades. La prédica liberal ha insistido con que la escuela debería funcionar como reguladora de las desigualdades sociales, garantizando mecanismos o estrategias que converjan hacia la igualdad de oportunidades. Los ideales fundacionales de la Ilustración, que con diversos matices llegan hasta nuestro presente, colocaban a la adquisición de conocimientos como la llave maestra para la consecución de la libertad del hombre. Correspondería a la instrucción pública extender tal beneficio a todos, sin diferencias de origen. Estas diversas consideraciones comparten el supuesto de que la institución educativa tendría la responsabilidad política de hacer algo por igualar lo que se presentaría, de hecho, como desigual.

El maestro ignorante se desarrolla en un doble registro, en dos recorridos paralelos que se entrecruzan y realimentan. En el primero, el relato se construye sobre la figura de Joseph Jacotot y su experiencia personal de enseñanza en los albores del siglo XIX, profundamente convulsionada por una serie de circunstancias azarosas que motivaron un cambio tajante en su mirada sobre la educación tradicional. Presentada de manera muy sintética, la experiencia que conmovió a Jacotot fue la siguiente. Había sido contratado como *lector* de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, en 1818. En la primera reunión con sus estudiantes, constató que no sabían francés. Él, por su parte, no entendía nada del holandés. Este inicio desalentador lo llevó a tener que pensar algún tipo de alternativa extraordinaria. Fue así que recordó que, casualmente, se había editado hacía poco en Bruselas una edición bilingüe de *Telémaco* de Fénelon. A través de un traductor, recomendó a sus estudiantes que intentasen acceder al texto francés valiéndose de la traducción. A medida que avanzaban en la lectura, les pidió que ensayaran escribir, en francés, comparando términos y expresiones del holandés, lo que ellos pensaban del texto. Los resultados de la experiencia sobrepasaron la más optimista de sus espec-

tativas y lo llevaron a reflexionar profundamente sobre aquello que estaba sucediendo y a intentar nuevos desafíos. La clave de su sorpresa y el replanteo de todo lo que entendía como *enseñanza y aprendizaje* fue que los estudiantes aprendían sin necesidad de sus *explicaciones*, sin que él les dijera cómo las cosas eran o debían ser.

El segundo recorrido consiste en la apropiación política que hace Rancière de aquella experiencia, en una suerte de contrapunto constante. En este doble movimiento, el libro va sobreimprimiendo a la descripción de una cuestión básicamente pedagógica la construcción de un problema eminentemente político, verdadero núcleo propositivo de la obra.

No deja de sorprender cómo *El maestro ignorante*, ya desde las primeras páginas, dirige un ataque demoledor sobre un recurso clásico y señero de toda educación: la explicación. De manera abrupta, vemos que la explicación pasa de ser aquella herramienta privilegiada con la que los maestros, desinteresadamente, han intentado llevar a sus alumnos hacia el conocimiento y la cultura a convertirse en un arma sutil de imposición y dominación. Las circunstancias puntuales de su experiencia concreta de enseñar le hicieron comprender a Jacotot que la *explicación* (es decir, la conducción de los alumnos, por etapas, desde la ignorancia hacia el saber), contrariamente a lo que sostenía la pedagogía —y él mismo pensaba hasta entonces—, no era el vehículo preclaro e imprescindible del magisterio; que era posible construir otra relación entre maestros y alumnos que la tradicional vertical, organizada a partir del que supuestamente sabe y el que no. Esta conmoción originada en la práctica misma pasó a ser el punto de quiebre de toda una concepción de la enseñanza y transformó la vida de Jacotot en un esforzado intento por desplegar hasta sus últimas consecuencias la novedad que había vislumbrado. Rancière se deriene cuidadosamente en este proceso y desarrolla, a su vez, en toda su magnitud, las consecuencias políticas que este quiebre supone.

En la interpretación Jacotot-Rancière, la explicación cumple una tarea fundamentalmente regulariva. En la medida en que divide el mundo en dos, separando a los que saben de los que no —los que *explican* de los que escuchan y *aprenden*—, instaura una segmentación que es mucho más significativa que una mera distinción de dominios de saberes. Toda la enseñanza clásica se apoya en esta idea supuestamente neutral de la explica-

ción-transmisión, cuya matriz sostiene, a grandes rasgos, que hay algo (un conocimiento, una destreza) que alguien tiene (el maestro) y se lo transmite, por medio de una explicación, a alguien que no lo tiene (el alumno). El que no sabe irá aprendiendo de a poco y con el tiempo adquirirá los saberes de que carecía. Pero el reconocimiento de esta distinción entre los que saben y los que no, que es inherente a la existencia misma de cualquier magisterio, no solo define la relación que cada uno tiene con los conocimientos, sino que, y esto es lo más importante, demarca una serie de estamentos. En efecto, tomar conciencia de la segmentación que produce el dominio de ciertos saberes hace que cada uno internalice el lugar que ocupa y vea que la posibilidad de ascender viene ligada a la subordinación —en principio, intelectual— a un explicador. Por cierto, si uno pudiera hacerlo por sí mismo, no sería necesario el maestro. Para Jacotot, la institución educativa tiene como función reproducir esta distinción jerárquica, porque de ella justamente vive: es su condición de posibilidad. El maestro administra, en nombre del Estado, un segmento de poder. Controla la distancia que hay entre lo que se debe enseñar y lo aprendido, entre lo enseñable y la comprensión de lo enseñado. Constituye la supervisión y garantía de la eficiencia de la transmisión. El que explica algo y luego controla la fidelidad de lo *aprendido* es para Jacotot un *embrutecedor* [*abrutisseur*], alguien que no emancipa, sino que ubica al otro en un mundo de rangos, consolidado y natural. En última instancia, termina instalándose, a partir de la supuesta posesión y capacidad de utilización de los saberes, una lógica de superiores e inferiores. Para Rancière, esta matriz jerárquica termina siendo la estructura básica con la que se comprende la sociedad.

La experiencia inédita vivida por Jacotot le hizo constatar que es posible aprender sin un maestro explicador, que si alguien *quiere* aprender puede ser capaz de disponer las relaciones con el otro de una manera original y propia. Aprender sin un maestro explicador no quiere decir, sin embargo, que se prescindiera de todo maestro. Pero ¿qué quiere decir que pueda no haber un explicador y que de todos modos se pueda aprender de un maestro? ¿Qué enseña un maestro que emancipa, a diferencia de otro que explica y, por lo tanto, embrutece? ¿En qué consiste este magisterio diferente? Por lo pronto, para Jacotot, es preciso separar las dos

funciones que la práctica del maestro explicador une: la del conocedor o especialista en un saber y la del que enseña. ¿Qué podría significar, entonces, enseñar otra cosa que un saber, ser algo distinto del conocedor que transmite su dominio? No se tratará de enseñar el propio saber (en rigor, ni siquiera hay que tenerlo: esa es, justamente, la escandalosa posibilidad del maestro *ignorante*), sino de hacer explícito que el otro es capaz de aprender lo que quiera. Lo que se enseña cuando se emancipa es a usar la propia inteligencia. La función del maestro será plantear al alumno un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo. Es interrogar como un igual y no como un conocedor que ya sabe todas las respuestas. El que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo, y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección. Algunos textos clásicos (paradigmáticamente *Telémaco*), verdaderas herramientas-motor del «método» Jacotot³, permitirían decir a cada uno lo que pensaba y no eran en absoluto un fin en sí mismo. Permitían que cada uno hable, no como maestro o alumno, sino como hombre o mujer. Es decir, no como aquel que es examinado en vista de una evaluación, sino como aquel de quien interesa lo que pueda decir. No se trata de explicar lo que los científicos, los artistas o los filósofos dicen o hacen, sino de ser, en alguna forma, científicos, artistas o filósofos.

¿Cuál es la lectura política que puede hacerse de este *antimagisterio* de Jacotot, quien no se cansaba de repetir que no tenía nada (ningún *contenido* en especial) que enseñar a sus alumnos? La posibilidad de emancipación en el enseñar está ligada, para Jacotot, a la potencialidad de un triple cuestionamiento, que es un llamado libertario dirigido a la inteligencia, y un imperativo radical dirigido a la voluntad. El maestro no debe dejar de preguntar: «Y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?». Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro para transformarse en una conquista, de cada alumno, sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro debe sostener con tenacidad frente a un alumno es «¡tú puedes!». Partiendo de esta consigna que potencia las posibilidades de cada uno, junto a los tres interrogantes mencionados, es posible desplazar la cuestión educativa

3 Una interesante reflexión sobre el «método» de Jacotot se encuentra en Douailler (2003).

hacia la política y evaluar sus consecuencias. En efecto, alguien que no se somete a un orden jerárquico, construido a partir de desigualdades de inteligencia u otra referencia, alguien que no se ve como inferior, sino que reconoce y valora su propia capacidad y se sostiene en su tenacidad, podrá emanciparse. Un obrero (o un campesino, un artesano o cualquiera) se emancipará intelectualmente «si piensa en lo que él es y en lo que hace dentro del orden social» (Rancière, 1987:59). Podríamos decir que, en un sentido estricto, recién entonces será un *sujeto*, alguien que se conoce a sí mismo como viajero intelectual, como alguien que piensa y puede actuar en consecuencia. Como alguien que se interroga y que puede interrogar a los que supuestamente saben y, sobre todo, a los que supuestamente saben y además gobiernan. En términos de Jacotot: «Toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: “¿Y tú, qué piensas?”». Todo su poder radica en la conciencia de emancipación que ella actualiza en el maestro y suscita en el alumno» (63). Si no se trata de transmitir conocimientos, entonces, ¿cualquiera podría ser un maestro *emancipador*? Efectivamente, siempre y cuando haga propios el triple cuestionamiento y el «tú puedes».

Esta condición de sostener la enseñanza y la emancipación en una singularidad –la construcción del camino propio– tiene una derivación peculiar: la imposibilidad de institucionalizar un *método* Jacotot. Esta consecuencia es catastrófica para quienes, por ejemplo, imaginan que la liberación de los hombres y las mujeres puede ser conducida por una política de Estado, por *progresista* que ella sea. No es difícil entrever elementos que muestran una veta anarquista en la médula del planteo político-pedagógico que Rancière realza de Jacotot: enseñar y aprender es un vínculo directo entre los individuos (sin mediaciones), la imposibilidad de institucionalización, la relación conflictiva con el Estado, etc. A Jacotot le pasó lo mismo que a todo revolucionario triunfador. Luego de los éxitos iniciales, comprueba que si es verdaderamente consecuente con sus principios revolucionarios, en el mismo momento en que comienza a institucionalizar su revolución triunfante, comienza también a liquidarla. Pero no es tan interesante la eventual perspectiva de desescolarización que podría derivarse del planteo general de Jacotot –ya que la intención de Rancière es más política que pedagógica– como la posibilidad de pensar, a partir

de aquel, una política de nuevo cuño. En efecto, el movimiento que fuerza Rancière en la experiencia pedagógica de Jacotot, por un lado, deja al descubierto una paradoja esencial de la institución educativa (y, más específicamente, del Estado) que hemos referido como una de las cuestiones fundamentales de este trabajo: qué es lo que impone o debe imponer (o sea, hasta dónde obliga) en nombre de la libertad. Lleva al centro de la escena los límites del ejercicio de la autoridad y la necesidad de sujeción (a la lógica de Estado, a través de la escuela) frente a la constitución de sujetos (o seres libres). Por otro lado, se nos advierte que no hay quien nos debe decir cómo son las cosas y qué es lo que habría que hacer; solo se nos insiste en que somos capaces de pensar y hacer. La incapacidad de llegar a algo por uno mismo, en tanto ficción estructurante que se debía suponer para fundamentar la explicación, es la misma incapacidad que se debe suponer para hacer una política de delegación. En nombre de una incapacidad técnica u operativa (desconocimiento/imposibilidad de ejercer por uno mismo las decisiones), se justifica la necesidad de mediadores: los tecnócratas economicistas, los políticos *profesionales*, etc. La paradoja del maestro emancipador es dar lugar a la emancipación sin constituirse en líder ni en guía, lo hace solamente apostando a que cada uno puede emanciparse⁴.

Se podría ir más lejos aún. La explicación no sería solo el arma embrutecedora que emplean los pedagogos ingenuamente, sino la estructuración misma del orden social: la explicación dominante es la que *explica*—manifiesta o implícitamente— el porqué de la distribución de los rangos existentes y la necesidad de su sostenimiento para el beneficio común. Las distancias que la escuela (y el Estado) pretende reducir son aquello de lo que vive y le da sentido y, en consecuencia, no deja de reproducir. En última instancia, se garantiza la integración del lazo social a partir de la integración pacífica de la masa, guiada por las élites instruidas. La tremenda osadía o pretensión de insinuar que se puede *enseñar lo que se ignora*, mucho más que manifestar un absurdo didáctico, tiene una intencionalidad filosófica y política crucial. Expresa la potencia del pensamiento y la posibilidad que tienen *todos* de construir lo nuevo.

4 Para una lectura crítica, véase Bertolini (2006).

La igualdad como punto de partida

Ahora bien, nada de esto sería posible sin el supuesto constituyente de que *todos somos iguales* que, en Rancière, presenta una radicalidad inédita. Pero ¿qué quiere decir y qué alcances tiene dicha afirmación?⁵

A diferencia de los análisis usuales de la cuestión igualitaria en los que la igualdad termina siempre siendo un objetivo a conquistar, Rancière parte de, o *postula*, la igualdad para luego extraer de esa apuesta todas las consecuencias que sea posible derivar. La igualdad no será, entonces, algo que está al final del camino, una lejana meta a la que hay que llegar y respecto de la cual solo importa discutir y evaluar los métodos para alcanzarla. Para Rancière, la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella. En esta línea, ubicar la igualdad al comienzo define un punto de inicio para todas las acciones humanas y un pensamiento verdaderamente liberadores.

En Jacotot, el tema de la igualdad está focalizado en la igualdad de las inteligencias. La emancipación intelectual de los individuos no tiene otro objeto que permitir *verificar* o poner en acto dicha igualdad. Rancière hace pie en esta idea, se sirve de ella y la extiende a un plano general. En este movimiento, podemos ver cómo el desplazamiento de lo pedagógico a lo político toma forma, una vez más. La decisión de partir de la igualdad, aunque sea infundada, tiene, sin embargo, una serie de comentarios o ilustraciones que acercan una suerte de justificación. En efecto, Rancière se deriene en discutir la trivial constatación empírica de que lo que hay es la desigualdad. De hecho, por todos lados no se veía más que desigualdad de inteligencias, o desigualdad a secas. Qué más natural que comprobar la evidencia, lo que cualquiera podría corroborar: que hay inteligentes y brutos, capaces e incapaces, espíritus abiertos y cerebros obtusos. Unos pasan mejor los exámenes que otros; unos progresan, otros repiten, ya sean alumnos del mismo origen social, cultural, etc., o de diferente. Unos saben, otros no. Unos pueden, otros no. Pero ¿qué se puede extraer en nombre de la política o en favor de la justicia *verificando* que todos somos diferentes? ¿Acaso no se podría afirmar también —dice Rancière— que es

5 Véanse Dussel (2003) y Do Valle (2003).

evidente la *igualdad* del amo y el siervo o del dominador y el dominado, en la medida en *que es evidente* que los segundos deben *comprender* las órdenes de los primeros para obedecerlas? ¿No se trata de la misma inteligencia la que los hace situarse en la misma estructura de dominación? Para Rancière, quien quiere proceder a partir de la desigualdad debe presuponer la igualdad y en esto apoya la decisión que guía el libro. Ahora bien, esta suerte de *justificación* de la necesidad de presuposición de la igualdad tiene algunas dificultades. Detengámonos brevemente en ellas.

Rancière intenta *justificar* de dos modos diferentes el recurso de sostener la igualdad de las inteligencias. Por un lado, hace referencia a la igualdad supuesta en el acto de quien dice algo y otro comprende (es la igualdad necesaria que habría que reconocer para que la desigualdad funcione). En realidad, lo que estaría haciendo es derivar o sustentar la igualdad en algo común y previo. Este planteo podría conducir, en última instancia, a aquellas posiciones que sostienen la existencia de una *esencia* o un *algo* compartido en el habla, o reconocen un *a priori* del lenguaje, o bien consideran inevitable participar de las condiciones de toda comunicación o, incluso, afirman lo natural de compartir el don de la palabra. El segundo modo, que es el más potente, no es, en sentido estricto, una justificación, sino más bien un ejercicio de intento de actualización de la igualdad. Por ejemplo, afirmando que el punto de partida de cualquier *aprendizaje* no será nunca lo que el *ignorante* (en el sentido trivial de quien no detenta un conocimiento determinado) ignora, sino lo que el *ignorante* sabe (y, por cierto, suele saber muchas cosas). De todos modos, la riqueza de la posición de Rancière no se muestra tanto en el primer intento de justificación como en el segundo, donde la clave es sostener que el planteo igualitario es una decisión primaria que tiene la fuerza de un axioma y, en consecuencia, hace superfluo cualquier intento de prueba o demostración. Ahora bien, afirmar el postulado igualitario será, por cierto, una decisión política.

La educación y la política no pueden partir de la desigualdad y tratar de anularla con acciones correctivas —educativas o políticas— que procuren hacer iguales de los desiguales. Quien parte de una desigualdad que entiende *de hecho*, evidentemente la admite. Esto significa que reconoce que, o bien hay desiguales a él (inferiores) y él aspira igualarlos (haciendo

lo posible por *ascender* a los inferiores), o bien hay desiguales a él (superiores) que él debe esforzarse en igualar, pero con la ayuda de los superiores (ya que, de no ser así, evidentemente no serían sus superiores y podría bastarse a sí mismo). En cualquiera de los dos casos, lo que domina —y es eje de la lectura política que hace *El maestro ignorante*— es el menosprecio, ya sea del otro o de uno mismo. Es querer fundar todo intento de acción en la impotencia, en la debilidad o en lo peor de cada uno.

Tampoco se trataría, por cierto, de intentar realizar una comprobación científica empírica de la desigualdad de las inteligencias (que en el fondo no será más que una petición de principio, ya que lo que se encontrará es la desigualdad que se presupuso), de intentar constatar que esto sea siquiera posible (jamás se podría llegar a otra cosa que constatar que todos somos diferentes) o, peor aún, de intentar medir cuán diferentes somos. Pero ¿qué podría significar *probar* que dos inteligencias son iguales o diferentes en tal número? En definitiva, la inteligencia se puede reconocer por sus efectos, y la exploración de los efectos de un postulado igualitario es, para Rancière, mucho más significativa que partir de una evidente desigualdad.

Lo que interesa a Rancière es descubrir la potencialidad de todo hombre o mujer cuando se considera igual a los demás y considera a todos iguales a él o ella. La voluntad será la vuelta sobre sí del ser que razona, que se reconoce con capacidad para pensar y actuar. El reconocimiento de la igualdad horizontaliza las relaciones de poder y ubica el protagonismo en cada uno de nosotros. Es una manera de establecer relaciones entre los humanos en las que a todos, sin excepción, se les reconoce la posibilidad de la palabra. Lo que embrutece a una persona no es su falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia, y lo que embrutece a los «inferiores» embrutece, al mismo tiempo, a los «superiores».

Lo verdaderamente emancipador no será, entonces, el recorrido o el camino hacia el logro de una igualdad (que, en definitiva, nunca se concreta), sino el reconocimiento del principio. «La igualdad no se da ni se reivindica, ella se practica», nos enseña Rancière (1987:227). Y Jacotot nos muestra que el más *ignorante* sabe también muchas cosas, y en eso debe fundarse toda enseñanza. Instruir será, entonces: o embrutecer, es decir, confirmar una incapacidad, pretendiendo reducir la distancia al

no saber; o emancipar, esto es, forzar una capacidad que se ignora o niega que se tiene para extraer de ello todas las consecuencias.

Subjetividad emancipadora y sujetos emancipados

El siglo que acaba de concluir ha visto cómo ha ido cambiando la valoración política y social del lugar y la función que corresponde a maestros y profesores. Se ha pasado de enaltecerlos, desde su papel casi santo de misioneros educativos o liberadores sociales, a denunciarlos como poco menos que instrumentos perversos de la reproducción social e ideológica del capital. Con mucha agudeza, Rancière pone el centro de atención en otro lugar y descoloca aquella contraposición. En este cambio de perspectiva, los maestros (y todos los hombres y las mujeres en general) no liberarán o someterán por su sola función en el diseño institucional de un Estado, sino que lo harán a partir de sus decisiones en cuanto a la relación que establecen con los demás. La acción emancipadora será consecuencia de sostenerse en el postulado de la igualdad entre los seres humanos y, a partir de esta decisión, se abrirá un mundo de posibilidades inéditas en el que la posesión de saberes no será el fundamento velado de las jerarquizaciones. Este es el mensaje que *El maestro ignorante* nos da. Pero también abre las puertas a otros desafíos.

A su manera, el libro de Rancière rompe, en un sentido general, con la noción de *víctima* (del sistema, de las condiciones de producción y reproducción, de la pobreza estructural, de la globalización, etc.), ya que la supuesta víctima es alguien que piensa y decide y no un mero cuerpo que debe ser alimentado o un ignorante que debe ser educado. Los hombres y las mujeres no son simples efectos objetivos de las circunstancias, sino que *todos* tienen capacidad de subjetivación. La combinación conceptual *reconocimiento de la desigualdad en el origen-víctima* no puede llevar mucho más lejos que a la caridad, al sentimiento piadoso de la beneficencia. Y esto es así porque no se considera al otro un igual, sino un inferior que debe ser ayudado. Por el contrario, el *otro* es para Rancière alguien que piensa, y en el diálogo igualitario de las inteligencias puede ponerse de manifiesto que un *ignorante* puede llegar a ser un

emancipador, y un sabio, un embrutecedor. Podemos sacar una conclusión quizá para muchos sorprendente: la igualdad no depende de lo social (ni es siquiera el resultado de una acción justa), sino de una decisión y de ser coherente con ella. Pero no es todo. *El maestro ignorante* deja vislumbrar también una idea singular: la igualdad está excluida del funcionamiento normal de todo orden social, pero es, a su vez, su justificación y objetivo (se la pone afuera y es, en última instancia, inalcanzable). El contrapunto en la educación es también significativo: parecería que siempre hay algo que obturar para que la *educación* sea posible.

Jacotot constituyó una disrupción, un ruido molesto en el buen orden del estado de cosas imperante, imposible de ser oído desde la normalidad. El desafío que asume Rancière es ser consecuente con la radicalidad de aquella novedad, en principio pedagógica, para comenzar a recorrer caminos políticos inéditos. *El maestro ignorante* pone en el centro de la atención la tensión que soporta la educación como reproducción de lo que hay y la posibilidad de aparición de lo nuevo. En última instancia, tematiza qué significa que haya, en un sentido estricto, *sujetos* de la educación o, mejor, *sujetos* de *su* educación. Pero también, y quizá sobre todo, que haya sujetos políticos.

Conclusiones y perspectivas

I

De acuerdo a lo que hemos desarrollado, hemos otorgado a *educar* el sentido de disponer los saberes de modo tal que el pensamiento pueda interpelarlos. O también, en términos textuales de Badiou, «disponer los saberes de modo tal que alguna verdad pueda agujerearlos». Hemos argumentado que la secuencia de repetición de saberes y prácticas se interrumpe cuando esa continuidad es pensada a partir de algo (una novedad) que no se acomoda al estado normal de las cosas. Hemos explicado que esta perturbación es un elemento aleatorio respecto de la normalidad del estado de la situación, ya que no puede deducirse o justificarse a partir de él. Si es posible que alguien (un individuo o un colectivo) despliegue las consecuencias que pueden extraerse de aquella interrupción, se producirá un recomodamiento integral de los saberes que estaban puestos en juego. Solo en este caso podremos decir, en sentido estricto, que tiene lugar una composición subjetiva en la educación. Sobre esa base, fueron definidas diferentes figuras de *sujetos* de la educación, de acuerdo a cómo era asumida la secuencia de *reproducción-alteración-reproducción* o asumida la de *reproducción-novedad-recomposición*.

A partir de lo dicho, podríamos extraer una consecuencia aparentemente paradójica: cuando la educación en alguna medida falla, es cuando

puede haber *realmente* educación. Es decir, cuando la educación –en tanto estructura de repetición– presenta una disrupción en su continuidad, se está ante la posibilidad de que algo nuevo ocurra y, por lo tanto, de que se inicie a partir de ello un proceso de subjetivación, en sentido preciso. Para ajustar los términos y recuperando una vieja expresión, podríamos llamar simplemente *instrucción* a la transmisión de ciertos saberes (esto es, un conocimiento y un saber-hacer o, en nuestros términos, hacer pública una enciclopedia), mientras que *educación*, en un sentido más restringido, implicaría el establecimiento de una marca en los saberes establecidos y transmisibles, y una recomposición y reapropiación de ellos a partir de una decisión.

Este contraste de la educación fue aludido, desde otro punto de vista, por Adriana Puiggrós en algunos pasajes de su libro *Volver a educar* (1995:112): «Cuando se gesta el vínculo pedagógico, hay una nueva producción simbólica en la cual intervienen factores incontrolables [...] La incompletud de la educación y la conciencia del educando son condiciones necesarias para superar la reproducción mecánica del mensaje educador y formar sujetos (116) [...] Es necesario que el educando reaccione oponiéndose, diferenciándose o fracturando el mensaje educador para constituirse en sujeto» (118). Más allá de que el planteo de Puiggrós, que se centra básicamente en la polaridad educador-educando, es diferente del que hemos desarrollado aquí, la visualización de la tensión entre subjetivación y reproducción es común a cualquier análisis que se preocupe por el sentido político de la educación.

Que la educación (en tanto mera instrucción) *falle* no quiere decir que lo que hacía tradicionalmente el Estado en nombre de la educación tenga problemas (esto es, que el Estado se vea en dificultades para seguir haciendo aquello que hacía o incluso deje de implementarlo). No se trata meramente de una eventual pérdida de capacidad instituyente de la *institución* educativa y una consecuente pérdida de legitimación social¹. Se trata, de manera fundamental, de que, incluso haciendo eficientemente aquello para lo cual está diseñada la institución educativa, no puede dar

1 Que, por otro lado, en la mayoría de los casos no deja de ser cierta. Véase Duscharzky y Corea (2005), en especial, el cap. 4 («Las instituciones en la pendiente»).

cuenta de todo, siempre. Y no porque le falte capacidad o medios para hacerlo (saberes y poder), sino porque las multiplicidades que son convocadas en un encuentro educativo (como en cualquier encuentro) son infinitas.

Lo que hace inteligible la situación educativa es lo que el saber dominante puede decir de lo que ahí ocurre. Pero, como dijimos, el saber instituido no puede dar cuenta de ningún acontecimiento, porque lo realmente diferente que pueda ocurrir le será inaccesible. La mejor y más completa institucionalización (o la mejor y más completa cuenta de un estado de situación) solo cuenta lo que puede representar, es decir, solo reconoce como elementos constitutivos ciertas caracterizaciones o agrupaciones de multiplicidades de cada situación. Por cierto, la institución (o el Estado) considera que ese reconocimiento es completo y que no queda nada fuera de la cuenta y, de hecho, de *su* cuenta, no queda nada afuera. Se necesitará otra estructuración diferente para reconocer que había algo presentado que la cuenta anterior no representaba.

Que la constitución de la subjetividad que hemos descrito se apoye fuertemente en la disrupción que se produce en un proceso normal no quiere decir en absoluto que lo que sucede en situaciones de normalidad no pueda ser significativo a nivel personal o colectivo. La transmisión de conocimientos, la transmisión de la enciclopedia, si se produce de manera adecuada, es altamente valiosa porque amplía el horizonte de posibilidades de cualquier intervención subjetiva. La asimilación de los enunciados verídicos de un mundo no implica de por sí la integración definitiva y acrítica en él.

Nos constituimos en sujetos-objetivos instalándonos en el devenir de lo que hay de las instituciones educativas en un determinado contexto sociocultural e histórico. Puede ocurrir que las instituciones y el contexto permitan una incorporación *amable* a ese devenir (a la sociedad de la cual se comienza a formar parte *de derecho*) o, por el contrario, esa incorporación puede ser hostil o incluso fallida (cuando las instituciones educativas expulsan a algunos que están presentados en ellas). Pero, para que podamos hablar de *educación* en un sentido pleno, debe ocurrir, de acuerdo a lo que hemos planteado, una *apropiación* de los conocimientos que el Estado a través de sus instituciones pone en circulación. Es decir, deberá haber, en algún momento, una decisión de *cómo* relacionarse con

esos conocimientos. Esa decisión supone salirse del camino esperable (del lugar *objetivo* en el que el sistema educativo puso a quienes lo integran) y trazar recorridos propios. Al actor y efecto de esta decisión lo hemos llamado sujeto-*subjetivo*, porque rompe el orden de la enciclopedia, que pasará a ser leída de otra manera o con una intencionalidad diferente. Si la ruptura permite reinterpretar algunos de sus *capítulos* o lisa y llanamente dejar de lado esa enciclopedia, estaremos en un punto de recomienzo (tendrá lugar una verdad, en los términos de Badiou) y podremos hablar, entonces, en su sentido estricto, de un sujeto *en* la educación.

Hemos afirmado que las situaciones educativas son sitios de acontecimientos, lo que quiere decir que siempre está latente la irrupción de algo que escapa a la normalidad (la irrupción del vacío de la situación, en términos de la ontología que adoptamos). Esa alternativa de que algo escape a lo previsto (a la repetición) será la posibilidad misma de la educación. De acuerdo con esta perspectiva, *educación* significará, entonces, que quienes son *educados* deberán establecer su propia relación con el saber, a partir de una apropiación singular. En última instancia, si algún proceso educativo tiene lugar, habrá tenido lugar, al mismo tiempo, un proceso de autoeducación.

II

Las situaciones educativas permitirán encuentros –o crearán condiciones para que ellos sean posibles– en los cuales podrá ocurrir *algo* (o posiblemente nada). De esos encuentros participarán docentes, estudiantes y saberes, en un marco regulado sociopolíticamente. Cada situación educativa supone una repetición y la posibilidad de su alteración. Que haya sujetos educativos estará vinculado íntimamente con la irrupción de algo que interpele los saberes ya establecidos de una manera singular y transforme a quien/es ha/n participado de ese encuentro. Hemos sostenido que esa interpelación es, de manera ejemplar, la acción del pensamiento. El punto al que hemos arribado nos pone frente al desafío (para quien enseña) de determinar, en última instancia, qué se hace con lo que excede lo programado (que es la expresión de la reproducción). En otros térmi-

nos, cómo relacionarse con lo que pueden llegar a ser, bajo ciertas circunstancias, microacontecimientos o acontecimientos en el seno de la educación institucionalizada. Hemos justificado que no es posible establecer de antemano dicho *cómo*, ya que excede los saberes que dan cuenta de lo que hay. Este punto de arriba abre una perspectiva importante: devuelve al maestro y al profesor un protagonismo especial en la construcción de los conocimientos, en la medida en que los coloca en circunstancias de tener que tomar decisiones que involucran toda la situación y la superan. Pero también pone ante una situación que no hemos explorado: cómo relacionarse desde la educación con los acontecimientos propios de cada procedimiento genérico (tal era el nombre que habíamos atribuido a los campos de la ciencia, el arte, la política y el amor, en los cuales se podía hablar, en sentido preciso, de *acontecimientos*). En virtud del recorte conceptual que hemos hecho para este trabajo, dejaremos este camino abierto. De todos modos, aunque más no sea de manera sintética, nos permitiremos mencionar algunos aspectos de su horizonte problemático.

Afirmamos que los acontecimientos propios de cada campo producen una alteración completa de sus saberes, instalan nuevas verdades y producen construcciones subjetivas diferentes. Dijimos también que las instituciones educativas mantienen con aquellos campos una relación especial, ya que en cada situación educativa se hacen presentes, de manera singular, cada uno de ellos. La cuestión es, en definitiva, si lo que se enseña (y, en principio, se repite) es una cristalización de la irrupción que supuso en algún momento un acontecimiento, por ejemplo, científico. Parecería que los saberes generados a partir de dicho acontecimiento ingresan a la institución educativa completamente esterilizados de su potencialidad disruptiva. Lo que se transmitiría, entonces, sería simplemente un saber (un capítulo más de la enciclopedia) al que le es ajeno su propio origen y sus límites. Por ejemplo, en la escuela se (re)produciría una subjetividad-objetiva científica newtoniana. La educación instala a todos (maestros y alumnos) en la normalización de las consecuencias del acontecimiento newtoniano y, al mismo tiempo, lo invisibiliza en tanto pensamiento. Lo mismo ocurriría, por ejemplo, con los acontecimientos políticos de las revoluciones americana o francesa y la construcción de una subjetividad republicana y ciudadana. Su consolidación como saberes dominantes

les ha hecho perder su potencialidad disruptiva y constitutiva, por lo que se los enseña como saberes canonizados cuyo destino es la repetición sin pensamiento. Son, en última instancia, los saberes propios de toda situación de normalidad educativa. Queda abierta la posibilidad de que la educación pueda situarse en el camino abierto por los acontecimientos propios de cada campo sin neutralizar su fuerza de acontecimientos. Es decir, que pueda recrear las condiciones y las decisiones que suponen la construcción de sus verdades y la constitución posterior de los saberes que los *explican*. El desafío es, en síntesis, que cada situación educativa sea un ámbito en el que tenga lugar el pensamiento en acto y que no se agote en la mera reproducción de lo que otros pensaron.

Un segundo camino que deja abierto el libro consiste en explorar la posibilidad de considerar a la educación como un quinto procedimiento genérico, a la par de los otros cuatro identificados por Badiou. Esto significaría la existencia, de derecho, de *acontecimientos educativos* plenos. A lo largo del desarrollo del trabajo, hemos desestimado esta posibilidad y nos limitamos a considerar lo que hemos llamado *microacontecimientos educativos*, aclarando que no se trata de acontecimientos en el sentido fuerte que le asigna Badiou. También hemos referido la posibilidad de considerar acontecimientos políticos (o artísticos, etc.) *en* la educación, lo que implica que, en realidad, no dejan de ser acontecimientos políticos (o artísticos, etc.), pero situados en contextos educativos. Que la educación sea un procedimiento genérico querrá decir que es un procedimiento de verdades. Esto plantea el complejo problema de determinar qué podría ser una verdad educativa y cuál es el tipo de alteración que produce o produciría en los saberes educativos. De todos modos, más allá de estas dificultades, lograr justificar que la educación puede constituirse en un procedimiento genérico abriría un panorama muy diferente en cuanto a los saberes educativos, su transmisión y los sujetos comprometidos en ella, y no deja de ser una línea que merecería investigarse con atención.

Un último tema que queda abierto para futuros desarrollos lo constituye la reflexión sobre el tenor de los posibles acontecimientos de pensamiento en el seno de la educación. Sostuvimos que la acción docente de todo acto educativo supone *disponer los saberes* de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente. Badiou no ha

desarrollado demasiado esta perspectiva porque, como dijimos, no se ha ocupado centralmente de la cuestión educativa, pero ha planteado, en otros contextos, varias claves conceptuales que permitirían vislumbrar algunos posibles acercamientos a aquella cuestión. En «Thèses sur le théâtre»² —en especial, en la primera tesis, «El teatro piensa»—, Badiou introduce una reflexión que nos permite ensayar algunas analogías, dentro de los recaudos que hemos señalado, con los acontecimientos que pueden tener lugar en el marco de una situación educativa.

En el texto mencionado, Badiou entiende al teatro como una disposición de componentes disímiles (un texto, un lugar, actores, vestuario, luces, público) cuya única existencia común es la representación. Cada función reúne esos elementos de una manera singular, ya que, más allá de que noche a noche se repita la obra, cada representación constituye una combinación inédita de aquellos elementos. Para Badiou, aquella disposición de componentes produce ideas. Las llama *ideas-teatro* por generarse exclusivamente en ese contexto. Esto quiere decir que cada representación es una posibilidad abierta al pensamiento (se trata, en definitiva, de *ideas*). Pero lo más significativo del planteo de Badiou es que considera que esas ideas son incompletas. Por lo tanto, no se trata de la transmisión acabada de una idea ya elaborada y definida. La puesta en escena ofrece una posibilidad inédita de vincularse con un conjunto de componentes que tiene una actualización posible en cada función. La función es la complementación y, por lo tanto, una posible finalización de esa o esas ideas puestas en juego. Actores, texto, puesta, público son los elementos que confluyen en una combinación posible, que está siempre librada al azar del encuentro. El inicio de cada función propone un vínculo en el que deberán involucrarse todos los elementos intervinientes y, muy especialmente, el público. El éxito o fracaso de la función dependerá de que las ideas ofrecidas se completen o no. Si quedan sin terminar, si lo que ocurre es unilateral, el teatro habrá fallado. Según Badiou, si hay teatro, esto es, si la idea-teatro se completa en la situación particular de una función, podemos decir que se ha producido un acontecimiento de pensamiento.

2 En Badiou (1998b:113). Una versión preliminar de este texto es Badiou (1995a).

No desarrollaremos la cuestión, pero nos resulta sugerente poder establecer algún tipo de analogía con las situaciones educativas. Tal como hemos presentado los elementos que convergen en los encuentros propios de la situación educativa (saberes, maestros, alumnos, contexto social e institucional, etc.), vemos que la posibilidad abierta al pensamiento de cada acto de enseñar puede tener similitudes significativas con lo que Badiou establece para el acto teatral. Como hemos sostenido, una *buena* enseñanza no es aquella que logra transmitir sin alteración las ideas pensadas por otros, sino, fundamentalmente, la que logra que los saberes puestos en juego sean interpelados singularmente. Esto permitirá que quienes participan del encuentro puedan posicionarse subjetivamente frente a ellos y constituirse a partir de ese posicionamiento. Como en la representación de una obra teatral, en la situación educativa existe siempre la dimensión azarosa de todo encuentro, ya que no se puede saber de antemano, con seguridad, qué resultados producirán los elementos que se ponen en juego. Que tenga lugar un acontecimiento, o un microacontecimiento, en una situación educativa (esto es, un acontecimiento de pensamiento) podrá querer decir que se comenzó a finalizar, de una manera singular, aquello que la situación dejó abierto. Esa finalización excede lo que puede inferirse de la propia situación, ya que en ella participan múltiples factores y son necesarias ciertas decisiones. En síntesis, para que haya educación, como para que haya teatro, siempre debe haber un *plus* sobre lo que está dispuesto inicialmente. Ese *plus* constituye, como hemos intentado mostrar a lo largo del libro, la posibilidad de que algo diferente irrumpa en una continuidad y produzca consecuencias. Por extensión, educar significará, entonces, crear las condiciones para que ello pueda acaecer. En definitiva, todo confluye en una consecuencia política propia de todo verdadero acto educativo, tal como hemos adelantado: que la educación implica, necesariamente, alguna forma de autoeducación, alguna forma de apropiación subjetiva y singular del *saber*, y una decisión de *haber*. Quizá sea esta una de las respuestas que podríamos darle a una de las cuestiones que podría sintetizar la voluntad de este libro: cómo educar para la libertad.

Bibliografía

- AAVV (2003), «Igualdad y libertad en educación. A propósito de *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière» (*dossier*), en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, n° 11.
- ÁBALOS, Jorge W. (2002), *Shunko* [1949], 43ª ed., Buenos Aires, Losada.
- ALTHUSSER, Louis (1978), «Nota sobre los Aparatos Ideológicos de Estado», en *Nuevos Escritos*, Barcelona, Laia.
- (1984), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (trad. de Alberto Pla), Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1985), *La revolución teórica de Marx* (trad. de Marta Harnecker), México, Siglo XXI.
- (1988), «El antihumanismo teórico de Marx», en *Filosofía y marxismo* (entrevista de Fernanda Navarro), México, Siglo XXI.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1995), «Escuela y subjetividad», en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 242.
- APPLE, Michael W. (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/MEC.
- ARENDT, Hannah (1999), *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.
- BADIOU, Alain (1982), *Théorie du sujet*, París, Seuil.
- (1990a), *Manifiesto por la filosofía* (trad. de Victoriano Alcantud), Madrid, Cátedra.

- (1990b), *¿Se puede pensar la política?* (trad. de Jorge Piatigorsky), Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1994), «La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal» (trad. de Raúl Cerdeiras, Alejandro Cerletti y Nilda Prados), en *Acontecimiento*, año IV, nº 8 (número especial).
- (1995a), «Dix thèses sur le théâtre», en *Les Cahiers de la Comédie-Française*, nº 15.
- (1995b), «Filosofía y Política», en *Acontecimiento*, año V, nº 9.
- (1998a), *Abrégé de métapolitique*, París, Seuil.
- (1998b), *Petit manuel d'inesthétique*, París, Seuil.
- (1999a), *El ser y el acontecimiento* (trad. de Raúl Cerdeiras, Alejandro Cerletti y Nilda Prados), Buenos Aires, Manantial.
- (1999b), *San Pablo. La fundación del universalismo* (trad. de Danielle Reggiori), Barcelona, Anthropos.
- (2000), «Un, multiple, multiplicité(s)», en *Multitudes*, nº 1.
- (2002), *Breve tratado de ontología transitoria* (trad. de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar), Barcelona, Gedisa.
- (2003a), *Condiciones* (trad. de Eduardo Molina y Vedia), México, Siglo XXI.
- (2003b), «La política a distancia del Estado», en *Acontecimiento*, año XIII, nº 26.
- (2004a), *Circunstancias* (trad. de Alejandrina Falcón), Buenos Aires, Del Zorzal.
- (2004b), «La comuna de París: una declaración política sobre la política», en *Metapolítica*, nº 36.
- (2005a), *El siglo* (trad. de Horacio Pons), Buenos Aires, Manantial.
- (2005b), «Ocho tesis sobre lo universal» (trad. de Alejandro Cerletti), en *Acontecimiento*, año XV, nº 29-30 (conferencia pronunciada el 19 de noviembre de 2004 en el Centre International d'Etude de la Philosophie Française Contemporaine). Disponible en francés en http://ciepfc.rhapsodyk.net/article.php?id_article=44 [consulta: mayo de 2008].
- (2005c), *Filosofía del presente* (trad. de Alejandrina Falcón), Buenos Aires, Del Zorzal.
- (2006a), *De un desastre oscuro*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2006b), *Logiques des mondes. L'être et l'événement, 2*, París, Seuil (en español: *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento, 2*, Buenos Aires, Manantial, 2008).
- BALIBAR, Étienne (2004), *Escritos por Althusser*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- BARKER, Jason (2002), *Alain Badiou. Strong Thought*, Londres, Pluto.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1990), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- y Roger Establet (1998), *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, Basil (1971), *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BERTOLINI, Marisa (2006), «Sospechas a propósito de *El maestro ignorante* de Rancière», en *Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, nº 15.
- BIRNBAUM, Antonia (2004), «As alições do aluno Rancière», en Walter Kohan (org.), *Políticas do Ensino de Filosofia*, Río de Janeiro, DP&A-CNPq.
- BOSTEELS, Bruno (2003), «Posmaoísmo. Un diálogo con Alain Badiou», en *Acontecimiento*, año XIII, nº 25.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nueva York, Basic Books/Harper (en español: *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1986).
- CABRERA, Mónica y Alejandro Cerletti (2001), «Política de la enseñanza institucionalizada de la filosofía», en *Educação e Filosofia*, año XV, nº 30.
- CAMPUSANO VOLPE, Felipe (1994), «Althusser, la sociología y la educación», en Carlos A. Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CÁRCOVA, Carlos M. (1996), «Sociedad, educación legal y pluralismo jurídico», en *Derecho, política y magistratura*, Buenos Aires, Biblos.
- CARRIZALES RETAMOZA, César (1992), «Alienación y cambio en la práctica docente», en Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (comps.), *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (1996), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- CASTORIADIS, Cornelius (1990), *El mundo fragmentado*, Montevideo, Altamira-Nordan.
- (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- CERDEIRAS, Raúl (2002), «La política que viene», en *Acontecimiento*, año XII, nº 23.

- CERLETTI, Alejandro (2000), «La cuestión de la verdad en Alain Badiou», en Alejandro Cerletti y otros, *Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2002), «Filosofía/Educação: Os desafios políticos de uma relação complicada», en Walter Kohan (org.), *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica.
- (2003), «La política del maestro ignorante: la lección de Rancière», en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, nº 11.
- (2004), «La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada», en Frigerio y Diker (2004).
- (2005), «Ideología, subjetividad y reproducción social», en *Acontecimiento*, año XV, nº 29-30.
- y María G. D'Odorico (1995), «La ética en la enseñanza», en *Versiones*, UBA, nº 5.
- CIFALI, Mireille y Francis Imbert (1998), *Freud et la pédagogie*, París, PUF.
- CORNU, Laurence y otros (1993), «Los filósofos se preguntan sobre educación» (*dossier*), en *Propuesta Educativa*, año V, nº 9.
- CRUZ, Manuel (comp.) (1996), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós.
- CULLEN, Carlos (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.) (1994), *O sujeito da educação*, Petrópolis, Vozes.
- (1995), *Escuela, conocimiento y currículo. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DELEUZE, Gilles (1973), «À quoi reconnaît-on le structuralisme?», en François Châtelet (dir.), *Histoire de la philosophie*, París, Hachette.
- (1988), *Diferencia y repetición*, Madrid, Júcar.
- y Felix Guattari (1993), *¿Qué es la filosofía?* (trad. de Thomas Kauf), Barcelona, Anagrama.
- y Claire Parnet (2004), *Diálogos*, Valencia, Pre-textos.
- DERRIDA, Jacques (1982), «Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente», en Dominique Grisoni (comp.), *Políticas de la filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1997), *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, Vendôme, Unesco-Verdier.
- (2000), *La hospitalidad* (trad. de Mirta Segoviano), Buenos Aires, De la Flor.
- DOUAILLER, Stéphane (2003), «Calypso no podía consolarse de la partida de Ulises», en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, nº 11.
- y otros (1988), *La Philosophie saisie par l'État*, París, Aubier.

- DO VALLE, Lilian (2003), «Piedra de tropiezo. La igualdad como punto de partida», en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, n° 11.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea (2005), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, Inés (2003), «Jacotot o el desafío de una escuela de iguales», en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, n° 11.
- EZPELETA, Justa (1991), «La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción», en *Propuesta Educativa*, n° 5.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2001), *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1985), *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal.
- (1992), *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós.
- FOLLARI, Roberto (2001), «El sujeto en lo escolar», en *Educação e Filosofia*, año IV, n° 30.
- FOUCAULT, Michel (1973), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- (1989), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1992a), «Poder-cuerpo» (trad. de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría), en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1992b), «Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía» (trad. de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría), en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- (2004), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (1994), *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Planeta-De Agostini.
- (1996), *Pedagogía del oprimido*, 47ª ed., México, Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1996), «Prefacio para un libro de August Aichorn» [1925], en *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FRIGERIO, Graciela (comp.) (2002), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
- y otros (2003), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- y Gabriela Diker (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, cem/Noveduc.

- y Gabriela Diker (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- GARCÍA, Célio (1997), «Psicoanálisis y educación. Clínica de lo social como práctica política», en *Acontecimiento*, año VII, nº 13.
- GIROUX, Henry A. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC.
- (1995), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- GÓMEZ, Víctor M. (1994), «Acreditación educativa y reproducción social», en Carlos A. Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GORE, Jennifer M. (1996), *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Madrid/La Coruña, Morata/Paideia.
- GRAMSCI, Antonio (1995), *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.
- GUATTARI, Félix, Georges Lapassade y otros (1987), *La intervención institucional*, México, Plaza y Janés/Folios.
- HALLWARD, Peter (2003), *Badiou: A Subject to Truth*, Nueva York, Continuum.
- (2004), *Think Again: Alain Badiou and the Future of Philosophy*, Londres, Continuum.
- HARKER, Richard (1990), «Reprodução, habitus e educação», en *Teoria & Educação*, nº 1.
- HASSOUN, Jacques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, De la Flor.
- HEIDEGGER, Martin (1978), *¿Qué significa pensar?* (trad. de Harald Kahnemann), Buenos Aires, Nova.
- JÓDAR, Francisco (2001), «Principio de alteridad e ilusión de autoproyección. Tientos para la supervivencia de la pedagogía», en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año IV, nº 8.
- KANT, Immanuel (1978), «¿Qué es la Ilustración?» [1784], en *Filosofía de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- KEMMIS, Stephen (1993), *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KOHAN, Walter (2004), *Infancia. Entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes.
- (2007), *Infancia. política y pensamiento*, Buenos Aires, Del estante.
- LARROSA, Jorge (ed.) (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- LAZARUS, Sylvain (dir.) (1993), «Althusser, la politique et l'histoire», en *Politique et philosophie dans l'œuvre de Louis Althusser*, París, PUF.
- (1996), *Anthropologie du uom*, París, Seuil.

- LAZZARATO, Maurizio (2006), *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- LUHMANN, Niklas (1996), *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- LUNDGREN, Ulf (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.
- LYOTARD, Jean-François (1989), *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.
- MARX, Karl (1987), *Introducción general a la Crítica de la Economía Política* [1857], México, Cuadernos de Pasado y Presente.
- y Friedrich Engels (1985), *La ideología alemana*, Buenos Aires, Pueblos Unidos.
- MCLAREN, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Reil/Aique.
- NIETZSCHE, Friedrich (1984), *La gaya ciencia*, Madrid, Sarpe.
- NÚÑEZ, Violeta (1999), *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- PÉTITAT, André (1989), «A escola e a produção da sociedade», en *Educação & Realidade*, n° 14.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994), «La sociología de la educación en Baudelot y Establet», en Carlos A. Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1995), *Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.
- (1996), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- QUIROGA, Hugo y otros (comps.) (2001), *Filosofías de la ciudadana. Sujeto político y democracia*, Rosario, Homo Sapiens.
- RAMOND, Charles (2002), *Alain Badiou. Penser le multiple*, París, L'Harmattan.
- RANCIÈRE, Jacques (1981), *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, París, Fayard.
- (1983), *Le philosophe et ses pauvres*, París, Fayard.
- (1985), *Les sauvages dans la cité. Autoémancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIX^e siècle*, Seyssel, Champ Vallon.
- (1987), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, París, Fayard.
- (1996), *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes (incluye un texto como prefacio que es inédito en francés).
- (2004), «Política, identificación, subjetivación», en *Metapolítica*, n° 36.

- (2006), *El odio a la democracia* (trad. de Irene Agoff), Buenos Aires, Amorrortu.
- (2007), *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La Cebra.
- ROCKWELL, Elsie (1990), «Como observar a reprodução», en *Teoria & Educação*, nº 1.
- SNYDERS, Georges (1978), *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Comunicación.
- TARBY, Fabien (2005a), *La philosophie d'Alain Badiou*, París, L'Harmattan.
- (2005b), *Matérialimes d'aujourd'hui. De Deleuze à Badiou*, París, L'Harmattan.
- TEDESCO, Juan Carlos (1983), «Crítica al reproductivismo educativo», en *Cuadernos Políticos*, nº 37, México.
- TENTI FANFANI, Emilio (1994), «La educación como violencia simbólica, P. Bourdieu y J. C. Passeron», en Carlos A. Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia (1998), «Enseñanza: de la subjetividad a la invención», en *El traspasío escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México, Paidós.
- VARELA, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- VEIGA NETO, Alfredo J. (comp.) (1997), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.
- VERMEREN, Patrice (1998), *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*, Buenos Aires, Colihue.
- , Laurence Cornu y Andrea Benvenuto (2003), «La actualidad de *El maestro ignorante*. Entrevista con Jacques Rancière», en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, año VI, nº 11.
- WAHL, François (1992), «Le soustractif», prefacio a Alain Badiou, *Conditions*, París, Seuil.
- WEXLER, Philip (1987), *Social Analysis of Education. After the New Sociology*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- WILKENS, Matthew (ed.) (2005), *The Philosophy of Alain Badiou*, Durham, Duke University.
- WILLIS, Paul (1986), «Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução», en *Educação & Realidade*, nº 11.
- ZIZEK, Slavoj (2001), *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Buenos Aires, Paidós.

Acerca del autor

Alejandro Cerletti es Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires y por la Universidad de París VIII. Es profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde dirige, respectivamente, los proyectos de investigación «Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía» y «Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía (un análisis filosófico, didáctico y político)».

Ha ejercido al docencia de grado y posgrado en diversas universidades e instituciones superiores en las áreas de enseñanza de la filosofía, política y filosofía de la educación. Actualmente tiene a su cargo los cursos regulares de grado «Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía», en la UBA, y de «Filosofía y Educación» y «Educación II, en Filosofía» en la UNGS; y es responsable de los seminarios de posgrado «Filosofía Política de la Educación», en la Especialización en Filosofía Política de esta última universidad, y «Filosofía Social, Educación y Política», en el Programa de actualización en Filosofía Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Entre 1990 y 2002 fue director del programa de capacitación docente «La UBA y los Profesores» de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA. Es coautor de cuatro libros y ha publicado más de cincuenta artículos en diversos volúmenes colectivos y revistas especializadas del país y del exterior. Ha participado en numerosas reuniones científicas como expositor u organizador, y se ha desempeñado como jurado en concursos académicos y como evaluador de publicaciones especializadas.

Repetición, novedad y sujeto en la educación propone un horizonte teórico singular para pensar algunas cuestiones que atraviesan medularmente la práctica y la teoría educativas. A partir del cruce de la filosofía con la educación, en clave política, construye un entramado conceptual que permite abordar algunos problemas complejos: ¿qué significa que algo nuevo tenga lugar en los contextos propios de la transmisión educativa? ¿Cuándo es factible que eso ocurra? ¿Cómo se vincula la repetición *de lo que hay* con lo diferente que *puede haber* en los procesos educativos? ¿Es pensable la constitución de un *sujeto* de la educación a partir de aquella novedad? O bien, en definitiva, entre la reproducción y la innovación, ¿es posible educar para la emancipación?

Desde el esbozo de una teoría del sujeto y el acontecimiento hasta una relectura del reproductivismo educativo, este libro ofrece diversas pistas para afrontar, con nuevos elementos, estas cuestiones cruciales.

ISBN 978-987-1335-13-8



9 789871 335138

del estante
editorial