

**Tipo de documento:** Tesis de maestría

*Maestría en Políticas Educativas*

## **Sentidos actuales de la práctica educativa escolar: El acontecimiento como criterio de legitimación**

Autoría: Montivero de la Roza, María Clara

Año de defensa de la tesis: 2023

### **¿Cómo citar este trabajo?**

Montivero de la Roza, M. (2023) "Sentidos actuales de la práctica educativa escolar: El acontecimiento como criterio de legitimación" [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12171>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Argentina (CC BY-NC-SA 4.0 AR)  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**Universidad Torcuato Di Tella**

**Maestría en Políticas Educativas**

**“Sentidos actuales de la práctica educativa escolar:  
El acontecimiento como criterio de legitimación”**

**Tesista: Ma. Clara Montivero de la Roza**

**Director de tesis: Alejandro Ariel Cerletti**

**Marzo, 2023**

# ÍNDICE

## **Resumen**

## **Palabras clave**

## **Introducción**

La crisis de lo escolar

El aporte de Alain Badiou

Metodología

Hoja de ruta

Objetivos generales y específicos

## **I. Primera parte: Educabilidad como capacidad individual**

### **Capítulo 1: La infancia moderna**

1.1 La infancia

1.2 Principios filosóficos de la modernidad

1.3 Educar en el paradigma moderno

### **Capítulo 2: El mito de la modernidad**

2.1 El mito del individuo (la unidad)

2.2 El individuo posmoderno (la multiplicidad)

### **Capítulo 3: El fin de una infancia entendida como tal**

3.1 Hacia una nueva configuración cultural

3.2 Un nuevo fundamento para la práctica educativa

## **II. Segunda parte: Educabilidad como posibilidad de todos**

### **Capítulo 1: Teoría del acontecimiento**

1.1 ¿Cómo proclamar una verdad (universalizable) desde la singularidad?

1.2 Tres dimensiones de un proceso de verdad

### **Capítulo 2: La novedad en la situación educativa**

- 2.1 La educación como estructura de repetición
- 2.2 La novedad en la situación educativa
- 2.3 Subjetivación como efecto de una situación educativa

### **Capítulo 3: La singularidad, la igualdad y la constitución de subjetividad**

- 3.1 El reconocimiento de la diversidad
- 3.2 El lugar del otro en la constitución de subjetividad
- 3.3 Una crítica a la política del reconocimiento
- 3.4 La igualdad como punto de partida

### **Capítulo 4: Pensar la escuela hoy**

- 4.1 La autoridad y la igualdad
- 4.2 La experiencia de subjetivación
- 4.3 El acto de educar
- 4.4 La institucionalidad escolar

## **III. Tercera parte: Conclusiones**

## **IV. Referencias bibliográficas**

## Resumen

Partiendo de la caracterización de la crisis del vínculo modernidad-educación nos proponemos indagar en los principios que hoy están a la base de la práctica educativa. Si la educación ha dejado de ocuparse del desarrollo de las facultades naturales del sujeto y de su inserción en un marco social, ¿es posible encontrar una nueva legitimación para la institucionalidad escolar que pueda dar cuenta de las diferentes dinámicas y particularidades que han transformado la práctica educativa escolar contemporánea?

Siguiendo a Alejandro Cerletti, planteamos la consideración del acto educativo en términos de *acontecimiento*: educamos desde un espacio situado en un contexto histórico, político y cultural determinado. Desde esta perspectiva, la experiencia educativa no es predecible ni controlable; así como no produce un sujeto terminado sino un sujeto que “habita” un espacio en construcción donde surge lo inesperado. Este trabajo propone un marco de reflexión sobre los principios filosóficos que están a la base de la didáctica escolar (rol del educador, relación pedagógica, propósitos de la práctica de enseñanza-aprendizaje), en el intento por reconocer las singularidades que atraviesan la experiencia educativa, pensando la didáctica como una relación de enseñanza y aprendizaje en situación, que incluye la novedad, frente a las problemáticas de la educación escolar institucionalizada tal como la conocemos hoy.

**Palabras clave:** escuela, modernidad, autoridad, crisis, acontecimiento, subjetividad, igualdad, experiencia.

*“La filosofía no es una excepción, ya que cada uno sabe  
que para mantener el interés-desinteresado,  
es preciso haber encontrado, una vez en la vida,  
la palabra de un Maestro”  
(Badiou, 2004:31)*

## INTRODUCCIÓN

### **La crisis de lo escolar**

En el sentido clásico, educar supone una instancia de fundamentación objetiva en términos de transmisión de saberes para la formación de sujetos conforme a la cultura y al ideal de cada pueblo y época. El surgimiento de una nueva configuración cultural hacia la segunda mitad del siglo XX, en el marco de un proceso de transformación acelerado fuertemente asociado al desarrollo de nuevas tecnologías y formas de comunicación, colisiona con el propósito moderno de subjetivación en el campo educativo, constituyente del clásico “sujeto-objeto pedagógico”, según la conceptualización de Alejandro Cerletti (2008). Incluso, comienza a cuestionarse la legitimidad del docente como lugar del saber, así como la consideración de la enseñanza desde una lógica asimétrica, al punto de que la propia institucionalidad escolar se pone en cuestión. Esta discusión se enmarca en lo que se ha conceptualizado como el “mito de la modernidad” (Vattimo, 1990), poniendo en jaque la legitimidad del paradigma moderno en el ámbito educativo y el propósito de subjetivación de la práctica escolar para la inserción social y cultural.

Hoy se acusa a la escuela por su efecto alienante, por desmotivar a sus estudiantes, por reproducir las condiciones de desigualdad del mundo exterior, y por no alcanzar con las expectativas sociales y culturales de aprendizaje. De hecho, *“cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes educativos, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela?”* (Masschelein y Simons, 2014:9). Si ponemos en discusión el rol del educador y de la institución escolar como responsables de la transmisión del conocimiento, del conjunto de creencias, valores y saberes válidos, ¿qué sentidos tiene educar en la escuela hoy? Más precisamente, y en términos filosóficos: ¿cómo se legitima la institucionalidad escolar hoy?

## **El aporte de Alain Badiou**

La filosofía propone un modo de relacionarnos con el saber que implica dialogar con otros, producir, para en última instancia transformar algún aspecto problemático de la realidad.

“La filosofía es, por consiguiente, tres cosas. Es un diagnóstico de la época: ¿qué propone la época? Es una construcción, a partir de esta proposición contemporánea, de un concepto de verdad. Es, en último lugar, una experiencia existencial relativa a la verdadera vida”. (Badiou, 2015:128)

Así pues, un enfoque filosófico nos permitirá abordar la problemática que planteamos en un intento por significar nuestra experiencia. Partiendo de la caracterización de la crisis del vínculo modernidad-educación, buscamos aplicar el concepto de *acontecimiento* que Alain Badiou desarrolla exhaustivamente a lo largo de su obra para comprender los principios teóricos que hoy están a la base de la didáctica escolar (rol del educador, relación pedagógica, propósitos de la práctica de enseñanza-aprendizaje). Con este marco, intentamos dar reconocimiento a las singularidades de la experiencia educativa pensando la didáctica como una relación de enseñanza y aprendizaje en situación, es decir, en un contexto particular determinado, que incluye la novedad, frente a las problemáticas de la educación escolar institucionalizada tal como la conocemos hoy.

Uno de los problemas fundamentales en la obra de Badiou es el planteo de la *novedad*. Mutaciones políticas, científicas, poéticas y encuentros amorosos son los ámbitos que explora para expresar en un modo filosófico y sistemático el modo de surgimiento de una verdad en un contexto local. Así, el filósofo francés nos invita a pensar los vertiginosos cambios del mundo contemporáneo como un proceso de composición de verdades, y a salirnos de posiciones estancadas que nos impiden leer las transformaciones políticas, artísticas, científicas, amorosas, y por qué no educativas, mal concebidas como “crisis”.

## **Metodología**

La racionalidad lineal propia de la modernidad resulta insuficiente para dar cuenta de las diferentes dinámicas, particularidades y sentidos que atraviesan y transforman la práctica educativa escolar contemporánea, por lo que planteamos la necesidad de abordar un análisis desde un marco teórico que pueda dar cuenta de un abordaje complejo<sup>1</sup> y singular, a partir de la consideración de la práctica educativa como instancia de construcción intersubjetiva, en contraposición con el ideal de objetivación propio del modelo pedagógico clásico.

Partimos de la conceptualización del mito de la modernidad para describir la llamada “crisis” de legitimidad de la institución escuela, e intentamos poner en diálogo nuevos conceptos que nos permitan leer el cambio epistemológico y cultural que describimos, pensando en la posibilidad de configurar una verdad en términos de cambio o transformación.

Con este propósito, aproximamos una lectura del concepto de acontecimiento que acuña Badiou (1988) en el campo de la filosofía como categoría para descifrar los sentidos que puede tener la experiencia didáctica hoy, más particularmente referidos a la construcción de subjetividad en un contexto escolar. La práctica educativa será una instancia fundamental en la construcción de inter-subjetividad, tanto del docente como de los estudiantes involucrados en esa situación. Fundamentalmente, un acontecimiento abre la posibilidad de lo imposible, de lo azaroso, de lo inesperado, al tiempo que da cuenta de aquello que en una situación dada no se puede nombrar. En palabras de Badiou: *“El acontecimiento permite desplegar la excepción de lo verdadero. El acontecimiento no es otra cosa que la posibilidad de lo aleatorio en la estructura del mundo”* (Badiou, 2015: 119). Así pues, si la educación en el sentido moderno tiene el propósito de transmisión de verdad, a partir de este análisis buscamos pensar la construcción de subjetividad justamente como situación de excepción de lo verdadero, en el encuentro con la novedad, en un intento por comprender la posibilidad de un cambio radical en la práctica educativa que ya no se puede leer desde la lógica moderna que describimos. De este modo, el ideal de verdad en sentido clásico es sustituido por la idea de una pluralidad del sentido.

---

<sup>1</sup> El giro cultural que mencionamos tiene correlato en el terreno de la epistemología. Cuando el modelo de la ciencia positivista cambia, cambia el patrón de comprensión del mundo: de la ciencia clásica a la ciencia como fenómeno complejo.

Ahora bien, ¿de qué manera el proceso formativo clásico escolar puede dar legitimidad a estas singularidades? ¿Se puede pensar la novedad en el marco de una educación institucionalizada? Hemos establecido que la escuela como institución heredada de la modernidad, en su ideal de formación conservador, ya no resulta efectiva para albergar las particularidades que se le presentan. Aún así, podemos concebir este tipo de excepcionalidades como la posibilidad de una nueva manera de concebir la práctica educativa como “experiencia acontecimental”. Con este marco, entendemos que la educación puede ser un espacio autónomo de pensamiento y producción de verdad (Cerletti, 2016:72), y la filosofía una herramienta que nos permite formular, nombrar, nuevas verdades como efecto de estas transformaciones en el ámbito educativo, y en la sociedad en general.

### **Hoja de ruta**

#### *Primera parte: Educabilidad como capacidad individual*

Comenzamos por la consideración de la *infancia moderna* que supone la construcción de subjetividad como una asimilación progresiva de saberes, prácticas y valores dominantes. Nos referimos al sujeto-individuo que es resultado de una práctica educativa objetivante. Luego, a partir del *mito de la modernidad*, describimos la crisis de legitimidad del paradigma moderno en el ámbito educativo que pone en cuestión el propósito moderno de subjetivación para la inserción social y cultural. Por último, desde una perspectiva sociológica y antropológica, abordamos el cambio cultural que describen Éric Sadin y Margaret Mead para comprender la reconfiguración que se observa en el marco de la práctica escolar en términos de una transformación cultural, que incluso supera los límites de la experiencia educativa.

#### *Segunda parte: Educabilidad como posibilidad de todos*

Siguiendo a Alejandro Cerletti, ya pensando en los sentidos actuales de la práctica educativa escolar, estudiamos la noción de *acontecimiento* para indagar en el rol de la experiencia misma del acto educativo para la conformación de subjetividad desde la inclusión de lo novedoso en la didáctica escolar. Para esto, abordamos la propuesta ontológica que Badiou desarrolla en *Ser y acontecimiento* (1988) y el planteo de su teoría

formal de la verdad como multiplicidad. Tomamos en consideración el enfoque fenomenológico que expone en *Lógicas de los mundos* (2006), en pos de comprender la relación entre la singularidad del mundo y la universalidad de la verdad.

Habiendo planteado el marco filosófico de referencia, la propuesta pedagógica de Cerletti consiste en pensar el proceso de subjetivación desde la irrupción novedosa como transformación o nuevo pensamiento en el contexto de una situación donde *“La posibilidad del sujeto está íntimamente relacionada con las situaciones existentes y con las alteraciones que se produzcan por la irrupción del acontecimiento”* (Cerletti, 2008:14). Así podremos plantear una forma de subjetivación que va más allá de la función socializadora moderna, y atrevernos a leer los puntos de ruptura en la educación institucionalizada como una posibilidad para el surgimiento de algo nuevo.

No cabe duda de que la actualidad nos presenta un contexto social y cultural en el que distintas subjetividades reclaman distintas formas de reconocimiento. El problema de la *diferencia* es un tema que aqueja a la ética contemporánea, por lo que nos resulta interesante ahondar en esta cuestión para ver si es posible encarar esta problemática concreta según el marco teórico que venimos trabajando.

Para finalizar, presentamos algunos abordajes contemporáneos que siguen una línea de consideración de la experiencia educativa como un “acontecimiento subjetivo” con el fin de aproximar una nueva lectura de la escena escolar actual y de las problemáticas que plantea. Este enfoque nos permite pensar la educación ya no como un proceso de desarrollo y socialización individual sino como un acto local que es condición para el surgimiento del sujeto a partir del encuentro con otro/s, en un espacio donde prima la igualdad. A fin de cuentas, el acto educativo entendido como acontecimiento subjetivo propone reconsiderar la educabilidad como potencialidad de todos.

### **Objetivo general y objetivos específicos**

A partir de esta investigación pretendemos detectar los posibles sentidos que subyacen a la práctica educativa escolar hoy. Para esto, nos proponemos describir el cambio de la educabilidad moderna como capacidad individual a la educabilidad como posibilidad de todos a partir del concepto de acontecimiento. La teoría del acontecimiento aplicada a la

práctica educativa nos plantea la posibilidad de pensar la conformación de subjetividad a partir de la irrupción de lo nuevo, es decir, lo que acontece. Desde aquí, proponemos un punto de partida alternativo para intentar significar el acto educativo en el marco de la institucionalidad escolar hoy. El acto de educar ya no entendido como transmisión de saberes, valores o modos de actuar, sino como una experiencia de encuentro con otros, en un marco de igualdad, abierto a la inclusión de la novedad. Entender la experiencia educativa como acontecimiento subjetivo, implica reconsiderar la educabilidad como potencialidad de todos, y en última instancia, intentar determinar sus problemáticas atendiendo a las particulares condiciones de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la sociedad actual.

Así también, como objetivos específicos nos proponemos:

- Resignificar los sentidos encubiertos de la práctica educativa institucionalizada tal como la conocemos hoy.
- Desarrollar cómo la puesta en jaque del dispositivo de *infancia moderna* implica la disrupción de otros dispositivos escolares, como el lugar del docente como el lugar del saber y el rol de la autoridad en la práctica educativa.
- A partir de la lectura de Badiou, caracterizar la irrupción del *acontecimiento* como novedad en la situación de enseñanza y aprendizaje escolar.
- Problematizar los principios de *diferencia* y de *igualdad* en su dimensión ética y política.
- Generar líneas de pensamiento para la transformación de la naturaleza de la práctica educativa escolar como instancia de apertura y encuentro con el mundo desde la experiencia compartida.

## I. PRIMERA PARTE: EDUCABILIDAD COMO CAPACIDAD INDIVIDUAL

### Capítulo 1: La infancia moderna

#### 1.1 La infancia

Podemos encontrar en el pasado algunas claves de interpretación para comprender las transformaciones que dieron lugar a nuestro presente. Con esta intención, abordaremos la construcción de la infancia como concepto y como discurso desde una perspectiva histórico-filosófica, partiendo de la consideración de que la infancia es un fenómeno histórico y no meramente natural.

Desde una perspectiva histórica, Philippe Ariès (1986) plantea cómo se concibe la infancia desde el Ancien Régime<sup>2</sup> y cómo se da el proceso a partir del que se constituye la categoría del niño como agente heterónimo, esto es, que demanda protección y cuidado por parte de los adultos en la sociedad. De hecho, hasta el siglo XVI los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por su rol en la sociedad (Baquero y Narodowski, 1994:2). En palabras de Ariès, *“Durante mucho tiempo no existió en ningún sector de la sociedad, alta o baja, una vestimenta infantil (...) al pequeño se lo vestía como a un adulto: en las clases pobres vestía los mismos andrajos; en las clases acomodadas llevaba trajes de adulto hechos a medida”* (Ariès, 1986:13). Podríamos decir, en términos simples, que el niño no era sino un pequeño adulto.

Hacia fines de la Edad Media surgen nuevas formas de comercio y de producción que tendrán un impacto en la organización social, en este punto aproximado ubicamos la aparición de la infancia entendida como tal. Mariano Narodowski y Ricardo Baquero retoman los estudios históricos de Ariès para indagar en la constitución de la infancia como objeto de estudio y el surgimiento de la pedagogía como disciplina que la aborda.

“En este sentido, la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará

---

<sup>2</sup> Antiguo Régimen (en francés: Ancien Régime) fue el término que los revolucionarios franceses utilizaban para designar peyorativamente al sistema de gobierno anterior a la Revolución francesa de 1789-1799 (Ariès, 1986).

constituirse como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada - a veces, a una “infancia normal”- en una sociedad deseada” (Baquero y Narodowski, 1994:4).

Así pues, el desarrollo histórico y natural del niño es un camino hacia su autonomía, lo que es posible por su capacidad de *educabilidad*, esto es, su capacidad de aprender en instituciones escolares (Baquero y Narodowski, 1994:22), perspectiva desde la cual el niño ocupa naturalmente el lugar de alumno. De este modo, la escuela y la pedagogía se constituyen como dispositivos que hacen al ideal de normalización de la niñez, en términos de apropiación del saber disponible en un proceso gradual dado, donde la edad es de hecho aquello que determina el progreso en el recorrido didáctico. Así, el sujeto se apropia de la cultura de manera dosificada, según las etapas de desarrollo que se dispone en el dispositivo escolar diseñado para esto. En palabras de Narodowski: *“La infancia es una inferencia, una conclusión del razonamiento que, habiendo ordenado los pasos secuenciales hacia la plenitud, vislumbra uno inicial que es el más simple, el inferior, el determinante”* (Narodowski, 2015:47).

Entonces, desde este enfoque teleológico, la infancia como concepto se construye y se comprende desde el punto de llegada (el hombre formado y preparado para la vida). En este marco, entendemos que infancia y escuela son un producto histórico y social, y la niñez tal como la conocemos no ha existido desde siempre. La perspectiva histórica nos muestra al niño-alumno como una forma de subjetividad educable que se concreta en la escuela moderna y se construye con el discurso pedagógico y escolar, que surge, asimismo, con la conceptualización de la infancia como tal.

### *1.2 Principios filosóficos de la modernidad*

En la filosofía, se ubica el comienzo de la modernidad a partir de la obra de Descartes, y llega a su punto máximo de desarrollo con la obra crítica de Kant. En su artículo de 1774 “¿Qué es la Ilustración?” Kant define la modernidad como el resultado de un proceso de liberación de un estado de “minoridad”, instancia en la que el sujeto se encuentra, en lo que concierne al uso de la razón, sometido a la autoridad de otro. De acuerdo a esta caracterización, podríamos decir que el fundamento o principio a partir del

cual se explica el orden de las cosas no será simplemente el sujeto sino la racionalidad que le es inherente. De modo que la infancia se caracteriza en estos términos como carencia o falta, en oposición a un estadio de autonomía, pero también es comprendida como la posibilidad de reparar ese vacío. Tres ejemplos ilustran la sujeción racional a la autoridad: cuando un libro ocupa el lugar del entendimiento; cuando un director espiritual ocupa el lugar de la conciencia; o cuando un médico decide el régimen de uno (Kant, 2000:251). Con este gesto, Kant llama al sujeto moderno a salir del estado de animalidad o de infantilidad -conceptos que refieren al mencionado estado de heteronomía y sujeción- para determinarse finalmente como hombre y así también como sujeto social. Y es justamente esta condición de asimetría el rasgo que legitima al adulto y al dominio que ejerce sobre el niño, y da cuenta del lugar que el docente ocupa como lugar del saber. Así recae en el mismo sujeto la responsabilidad y la posibilidad de socavar su sujeción, para comenzar a servirse del propio entendimiento. El sujeto de la modernidad, entonces, comprende pura y exclusivamente al hombre adulto que ejerce su racionalidad, como distinto del niño frente a quien sostiene una asimetría de base que se reconstruye continuamente.

La falta de razón adulta es el rasgo distintivo de la infancia que atraviesa las distintas obras filosóficas y pedagógicas modernas. En *Émile* (1762), Rousseau sienta las bases del contrato entre educador y educando en la heteronomía intrínseca al ser infantil (Narodowski, 2015:39) en relación con el acceso que tiene sobre el conocimiento. *“La relación entre el niño y el adulto es necesariamente asimétrica en virtud de una cláusula fundante de ella: el niño es heterónimo por ser niño, mientras que el adulto es autónomo, justamente, por ser adulto”* (Narodowski, 2015:40). Así pues, la dependencia y obediencia del niño para con el adulto a cambio de protección y educación serán los elementos “naturalmente” característicos de la infancia moderna.

En vistas de este proceso, podemos hablar de una idea de progreso que inviste a la modernidad de un carácter histórico y permite, de esta forma, brindar una unidad de sentido a la experiencia humana de autonomización.

### *1.3 Educar en el paradigma moderno*

Ahora bien, ¿cuáles son los medios y las herramientas de las que dispone el sujeto para transitar la salida del estado de minoridad? ¿En qué consiste y cómo se produce el

pasaje? Podemos plantear dos modos de pensar la educación desde el paradigma moderno. La concepción naturalista, comprendida desde un marco científicista, concibe la educación como mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales (Cullen, 2004a). Esta perspectiva apunta particularmente a pensar la educación como el desarrollo de las potencialidades del hombre, en virtud de un cambio natural. En estos términos, la pedagogía apunta al fortalecimiento y al desarrollo de las habilidades propias del individuo en sentido progresista. Pero en el acto de educar no solo se transmiten contenidos sino también comportamientos acordes a una determinada forma de vida. La concepción histórica, por otra parte, concibe la educación como instancia de formación de sujetos sociales. Supone, como punto de partida, que el sujeto es una “tábula rasa” y entonces puede ser educado conforme a un ideal cultural. Esta caracterización remite particularmente al elemento histórico en el proceso de transmisión de la educación.

Tomando en consideración estas dos miradas podemos formular una interpretación de lo que supone el acto de educar según el paradigma moderno. Educar, en sentido ilustrado, refiere al fortalecimiento y al desarrollo de las habilidades propias del individuo -lo que hace a su autonomía- y su adecuación a las condiciones sociales dadas. Por eso decimos que educar, en el paradigma moderno, supone una instancia de fundamentación objetiva en términos de transmisión de saberes y normas, esto es, de formación de sujetos sociales conforme a la cultura y al ideal de cada pueblo y época -concepción que tiene como supuesto de base la potencia de educabilidad del sujeto.

Jacques Rancière ubica el modo de reproducción de la lógica moderna en la figura del maestro explicador, cuyo acto esencial consiste en *“transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo”* (Rancière, 2007:7). Al poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos, el explicador suprime la distancia que lo separa del aprendiz -distancia que genera la incapacidad de comprensión autónoma- y, de este modo, ayuda al aprendiz a comprender, a otorgar significado, pero tomándose a sí mismo como único punto de referencia. Comprender, en este marco, es aprender a traducir e interpretar desde el punto de vista de una autoridad. Este gesto se evidencia en la mirada eurocéntrica del conquistador, que instala un movimiento de objetivación desde la cultura colonizadora sobre la cultura sometida. En el análisis de Adriana Puiggrós (1996), la “escena fundante”

de la pedagogía -entendida como el acto primero de encuentro simbólico, de culturización- estructura esta lógica de pensamiento.

En el campo de la antropología, Margaret Mead (2002) intenta definir la lógica de una cultura a partir del vínculo entre las relaciones intergeneracionales. En una “cultura posfigurativa” la legitimidad del adulto en el acto de educar se esgrime en función de su sabiduría y experiencia, mandan los adultos y los niños obedecen. En esta configuración cultural los cambios ocurren lento, en tanto el tiempo que implica procesar las pequeñas modificaciones que se dan a lo largo del tiempo brinda sabiduría y habilita a ejercer poder al adulto. Se trata de una cultura donde, considerando que las condiciones materiales de la vida social no se modifican, prima la tradición y la acumulación de experiencia. El supuesto de base de una disposición asimétrica entre niño y adulto es condición de posibilidad para la reproducción de esta lógica.

Entonces, habiendo partido de una perspectiva histórica que permite comprender el proceso de constitución de la infancia como tal, y tomando en consideración el marco filosófico estructurante de la racionalidad moderna y su correlato en el discurso antropológico, definimos la educación en el paradigma moderno como la herramienta que habilita el traspaso de la llamada “minoría a la mayoría de edad”. Si el eje central de la modernidad gira en torno al uso correcto de la razón, es la instancia educativa la que se encargará de indicar el camino. Desde esta concepción teórica, la escuela funciona en base al dispositivo *infancia* y la pedagogía apunta al fortalecimiento y al desarrollo de las habilidades propias del niño, de modo que la infancia es condición de posibilidad y a la vez producto del discurso moderno.

## Capítulo 2: El mito de la modernidad

### 2.1 El mito del individuo (la unidad)

Habiendo hecho referencia a su constitución, abordaremos la crisis del vínculo modernidad-educación en función de la llamada crisis de la modernidad, que tiene lugar a partir del cuestionamiento de la subjetividad racional como instancia de fundamentación. En otras palabras, la crisis de la modernidad es la crisis de su fundamento: el fin de la racionalidad subjetiva como principio ordenador.

En la Introducción a *El fin de la modernidad* (1986), Gianni Vattimo trabaja la noción de “posmodernidad” justamente en relación con el desenmascaramiento del mito del individuo como principio subjetivo racional de la modernidad. Describe la instancia progresiva de la modernidad como un proceso de apropiación y reapropiación de los fundamentos y, en este sentido, reelabora el concepto de posmodernidad como una instancia posmetafísica: “(...) uno de los contenidos característicos de la filosofía, de gran parte de la filosofía de los siglos XIX y XX que representa nuestra herencia más próxima, es precisamente la negación de las estructuras estables del ser...” (Vattimo, 1986:10).

Previo a este desarrollo, cabe considerar la naturaleza del denominado “mito del individuo”. Según Vattimo, la conceptualización del mito alude a la narración, al relato. Se trata de una creencia-guía que no ha sido demostrada ni tiene fundamento demostrable (Vattimo, 1990:120), y que encarna de algún modo una cuota de idealización. En su texto “Crítica del Mito de la Modernidad” (1994), Enrique Dussel estudia las particularidades de la constitución del mito moderno sobre la lógica de la conquista, “*en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimización, y atribuyéndose el sujeto moderno plena conciencia con respecto al acto victimario*” (Dussel, 1990:70). El hombre moderno se ha caracterizado por su intento de racionalizar el mundo, en esto consiste de hecho el acto de conocer. Conocer en tanto poder explicar, describir y ordenar. Y sobre esta base se ha construido el mítico relato del poder emancipador de la razón moderna, partiendo de un supuesto ideal civilizador, en términos subjetivos e incluso culturales. Hay, de hecho, un carácter meritorio en ejercer una acción pedagógica sobre el bárbaro, al tiempo que se adjudica al sujeto heterónimo la responsabilidad y la voluntad

por la liberación de su razón. Incluso, señala Dussel, el mito encubre un discurso más amplio al ocultar el proceso de conquista-dominación que se ejerce sobre la cultura o el sujeto conquistado, a la vez que justifica la lógica de dominio de una cultura sobre otra. Así, la llamada conquista se disfraza de un acto emancipatorio porque permite a su víctima salir de su estado de “inmadurez”, de su barbarie, por el propio proceso civilizador (Dussel, 1990:72). La víctima se transforma en culpable y el victimario se considera inocente, este es el proceso que encubre la fundamentación del mito.

Junto con el principio de racionalidad subjetiva, el mito del individuo moderno encubre un ideal de progreso. El hombre moderno se piensa con la lógica racional del progreso desde una concepción unitaria de la historia: *“Si la historia está dotada de este sentido progresivo es evidente que tendrá más valor lo avanzado en el camino hacia la conclusión, aquello que esté más cerca del término del proceso”* (Vattimo, 1990:74). Así, el ideal de progreso sostiene el relato de la progresiva iluminación, de la maduración o la autonomización de la racionalidad humana. Vattimo refiere al análisis de Arnold Gehlen en relación con el vaciamiento de esta idea de progreso como consecuencia de una nueva secularización de dicha noción, y junto a ella, de la noción de historia de las ideas. Entonces, perdiendo su carácter teleológico, se plantea una ruptura en la unidad de la historia como portadora de sentido.

“En la escuela, por ejemplo, hemos estudiado mil fechas de batallas, de tratados de paz, o de revoluciones, pero nunca se nos ha hablado de las transformaciones relativas al modo de alimentarse, al modo de vivir la sexualidad, o a cosas parecidas. Lo que la historia narra son los avatares de la gente que cuenta...”  
(Vattimo, 1990:75).

Ya no podemos hablar de una historia universal como curso unitario de acontecimientos. La filosofía del siglo XIX y XX ha sometido a una crítica radical tal representación, construida por los grupos y las clases dominantes. La linealidad histórica, la completud y lo continuo no son sino ilusiones producto del discurso ilustrado. Esto es lo que representamos como “el fin de la modernidad”, la modernidad se acaba cuando deja de ser posible hablar de la historia como algo unitario (Vattimo, 1990:74). En este sentido, puede caracterizarse la posmodernidad en términos de “post-historicidad”. Y así, con el sentido unitario de la

historia se ponen en cuestión el ideal progresivo, teleológico y la racionalidad del saber científico. Lo que hay, más bien, es una diversidad de historias, de modos de reconstrucción de la conciencia y la experiencia, que ya no se sostienen en una racionalidad unificada y universal. La posmodernidad nos pone ante una “racionalidad plural”.

En la misma línea, Miguel Benasayag analiza la ruptura histórica que representa el fin del mito del progreso en la construcción de subjetividad. En su texto *El mito del individuo* (2013) explica que la crisis de la modernidad es la de la cultura que se asienta en la deconstrucción permanente de todo principio (Benasayag, 2013:9), acabando por último con el hombre mismo y su dominio racional de lo natural. De este modo, el fin que rige el curso de los acontecimientos surge de la representación de un ideal de hombre, que al poner en cuestión el curso unitario de la historia, también entra en crisis. Y así, “*El futuro que nos parecía fascinante y cargado de promesas se muestra como un porvenir plagado de amenazas apocalípticas*” (Benasayag, 2013:7). Sin dirección unívoca, sin principios de referencia, la posmodernidad se nos presenta como latente preocupación, complejidad o incertidumbre, un costo a pagar por haber puesto en jaque la unidad racional e histórica del sujeto.

Tal como señalamos al comienzo de este apartado, la crisis del fundamento de la metafísica moderna permite plantear una instancia posmetafísica más allá de la unidad del ser, del curso histórico y del conocimiento científico:

“Pensar el ser como fundamento, la realidad como sistema racional de causas y efectos, es solo una manera de extender a todo el ser el modelo de la objetividad científica (...) viniendo finalmente a reducir también al propio hombre, su interioridad y su historicidad, a este mismo nivel” (Vattimo, 1990:83).

Por el contrario, los discursos de la posmodernidad refieren a un individuo que pasa a caracterizarse como multiplicidad bajo la lógica de la diferencia (que desarrollaremos en lo sucesivo), donde “*El ser (ya) no coincide con lo que es estable, fijo y permanente, sino que tiene que ver más bien con el evento, el consenso, el diálogo y la interpretación*” (Vattimo, 1990:87).

## 2.2 *El individuo posmoderno (la multiplicidad)*

En términos concretos, Vattimo advierte cómo el ideal europeo “*se ha ido develando como un ideal más entre otros*” (Vattimo, 1990:77). El debate sobre la legitimidad de la hegemonía imperialista y colonialista pone en evidencia la falta de fundamento de una racionalidad como la que describimos, que ya no se sostiene sino con violencia. Junto con esto, el advenimiento en el siglo XX de los medios masivos de comunicación:

“Estos medios -periódicos, radio, televisión, y en general todo aquello que hoy se denomina telemática- han sido determinantes para el venir a darse de la disolución de los puntos de vista centrales, de aquellos a los que un filósofo francés, Jean François Lyotard, llama los grandes relatos” (Vattimo, 1990:78).

Así, se abre espacio para el surgimiento de una multiplicidad de perspectivas, comienzan a escucharse las voces de las minorías culturales y de todas las clases.

“Cae la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla en una multiplicidad de racionalidades “locales” -minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas- que toman la palabra (...) individualidades limitadas, efímeras y contingentes” (Vattimo, 1990:84).

Este es el aspecto más relevante en el tránsito a la posmodernidad, señala Vattimo, que viene a romper la consideración unitaria del relato histórico. A partir de entonces, la realidad se conforma como un entrecruzamiento de imágenes, interpretaciones y reconstrucciones sin coordinación central, que distribuyen los *mass media* (Vattimo, 1990:81). La proliferación de voces da cuenta de la existencia de una pluralidad de mundos y culturas, de representaciones, de expresiones y de formas de vida, que puede entenderse como un proceso de liberación de las diferencias en el que lo diverso toma la palabra y demanda reconocimiento. Volveremos sobre esto.

Benasayag trabaja a partir de la consideración de una cosmogonía no moderna que permite concebir el fenómeno humano (la subjetividad) “*como una multiplicidad innumerable: múltiples articulados como múltiples*” (Benasayag, 2013:12). El problema

que tradicionalmente han planteado la metafísica y la gnoseología de la modernidad es el vínculo con el mundo exterior y la posibilidad de su conocimiento. La configuración clásica del individuo constituye una figura autónoma con un exterior y un interior, de ahí la relación científica con el saber y el conocimiento de un mundo que es totalmente ajeno. *“Sin embargo, si podemos decir que los individuos son como islas en el mar, lo son en tanto que las islas son ellas mismas pliegues del mar”* (Benasayag, 2013:21). Lo que Benasayag quiere decir con esto es que el interior más íntimo del individuo no es otra cosa que la pura exterioridad. Mundo e individuo no existen como realidades autónomas sino como *“una parte de un conjunto dado como particularidad que se autoproclama totalizante”* (Benasayag, 2013:15). El misterio del universo es de hecho la finitud: ¿cómo surge la individualidad de lo infinito? En esta propuesta, la “persona” -que no es el individuo- puede pensarse como lo no-uno, como la no-unidad, incluso como *“pliegue discreto de lo continuo”* (Benasayag, 2013:12). Así, la relación que se da entre mundo (infinito) e individuo (finito) se plantea desde una lógica radicalmente diferente de la racionalidad subjetiva moderna. No hay predeterminación, hay creatividad. No hay unidad, hay multiplicidad. No hay progresión, hay inmediatez.

“El fenómeno humano es una tensión sin resolución entre la totalidad de la creación, donde podemos tener vaga experiencia de lo infinito, de la nada, etc. a través del pensamiento y la práctica, y por otro lado la inmediatez de lo cotidiano [lengua, cultura, técnica] donde, por el contrario, todo parece tener sentido [si bien efímero]” (Benasayag, 2013:22).

A partir de la figura del “nómada” Benasayag explica el carácter del hombre no-moderno como aquel cuyo devenir no implica una espera, y tampoco está determinado, a diferencia del hombre moderno sedentario que corre siempre detrás de un deseo que evidencia su propia falta. Lo que se plantea con esta idea del nomadismo es la existencia de una multiplicidad de singularidades en trayectoria. La implicancia que tiene este giro de la metafísica posmoderna en la construcción de subjetividad es fundamental. *“El presente del nómada es un presente que desborda eso que la conciencia puede percibir (o más bien construir) como el instante presente. Es lo que caracteriza la situación en la cual nosotros, en tanto múltiples, participamos”* (Benasayag, 2013:13). La frágil realidad como resultado

de la tensión que se da entre la totalidad que habla del universo y lo cotidiano, ese es el campo de lo que se denomina “situación”. Entonces, el sujeto comienza a pensarse en términos situacionales más que progresivos, con un pensamiento presente, inmediato y creativo más que teleológico. A esto se refiere el filósofo cuando habla de “pensar en términos situacionales”.

“El fenómeno humano pensado en términos situacionales nos permite comprender que si el interior es tejido desde el exterior y viceversa, las cosas no nos son inaccesibles y la lengua deja de ser una frontera infranqueable. Muy por el contrario, en una situación hay pensamiento, hay lengua y los hombres -multiplicidades entre multiplicidades- participan de la lengua y del pensamiento” (Benasayag, 2013:22).

De este modo, la complejidad del mundo no sólo hace referencia a la composición multidimensional de la realidad sino que es aquello que aparece como una enredada trama exterior e interior al individuo -que muchas veces nos vuelve incapaces de determinar líneas de acción sobre nuestra vida o sobre el mundo (Benasayag, 2013:8). Resulta interesante retomar en este punto algunas consideraciones sobre la libertad. La conceptualización de la libertad en sentido moderno tiene un estrecho vínculo con la autonomía, libre es quien ha alcanzado la autonomía de pensamiento, el sujeto que no depende de otro, el adulto. La libertad se entiende, en sentido clásico, como una potencia individual. Por el contrario, la libertad en el pensamiento no-moderno se plantea como “reto situacional” (Benasayag, 2013:12), es decir, como potencia creativa en relación inmediata con el resto de lo existente.

La propuesta metafísica de Benasayag tiene una clara impronta spinozista en su intento por explicar la relación del individuo con lo universal desde su consideración del todo como un elemento de la parte: “*No hay otro universal que el que anida en cada situación*” (Benasayag, 2013:24). De este modo, la existencia se da siempre bajo la condición de un devenir, o en términos de Benasayag, de una “exigencia” (Benasayag, 2013:24). El ser se define en la actividad, no en la fijeza. Así, el giro filosófico que comienza a instalarse en la segunda mitad del siglo XX plantea un marco que permite pensar la realidad como una composición compleja, multidimensional, cuyo entramado

relato supera los límites del propio individuo, en contraposición con el mítico relato del individuo de la modernidad, que lo determina desde el principio de su propia racionalidad.

### **Capítulo 3: El fin de una infancia entendida como tal**

Siguiendo a Baquero y Narodowski (1994), el surgimiento de una nueva configuración cultural hacia la segunda mitad del siglo XX, en el marco de un proceso de transformación acelerado fuertemente asociado al desarrollo de nuevas tecnologías y formas de comunicación, colisiona con el propósito moderno de subjetivación en el campo educativo. Incluso, comienza a cuestionarse la legitimidad del docente como lugar del saber, así como la consideración de la enseñanza desde una lógica asimétrica, al punto de que la propia existencia de la escuela se pone en discusión. Si ponemos en discusión el rol del educador y de la institución escolar como responsables de la transmisión del conocimiento, del conjunto de creencias, valores y saberes válidos, ¿qué sentidos tiene educar hoy?

#### *3.1 Hacia una nueva configuración socio-cultural*

Para comprender las transformaciones que pretendemos describir, tendremos que considerar la transición a la sociedad de la comunicación y su repercusión en la práctica educativa. Con la explosión de los *mass media* luego de la Segunda Guerra Mundial y la revolución de las tecnologías personales de los últimos años, cambiaron las condiciones del acceso al conocimiento.

Éric Sadin (2022) estudia el impacto de las tecnologías digitales en la conformación de una nueva individualidad, que tiene como correlato el deterioro de la vida colectiva en sociedad. Desde un enfoque sociológico, Sadin advierte que el impacto de las nuevas tecnologías, y en particular de las tecnologías personales (smartphones, redes sociales) para la satisfacción de nuestras necesidades cotidianas han permitido desplegar trayectorias atomizadas (y calculadas) de los consumidores. Así, las tecnologías personales nos han abierto paso a una relación individual y a demanda con el conocimiento, o bien con la información, dando lugar a la construcción y la expresión de los propios relatos y opiniones. Siguiendo a Hannah Arendt, Sadin distingue los conceptos de ciudadano y de consumidor o usuario. Mientras que el ciudadano de la era moderna afirma su singularidad en el marco de un código compartido de normas y valores de convivencia, el consumidor de

la posmodernidad se ve remitido a sí mismo, hasta el punto de vivir en la total indiferencia del otro (Sadin, 2022:132). Esto supone un retroceso en la implicación de los asuntos comunes, corriendo el riesgo de quedarse en el plano superficial e insuficiente de la palabra aislada, como un nuevo estado de naturaleza donde la violencia se expresa en la indiferencia. “*Los usuarios no buscan sino hacer prevalecer su opinión, con frecuencia despreciando la de los demás o algunos valores fundamentales compartidos, sobre los cuales descansa sin embargo la constitución de todo cuerpo político viable*” (Sadin, 2022:160). Se trata de un tipo de comunicación que permite conectar pero no genera lazo o sentido que ordene esa experiencia (Baquero, 2004). En este sentido, advierte el filósofo francés que la posmodernidad está marcada no tanto por la tan renombrada distinción entre verdad y falsedad (o *posverdad*), sino por una partición entre el yo y el nosotros, que marca el advenimiento de un individuo tirano para quien el yo representa la fuente de su verdad.

La actualidad nos presenta un contexto social y cultural en el que distintas subjetividades reclaman distintas formas de reconocimiento. Tal como establecimos en el capítulo anterior, la lógica filosófica propia de la posmodernidad es la de la singularidad, la de la pluralidad de voces, de historias, y de cursos de aprendizajes. Lo que, según advierte Vattimo, deviene en una sociedad más compleja y caótica (Vattimo, 1990). A esto se suma la creciente desconfianza y desilusión respecto de la promesa del bien común garantizado por las instituciones de poder. Las autoridades institucionales ya no son garantía de orden, de igualdad o de progreso (si es que alguna vez lo fueron).

“Estas posiciones adoptan, por ejemplo, la forma del cuestionamiento de la palabra de los profesores, por la posición “oficial” que ellos personifican, por un lado, y a la vez por el hecho de sentirse informado respecto de una gran cantidad de cosas que permiten suponer que se volvió posible y normal establecer una relación de igualdad, incluso de competencia, con ellos”. (Sadin, 2022:217)

Hoy, el acceso al conocimiento no es exclusivo del ámbito escolar o académico: el conocimiento y la información tienen la forma de la diseminación, están disponibles para todos y a toda hora. A partir desde este momento, hay una “*diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una experiencia cognitiva habría que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo*” (Baquero y Narodowski, 1994:9)

Así como la edad marcaba el recorrido de aprendizaje en la didáctica moderna, hoy vemos que el conocimiento está diseminado y la edad ya no es un limitante para su acceso. Este abordaje nos permite plantear, en principio, la posibilidad de pensar los conflictos de la escuela actual en términos de una ruptura epistemológica, o bien, antropológica: una institución basada en una lógica asimétrica que sigue funcionando en un contexto cultural donde la relación con el conocimiento ha cambiado. *“Y ahora, ¿por qué deberían obedecernos? Si ahora son ellos los que tienen el lugar del saber informático y telemático”* (Narodowski, 2013:33).

### *3.2 El fin de una infancia entendida como tal*

Hoy la escuela intenta adaptarse a los cambios vertiginosos y a la singularidad de sus estudiantes, que ya no callan frente a la autoridad escolar. Narodowski (2013) describe la infancia atravesada por el conocimiento tecnológico como una “infancia hiperrealizada”: niños conectados 24hs al día a través de dispositivos de comunicación tecnológicos (smartphones, videojuegos, smartTV). Niños digitales que tienen la información al alcance de la mano a través de Internet. *“Niños que son maestros de sus padres, de sus maestros”* (Narodowski, 2013:25).

De este modo se ponen en cuestión dos de los rasgos fundamentales de la infancia en sentido moderno: su pasividad y su dependencia del adulto para el acceso al conocimiento. Si el discurso de la modernidad había definido a la infancia por su relación heterónoma y asimétrica con el saber, al invertirse esta lógica, cambia la propia consideración de la infancia. En otras palabras, se desdibuja la legitimidad de la conceptualización de la infancia y junto con ella las prácticas pedagógicas que acompañaban su desarrollo. Incluso, puede discutirse el carácter homogéneo de la niñez.

Entonces, desde la segunda mitad del siglo XX comienzan a ponerse en cuestión la eficacia y la vigencia de los saberes acumulados. En este tipo de configuración cultural, la legitimidad del joven es mayor que la legitimidad del adulto. Hoy somos los adultos los que buscamos adaptarnos a los vertiginosos procesos de transformación de los más jóvenes. Podemos pensar las implicancias de este quiebre, que va incluso más allá del ámbito educativo, en términos de una lógica asimétrica que sigue funcionando en un contexto

cultural donde las relaciones jerárquicas son cuestionables. Al respecto, retomamos el abordaje antropológico de Mead (2002) para comprender la reconfiguración que se observa en el marco de la práctica escolar en términos de una transformación cultural, que trasciende la experiencia educativa. Decíamos que en una “cultura posfigurativa” mandan los adultos y los niños obedecen, partiendo del mismo principio de legitimidad que propone la lógica moderna, que entiende al niño como un sujeto heterónimo. Sin embargo, tal como hemos señalado, la revolución tecnológica del siglo XX ha puesto en cuestión la legitimidad del docente como lugar del saber que se construye desde lo asimétrico, instalando así una nueva “cultura prefigurativa”. En este tipo de esquema la legitimidad del joven es mayor que la legitimidad del adulto, quien carga con la sospecha de que lo que sabe puede ser obsoleto o bien es cuestionable en su eficacia. Mead lee este quiebre como una ruptura antropológica que ha cambiado sustancialmente la relación con el saber e instala un nuevo escenario cultural: de cambios turbulentos y continuos en la que solo aquellos formados en la cultura de la inmediatez tienen la palabra autorizada.

### *3.2 Un nuevo fundamento para la práctica educativa*

Así es como la crisis del fundamento racional de la modernidad nos enfrenta a la ausencia de legitimación en el terreno metafísico, que indudablemente tiene correlato en el ámbito político, social y cultural donde se inscribe la práctica educativa. Los contenidos ya no tienen una única forma de ser validados y el docente como autoridad de origen empieza a tener tropiezos. La relación asimétrica comienza a resquebrajarse porque ya no hay un único fundamento que otorga legitimidad al saber sino un conjunto de singularidades que se ponen en juego en una situación dada. Lo que tenemos ahora, en palabras de Cullen, son “*sujetos desfondados, escindidos y fragmentados*” (Cullen, 1997:19). Así, llama a la filosofía, y particularmente a la filosofía de la educación, a abandonar sus pretensiones metafísicas, dando lugar al surgimiento del pensamiento crítico de la educación, que define como “*un pensamiento que cuestiona fundamentos y legitimaciones, desde el interior mismo del campo educativo*” (Cullen, 1997:18) para comprender las prácticas educacionales contemporáneas.

En este punto retomamos las concepciones naturalista e histórica respecto de los fundamentos de la práctica educativa. Hemos señalado que la concepción naturalista pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales. Así, el sujeto pasa de no educado a educado en virtud de un cambio natural. La concepción histórica, por otra parte, concibe la educación como instancia de formación de sujetos sociales. En este caso, el sujeto es educado por otro. Pero hoy ya no podemos decir que la educación sea mera socialización o gradual desarrollo -de hecho, ya no hablamos de progreso en sentido gradual, lineal o acumulativo- de modo que ambas concepciones resultan por sí solas insuficientes para proporcionar una definición acabada del concepto de educación o para describir los propósitos mismos de la práctica educativa actual. La escuela ha dejado de ocuparse del desarrollo de las facultades naturales del sujeto y de su inserción en un marco social, y comienza a entenderse como una instancia de asimetría contingente entre el niño y el adulto.

En *Repetición, novedad y sujeto* (2016), Alejandro Cerletti elabora este quiebre en los siguientes términos. Siendo la escuela, entendida como el sistema de educación formal en su conjunto, “una matriz de funcionamiento anclada en la modernidad” (Cerletti, 2016:27), hoy vemos cómo se han puesto en cuestión tanto sus objetivos como su modo de organización, y con ello la función sociopolítica de la escuela así como el rol de los maestros y profesores. Así, la sociedad contemporánea arrastra la contradicción propia de la ilustración: la necesidad de integración de los saberes y prácticas establecidos, y la voluntad de transformación del estado de cosas. En términos de Cerletti, se trata de la contradicción entre el aspecto conservador de la educación y el emancipador, entre la formación y la transformación (Cerletti, 2016:30). Ahondaremos en este dilema en la segunda parte de este estudio.

## II. SEGUNDA PARTE: EDUCABILIDAD COMO POSIBILIDAD DE TODOS

### Capítulo 1: Teoría del acontecimiento

La teoría del acontecimiento que Alain Badiou desarrolla en *El ser y el acontecimiento* (1988) –si bien su conceptualización es más extensa– nos plantea la posibilidad de pensar la conformación de subjetividad a partir de la irrupción de lo nuevo, del cambio, de lo azaroso, es decir, de lo que acontece. Así pues, recurrimos a Badiou para intentar leer la complejidad de la práctica educativa contemporánea a partir de la irrupción de la novedad. Para esto, abordaremos la propuesta ontológica que desarrolla en *El ser y el acontecimiento* (1988) y el planteo de una teoría formal de la verdad como multiplicidad que se compone de las consecuencias de un acontecimiento (Badiou, 2015:86). Tomaremos en consideración la propuesta fenomenológica que expone en *Lógicas de los mundos* (2006), en pos de comprender la relación entre la singularidad del mundo y la universalidad de la verdad.

En *Metafísica de la felicidad real* (2015), Badiou define a la filosofía como una combinación de un deseo revolucionario (en el pensamiento y en la existencia) acompañado de una exigencia de racionalidad. Así, la filosofía parte del deseo de inventar nuevas formas de vida preguntándose por lo contemporáneo: “¿Qué nos da la época en la que vivimos? ¿Cuáles son las cosas que en ella tienen valor? ¿Cuáles son las que no lo tienen?” (Badiou, 2015:126). Con este propósito, establece dos operaciones fundamentales de la filosofía: el discernimiento y la unificación. En primer lugar, la filosofía tiene el propósito de identificar verdades a partir de la construcción de conceptos. En segundo lugar, la filosofía vuelve compositibles registros heterogéneos y diferentes de verdad (Badiou, 2015:102). En términos más simples, la filosofía propone una clasificación en la confusión de la experiencia. Así, el quehacer filosófico nos orienta en el análisis de los fenómenos contemporáneos, iluminando las condiciones que componen una época y una dinámica de pensamiento.

Uno de los problemas fundamentales en la obra de Badiou es el planteo del concepto de novedad. Mutaciones políticas, científicas, poéticas y encuentros amorosos

son los ámbitos que explora para expresar en un modo filosófico y sistemático el modo de surgimiento de una verdad en un contexto local. En última instancia, busca producir un pensamiento de su tiempo que sea universalizable. Así, el filósofo francés nos invita a pensar las transformaciones del mundo contemporáneo como un proceso de composición de verdades, y a salirnos de posiciones estancadas que nos impiden leer las transformaciones o mutaciones políticas, artísticas, científicas y amorosas, mal concebidas como “crisis”.

### *1.1 ¿Cómo proclamar una verdad (universalizable) desde la singularidad?*

En la primera parte de este trabajo establecimos cómo la posmodernidad nos ha enfrentado a la deconstrucción de una idea de totalidad, en pos de la singularidad. De este modo, el ideal de verdad en sentido clásico es sustituido por la idea de una pluralidad del sentido. Así, la filosofía contemporánea pone en discusión dos ejes: la construcción y el fundamento de lo verdadero, y su significancia en el lenguaje. En otras palabras, la relación entre sentido y verdad (Badiou, 2015:32). *“Se trata de mostrar que hay una irreductible pluralidad de registros y de lenguajes tanto en el pensamiento como en la acción, pluralidad que no se deja reabsorber o unificar en una problemática totalizadora de sentido”* (Badiou, 2015:27). En este proceso se pone en jaque también la categoría clásica de sujeto, producto de la metafísica moderna. A partir de aquí, la propuesta de Badiou consiste en la reconstrucción filosófica de la categoría de verdad y, como consecuencia, la de sujeto, con el desafío de encontrar una verdad situada y a la vez universal.

El dilema es: ¿cómo proclamar una verdad desde la singularidad que tenga sentido compartir con otros? *“Ese nudo tiene que inventar una nueva figura de la racionalidad, porque, como todos saben, anudar la singularidad y el acontecimiento con la verdad en la tradición clásica, es, como tal, una paradoja”* (Badiou, 2015:48), paradoja en cuanto a la posibilidad de producir pensamiento universalizable desde la particularidad de una situación. Para esto, Badiou tendrá que presentar un fundamento que sea a la vez inmanente y universalizable, un fundamento que tal como veremos, funciona como *excepción*. La respuesta se dará en términos de *acontecimiento*. Entonces, el foco de esta propuesta filosófica estará puesto en pensar el acontecer (de manera racional) como

instancia de surgimiento de una verdad, al tiempo que plantea la posibilidad de pensar la conformación del sujeto a partir de la irrupción de la novedad como efecto de un acontecimiento singular en una situación dada.

### *1.2 Tres dimensiones de un proceso de verdad*

En su ensayo sobre *Ética* (2004), Badiou desarrolla tres dimensiones capitales de un proceso de verdad, a saber:

- i) “El acontecimiento, que hace advenir “otra cosa” que la situación, opiniones, los saberes instituidos; que es un suplemento azaroso, imprevisible, disipado apenas aparece;
- ii) la fidelidad, que es el nombre de un proceso: se trata de una investigación coherente de la situación, bajo el imperativo del acontecimiento; es una ruptura continuada e inmanente;
- iii) la verdad propiamente dicha, que es ese múltiple interno a la situación que construye, poco a poco, la fidelidad; aquello que la fidelidad reagrupa y produce” (Badiou, 2004:40).

En las próximas páginas, estudiaremos estas tres dimensiones tomando en consideración sus características ontológicas esenciales, para comprender el proceso de composición de una verdad según este marco de referencia.

#### i) Acontecimiento

Badiou acuña el concepto de acontecimiento en su primera gran obra, *Teoría del sujeto* (1982), una recopilación de cursos universitarios dictados en la universidad de París. Son varias las definiciones y descripciones que el filósofo brinda sobre este término, pero como punto de partida diremos que: “*Acontecimiento es el nombre de algo que se produce localmente en un mundo que no puede deducirse de las leyes de ese mismo mundo. Es una ruptura local en el devenir habitual del mundo*” (Badiou, 2015:72). En general, las reglas del mundo producen una especie de repetición, y un acontecimiento irrumpe en esta repetición en tanto muestra algo que parecía imposible desde el punto de vista dominante de ese mundo, y en este sentido, se plantea como excepción. Así, un acontecimiento revela

una nueva posibilidad, hasta el momento impensada, sobre las leyes de funcionamiento del mundo. Ahondaremos en esta caracterización.

Para ilustrar el concepto, Badiou propone una serie de ejemplos concretos. La Revolución francesa de 1792; el encuentro de Eloisa y Abelardo; la creación galileana de la física; la invención de Haydn del estilo musical clásico; la revolución cultural China (1965-1967); una pasión amorosa personal; la creación del matemático Grothendieck de la teoría de los Topos; la invención por Schoenberg del dodecafonismo (Badiou, 2004:25). Todos estos son procesos concretos que exponen diferentes formas de posibilidades de eso que era impensado, algo del mundo que estaba oculto, habilitando así nuevas posibilidades de pensamiento y de acción. Así es como un acontecimiento nos enfrenta a lo imposible, y pone en jaque las reglas del juego. *“Gracias a la fuerza de un acontecimiento, muchas personas descubren que lo real del mundo puede situarse en algo que es simplemente imposible desde el punto de vista dominante de ese mismo mundo”* (Badiou, 2015:76) Tomemos como caso el Mayo de 1968: el hecho de que ocurriera en simultáneo una revuelta masiva de los estudiantes y la mayor huelga general jamás vista de los obreros fabriles reveló que la estricta separación entre jóvenes intelectuales y jóvenes trabajadores en cuanto ley de ese mundo (Francia de los años 60) era anticuada. El acontecimiento revela la necesidad de cambiar la ley, y propone una nueva unidad que va más allá de las antiguas diferencias establecidas: *“Sed realistas, pedid lo imposible”*, reza uno de los eslóganes del Mayo del ‘68 (Cerletti, 2008:121). En estos términos, la verdadera libertad y el verdadero acto de creación, implican hacer aquello que el mundo conocido proscribía. En esto se asemejan el artista, el científico, el militante, el amante, y por qué no el maestro, en su intento de pensar y crear una nueva representación.

Una de las características distintivas del acontecer es su condición local al tiempo que externa, en tanto un acontecimiento se produce localmente en un mundo pero implica una ruptura local en el devenir habitual de ese mundo (Badiou, 2015:72). Entonces, se comprende que el acontecimiento es, al mismo tiempo, *situado* -de tal o cual situación- y *suplementario*, es decir, absolutamente desprendido o desligado de todas las reglas de esa situación. Se trata de un cambio radical que no se puede leer desde la misma lógica y a partir de los elementos preexistentes de una situación, sino desde su exterioridad. En palabras de Badiou, si una situación está compuesta por ciertos saberes y prácticas que

rigen sus relaciones, el acontecimiento hace advenir un *plus* (suplemento) -de las opiniones y saberes instituidos- a la vez que permite nombrar el *vacío* o lo no sabido de esa situación (Badiou, 2004:102). En esto reside su carácter ontológico fundamental, en el hecho de poder nombrar un vacío al tiempo que crea nuevas posibilidades externas a la situación. De esta manera, un acontecimiento podrá constituirse en origen de una verdad -una única cosa que es para todos y que es eterna- porque está ligado a la particularidad de una situación sólo por el sesgo de su vacío (Badiou, 2004:43). Volveremos sobre esto.

## ii) Fidelidad

Siendo que el acontecimiento estaba fuera de todas las leyes regulares de la situación, obliga a inventar una nueva manera de ser y de actuar en ella. La *fidelidad* al acontecimiento implica un proceso concreto de ruptura real (pensada y practicada) en el orden propio en el que el acontecimiento ha tenido lugar (político, amoroso, artístico, científico...) (Badiou, 2015:77). Ser fiel a un acontecimiento es, en otros términos, moverse en la situación que este acontecimiento ha suplementado, pensando la situación “según” el acontecimiento. Son los actos, creaciones y pensamientos que dan cuenta de una nueva posibilidad.

A partir de aquí, un proceso de verdad implica aceptar la invitación a inventar un nuevo modo de habitar una situación. La “verdad” (una verdad) surge como efecto de la fidelidad en la situación, y el “sujeto” no es sino lo que adviene frente a un acontecimiento que conlleva a una nueva manera de ser. Así, el proceso de subjetivación implica una decisión, la de relacionarse de ahora en más con la situación desde el punto de vista del suplemento del acontecimiento. Se trata de una decisión que implica en gran medida una voluntad, que Badiou define en términos de un *forzamiento* en tanto no se trata de un proceso natural sino que requiere intención (así como en República de Platón el prisionero liberado regresa a la caverna a transmitir a los otros el nuevo conocimiento).

“En el fondo, una verdad es la traza material, en la situación, de la suplementación del acontecimiento. En consecuencia, es una ruptura inmanente. “Inmanente”, porque una verdad procede en la situación y en ninguna otra parte. “Ruptura”, porque lo que hace posible el proceso de verdad -el acontecimiento- no estaba en los usos de la situación, ni se dejaba pensar por los saberes establecidos” (Badiou, 2004:26).

Así, la noción de fidelidad reúne al sujeto, al acontecimiento y a la verdad: “*Ser fiel es devenir el sujeto del cambio aceptando las consecuencias del acontecimiento*” (Badiou, 2015:77) La felicidad consiste, de hecho, en poder descubrir este devenir, o en términos más simples, en descubrirse actuando más allá de lo que no se creía capaz, como consecuencia de un proceso post-acontecimental: de emancipación (político), de creación (artístico), de invención (científico) o de alteración (en el amor) (Badiou, 2015:82). Por esto plantea Badiou que la felicidad se corresponde con el mismo proceso creativo, y no es un objetivo que se pueda plantear de antemano.

### iii) Verdad

Badiou publica en la revista *Acontecimiento* (2004) un texto<sup>3</sup> en el que recorre las distintas influencias que lo construyeron como filósofo. Entre ellas, destacamos el ideal platónico de una verdad universal, que el filósofo francés retoma para el desarrollo de su teoría ontológica, recreándolo. Son tres los atributos fundamentales de una verdad:

- Toda verdad es una *novedad*;
- es *universal*;
- constituye *sujeto* y no a la inversa.

En primer lugar, el surgimiento de una verdad es azaroso y radical en pos de la legalidad del saber vigente, de modo que una verdad deviene *novedad* en tanto desafía los saberes y opiniones establecidos, en palabras de Badiou, “fuerza” estos saberes. “*El verbo forzar indica una ruptura que de algún modo violenta los saberes establecidos y en circulación, o bien, reorganiza esta suerte de enciclopedia portátil de la que se extraen las opiniones, las comunicaciones y la sociabilidad*” (Badiou, 2004:42). Tal como señalamos en el apartado anterior, el proceso de surgimiento de una verdad requiere de una voluntad que permita poner en cuestión los saberes y prácticas vigentes, y romper con ese ciclo de repetición.

Hemos establecido que en un acontecimiento hay una combinación de singularidad y de universalidad. A raíz de esto podemos decir, en segundo lugar, que el producto es una

---

<sup>3</sup> Badiou, A. “La confesión del filósofo” en *Revista Acontecimiento*, XX, 40 (2011), pp. 59-75.

verdad que es *universal*. Así, entendemos que el acontecimiento es singular al tiempo que la verdad es universal. La pregunta es, ¿cómo una verdad puede tener las características de la singularidad del acontecimiento y ser válida para todos? Para responder este interrogante tendremos que adentrarnos en la propuesta ontológica que Badiou desarrolla en *El ser y el acontecimiento*, y en su correlato fenomenológico que expone en *Lógicas de los mundos*.

En *El ser y el acontecimiento* Badiou expone una teoría de las verdades que tienen como rasgo característico la multiplicidad: “Una verdad es una multiplicidad que se compone de las consecuencias de un acontecimiento, y que por consiguiente está sustentada por un ser infundado” (Badiou, 2015:87). Aquí hay un punto de quiebre con la metafísica moderna, ya que no se concibe un fundamento último en la consideración de la verdad como tal. Incluso, la determinación de una verdad no es reductible al saber disponible (más bien surge de un vacío en este saber). Así, su particular singularidad se explica porque depende de un acontecimiento aún si no tiene un último fundamento. Se trata de hecho de una “multiplicidad genérica<sup>4</sup>”, en tanto es indeterminable y no se deja pensar a través de los saberes disponibles. En su presentación a la edición en castellano de *El Ser y el acontecimiento* (2000), Badiou lo explica de este modo: “Esto quiere decir que no puede ser nombrada por ningún predicado particular; que toda verdad tiene algo de anónimo y que ninguna verdad pertenece a comunidad alguna” (Badiou, 2000:4). La originalidad de este pensamiento frente a otras propuestas inmanentistas radica de hecho en que el proceso de constitución de verdad está sustraído a la prescripción del lenguaje o juicio.

Así, la verdad no es determinable desde sus propiedades, pero esto no quiere decir que sea impensable. Justamente, el pensamiento filosófico tiene el propósito de poder discernir e identificar verdades que sean universalizables. En *Metafísica de la felicidad real*, Badiou retoma el Prefacio de *Lógicas de los mundos* de donde extrae particularmente la siguiente definición: “En un mundo, no hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay verdades” (Badiou, 2015:94). El nexa “sino que” refleja que las verdades son también cuerpo y lenguaje, en tanto están enraizadas en un mundo, aunque surgen como excepción a lo que hay. Excepción porque una verdad no se organiza por aquello de la que procede, sino más bien es consecuencia de la posibilidad de lo aleatorio en la estructura de ese

---

<sup>4</sup> “Atraviesa la particularidad y está dentro de la particularidad, pero de una manera que se sustrae de ella y no se identifica con ella, pese a que sea su materia” (Badiou, 2000:7).

mundo. Entonces, la verdad es una determinación negativa (no reducible) de la multiplicidad genérica, igual que la subjetividad, tal como veremos a continuación. Podemos decir que las verdades en la teoría de Badiou son eternas en tanto conforman un pensamiento universal, al tiempo que surgen de un material definido y particular. Así, lo eterno se vincula con lo contingente. *“Por eso, la verdad dependerá de la situación –en su materia, sus elementos, su composición– y será también, al mismo tiempo, algo universal, porque la manera en la que atraviesa la situación no está determinada por la situación”* (Badiou, 2000:5).

Retomando la propuesta de *El ser y el acontecimiento, Lógicas de los mundos* parte de la idea de que el ser en cuanto ser es multiplicidad pura, y no unidad tal como se concibe en la metafísica clásica. Esta propuesta ontológica, dice Badiou, puede identificarse en el discurso de las matemáticas que es la ciencia de lo múltiple puro. De modo que su tarea en esta segunda parte, será la de explicar matemáticamente cuál es el tipo de multiplicidad que singulariza las verdades, es decir, cómo aquello del orden del ser puede aparecer en mundos determinados y formar relaciones entre los objetos de esos mundos (Badiou, 2015:88). Con este propósito Badiou indaga en las relaciones íntimas entre la singularidad del mundo y la universalidad de la verdad, a través del análisis de las condiciones de su aparecer, es decir, de su irrupción como fenómeno (Badiou, 2015:93). Se dice que el acontecimiento *deja aparecer* la verdad, lo que se comprende si tomamos en consideración el aspecto fenomenológico del proceso de composición de una verdad. El *aparecer* se distingue del *ser*: cada cosa que aparece, aparece como tal en cuanto se distingue de las demás (una vez más, la idea de una determinación negativa). Así, la verdad surge, se muestra, como relación con un mundo.

El desafío será plantear una verdad subjetivable, como cuerpo y lenguaje. Con esta propuesta, Badiou busca resolver el problema que observa en Platón que es su falta de claridad para la transmisión de la Idea en términos experienciales. La impronta platónica en Badiou se manifiesta como un idealismo encarnado, o bien, “materialista” según se autodefine en *Metafísica de la felicidad real*. En *Lógicas de los mundos*, el concepto de *compatibilidad* permitirá dar cuenta de este vínculo tan particular: *“Un cuerpo de verdades está compuesto por elementos compatibles (...) En el fondo, una verdad es siempre una multiplicidad unificada, dominada u organizada por algo que vuelve compatible aquello*

*que no lo era*” (Badiou, 2015:94). Pone como ejemplo una pintura, que integra formas y colores de una manera novedosa, aunque no necesaria. Así pues, se alcanza una determinación objetiva de la verdad que esta teoría plantea en términos de *multiplicidad genérica* (no reductible al saber disponible) y de *compatibilidad* (organizada por un elemento que la vuelve compatible).

Por último, abordamos algunas ideas relativas a la constitución del sujeto como proceso de surgimiento de una verdad. Hemos establecido que el proceso de surgimiento de lo verdadero depende de la situación y es al mismo tiempo algo universal porque la manera en la que atraviesa la situación no está determinada por ella. El sujeto será de hecho efecto de este proceso -si bien no “resultado”- pues no preexiste al acontecimiento (ni como lenguaje ni como pensamiento). Badiou ilustra esta caracterización con la figura del eclipse, que no se instituye a sí mismo, sino surge (Badiou, 2000). Así, puede decirse que todo sujeto es una novedad que surge de un acontecimiento singular e imprevisible en una situación dada.

En la Conferencia sobre *El ser y el acontecimiento* (1998) se establece que el sujeto es una operación compleja que supone la estructura de una situación, pero que también supone una ruptura en esa estructura. Entonces, la subjetividad surge como consecuencia de un proceso post-accidental (de una experiencia política, científica, amorosa o artística... y por qué no, educativa ¿no es acaso el rol del educador proponer experiencias de transformación?) que implica voluntad y decisión, porque el acontecimiento como tal se desvanece pero subsiste la decisión de lo que se hizo con él, como una instancia de “incorporación” de lo verdadero -y nuevo- desde la perspectiva del individuo mismo (Badiou, 2015:106). *“El sujeto es concebido precisamente como el diferencial último donde se anudan de forma racional la singularidad, el acontecimiento y la verdad”* (Badiou, 2015:49). Así, el nuevo sujeto está a la vez dentro y fuera del viejo mundo, como una ruptura del devenir usual y reglamentado de ese mundo que se da bajo la forma de una excepción, en una instancia de creación o innovación.

A fin de cuentas, la teoría del acontecimiento plantea la posibilidad de pasar de una legalidad a otra a partir de una novedad, un proceso que nos permite leer situaciones de transformación y de cambio (radical) como posibilidad de surgimiento de una verdad. Aún

más, una lógica de este tipo pone en jaque la linealidad progresiva de la modernidad clásica, en tanto un acontecimiento implica una ruptura con una situación, con un estado de cosas, marca un antes y un después en la temporalidad, y así, la posibilidad de múltiples trayectos de verdad que no pueden ser integrados sobre la base de una totalidad histórica, pues en la historia no se pueden hacer previsiones exactas, sino que siempre se puede producir lo imprevisible (Johnston, 2007).

## Capítulo 2: La novedad en la situación educativa

Siguiendo a Alejandro Cerletti, planteamos la consideración de la práctica educativa en términos de acontecimiento. Tal como señalamos, el proceso de subjetivación clásico propio de la modernidad es el resultado de un efecto de la institucionalización sobre un “sujeto-objetivo”, que no es *“otro que el sujeto pedagógico, estudiado y objetivado a través del proceso de incorporación a la vida en sociedad, mediante el cual cada individuo llega a ser lo que es”* (Cerletti, 2008:21). La propuesta pedagógica de Cerletti consiste en pensar el proceso de subjetivación desde la irrupción novedosa como transformación o nuevo pensamiento en el contexto de una situación donde *“La posibilidad del sujeto está íntimamente relacionada con las situaciones existentes y con las alteraciones que se produzcan por la irrupción del acontecimiento”* (Cerletti, 2008: 14). Si lo que hay son situaciones educativas en las que se actualizan (y repiten) las complejas relaciones de los mundos escolares, el acontecimiento irrumpe con el orden de normalidad y es condición de posibilidad para la conformación de subjetividad. Así podremos plantear una forma de subjetivación que va más allá de la función socializadora moderna, y atrevernos a leer los puntos de ruptura en la educación institucionalizada como una posibilidad para el surgimiento de nuevas verdades.

En “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico” (2015), Cerletti plantea como tesis que para que haya aprendizaje, la continuidad de los contenidos y prácticas instituidos debe verse desbordado por la irrupción subjetiva de un acontecimiento. Y lo que puede acontecer, en el espacio educativo, es fundamentalmente el pensar. Así, el encuentro educativo confronta con la dimensión de lo imprevisible y novedoso del pensamiento. Ahora bien, ¿cómo pensar la novedad en el marco de una educación institucionalizada?

### *2.1 La educación como estructura de repetición*

Partimos de la idea de que la educación institucionalizada es *“una estructura compleja de repetición que cumple funciones tanto de objetivación como de subjetivación”* (Cerletti, 2008:33). La escuela, entendida como institución, no es sino un conjunto de

elementos múltiples agrupados bajo una norma de ordenamiento. Cuando hablamos de los elementos que conforman una *situación educativa*, nos referimos a los educadores, a los estudiantes, a los saberes, valores y prácticas que circulan<sup>5</sup>. En términos de Cerletti, la situación educativa se caracteriza de hecho por un forzamiento para que la heterogeneidad de estos elementos se pueda leer desde el ordenamiento de una unidad homogénea, y que define las relaciones entre esos componentes. Desde Platón, la filosofía ha intentado comprender la multiplicidad desde la unidad, y este modo de organizar la experiencia educativa que rige desde la modernidad, no busca otra cosa que regularizar lo múltiple bajo la norma de lo uno.

Cabe aclarar que la función estructurante e integradora de la escuela no resulta visible o no puede leerse desde la misma situación educativa, sino desde la óptica de un *estado de la situación* (externo) que permita encuadrar aquello que presenta la estructura desde un punto de vista diferente. Así, el estado de situación define la “normalidad” de la situación educativa, asegurándose de que no se desborde. Si la educación institucionalizada supone una estructura de repetición, donde los roles y las funciones de sus actores están bien definidos, esta instancia meta-estructural buscará dar cuenta de cualquier exabrupto o falencia, o en términos de Badiou, del *vacío* de esta estructura.

En concreto, esto se traduce en las políticas que norman la práctica educativa en pos de su estabilidad y predictibilidad. En este sentido, el Estado refiere a los docentes y a los estudiantes como grupos de actores homogeneizados que tienen un rol específico, regulado por las políticas educativas. Así, los docentes son funcionarios del Estado para garantizar el cumplimiento de la legalidad educativa y la inserción de los estudiantes al mercado laboral y a la ciudadanía (Cerletti, 2008:42). Tomemos por caso las políticas de capacitación y de perfeccionamiento docente, o la implementación de nuevos diseños curriculares, que más que innovar no tienen otra intención que intentar reparar (o normalizar) el sistema ya conocido. En consonancia con el proyecto político (conservador) de la modernidad, la escuela no es sino un aparato de institucionalización estatal que busca integrar lo macro de las políticas educativas y lo micro de las situaciones educativas cotidianas, perpetuando las condiciones que hacen posible su funcionamiento. De este modo, *“Las leyes educativas intentan dar unidad al conjunto de los mundos escolares y*

---

<sup>5</sup> A lo que la pedagogía refiere comúnmente como “triángulo pedagógico”.

*construir un mundo escolar general, o situación educativa general, que sea inteligible y operativo”* (Cerletti, 2008:49). Aún cuando se advierta una disfunción en el sistema, la política educativa intentará modificar lo que hay a riesgo de todo cambio, y en el peor de los casos, de su propia disolución. En este marco, lo que describimos como “crisis” del sistema educativo institucionalizado no es sino la distancia entre el devenir de las situaciones educativas y la legalidad estatal, que según advierte Cerletti, nunca deja de ajustarse.

En este punto, nos preguntamos ¿puede la educación institucionalizada salir de esta lógica? ¿Cómo puede surgir algo nuevo en este estado de repetición? En el análisis de Cerletti, la relación entre la presentación de la situación educativa y la representación del estado de cosas puede reducirse a tres posibilidades. En un estado de *normalidad* la representación institucional podrá dar cuenta de lo que hay, es decir, de lo que se presenta, permitiendo la continuidad del proceso educativo. Puede ocurrir, sin embargo, que haya un *excedente* que el estado no puede representar, tal es el caso del fenómeno de la deserción escolar que pone en evidencia un vacío en la funcionalidad del sistema. Por último, existe la posibilidad de una *excepción o singularidad* en la situación educativa que no pueda ser representada por el estado de la situación. Aquí yace justamente, el espacio para la novedad, frente a la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo normal (Cerletti, 2008:55).

## *2.2 La novedad en la situación educativa*

Eventualmente, en el marco de una situación educativa se presentan conocimientos, acciones, voces disonantes o ideas extrañas que irrumpen en la normalidad, y no tienen forma de ser representados por el estado de esa situación. En general, la labor institucional buscará acallar este tipo de aleatoriedades, o bien disolverlas. Al respecto, considero oportuno compartir una experiencia personal, como docente de Filosofía en una institución privada. En una de nuestras clases en el último año de la escuela secundaria surgió desde los estudiantes la propuesta de realizar una acción creativa para celebrar el mes del orgullo LGBT+. Sugerí que pudiera plantearse como una acción avalada por la institución, pero la dirección vetó la propuesta con el pretexto de que la escuela como institución no toma

partido en materia social, por cualquiera sea la causa. Vemos cómo la dirección actúa como agente de normalización de la legalidad estatal: “*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*” (Cerletti, 2008:73).

¿Qué pasa con este tipo de vacíos en la situación educativa? Cerletti plantea que en este tipo de singularidades radica justamente el espacio para que lo nuevo tenga lugar. Aún más, el vacío de una situación no es sino una dimensión fortuita que es constitutiva de ella (entendido como *completud*). Toda situación tiene puntos de fuga o de ruptura cuyos efectos buscan normalizarse, integrarse, para evitar en última instancia poner en cuestión la propia legitimidad institucional. Pero cada tanto, algo nuevo irrumpe de manera radical y quiebra la monotonía -repetición- de lo instituido. Volviendo a Badiou, lo que irrumpe no es sino un *acontecimiento*, que se produce en una situación determinada (localmente) pero implica algo que la excede completamente (Cerletti, 2008:62) y crea nuevas posibilidades externas a la situación.

Ahora bien, para que de hecho se produzca alguna transformación sobre lo que había debe haber una *decisión* vinculada a la voluntad de producir un efecto de cambio real sobre el estado de la situación dado. Nos referimos a la fidelidad en el acontecimiento, en términos de Badiou. De modo que no alcanza con la irrupción de una novedad en un determinado estado de cosas, sino que hay un compromiso en pensar la situación “según” esta novedad, por fuera de las leyes regulares de esa situación. De este compromiso depende que surja una verdad como efecto, como huella, de la irrupción del acontecimiento: una nueva manera de pensar, de actuar o de ser en la situación.

Es claro que la escuela hoy presenta numerosos puntos de ruptura que difícilmente pueden ser absorbidos por la normatividad institucional: conflictos de género y sexo; el impacto de las tecnologías personales y de las redes sociales en la comunicación de información y en la construcción de identidades; el permanente cuestionamiento de la autoridad; las nuevas formas de constitución familiar; las nuevas propuestas de desarrollo profesional que ya no requieren una preparación académica tradicional. Incluso, las experiencias del *homeschooling* durante el 2020 y el aprendizaje híbrido en el 2021 han permitido visibilizar ciertos puntos de fuga en el sistema educativo actual, tales como la dificultad para absorber las distintas habilidades de aprendizaje en clases numerosas y el

impacto de las tecnologías en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Cerletti, hablamos de “crisis” en el ámbito educativo cuando estos puntos de ruptura irrumpen en la repetición del proceso educativo y no pueden ser resueltos por las políticas o normativas vigentes. Sabemos que la escuela, como institución heredada de la modernidad, en su ideal de formación conservador, ya no resulta efectiva para re-acomodarse a las singularidades que se le presentan. Aún así, nos atrevemos a pensar este tipo de excepcionalidades como la posibilidad de una nueva manera de pensar la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la escuela puede ser un espacio para la producción del pensamiento y la verdad, como efecto de la experiencia de un acontecimiento.

### *2.3 Subjetivación como efecto de una situación educativa*

*“Todo sujeto se constituye a partir de un acto de disrupción”*

(Cerletti, 2008:110)

Hemos establecido cómo el paradigma de la modernidad plantea un ideal de formación y de integración del individuo al conocimiento y a la ciudadanía. En pos de esto, la educación produce subjetividad en el encuentro con el saber institucionalizado. Cerletti llama “sujeto-objeto” de la educación al sujeto que ha internalizado y reproduce saberes y prácticas dominantes como consecuencia o efecto de dicha institucionalización. Nos referimos al sujeto pedagógico clásico, aquel que es “objeto” de la integración que la institución educativa busca producir como una reducción de lo que hay a una objetividad reconocible y manipulable (Cerletti, 2008:78). Aquí no hay lugar para la disrupción, pues un elemento disonante trata de ser comprendido, integrado, leído desde el conjunto de saberes y prácticas establecidos. En este marco, la escuela no es sino un dispositivo de repetición y reproducción de la normativa estatal.

Sin embargo, tal como se ha planteado, una situación educativa posibilita el encuentro con una multiplicidad (estudiantes, docentes y saberes en un contexto dado), y como tal está expuesta a la irrupción de lo imprevisible y novedoso (Cerletti, 2008:85). El “sujeto-subjetivo” de la educación se constituye a partir de algún tipo de diferenciación con lo que se presenta en un estado de situación, en tanto plantea un modo diferente de

cuestionar y apropiarse de los saberes vigentes, e implica la *decisión* de situarse de otra manera frente a lo instituido.

Ahora bien, que el surgimiento de una singularidad sea absorbido por el estado de la situación o genere alguna disrupción dependerá de sus consecuencias, incalculables de antemano. La pandemia del 2020 nos expuso a un aislamiento prolongado, que trajo inevitables transformaciones en las dinámicas de la institución escolar. Sin poder predecirlo, nos vimos en la necesidad de adaptar nuestro sistema de enseñanza a la virtualidad, y poco a poco, en la medida en que fuimos volviendo a habitar las escuelas, se propuso una modalidad de enseñanza mixta (*blended learning* o aprendizaje híbrido). Este cambio abrupto e imprevisto nos ha permitido a docentes y estudiantes experimentar distintas dinámicas de enseñanza y aprendizaje que no sólo implicaron una transformación en la manera de presentar los contenidos escolares (fuertemente atravesada por la aplicación de nuevas tecnologías), sino en los modos de relacionarnos (autogestión, creatividad, dinamismo). De algún modo, este proceso puso en evidencia algunos desajustes que el marco de repetición escolar venía absorbiendo -tales como sus deficiencias socioeconómicas, tecnológicas y afectivas- puntos de ruptura en la normalidad del sistema educativo tal como lo conocíamos. Dadas las consecuencias de este proceso, las relaciones inéditas que se pueden establecer a partir de esta irrupción, podremos determinar si se trata de una verdadera transformación en el estado de cosas, o de una ruptura meramente parcial -un “micro-acontecimiento”, en palabras de Cerletti.

“Este 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 de lo normal de lo que hay o directamente no deseamos utilizarlos porque percibimos su inconsistencia” (Cerletti, 2008:106).

Entonces, el proceso de subjetivación como efecto de una situación educativa implica una decisión con respecto al encuentro de una novedad. La voluntad de la decisión, como acto del pensamiento<sup>6</sup>, que de alguna manera incorpora lo nuevo, lo extraño, lo otro, y se ubica en la situación desde un lugar diferente. Resulta interesante contraponer el

---

<sup>6</sup> Cerletti distingue entre el *pensar* en sentido psicológico y como acto de pensamiento como toma de posición subjetiva frente a los saberes.

concepto de explicación como método de enseñanza propio del paradigma moderno al acto de pensamiento subjetivo, decisivo y creativo al que aquí referimos. El método de la explicación no hace sino verificar la conceptualización ilustrada occidental, según la cual quien aprende parte de una incapacidad. La explicación supone la mera reproducción o transmisión<sup>7</sup> del saber instituido, en virtud de su propósito de formación. Contrariamente, el acto de pensamiento que supone un proceso de subjetivación implica una dimensión autónoma y creadora. En palabras de Cerletti, “*Pensar significará, entonces, la posibilidad de interceder en los saberes, de atravesarlos y, eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban*” (Cerletti, 2008:90). Y en esta acción educativa radica la posibilidad de conformación de subjetividad, en la decisión de situarse en la novedad y reapropiarse singularmente de ese conocimiento.

En este punto cabe destacar la distinción que hace Badiou entre política de estado y política emancipatoria. La primera no es sino la gestión normativa y administrativa que hace posible la perpetuidad regular de un estado de situación, mientras que la política emancipatoria es una política de ruptura y se plantea con autonomía de la gestión estatal (Cerletti, 2008:115). El pensar como acto de subjetivación, de autonomía frente al saber instituido, va más bien en esta segunda línea. A raíz de esto, Cerletti introduce el concepto de “sujeto político” en la educación que se corresponde con la existencia de acontecimientos, o sus efectos, en el seno de la institucionalidad educativa (Cerletti, 2008:23). La pregunta que nos hacemos es si puede surgir en la educación institucionalizada la posibilidad de un acontecimiento político que diera como resultado una recomposición de la situación educativa (social y política en general), en cuanto a los saberes dominantes y a la dinámica de las relaciones. A lo sumo, señala Cerletti, se apuesta por pensar lo excepcional, lo disruptivo, y actuar de manera consecuente con esa decisión, en pos de una transformación verdadera (Cerletti, 2008:122).

---

<sup>7</sup> Se puede establecer una distinción entre *transmisión* y *educación*. La primera refiere a la transmisión de saberes más bien propia del paradigma educativo moderno, mientras que la educación implica una ruptura con el ciclo de repetición a partir de la que puede darse un proceso de subjetivación (Cerletti, 2008: 184)

## Capítulo 3: La singularidad, la igualdad y la constitución de subjetividad

### 3.1 El reconocimiento de la diversidad

Las sociedades de hoy enfrentan el problema de la inclusión de diferentes singularidades en los distintos esquemas institucionales: los inmigrantes, las diversidades de género, etc., que plantean una situación de segregación que va más allá de la mera distinción de clase. La ética dominante de este comienzo de siglo XXI se caracterizó por el reclamo de aquello que se presenta como la necesidad más urgente, el “reconocimiento” de la diversidad, en términos de valoración y aceptación del *otro*. La propuesta de las diversas políticas de reconocimiento parten de la idea de que el reconocimiento del otro es un factor primordial para la adquisición de identidad individual y colectiva, y para la resolución pacífica de conflictos. Así, las propuestas éticas y políticas que se alinean en esta perspectiva buscan reivindicar las diferencias individuales y culturales, partiendo de la base de que todos los seres humanos son *igualmente* dignos de un reconocimiento, un planteo que propone la conciliación de las singularidades en términos de una igualdad. El problema de la diferencia es un tema que aqueja a la ética contemporánea, y nos resulta interesante ahondar en esta cuestión para ver si es posible encarar esta problemática según el marco de referencia que venimos trabajando.

En esta línea, el análisis sociológico de François Dubet (2015) da cuenta de la desigualdad en términos de una diversidad que va más allá de lo social: las mujeres, las minorías culturales, las minorías sexuales, las personas discapacitadas (Dubet, 2015:76). Hoy nos enfrentamos a una experiencia distinta de la desigualdad, más bien entendida como “discriminación”. Dubet atribuye los conflictos ligados a la falta de integración principalmente a la caducidad del ideal solidario como un valor socialmente compartido. Una de las consideraciones clásicas sobre la idea de solidaridad refiere a su fundamento sobre “*un registro simbólico, un imaginario que podría definirse como “fraternidad” (...) que constituyen aquellos mitos, relatos y símbolos que apelan a una comunidad imaginaria y sagrada*” (Dubet, 2015:45) en pos de la integración social. Sin embargo, señala el sociólogo, la posmodernidad nos enfrenta a un imaginario social ya caduco. Las sociedades posmodernas son individualistas, el valor está puesto en la autonomía y en la

libertad de elección frente a una diversidad de intereses y culturas. Este análisis se condice con la caracterización que hace Sadin, en cuanto a la carencia de vínculos verdaderos y de un espacio “común”. Aún más, hoy se espera que las instituciones incluyan las particularidades de la subjetividad, en cuanto a lo cultural, a los recursos disponibles, a la sexualidad, etc. De hecho la escuela es el lugar donde se despliega la diversidad para construir a la vez lazos sociales y autonomía. De este modo, “*el gran relato de la integración se desdibuja poco a poco. Con él se borra la creencia en el progreso, en la conjunción del progreso científico y en la solidaridad*” (Dubet, 2015:72).

El abordaje sociológico que propone Dubet se corresponde con el correlato metafísico que describimos como consecuencia de la crisis del fundamento moderno: la ausencia de fundamento y de unidad se traduce en la caducidad de un conjunto de ideales y valores que de algún modo brindaban cohesión social en pos de la igualdad. ¿Se puede seguir planteando una solución a esta problemática en términos de igualdad? ¿Qué rol juega lo heterogéneo, lo singular y múltiple, en la construcción de subjetividad desde una perspectiva ética?

### *3.2 El lugar del otro en la constitución de la subjetividad*

Quien acuña por primera vez la noción de alteridad es E. Lévinas, en relación al descubrimiento de un otro (Berisso, 2010:2). En el planteo metafísico de Lévinas, dice Berisso, la noción del otro también remite a la experiencia de una *excedencia* que interpela desde la exterioridad. En consonancia con la propuesta teórica de Badiou, el término “excedencia” hace referencia a una experiencia exterior a una totalidad que es necesariamente irreductible a ese orden simbólico. Se trata de otro que excede incluso los márgenes del universo racional y cultural del sujeto, que está más allá. El otro aparece, entonces, en el ámbito de lo irracional.

La filosofía ha pensado la alteridad en los planos metafísico, gnoseológico y moral. Ha planteado, incluso, una variedad de nombres para denominar eso otro que se distingue de lo mismo como elemento constitutivo de una subjetividad. En “El lugar del otro en la educación moral” (2004) Carlos Cullen se pregunta cuál es el lugar que ocupa el otro en la conformación de sujetos morales, proceso que involucra la constitución de normas, valores

y costumbres, en definitiva, de todo aquello que rige la vida en comunidad. Luego de realizar algunas consideraciones históricas respecto del sujeto moral, Cullen propone tres modos de plantearse el problema del otro y cómo cada una de éstos juega en la conformación de la subjetividad moral: el otro como “diverso”, como “diferencia” y, por último, como “alteridad propiamente dicha”.

La caracterización del otro como “diverso” refiere particularmente a la subjetividad moderna. A partir de la idea de contrato social, se piensa al sujeto moral desde una relación constitutiva con el otro. El contractualismo, en este sentido, plantea que los sujetos son átomos individuales, singulares, que pactan para instituir una república a fin de vivir pacíficamente y estar protegidos frente a otros. Bajo esta concepción, cada uno y cada otro son sujetos iguales, libres y autónomos, sólo que numéricamente diversos. No habría, en última instancia, más que una identidad que se repite sistemática y numéricamente.

La segunda caracterización, la del otro como “diferencia”, se erige desde una perspectiva más bien posmoderna. La idea de base es que cada sujeto es único, y se distingue del otro porque es diferente a sí, y no simplemente en términos numéricos. Si consideramos que “lo mismo no es lo igual”, habría algo más que mera diversidad en la constitución del sujeto moral. El otro es un acontecimiento que se hace presente en los límites de la racionalidad del sujeto. En este sentido, decimos que el otro se ubica en los márgenes del orden simbólico de la subjetividad. Desde esta perspectiva, el sujeto es tal, se identifica, porque se reconoce a partir del otro.

### *3.3 Una crítica a la política del reconocimiento*

Tanto la política del reconocimiento como la llamada ética de las diferencias, responden a la problemática de la diversidad en pos de un principio igualitario de la subjetividad. En su ensayo "La política del reconocimiento" (1993) Charles Taylor ofrece una perspectiva ética sobre esta cuestión, donde pone de relieve las dificultades que hay en el intento por satisfacer la necesidad universal de reconocimiento público, convirtiendo la igualdad humana en identidad. La política de la dignidad busca el reconocimiento de la igualdad de los seres humanos y de sus derechos, y se funda en el supuesto de que los individuos son igualmente dignos de respeto en virtud de su naturaleza. Una ética de este

tipo responde a un fundamento racional y supone la capacidad humana de actuar según ciertos principios universales. Por otra parte, la política de la diferencia tiende a reivindicar la posibilidad de definir la propia identidad, ya sea individual o culturalmente, en el reconocimiento de un otro. El planteo fundamental de Taylor es que este tipo de políticas de reconocimiento combaten toda diferenciación social en tanto tienden a la homogeneización. La identidad humana se crea, dice Taylor, dialógicamente; en respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con los demás. Con este espíritu pone en jaque las políticas que define como “de la dignidad” y “de la diferencia”, que podríamos englobar en el marco de las llamadas políticas del reconocimiento.

En la presentación a la edición en castellano de *El ser y el acontecimiento* (2000), Badiou pone de manifiesto cómo el mundo contemporáneo da cuenta de una tendencia al ascenso de los particularismos: “*de los nacionalismos diminutos, de las sectas religiosas, de las comunidades sexuales, de los grupos culturales reducidos, que no tienen otro objetivo que afirmar su propia diferencia*” (Badiou, 2000:3). Este fenómeno plantea un desafío para la filosofía ya que, “*por un lado, se debe sostener la singularidad de las creaciones –y, en consecuencia, la singularidad de los acontecimientos– pero, por otro lado, es preciso mantener que toda verdad es universal, y luchar contra el enclaustramiento en comunidades cerradas*” (Badiou, 2000:3).

Badiou, retoma el problema en su tratado de Ética (2004) donde expone su teoría ética de las verdades. En la propuesta de la ética del reconocimiento, “*La consideración de un “otro” apunta a la coexistencia tranquila de las “comunidades” culturales, religiosas, nacionales, etc., el rechazo de la “exclusión”, es su gran ideal*” (Badiou, 2004:18). Sin embargo, la discusión acerca de las diferencias culturales no es propia de la labor filosófica, o bien es vana para su propósito. El intento de evidenciar el “respeto de las diferencias” corre el riesgo de reducir toda realidad a lo mismo ya que toda diferencia es hoy aceptada en la medida en que se mantenga dentro de los límites de una identidad de pensamiento, que fácilmente puede identificarse con la lógica de occidente. Pero lo que hay, señala Badiou, es la misma *alteridad infinita*. En la línea de Taylor, desde la perspectiva crítica de Badiou, una ética de reconocimiento se funda en una banal atracción por la multiplicidad de costumbres, de culturas, propias del género humano, que suprime cualquier experiencia verdadera de lo excepcional.

Entonces, para salir de la dinámica de análisis del otro en relación al horizonte de identidad propio del sujeto, Cullen elabora la caracterización del otro como *alteridad radical*, que mencionamos anteriormente. La propuesta resulta novedosa en tanto se empieza a pensar al otro desde la interpelación exterior, “absuelta de toda relación”, en palabras del autor (Cullen, 2004b:132). A partir de la noción de alteridad se trata de pensar la otredad más allá del orden simbólico propio de la subjetividad. El otro se presenta desde un ámbito completamente externo al universo del sujeto, lo excede y lo interpela, y el sujeto es vulnerable a dicha interpelación. Podemos establecer una similitud con la propuesta ética de Badiou, en la consideración del otro como diferencia que aparece desde la exterioridad.

### *3.4 La igualdad como punto de partida*

Más que nunca, el ámbito educativo es foco de discusiones en torno a la diversidad y la inclusión. Ahora bien, ¿de qué manera el proceso formativo clásico escolar puede dar legitimidad al surgimiento de lo heterogéneo? Intentaremos dar cuenta de una posible alternativa moral para una época que se encuentra frente a la ausencia de fundamentos últimos.

A partir de este análisis hemos podido establecer que lo otro, como excepcionalidad o excedencia, escapa a las reglas del pensamiento ordinario, en términos de lenguaje y de racionalidad. En este sentido, lo excepcional irrumpe y no puede ser pensado desde las instituciones ordinarias, sino que impone la necesidad de ser pensado desde su singularidad. De hecho, Cerletti sostiene que se puede pensar la irrupción de lo nuevo desde las figuras del extranjero y del exilio, como encuentro con el pensamiento de otro (Cerletti, 2008:100), una interpelación que abre la posibilidad de una constitución subjetiva. Cabe aclarar que cuando hablamos de “sujeto” en el marco del pensamiento de Badiou nos referimos al producto de un acontecimiento en un colectivo de personas. Así, una ética de las verdades propone un nuevo orden situacional fundado en la (igual) capacidad humana del pensar, que constituye subjetividad en el encuentro como resultado de un proceso de verdad.

La consideración de la igualdad como punto de partida más que como meta tiene un antecedente claro en la filosofía de los años '60, y es el caso del principio de igualdad de inteligencias que postula Rancière: *“No una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, comprobada a cada paso por estos caminantes”* (Rancière, 2007:77). La experiencia de Jacotot<sup>8</sup>, que retoma Rancière, deja entrever que la distancia entre el saber y la ignorancia que viene a suprimir el maestro explicador no es más que la ficción que estructura un determinado orden de desigualdad. Ante la necesidad política y el desafío educativo de enseñar en un idioma desconocido, Jacotot descubre casi fortuitamente que podía enseñar sin explicar. Sus estudiantes habían aprendido a hablar y a escribir en francés sin ayuda de sus explicaciones, sirviéndose de su propia inteligencia. Solo bastó un texto, el Telémaco de Fénelon, y su voluntad de aprender. *“La materialidad del libro pone a dos espíritus a una distancia que los mantiene como iguales, mientras que la explicación es la aniquilación de uno por el otro”* (Rancière, 2007:36). Jacotot se enfrenta a la necesidad de invertir la lógica del sistema explicador en pos de la emancipación, cuya fuerza radica en confiar en la capacidad intelectual, de pensamiento y voluntad, de todo ser humano. El problema consiste en poner a la igualdad como meta, por lo que instruir no puede significar otra cosa más que confirmar una incapacidad de base. Contrariamente, la idea de educar para la emancipación implica una superación de sí con miras al ejercicio pleno de la razón común, se trata de reconocer la igualdad intelectual como atributo propio de la humanidad, y así, como punto de partida para la educabilidad de todos. Esta es la premisa de la “sociedad de emancipados” o “comunidad de iguales”, en palabras de Rancière: *“Nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición”* (Rancière, 2007:50).

El cambio de lógica implica un cambio de óptica, de perspectiva, en que la igualdad es base y no punto de llegada, y se verifica cada vez en el proceso de comprensión y traducción de la inteligencia, en el acto que enfrenta a un hablante con otro y comprueba su semejanza en el actuar mismo. Lo otro, como lugar vacío, encarna un espacio que nunca se cierra ni tiene como finalidad hacerlo. Esta indeterminación,

---

<sup>8</sup> Jean Joseph Jacotot (1770 -1840) fue un pedagogo francés comprometido con la libertad que implica la emancipación política tanto como la emancipación intelectual.

justamente, da lugar al pensamiento y a la construcción de posibles significaciones (verdades), bajo el principio de la educabilidad de todos.

## Capítulo 4: Pensar la escuela hoy

Hemos establecido que la escuela como institución heredada de la modernidad, en su ideal de formación conservador, ya no resulta efectiva para re-acomodarse a las singularidades que se nos presentan. Aún así, podemos concebir este tipo de excepciones como la posibilidad de una nueva manera de pensar la práctica educativa. Las líneas de pensamiento que abordamos en este estudio nos permiten pensar la educación ya no como un proceso de desarrollo y socialización sino como un acto local que es condición para el surgimiento, para la aparición, del sujeto. A fin de cuentas, el acto educativo entendido como acontecimiento subjetivo propone reconsiderar la *educabilidad como potencialidad de todos*, y en última instancia, determinar sus problemáticas atendiendo a las condiciones particulares y contextuales de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la experiencia educativa no es predecible ni controlable; así como no produce un sujeto terminado sino un sujeto que “habita” un espacio en construcción donde irrumpe lo inesperado. A partir de esto, ¿podemos resignificar el sentido de la institucionalidad escolar? *¿Para qué la escuela hoy?*

### 4.1 La autoridad y la igualdad

Nos hemos referido a las críticas que se plantean frente a las autoridades institucionales hoy. Retomando el análisis de Sadin, en el ámbito escolar esto se verifica en el cuestionamiento a la palabra del docente por la posición “oficial” que encarna. Si el docente ya no tiene legitimidad de origen, ni así su saber, nos enfrentamos a una asimetría contingente y no dada, como se planteaba en el paradigma moderno. Hoy por hoy conviven distintas singularidades y prácticas en el aula, que no responden necesariamente a un principio ideológico de base. En este escenario, planteamos una enseñanza de carácter situacional: de una autoridad de origen a una autoridad de ejercicio, donde la legitimidad del docente se construye ejerciendo la propia autoridad en el acto mismo de educar.

En la modernidad, la madurez es el resultado del proceso de liberación de un sometimiento a la autoridad de otro. Entonces, a partir de la educación se insta al individuo a desarrollar autónomamente su capacidad de razonamiento, al tiempo que se subsume este

proceso a su conformación como sujeto social gobernable. Detectamos cierta tensión al conjugar estos dos propósitos, que Kant traduce en la postulación de dos tipos de uso de la razón: uno público<sup>9</sup>, libre y sin límites, que el sujeto desarrolla en virtud de su autonomía, y otro privado, limitado por la premisa de obediencia, del que hace uso en tanto es parte de una comunidad (Kant, 2000:250). En pos de conjugar estos dos usos de la razón, se expresa la necesidad de establecer un criterio de legitimación dentro del cual el sujeto pensante pueda moverse libremente siempre y cuando no salga de esos límites. En este sentido, la escuela será la institución que transmita los valores y normas dominantes para hacer emerger personalidades libres (Cerletti, 2004:129). Pero, ¿es posible obedecer y ser libre a la vez? Incluso desde la perspectiva de las pedagogías de la liberación, emancipación y autoridad son términos que parecen contraponerse.

María Beatriz Greco nos propone reevaluar el rol de la autoridad en la enseñanza como garante de la posibilidad de generar pensamiento. En su análisis, retoma las concepciones de la autoridad de Arendt, Hobbes y Kojève para dar cuenta de otros modos de pensar la autoridad como posibilidad: de lo que comienza a acontecer a partir de la fundación de un espacio común; como ficción necesaria y ordenadora para vivir juntos; y como posibilidad de un acto de transformación (respectivamente según los autores). Con estas ideas, Greco se atreve a pensar en una forma de autoridad que genera experiencias bajo la forma de la autorización y de la responsabilidad compartida en un espacio de convivencia. *“Una autoridad pedagógica que acepte lo enigmático de enseñar y aprender, de lo que no puede enseñarse ni aprenderse, del trabajo de transmitir e inscribir, nombrar y reconocer, construir un común, proteger la vida y autorizar lo nuevo”* (Greco, 2012:20). Se trata de una nueva autoridad, una “autoridad emancipatoria”, una que da comienzo a algo distinto.

Ahora bien, ¿cómo conciliar el rol de la autoridad con el principio de igualdad del que suponemos tiene que partir el acto educativo? Tal como señalamos, siguiendo a Rancière, la igualdad no es una meta a la cual se aspira sino una actitud o más bien una decisión que se pone en acto en todo momento de la enseñanza. Allí radica de hecho la responsabilidad del docente, en habilitar un espacio de encuentro donde se garantice la igualdad, dando lugar a las distintas singularidades, dispuesto al desarrollo del

---

<sup>9</sup> Público, en este marco, se define como “capacidad de autolegislar”, en otras palabras, hacer uso autónomo de la razón.

pensamiento<sup>10</sup>. Este encuentro solo puede darse a partir de algo común: una propuesta de trabajo, una pregunta, una lectura. Así, una autoridad igualitaria y emancipatoria propone un encuentro y dispone las condiciones para la experiencia educativa, sin la cual el acto de educar se vuelve un ejercicio de mera transmisión y repetición del orden dado.

#### 4.2 *La experiencia de subjetivación*

El giro situacional que describe Ricardo Baquero (2002) en el campo de la pedagogía pone de relieve el efecto de la situación educativa en la conformación de subjetividad. Lo que se pone en cuestión es el problema o la insuficiencia de pensar la educabilidad como capacidad individual, que atribuye al individuo (alumno) la responsabilidad por su éxito o fracaso en el aprendizaje. Así pues, este enfoque supone que no puede explicarse la subjetividad por fuera del lazo sociocultural, esto es, la consideración del aprendizaje en relación al mundo objetivo. Es de hecho la situación (roles, saberes y prácticas que se ponen en juego) la que produce o no formas de comprensión y de participación. De este modo, las prácticas educativas operan configurando escenarios donde se producen formas de subjetividad particulares (Baquero, 2002).

Para comprender la experiencia educativa como una experiencia de subjetivación, partimos de la distinción entre experiencia como “empirismo” en el sentido clásico del término y experiencia como “acontecimiento subjetivo”, considerando esta última como un proceso de individualización desde la experiencia con otros. *“Si la experiencia moderna es un recorte objetivable que intenta dominar, la experiencia como acontecimiento subjetivo recupera el sujeto en posición de “quién”, de mirada particular y de relación con otro/s”* (Greco, 2012:77). De modo que la construcción de subjetividad se da en el acto del encuentro simbólico y no como consecuencia de un proceso de desarrollo educativo o de socialización, como plantean el naturalismo y el historicismo de la modernidad.

En el planteo metafísico de Badiou, la constitución del sujeto como proceso de surgimiento de una verdad tiene lugar *entre* la estructura de una situación y su ruptura, *entre* lo que es y lo que no se es aún. Así, el sujeto es efecto de una experiencia

---

<sup>10</sup> No ya el pensamiento calculado propio de la racionalidad moderna, sino un pensamiento libre, que habilita la transformación.

acontecimental como una instancia de incorporación de lo nuevo. Pensar la experiencia educativa como una experiencia de subjetivación nos invita a explorar un tiempo en movimiento y un espacio compartido dispuesto a las transformación en el encuentro con otro/s. A diferencia de la calculada experimentación científica, el proceso de subjetivación que es efecto de la experiencia educativa es de hecho impredecible e incontrolable. Aún si podemos planificar las condiciones de una situación educativa, la experiencia propone una nueva manera de enlazar los sujetos que participan de esta situación en un desplazamiento de los componentes existentes. Experiencia es lo que *nos* pasa con eso, y lo incierto del aprendizaje está en la significación que la propia mirada o la propia palabra puede dar a esa experiencia del mundo, que constituye al sujeto en el mismo momento en que se produce un movimiento. *“Aprender será así comprender percibiendo, en medio de las sensibilidades que las relaciones con el mundo y los objetos nos proponen y despiertan actuando y pensando, pensando y actuando, ensayando en medio de la experiencia”* (Greco, 2012:79). Volviendo a Cerletti, la subjetividad se constituye a partir de una diferenciación en el modo de apropiarse del conocimiento, que implica la decisión de situarse de otra manera frente a lo instituido.

P. Meirieu (2016) habla de “motivación” en relación al reconocimiento del yo como protagonista del aprendizaje. Así, la relación pedagógica se da en un escenario donde los deseos están siempre presentes. El deseo de aprender requiere tomarse el tiempo de explorar lo desconocido en pos de lo cual se estructura la experiencia educativa. Siendo la voluntad o motivación y el deseo las condiciones de base para la enseñanza y el aprendizaje (no así la capacidad intelectual), condición de un movimiento de emancipación. En este marco, la labor particular del docente será la de guiar el proceso de descubrimiento y construcción de significaciones, tanto del que aprende como de sí mismo. Es responsabilidad del docente abrir posibilidades del pensamiento: relacionando los saberes que se enseñan con el contexto cultural e histórico, o con la manera en que fueron elaborados por otras personas. Así lo nuevo surge como efecto de experiencia, de atención y de exposición a algo.

Entonces, a diferencia de la mera transmisión que supone un producto predecible y calculado, la experiencia educativa involucra la afectividad y el pensamiento en una

situación dada, al tiempo que produce un efecto impredecible y novedoso para quienes comparten ese encuentro.

### 4.3 *El acto de educar*

En *Crítica de las razones de educar* (1997), Cullen propone que no hay una única y definida instancia de fundamentación para la educación, sino que se encuentra dispersa en la pluralidad de las prácticas sociales y culturales. Educar es, desde esta perspectiva, una práctica discursiva que se da en comunidad y que construye subjetividad en el encuentro con el conocimiento. Si no conversamos no hay proceso formativo, no hay saber, no hay experiencia. La educación, en este sentido, constituye el espacio de lo público, donde circula un saber crítico que está ahí para ser cuestionado. En lo público hay, al mismo tiempo, un encuentro con el saber y con el otro.

Ahora bien, “*La educación no sólo tiene que ver con la historicidad y con la discursividad, sino abiertamente con la normatividad, es decir con la ética y la política*” (Cullen, 1997:23), señala Cullen. Si nos remitimos a la concepción clásica de la noción de práctica (*praxis*), dejando de lado la mera oposición teoría-práctica, esta cuestión nos ubica en el ámbito de lo ético-político, esto es, del deber ser. El concepto de *praxis* refiere en sentido clásico al accionar inmaterial cuyo fin no es otro que la ejecución de esa acción con miras a una idea de bien. El fin de una práctica no consiste, entonces, en la ejecución de un objeto, sino en la realización de un bien moralmente valioso. Desde esta perspectiva, la práctica educativa es moralmente valiosa si pretende conseguir fines educativamente adecuados. En su dimensión ética, el proceso de subjetivación que es efecto de la experiencia educativa se piensa desde el reconocimiento de la alteridad, en tanto nos transformamos a partir de un vínculo que establecemos con otros.

Desde una mirada algo más contemporánea, Carlos Skliar también aborda la educación como una forma de conversación sobre el mundo en el que vivimos. Conversación que alberga la alteridad, en tanto que el gesto de educar implica poder contar y también escuchar historias y verdades siempre diferentes las unas de las otras. Así, el acto de educar da lugar al reconocimiento del otro, a su singularidad, en un marco de igualdad, y por eso educar es también una tarea política. Aún más, en términos del filósofo,

educar es igualitario pero produce efectos singulares en cada quien (Skliar, 2017:20). Para Skliar, el hecho de que los efectos de la enseñanza sean singulares, individuales y diferentes en cada persona supone el desmoronamiento de una idea de sistema que pretende regular en un tiempo y forma lo que se enseña y se aprende porque, además de singulares, los efectos de la enseñanza son diferidos (trascienden el aula) e incalculables. Volviendo a la idea de conversación, es una conversación que se vuelve singular y específica en la medida en la que se construye un vínculo.

Siguiendo a Greco, podemos establecer que en el acto educativo *lo común* es punto de partida y punto de llegada (Greco, 2012:52). Es punto de partida en tanto el acto educativo supone un encuentro que parte del principio de igualdad, y la escuela es el marco institucional que da lugar a este encuentro en comunidad. En este sentido, lo común es un espacio, son decisiones y acciones concretas en pos de la construcción de un “nosotros”, que no es lo mismo que una comunidad entendida en términos sociales sino un espacio de reconfiguración de la experiencia (y la palabra), que se funda en la libertad y en la igualdad como condición habilitante del pensamiento y de configuración identitaria. Así pues, lo común también está vinculado a la singularidad constitutiva del sujeto como quien se apropia de una narrativa.

Aún más, advierte Greco, educar es un gesto estético en tanto propone nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar y de hacer (Greco, 2012:106). Con Badiou, nos hemos referido a la dimensión creativa del acontecimiento. Un acontecimiento se da bajo la forma de una excepción, como una instancia de creación que va más allá de la repetición. Se trata de un proceso concreto que expone aquello que era imposible, algo del mundo que estaba oculto, habilitando así nuevas posibilidades de pensamiento y de acción. Así como el artista intenta encontrar las formas de una nueva representación, el aprendizaje radica, en última instancia, en el gesto de *mostrar* (en acto) una nueva manera de mirar, de hacer, de pensar acerca del mundo que compartimos, y por qué no, del mundo que quisiéramos construir. “*La enseñanza como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera<sup>11</sup>, no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien mostraría para incitar...*” (Martínez Boom, 2010:168).

---

<sup>11</sup> De todo proceso establecido y conocido.

Podemos afirmar, entonces, que educar es un acto que incita al pensamiento de lo nuevo, más allá de la mera reproducción de un estado de cosas, como toma de posición subjetiva. Entender el acto educativo como acontecimiento, siguiendo la propuesta de Cerletti, nos permite pensar la educación como un espacio donde prima la invitación y la incitación a formular nuevas configuraciones sobre el mundo conocido, en un intento por aprender a vivir en sociedad. Donde docentes y estudiantes abren la conversación para atreverse a escribir sus propias historias. *“Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar. Es un acontecimiento en el sentido fuerte de la palabra”* (Masschelein y Simmons, 2014:23). A fin de cuentas, enseñar es disponer el pensamiento a lo nuevo, desnaturalizando, problematizando, interrogando, investigando, nombrando, significando. Pero, ¿puede la escuela, en su inercia institucional repetitiva, albergar una experiencia de estas características?

#### *4.4 La institucionalidad escolar*

Graciela Frigerio define a las instituciones como *“edificios simbólicos e imaginarios, arquitecturas y construcciones que el hombre levanta por su necesidad de dar forma”* (Frigerio, 2010:16). Volviendo a Cerletti, la escuela entendida como institución no es sino un conjunto de elementos múltiples (estudiantes, docentes, saberes, valores y prácticas) agrupados bajo una norma de ordenamiento. Cuando pensamos en el sentido de la institucionalidad escolar hoy, nos tenemos que preguntar si pensamos la educación como continuidad del mundo, atendiendo a los requerimientos de la época, o como posibilidad de transformación, excediendo el tiempo presente. Hemos recorrido algunas de las problemáticas que implica considerar la escuela como formadora de valores o como transmisora de saberes. Lo que nos interesa, entonces, es pensar la escuela como un espacio, y un tiempo, que abre la posibilidad a lo nuevo. Como decíamos, hoy planteamos diferentes formas de vivir; de desear, de saber. ¿Cómo se adecúa a esto el sistema escolar actual si ya no hay un lineamiento totalizador? ¿Cómo se desarrollan en este contexto los reales procesos de aprendizaje? Incluso, ¿puede darse esto fuera del ámbito escolar? ¿Es lo mismo para nuestros estudiantes, o bien para nosotros, aprender habilidades y contenidos a través de videos de Youtube?

En su texto *En defensa de la escuela* (2014), Masschelein y Simons recuperan algunas de las acusaciones que escuchamos acerca de la institucionalidad escolar: que la escuela aliena, que reproduce desigualdades, que no plantea escenarios de enseñanza y aprendizaje interesantes, y que no es eficaz ni útil para preparar a los estudiantes para su futuro laboral o profesional. Estas críticas suponen de base que el sentido de la escuela, en última instancia, pasa por optimizar el rendimiento del aprendizaje (individual). Entonces, cuando se presentan otras alternativas para el aprendizaje, tanto formales como informales, ¿qué espera hoy la sociedad de la escuela? Los autores caracterizan la idea de *formación*, que no es igual al aprendizaje, como una instancia en la que el sujeto pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos implicados, interesados, intrigados. Así, la escuela ofrece un tiempo y un lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. Si enseñar se trata de poner a disposición un conjunto de posibilidades de interés para quienes comparten un encuentro, la escuela es el marco organizativo e institucional que da lugar a ese encuentro, en la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo. En palabras de los autores:

“Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* -ese movimiento real- que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del *inter-esse*, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. En ese momento, los estudiantes no son ya individuos con necesidades específicas que eligen dónde quieren invertir su tiempo y su energía; ellos se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él” (Masschelein y Simons, 2014:23).

Asimismo, la escuela garantiza un espacio de apertura a la alteridad y de aprendizaje en convivencia. En la escuela aprendemos a convivir con otros. “*La composición social, las formas que adquieren los vínculos no se producen espontáneamente, sino que deben atravesar un proceso de autoproducción*” (Sztulwark y

Duschatzky, 2010:193), y la escuela en tanto institución plantea la posibilidad de producir experiencias educativas al tiempo que nos permite reconocernos como semejantes, compartiendo un espacio común. Siguiendo a Bajtin en su consideración del diálogo, Sztulwark y Duschatzky refieren a la necesidad de la comunicación dialógica en el proceso de socialización. Podemos traspasar la distinción entre usuario y ciudadano de Éric Sadin, para considerar los roles del usuario y del alumno en el sistema escolar. Los autores plantean dos modos de considerar la escuela según la profundidad de la relación que proponen. La escuela-nodo, donde se inscriben los usuarios, admite contacto sin verdadero encuentro, a diferencia de la escuela-agenciamiento que produce un territorio que permite crear lazos sociales duraderos. *“El agenciamiento pone en juego, en nosotros y fuera de nosotros, multiplicidades, territorios, fuerzas de composición”* (Sztulwark y Duschatzky, 2010:205), que trascienden incluso el espacio escolar.

Aún más, la escuela no solo propone un lugar de encuentro, sino un espacio en el que todos somos iguales. Iguales no en términos de identidad pues no somos lo mismo, sino frente a la posibilidad de habitar un espacio común y singular al mismo tiempo (Skliar, 2017:33). Es claro que las instituciones educativas no pueden resolver la inequidad (social, económica, cultural) que caracteriza nuestra realidad, pero pueden ofrecernos la oportunidad de *recomenzar*. En un contexto en el que las condiciones de exclusión son cada vez más amplias, la escuela funciona como un espacio de inclusión, de crítica, de participación y de transformación. Aún frente a las adversidades que como institución atraviesa, la escuela se plantea como un lugar de posibilidad para reconfigurar las relaciones tal como nos son dadas.

Este análisis nos ha permitido pensar la enseñanza, y particularmente la escuela en tanto lugar de formación, más allá del carácter instrumental y pragmático que le imprime su contexto más clásico. Las ideas presentadas en este último capítulo nos invitan a considerar el acto educativo en su dimensión ética, política y estética como instancia creadora de nuevo pensamiento. Que no es un pensamiento calculado y omnipotente, tal como plantea el ideal moderno, sino lo contrario: un pensamiento que abre a lo incierto, a lo que escapa a la planificación, a aquello que no puede calcularse en la experiencia educativa. Desde esta perspectiva intentamos descifrar los sentidos que adquiere la institucionalidad escolar hoy.

### III. TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

En la primera parte de este estudio, hemos intentado dar cuenta de la llamada *crisis de lo escolar* desde una perspectiva interdisciplinaria, tratando de indagar en las bases filosóficas de lo que entendemos por crisis en la modernidad, tomando en consideración las complejas transformaciones sociales y culturales que ubicamos en la segunda mitad del siglo XX y que dieron origen al mundo que hoy conocemos, tan globalizado como individualizado. La sociedad contemporánea da cuenta de la existencia de una pluralidad de culturas e identidades, de relatos y de recorridos diferentes, que tiene como contrapartida la dificultad para la conformación de un espacio común. Así, la posmodernidad nos ha enfrentado a la deconstrucción de las ideas de totalidad, de unidad y de progreso en sentido histórico. De este modo, el ideal de verdad ilustrado es sustituido por la existencia de una pluralidad del sentido o sentidos -ya que hay tantos sentidos como experiencias que tienen un devenir incalculable.

Lo extraño es que en este marco de cambio vertiginoso y de crisis institucional, la escuela sigue funcionando de manera naturalizada tal como fue concebida en el siglo XIX (con instrucción simultánea, un progreso determinado por edades, vigilancia del docente hacia sus alumnos, y en pos de la transmisión de un contenido homogéneo). Hoy se acusa a la escuela por su dinámica reproductiva, por desmotivar a sus estudiantes, por reproducir las condiciones de desigualdad social que propone el mundo exterior, y por no alcanzar con las expectativas sociales y culturales de aprendizaje para la inserción laboral. Es posible pensar que la institución escolar supone una estructura de repetición que no pareciera dar lugar al cambio, a lo que adjudicamos la persistente crisis de lo escolar. Aún más, según advierte Estanislao Antelo, *“La discusión sobre lo educativo hoy parece restringirse al reducido campo de elecciones, decisiones y competencias individuales o a los requerimientos y particularidades de una época, un usuario, un cliente o consumidor”* (Antelo, 2010:176), atendiendo a las condiciones propias del sujeto posmoderno. En este punto, nos preguntamos: ¿puede la educación institucionalizada salir de esta lógica? ¿Cómo puede surgir algo nuevo en este estado de repetición?

Las líneas de pensamiento que abordamos en este estudio nos han ayudado a leer ciertos puntos de ruptura en la educación escolar como una posibilidad para el surgimiento

de nuevas verdades a partir de la *experiencia acontecimental*. En el planteo metafísico de Badiou, el proceso de surgimiento de una verdad requiere de una voluntad que permita poner en cuestión los saberes y prácticas vigentes, rompiendo con un ciclo de repetición (y de normalización). Un acontecimiento implica una ruptura con la situación, con un estado de las cosas dado, marcando un antes y un después en la temporalidad, y la posibilidad de múltiples trayectos de verdad. Así, la constitución subjetiva como proceso de surgimiento de una verdad tiene lugar *entre* la estructura de una situación y su ruptura, *entre* lo que es y lo que no se es aún, o lo que se puede llegar a ser. Pensar la experiencia educativa como acontecimiento nos invita a considerar la escuela como un tiempo en movimiento y un espacio compartido dispuesto a la creación y a la transformación, en el que nos conformamos sujetos en la experiencia (de una mirada, de una lectura, del descubrimiento de capacidades y saberes inesperados). Con Cerletti, planteamos una forma de subjetivación que va más allá de la función socializadora moderna, y nos permite leer los puntos de ruptura en la educación institucionalizada como una posibilidad para el surgimiento de nuevas verdades.

Pareciera propio del ámbito escolar entender la niñez y la adolescencia desde una posición de heteronomía: la obediencia, la regulación de los tiempos, el acceso gradual al conocimiento. Pero existe la posibilidad de considerar que este tipo de dependencia es de hecho temporario, como parte de un proceso. Siguiendo a Greco, podemos resignificar la infancia y la escuela como institución que la contiene como una posibilidad, un espacio y un tiempo para generar algo nuevo en el encuentro con otro/s. Incluso, *“podemos pensar la infancia como tiempo de subjetivación que permanece más allá de la niñez, en todo momento de la vida, ese tiempo que no pasa”* (Greco, 2012:91). Así pues, el carácter asimétrico del vínculo estudiante-docente será contingente y temporal, una dependencia que no se sostiene en la imposibilidad de pensar sino todo lo contrario, es condición de posibilidad del pensamiento. Podemos afirmar, entonces, que educar es un acto que incita al pensamiento de lo nuevo y de lo imprevisible, más allá de la mera reproducción de un estado de cosas, como toma de posición subjetiva.

En base a este diagnóstico, proponemos un punto de partida alternativo para intentar significar el acto educativo en el contexto de la institucionalidad escolar actual. El acto de educar ya no entendido como transmisión de saberes, valores o modos de actuar a partir de

un ideal normativo sino como una experiencia de encuentro con otro/s en un marco de igualdad abierto a la inclusión de la novedad. Entonces, si educar es brindar la posibilidad de un encuentro con lo nuevo, la escuela es el marco de organización institucional que sostiene de hecho esta posibilidad. Nos atrevemos a pensar que la escuela hoy, en tanto institución, propone un espacio y un tiempo de encuentro que nos abre a la experiencia con el mundo al tiempo que constituye subjetividad en diálogo con la alteridad. A fin de cuentas, entender la experiencia educativa como acontecimiento subjetivo implica reconsiderar la educabilidad como potencialidad de todos: *“Recrear los vínculos entre autoridad y enseñanza, infancia y pensamiento, supone el armado de otra escena que la habitual: la de la explicación y la infantilización, para dar lugar a relaciones emancipatorias”* (Greco, 2012:113).

Volviendo a nuestro primer interrogante: ¿Por qué la escuela hoy? ¿Es posible resignificar el sentido que sostiene la institucionalidad escolar? A partir de este estudio, hemos intentado dar una nueva interpretación a la legitimidad y a la funcionalidad de la práctica escolar (más allá de su pragmatismo). En una reciente conferencia, Skliar sintetiza algunos de los elementos y rasgos que hemos puesto en juego para significar la educación escolar hoy:

“La educación se dirige a una multiplicidad, a una cualquieridad, en una atmósfera de igualdad donde hacer escuelas; discutiendo la relación de la educación con la época en un clima de conversación transparente con los pies puestos en el presente, dándole a la infancia otra relación con el tiempo” (Skliar, 2022).

La escuela, definida en estos términos, permite conjugar la singularidad con lo común. Es un lugar de todos, donde cada quién construye su destino. Podemos decir, entonces, que la escuela es un espacio:

- de encuentro (común)
- para entender el presente (hablar del mundo)
- en un marco de igualdad (que garantiza la autoridad)
- que constituye subjetividad
- en el reconocimiento de la alteridad
- dando lugar a la novedad (abre a la posibilidad de transformación y creación).

Así pues, resignificar la llamada “crisis” de lo escolar implica pensar los vacíos de la institucionalidad escolar como puntos de apertura y posibilidad de lo nuevo. Pero no con las herramientas de lo conocido, en un intento de anticipar un cambio superficial y previsible a partir de los saberes dados, pues tal como advierte Gabriela Diker:

“Si a pesar de todo el conocimiento acumulado siguen fallando nuestros cálculos de probabilidades y nuestra capacidad de convertir en realidad algunas de las metas que la escuela se propone, quizás se trate de cambiar radicalmente la operación pedagógica y pasar de la estimación de lo que es posible a la apertura de que lo imposible tenga lugar” (Diker, 2010:133).

El paradigma de la experiencia acontecimental nos invita a reemplazar el relato apocalíptico del mundo escolar y pensar que tal contexto de incertidumbre y transformación vertiginoso nos ofrece la oportunidad de crear algo nuevo, un relato tal vez intermitente, interrumpido y disruptivo que ya no puede leerse desde la ilusoria continuidad y totalidad de la mirada histórica. Así también, a abandonar las posturas prescriptivas y nostálgicas de la educación escolar, en virtud de comprender que sus sentidos son múltiples (y no necesariamente coincidentes). El desafío será, entonces, pensar la potencialidad de la experiencia educativa desde lo que hay, en pos de lo que puede haber.

Siguiendo a Cerletti, hemos intentado caracterizar la novedad -las transformaciones- en la situación educativa como una instancia de encuentro con el pensamiento del otro, y la escuela como un espacio de posibilidad de ese encuentro. Aún así, los educadores hoy nos encontramos con el desafío de generar comunidad en una sociedad disgregada. Los estudios sociológicos y antropológicos que hemos abordado en este trabajo dan cuenta de un mundo conectado pero desencontrado, comunicado pero sin escucha, interconectado pero sin lugar común. Este paradigma pone en evidencia nuevas problemáticas, situaciones y tensiones en el campo de la didáctica escolar como espacio de inscripción de las nuevas generaciones: ¿Qué entendemos por “comunidad” hoy? ¿Es posible garantizar una educación organizada que albergue de hecho las diferencias? ¿Cómo conjugar el ideal normativo de las políticas educativas con la intención de una verdadera transformación?

#### IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariés, P. (1986) La infancia. *Revista de educación*, N° 281, pp. 5-17.
- Badiou, A. (1988) *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Manantial.
- Badiou, A. (2000) Presentación de la edición en castellano de “El ser y el acontecimiento”. *Revista Acontecimiento*, X, N° 19-20, pp. 11-25.
- Badiou, A. (2004) *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal*. Ciudad de México, Herder.
- Badiou, A. (2006) *Lógicas de los mundos*. Buenos Aires, Manantial.
- Badiou, A. (2011) La confesión del filósofo. *Revista Acontecimiento*, XX, N° 40, pp. 59-75.
- Badiou, A. (2015) *Metafísica de la felicidad real*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°6.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*. Tercera Época, Vol XXIV, N° 97-98, pp. 57-75.
- Baquero, R. (2004) Sobre la experiencia educativa y el agotamiento escolar. G. Diker y G. Frigerio comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Benasayag, M. (2013) *El mito del individuo*, Cap. 1, pp. 7-25, Buenos Aires, Topía.
- Berisso, D. (2010) La razón del otro en educación. MIMEO, ficha de cátedra.
- Cerletti, A. (2004) La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. G. Diker y G. Frigerio comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Ed. Fundación La Hendija.
- Cerletti, A. (2015) Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico.
- Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.

- Cullen, C. (2004a) Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. VVAA, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires, La Crujía.
- Cullen, C. (2004b) El lugar del otro en la educación moral. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Cap.7, pp.127-136. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, E. (1994) Crítica del "Mito de la Modernidad". 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "Mito de la Modernidad"*. La Paz, Plural Editores.
- Frigerio, G. (2010) En la cinta de Moebius. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Giuliano, F. (2017) "Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo". *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38). ISSN: 1575-6823.
- Greco, M. B., Perez, A. y Toscano A. (2008) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2012) La autoridad nuevamente pensada. Greco M.B. *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Noveduc.
- Johnston, A. (2007) "The quick and the Dead: Alain Badiou and the Splits Speeds of Transformation". *International Journal of Zizek Studies*, N° 2, pp. 56-84.
- Kant, I. (2000) ¿Qué es la Ilustración? *Filosofía de la Historia*, N° 11, 2009, pp. 249-254. Publicado en Foro de Educación. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2018) *Elogio de la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mead, M. (2002) *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gedisa.
- Masschelein J. y Simons M. (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño & Dávila (en prensa).
- Martínez Boom, A. (2010) ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Meirieu P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Narodowski, M. (2013) Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), pp. 15-36.

- Narodowski, M. (2015) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Puiggrós, A. (1996) Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. Cucuzza, Héctor Rubén (comp.) *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Ed. Libros del Zorzal.
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. (2022) Conferencia “Pedagogías de las diferencias: la educación y la cuestión de la multiplicidad”, Facultad de Educación de la UNCuyo.
- Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2010) ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Taylor, C. (1993) La política del reconocimiento en *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciudad de México, FCE.
- Vattimo, G. (1986) *El fin de la modernidad*. Madrid, Gedisa.
- Vattimo, G. (1990) *La sociedad transparente*. Buenos Aires, Paidós.