

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.

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.

Repetición, novedad y sujeto en la educación

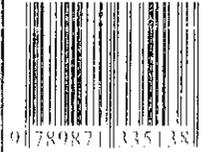
Repetición, novedad y sujeto en la educación

Un enfoque filosófico y político



serie EDUCACIÓN

ISBN 978 987 1335 13 8



9 789871 133513

del estante
editorial

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
I. 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*

Esta 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

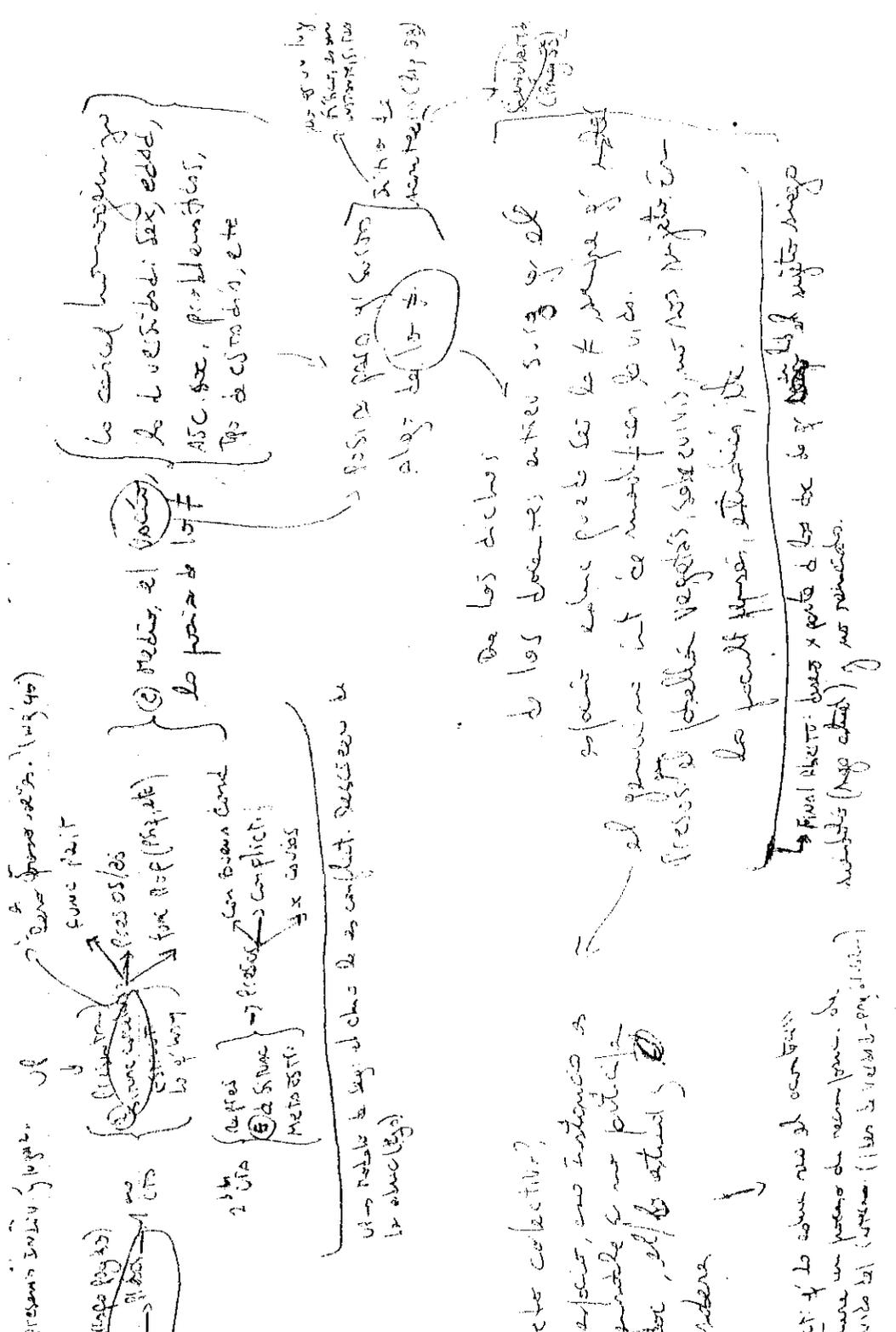
Continuidades y rupturas en la educación 25

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



PRIMERA PARTE

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 escuela. 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 (instruyente), 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

pero los → present,
En la 2da cta → papel de la legislación
en la representac.

Desde Heráclito y Parménides (fines del siglo VI e inicios del V ac), se fue prefigurando el horizonte de una 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. Simultáneamente, 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 (Duber, 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. 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 >

Educ.
= Repet.
Acc
Educat.
↓
ordenar
múltiple.

Educa
Instituciones
↓
Educ + Educ

Instit.
Educativa
(Escuela)
= Multiplicid

de
situación educativa

un caso de una multiplicidad de otros.

una multiplicidad
reg. de un
norma
situación
de ACTUA
re y regul
prohibido

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 específicas. 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 escolar?

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 la multiplicidad de multiplicidades (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 de enseñanza y aprendizaje, el ordenamiento por el que se organiza el proceso educativo.

la dificultad epistemológica de percibir la multiplicidad.

lo que es habitual.

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.

de las cosas de múltiples 34 7 12 unidades

⑩ 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 —e 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.

sc
simpl
↓
unidades
se
x ley
de
estas

⑪ (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 multiplicidades

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, *transcendente* 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 regulaciones 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.

Situación
educ.

Cuenta
de lo
que ocurre
estar
presentado

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 vacio (de toda situación) lo que no es presentado.

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 lo que se sustrae de la situación, que no se puede presentar, algo que es, por lo tanto, invisible. 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 *vacio*.

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

no
cuenta
el todo

vacio
visible
invisible

lo que se presenta

2da
cuenta

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 *vacio*, 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. Qualquier 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.

relación de
repetición
de la situación

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.

función

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 acoradas 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.

distancia
de f.

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,

Situación ← situación - @ de situación
Presentación - Representación } no no normaliza ley
esta la posición de
la f.

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.

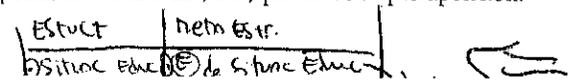
Sinteticemos el cuadro general que hemos planteado. Para Badiou, toda situación (como, por ejemplo, la educativa) da cuenta de sus componentes¹⁵ de dos maneras diferentes. Por un lado, define lo que le pertenece: es lo que hay en una situación o, en otros términos, lo que una situación presenta. Lo que 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.

reconocible

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, metaestructura 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, reinterpreta 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.

Presy
is
Cuentas
del (E)
↓
criterios
homogéneos

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-

Situaciones (contexto) → causas → historial → "Indiv, lugares, etc"

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-

ral, 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.

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

El estado
vs
innov.
↓
= conflictivo

de situac
educ
de situac
educ
hist
+
(re)men
situac
hist soc
↓
de situac
educ
↓
()

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.

reca pitob

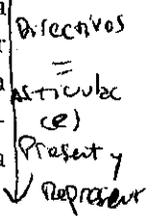
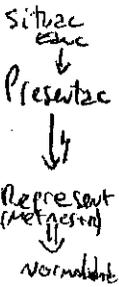
educativa en la medida en que, como dijimos, legisla sobre lo que hay de la situación. En otros términos, establece un cierre estructural (el estado de la situación o metaestructura) sobre todo aquello que tiene lugar en dicha situación.

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» (ídem). Para la situación educativa institucional, ese exceso errante cumpliría la función estructural de

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

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

posible de
no ser

normalidad

excrecencia

singularidad

present
l
nuevo
present
s
estilo
compl
etc.
delección

o las instituciones educativas en general, que son presentaciones histórico-sociales (el 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

(Ver Pág 88)

Elto suyo es un sitio de acontec.

(Pág 57)

La sing es fortuita, se lo q no tiene una figura o estr.

Ej.

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.

CAPÍTULO 2

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-

(repetición)
normalidad
y
(rupturas)

1. una Ctr.
2. la Ctr.

De otra parte

estructural 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 anormalidad 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).

Sitio
=
condic. pa
lo #.

el exceso
permite
el vacío

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 recortarse una multiplicidad —esto 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: «~~Siguiendo a Badiou, un acontecimiento es un suceso que por una circunstancia, que~~» (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 revolucionaria

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).

Sin
Fuerzas
(log y le)
Acontecimiento

G.

G.

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~~ verdadero, 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 ~~es~~ más específicamente, un proceso o un procedimiento ~~de lo que se dice y despliega en ese contexto~~. 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 habla*, 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

Lo verídico
vs
Lo verdaderos

Repetición
vs
Innovación

Transformación
de lo nuevo
por la situación

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*.

(Relac e)
educ y
dos 4 lugares
de ver.
verdad

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

normalidad)

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 modifique 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 cotidianamente. 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.

aquello 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.

La fidelidad será, entonces, el despliegue de las consecuencias posibles de esa intervención (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 objetivo será el acto de sostenimiento y despliegue de aquellas consecuencias.

A partir de lo dicho, se desprende que la subjetivación es un fenómeno que tiene lugar en las situaciones educativas, pero que no tiene lugar en todas las situaciones educativas. Tampoco el sujeto promana de la situación, ya que el sujeto surge a partir de 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-

dad
poco
chv
to de
situa

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 del 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.

tipos de sujetos
↓
distinción de
↓
Sujeto-obj
y
Sujeto-subj
↓

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

↓
de
normalidad

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 irrumpan 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-

normas
y
equil.

normas
y
sujeto
objetivo

- Enfoques
respecto
al sujeto

ráneamente, 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, destaquemos 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 d.C.

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 *verdídicos*. Los enunciados verdídicos, 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 verdídicos 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 verdídicos. 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 *verdídico*. La educación sería, entonces, uno de aquellos dominios donde habría imposición de lo verdídico 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 verdídicos 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 esthétique*. 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-

(Fouc)

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 interrupción 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

(Recapítulo
s.6.)

Posible
de novedad

Acontec.

Siguiendo

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 subjetivación. 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, recomodarlos 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 *vacto* 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 vacto* 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 *sírios* 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. ~~Ve 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 acontecimiento⁸.~~

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,

las consecuencias que se sigan de la disrupción que es y posibilita la singularidad tendrán una dimensión parcial o relativa. (sujeto débil o microscópico)

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 metaestructura 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* ^(sujeto educ) 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.

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

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

posible

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 extranjeridad³, 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 obtener *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 *vacío* 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 (extranjeridad 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 consumar 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 renuncia 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 fisiónomía. 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 conmover 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 sujetados, 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 acontecer. 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 *agujerearía* o haría un *hueco* 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* 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*.

tecimiento. 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-

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

Sing. débil
=
Elev. nuevos
+
Elev. viejos
↓

Pensar.
↓
Cuestionar
↓
Sujeto
colect.

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

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 enseñado/aprendido* 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 deseamos 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 quichuistas; así me la pescó al Castañito discutiendo con otro por las bolitas de una partida confusa. Descuidado por la cuestión no vio al señor, que se habla 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 saltó 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 escuelita 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 habitan 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 micro-entrecimiento 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).

Sujeto
preexistente
X

Sujeto
=
multiplic.

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

¹⁵ Véanse Rancière (2006) y Badiou (2006a).

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 política

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).

Como
re-present.

Es
emancip.

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 fixar 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 supernumeraria 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 sabrá 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.

SEGUNDA PARTE

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-