Política de la educación: lo eterno en el incierto presente

Education politics: the eternal in the uncertain present

Politique éducative: l'éternel dans le présent incertain

Dr. Gastón Molina Domingo

gaston.molina@umce.cl

RESUMEN

En el contexto de la pandemia global, el artículo se propone indagar el problema de la incertidumbre y la complejidad en el ámbito de la educación. Este es un problema que se enmarca en un diagnóstico más amplio que involucra al conjunto de la sociedad contemporánea. Las expresiones que dan cuenta de esta incertidumbre generalizada nos hablan de la crisis de las instituciones, el fin de las ideologías, el carácter relativo de la verdad, la índole flexible y líquida de la época, entre otras. La pandemia ha acentuado la incertidumbre y, al mismo tiempo, ha permitido visualizar con mayor nitidez la complejidad, la interdependencia de los procesos que traman el estado de la situación en que estamos inmersos. El hilo conductor de esta indagación lo proporciona la filosofía de Alain Badiou -y el psicoanálisis lacaniano. De este modo, el despliegue de la argumentación se sostiene en la formulación de la lógica del ser y la lógica del acontecimiento. Localizamos el anudamiento de estas lógicas en la tensión entre el “sistema educativo” y el “acto educativo”. O, en otros términos, en la tensión entre el pensamiento complejo que organiza los trayectos de saber normados por la psicopedagogía, y el pensamiento axiomático que se deja orientar por el encuentro con verdades. En el desarrollo de este problema mostraremos cómo, en términos teóricos y prácticos, la teoría de la complejidad disuelve esta tensión, y con ello, el potencial igualitario y emancipador de la educación.

Palabras clave: Incertidumbre, complejidad, acto educativo, verdades.

ABSTRACT

In the context of the global pandemic, the article aims, proposes, to investigate the problem of uncertainty and complexity in the field of education. This is a problem that frames and is part of a broader diagnosis that involves the whole of contemporary society. The expressions that give an account for this generalized or widespread

uncertainty, tell us about the crisis of the institutions, the end of ideologies, the relative nature of truth, the flexible and liquid indole or nature of the time, among others. The pandemic has accentuated, emphasized the uncertainty and, at the same time, has allowed, made it possible to visualize more clearly and sharpness the complexity, the interdependence of the processes that shape the state of the situation in which we are immersed. The common thread or theme of this inquiry or research is provided by the philosophy of Alain Badiou - and Lacanian psychoanalysis. In this way, thus, the deployment of the argumentation is sustained or holds in the formulation of the logic of being and the logic of the event. We find or locate the knotting of these logics in the tension between the “educational system” and the “educational act”. In other words, in the tension between complex thinking, though, that organizes the paths of knowledge regulated by psychopedagogy, and axiomatic thinking that guides, allows itself to be directed by the encounter with truths. In the development of this problem, we will show how, in theoretical and practical terms, the idea of complexity dissolves this tension, and with it, the egalitarian and emancipatory potential of education.

Keywords: uncertainty, complexity, educational act, truths.

RÉSUMÉ

Dans le contexte de la pandémie mondiale, l'article vise, propose, d'étudier le problème de l'incertitude et de la complexité dans le domaine de l'éducation. C'est un problème qui encadre et s'inscrit dans un diagnostic plus large qui implique l'ensemble de la société contemporaine. Les expressions qui rendent compte de cette incertitude généralisée ou répandue, nous parlent de la crise des institutions, de la fin des idéologies, de la nature relative de la vérité, de l'indole flexible et liquide ou de la nature de l'époque, entre autres. La pandémie a accentué, souligné l'incertitude et, en même temps, a permis, accordé de visualiser plus clairement et plus finement la complexité, l'interdépendance des processus qui façonnent l'état de la situation dans laquelle nous sommes plongés. Le fil conducteur ou le thème de cette enquête ou recherche est fourni par la philosophie d'Alain Badiou - et la psychanalyse lacanienne. De cette manière, ainsi, le déploiement de l'argumentation se soutient ou tient dans la formulation de la logique de l'être et de la logique de l'événement. On retrouve ou situe le nouage de ces logiques dans la tension entre le «système éducatif» et «l'acte éducatif». En d'autres termes, dans la tension entre la pensée complexe, l'entendement, qui organise les chemins de la connaissance régulés par la psychopédagogie, et la pensée axiomatique qui guide, se laisse diriger par la rencontre avec les vérités. Dans le développement de ce problème, nous montrerons comment, en termes théoriques et pratiques, l'idée de complexité dissout cette tension, et avec elle, le potentiel égalitaire et émancipateur de l'éducation.

Mots clés: l'incertitude, la complexité, acte éducatif, vérités.

La finalidad de todo artista es detener el movimiento -que es la vida- por medios artificiales y mantenerlo fijo, de suerte que cien años después, cuando un extraño lo contemple, vuelva a moverse en virtud de que es vida.

William Faulkner, Entrevista

Un presente “complejo”

El estado de excepción de la pandemia ha impuesto de modo cruento y acelerado cambios vertiginosos en nuestra cotidianidad. El consenso respecto al carácter completamente inédito de la situación, y por ello mismo de su complejidad multifactorial, pareciera que no admite réplica. En medio de la incertidumbre se extiende esta única certeza. Lo extraño, sin embargo, es que esta única certeza es la misma que el mundo nos propone desde hace ya varias décadas. Habitamos un mundo complejo. Los paradigmas tradicionales de todo orden resultan impotentes para comprender la situación actual: completamente desfasados para otorgarle a los cambios acelerados en los que transcurre nuestra vida la mínima legibilidad que permita orientarnos en ellos. La cotidianidad pareciera ahora ordenarse a partir de la repetición y el constante retorno de la perplejidad frente a lo que está sucediendo.

Al respecto, la cultura ha asimilado dicha perplejidad articulándola en una serie de formulaciones. Para una parte de la sociedad están ya incorporadas al sentido común y traman la disposición anímica en que nos encontramos. Por ejemplo: la crisis de las instituciones; el fin de las ideologías; la modernidad líquida; sólo hay interpretaciones; la verdad es relativa; etc. Lo que nos ofrecen estos dichos se condensa en imágenes comprensibles, con una pregnancia que nos hace ver y reconocer, en una unidad de sentido, el problema que pareciera atravesarlas a todas, el problema de la *incertidumbre*. Esta palabra tiene la ventaja de hacer referencia a múltiples ámbitos. Incluye los vaivenes de la llana experiencia cotidiana y principios de la física cuántica -literalmente el

principio de indeterminación o de incertidumbre de Heisenberg. Produce de esta manera una interconexión entre, por una parte, los aspectos más superficiales de las rutinas en las que transcurren los trabajos y los días, y por otra, los profundos misterios de las leyes que rigen el universo, aquellos en los que se vislumbra el orden del caos. Como el asunto es complejo, el vaso se puede ver medio lleno o medio vacío, pues la incertidumbre opera como un signo a descifrar: si miramos bien, si miramos de otra manera, la crisis es siempre una oportunidad. Por ello el afecto generalizado de la incertidumbre demanda ser abordado de modo intersectorial, con la pluralidad de miradas y la diversidad de opiniones necesarias para su resolución positiva. Las situaciones complejas ameritan intervenciones que se adapten de manera flexible a ellas, atendiendo a la particularidad de los contextos y a los juegos de lenguaje imbricados en las reglas de su composición. La divisa, por supuesto, es que no hay verdades absolutas. En este panorama, desde hace ya algún tiempo, el sistema educativo, y no sólo él, ha tomado a la teoría de la complejidad como la herramienta que posibilita enfrentar de modo interdisciplinar los actuales desafíos.

La teoría de la complejidad se comprende desde la toma de distancia con el pensamiento moderno, cifrado bajo el nombre de Descartes. (Morin, 2001) Disyunción, binarismo, mecanicismo, causalidad lineal, entre otros problemas, parecieran ser conjurados con la simple referencia a ese nombre propio. Ahora, en lo que parece no reparar esta teoría, es que, en relación con este asunto, el conjurado anticipó -de manera clara y distinta- los fundamentos del nuevo paradigma. Lo que Descartes exhibe es el carácter mediado de toda experiencia de la realidad: la partícula elemental no es un elemento, es una relación. Esta mediación originaria Descartes la elabora explícitamente con la categoría de percepción. En la segunda de sus *Meditaciones metafísicas*, cuando se pregunta si el fundamento de la percepción lo encontramos en “la visión de los ojos” (sentir), o en “la inspección del espíritu” (pensar), su respuesta es compleja. (1967, p.230-231) De hecho, en cierta medida es más compleja que la propuesta por la noción de interacción recursiva entre ambos

términos -sentir y pensar. Lo que hace Descartes es exponer su relación interna: lo que vemos con los ojos es lo que ya hemos inspeccionado con el espíritu. Es decir, lo que inmediatamente vemos con los ojos supone ya la actividad de la mediación del pensamiento: vemos lo que comprendemos. No niega la inmediatez con la que percibimos un hecho. Afirma que lo inmediato está mediado, que “sentir no es otra cosa que pensar”. (1967, p.228) Sentir es ya un modo de pensar y no una especie de impulso o estímulo que luego suscita el pensamiento. Dicho en otros términos, vivimos en un mundo interpretado. Esto no conduce a ningún subjetivismo solipsista ni a ningún objetivismo mecánico, pues la propia objetividad es lo tramado por el sujeto -el entendimiento-, sujeto que no es otra cosa que el haz o la red de relaciones categoriales que pone en forma el aparecer de las cosas, lo que se presenta en conformidad con sus condiciones de presentación, de modo que a partir de esa conformidad damos crédito a nuestras percepciones, somos afectados por ellas. No se trata de preguntarse si la realidad es objetiva o construida, pues lo que está construido es la objetividad en tanto tal.

Lo así presentado luego lo constata, objetando al racionalismo cartesiano, el empirista Hume en el *Tratado de la naturaleza humana*, para quien la causalidad no es algo que percibimos, es la forma que tenemos de percibir. No hay por una parte la mente que percibe, y por otra el objeto, pues lo que hay en el origen es una relación, *el objeto percibido*. (2000) Si le restamos al objeto la percepción que lo organiza -la de un observador situado-, lo que queda son fragmentos de relaciones. Ahora bien, Descartes, entonces, sería el que muestra y despliega el problema de la subjetividad no como la simple interioridad psicológica que se contrapone a los objetos exteriores, sino como la relación interna que mediatiza las maneras de estar expuestos al mundo. Todo esto tiene su acabada formalización conceptual en Kant. A esta disposición del pensamiento se la ha denominado *correlacionismo*. Por ella “entendemos la idea según la cual no tenemos acceso más que a la correlación entre pensamiento y ser, y nunca a alguno de estos términos tomados aisladamente.” (Meillassoux, 2015, p.29)

El mundo es complejo y cambiante, entonces, no sólo por su variedad empírica. Por sobre todo lo es porque la experiencia que tenemos de él está tramada por los modos de percibirlo, lo que supone a un observador cuya percepción no la sostiene ya el entendimiento, sino la disposición dialógica e intersubjetiva del lenguaje, relación de la cual el propio sujeto vendría siendo un efecto discursivo. En este punto, sin embargo, la relevancia de Descartes no consiste en haber exhibido la dimensión reflexiva de la experiencia que acabamos de describir. La verdadera herencia de Descartes se encuentra en el renovado impulso que le da al pensamiento axiomático. El pensamiento en tanto ruptura que detiene el flujo constante del sentido que, en su proliferación desmedida, abastece la pluralidad de opiniones que proyectan la errancia nihilista de la experiencia cotidiana. El pensamiento, entonces, como aquello que inscribe en este flujo siempre cambiante un punto fijo. Menos la doctrina que el estilo de su pensamiento es la herencia a la que debemos decidirnos en la actual situación de incertidumbre. Es en esta medida que, al modo del retorno a Freud que orientó el recorrido de Lacan, el programa de recomenzar la filosofía de Alain Badiou -dada por muerta por la propia filosofía- está orientado por un retorno a Descartes. En la *Metafísica de la felicidad real* señala:

Mi propuesta es por ende romper esos marcos de pensamiento, reencontrar o constituir un estilo dentro de configuraciones renovadas, un camino filosófico que no sea el de la interpretación, ni el del análisis gramatical, ni el de las lindes, los equívocos y la deconstrucción. Se trata de reencontrar un estilo filosófico fundador, decidido, por ejemplo, a la manera de aquel que fuera el estilo filosófico y clásico fundador de un Descartes. [...] Dos orientaciones. En primer lugar, se planteará que el lenguaje no es el horizonte absoluto del pensamiento. [...] En segundo lugar, se planteará que el papel propio, irreductible y singular de la filosofía, es establecer en el discurso un punto fijo, más exactamente, encontrar o proponer un nombre o una

categoría para tal punto fijo. En mi propia disposición filosófica, retomo la vieja palabra “verdad”, aunque poco importa la palabra, lo que cuenta es la capacidad de cualquier propuesta filosófica para establecer un incondicionado de este orden. (2017, p. 37-39)

Lo cierto es que, en el panorama actual, signado por la correlación entre incertidumbre y complejidad, el pensamiento asume la premisa historicista del romanticismo, aquella que instaaura la preeminencia del problema del sentido, y con ello, al poco andar, la del lenguaje. En la estela del giro lingüístico se coordinan las distintas corrientes del pensamiento, obturando así su dimensión axiomática. Este privilegio del sentido, que relativiza la experiencia de las verdades, pone el acento en las operaciones reflexivas y críticas del pensar. Éstas permiten exhibir las estructuras de poder que legitiman la regulación fáctica del orden cotidiano, y en ello disolver la relación ingenua, naturalizada, con aquellas construcciones socioculturales a partir de las cuales nos dejamos vivir, saberes cuya disponibilidad los ha sedimentado al punto que se presentan con la prepotencia de lo evidente por sí mismo (y a esta prepotente presentación de los saberes nuestra cultura le llama ‘verdad’). Por lo tanto, el correlato de la disolución crítica es el constructivismo performativo, donde la mediación reflexiva deviene en trascendental histórico. No sólo el mundo está en un constante proceso de cambio, lo están también las condiciones *a priori* desde las cuales se ordena la experiencia. Es la propia dinámica de la comprensión historicista la que legitima la perplejidad de no contar con las categorías para pensar y esclarecer la situación: no contamos con mapas cognitivos que tracen las coordenadas para emprender la tarea de adaptarnos a las nuevas exigencias que supone la situación. La novedad se nos escapa irremediabilmente porque la captamos y familiarizamos desde las precomprensiones y usos interpretativos de un mundo que ya pasó. Más aún, no nos sirven para intervenir, resultan inadecuadas, porque todavía seguimos pensando de manera lineal aquello que tiene, más bien, la textura de una red. Un orden fractal del que la circulación

de virus y bacterias; la sociedad; las nuevas tecnologías digitales; la educación; la salud mental; el medio ambiente y la economía planetaria son algunas de sus caras más visibles, los lugares más expuestos de esta interconexión global.

Sin negar este diagnóstico cabe, sin embargo, la pregunta ¿no estaremos, como en el caso de Descartes, produciendo un enemigo fantasmal al cual poder conjurar como chivo expiatorio? En educación es el caso del paradigma conductista, centrado -como se señala con toda verosimilitud- en la adquisición de contenidos, conocimientos que los acelerados cambios rápidamente ponen en desuso, y en el protagonismo del profesor que vierte sus conocimientos a un alumno pasivo. La contrapartida sería el nuevo paradigma constructivista, centrado en el desarrollo de las potencialidades mediante la autogeneración de las habilidades y competencias que el propio estudiante ha de gestionar activamente durante su proceso formativo, mientras el profesor cumple el rol de mediador y facilitador. Y esto se presenta como si el constructivismo no fuera hace decenios el discurso hegemónico.

En efecto, ya a finales de los años sesenta Althusser se preguntaba “¿Qué se aprende en la Escuela?” Su respuesta distingue tres dimensiones que referimos concisamente:

Primero: desde la enseñanza de contenidos teóricos abstractos lo que se adquiere son habilidades concretas: “Se aprenden, pues, <destrezas>”.

Segundo: se aprenden las “reglas del buen uso” de estas destrezas.

Tercero: se aprende la “sumisión” afectiva, el “respeto”, a las reglas de uso bajo las que se disponen las destrezas. (2015, p.85-86)

Althusser describe con exactitud la novedad que propone actualmente el modelo por competencias, en su dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal. Veamos:

1. Competencias cognitivas: aprendizaje de las destrezas requeridas para la adquisición, procesamiento y generación de información.
2. Competencias procedimentales: aprendizaje de las reglas de uso que posibilitan la eficacia operativa de aquellas destrezas.
3. Competencias actitudinales: aprendizaje de la gestión emocional que permita asumir adaptativamente todo el proceso de manera no disruptiva, bajo la divisa de la tolerancia a la frustración y la resolución de conflictos.

Este proceso de adaptabilidad encuentra su cierre operacional en el principio recursivo del “aprender a aprender”, como horizonte de sentido de la autorrealización. En el caso de la universidad, como dice Raúl Rodríguez Freire en *La condición intelectual*, la autorrealización académica, en todas sus dimensiones, pareciera jugarse “bajo el dominio del *New Public Management*”. (2018, p.22)

Ahora bien, en términos políticos podemos señalar un fenómeno que se inscribe de manera sustractiva en el paradigma de la complejidad, como un resto dicotómico y binario inasimilable en el plexo orgánico relacional del modelo. Hay ricos y pobres. En los últimos decenios, y progresivamente, el sistema produce ricos y pobres en niveles de desigualdad comparables a los del siglo XIX. Cifras de organismos internacionales indican que alrededor del 50% de la población mundial se reparte el 1% de la riqueza generada en el planeta, mientras el 1% de la población posee el 50% del producto mundial. Para más de la mitad de la población mundial fenómenos complejos como la democracia, la educación, el cambio climático, incluyendo la pandemia, puede que no estén dentro de su horizonte de problemas. No por ello dejan de padecerlos brutalmente, aunque no como problemas, sino como destino, como la fatalidad de lo que simplemente se repite sin remisión alguna.

En el ámbito local, esta situación es la que el sociólogo Alberto Mayol ha venido trabajando con el significante ‘malestar’, otorgándole con

esta denominación una gravedad y un peso político al significante 'incertidumbre', que como señalamos, comporta una complejidad intrínseca y, sin embargo, tiende mecánicamente y naturalmente a diluirse, como veremos más adelante, en el psicologismo conservador de un enfoque terapéutico de la sociedad. En sus investigaciones no sólo encontramos los datos que verifican la desigualdad reinante, local y globalmente. Más allá de que el énfasis de su investigación se concentra en el vector de la política que cristaliza en los flujos y reflujos energéticos de las estructuras del poder, y menos en su vector acontecimental configurado por Ideas y verdades, se trata de un análisis realmente complejo, en el mejor sentido del término -aquél que hay que rescatar. Y lo que muestra, en relación con nuestro asunto, es que las sociedades humanas, a nivel estructural, tal como lo enseña la antropología, no avanzan hacia la complejidad, siempre han sido complejas. Con independencia de que en el plano empírico la cantidad de variables y la extensión de su campo, junto a la intersección de la diversidad de éstos, connoten a la nuestra -como a cualquier otra- de cierta particularidad (nada nos cuesta ficcionar a un observador semi-inmortal, o sea, un observador todavía sensible a las variaciones del tiempo, pero sólo a sus grandes cambios estructurales. Pues bien, acaso con un atisbo de perplejidad escucharía los anuncios de que el futuro ya está en el presente -un gusto por la paradoja, que ha educado con esfuerzo, le haría notar que aquello equivale a declarar festivamente que no tenemos porvenir-, y que las nuevas tecnologías en las que habitamos no sólo han transformado, sino que transforman continuamente y aceleradamente las condiciones materiales y los horizontes de sentido que organizan al mundo. Advertiría, con letargo y fastidio, que realmente desde hace unos 6.000 o 7.000 años, con la revolución neolítica, las invariantes de la familia, la religión, la división del trabajo, el Estado y la propiedad privada, en mil y una formas, y siempre imbricadas, en cada fatigado despertar, perpetuadas en la multiplicidad de sus variantes, siguen ahí).

De tal modo, encontramos en Mayol que la historia de las religiones nos permite comprender el estado actual de la élite en Chile; o que la *Poética*

de Aristóteles, un análisis estructural de la tragedia griega otorga ciertas claves para la dilucidación de las dinámicas de la crisis contemporánea; o que la práctica de un rito ancestral de los aborígenes del noroeste de la costa del Pacífico, el *potlatch* -estudiado por el antropólogo Marcel Mauss-, esclarece la dimensión moral de toda economía. (2012, 2016, 2019) Más acá de diferencias o acuerdos, me interesa señalar que trabajos como estos verifican algo parecido a la “educación integral” que especialistas y expertos en educación enarbolan como consigna de la complejidad. Con la diferencia que allí donde una disciplina -en este caso la sociología- se abre y deja intervenir por el arte y la literatura, la antropología, la filosofía, la historia, la semiótica, la cultura popular y una lectura secular de la Biblia -entre otros-, los especialistas de la complejidad no se dejan *realmente* intervenir por nada, y tienen razón, porque su teoría de antemano ya lo ha admitido todo.

No es que simplemente se reprima o censure algo, la diferencia es celebrada como propiedad emergente que, surgida del entorno, interactúa y retroalimenta de modo permanente y continuo al sistema. Pero, habría que agregar, al modo de una diferencia que no hace diferencia. Este es el efecto de psicologizar el principio de incertidumbre. Reducir el pensamiento a la indeterminación. Oportuno resulta entonces el comentario sobre “los esquemas de *interacción*” que hace Althusser: “¡Es con este género de fraseología como uno se pone en paz con la dialéctica!... No sorprenderá que, siendo la acción y reacción ‘la noche en que todos los gatos son negros’, pues significan prácticamente que ‘todo está en todo y recíprocamente’, nosotros enviamos esta historia de gatos negros a su noche.” (2015, p. 121).

Así, lo que tenemos como “educación integral” es el discurso de una práctica interdisciplinar, situada y continua, sostenida en la retroalimentación permanente, desarrollada y llevada a cabo con estándares de medición que operan a partir del significante vacío de la calidad, que se dispone como meta ideal de un proceso interminable de capacitación y mejoramiento para adquirir, de modo flexible, no mecánico, las destrezas de adaptación al cambiante mundo. Habilidades y competencias dispuestas para el

servicio de la sociedad. Una educación siempre atenta a las demandas de una sociedad que -como sabemos, pero pareciera que no queremos enterarnos, es decir, no sacar las consecuencias de ello-, se organiza según el modo corporativo empresarial que propone la economía de mercado. La incertidumbre, aquí, no significa adoptar una actitud pasiva. Todo lo contrario. La indeterminación del pensamiento conduce las más de las veces a una frenética y continua actividad, que reproduce sistemáticamente las condiciones de desigualdad y el fracaso funcional del sistema educativo.

Del matema y el poema a la psicopedagogía.

En este contexto el significante 'pandemia' remite a la vez, en lo inédito de su presentación disruptiva, a lo Otro, a la alteración radical del orden global por el efecto mariposa del aleteo de un murciélago en un mercado del lejano oriente; y simultáneamente, en lo inédito de su representación reflexiva, a lo Mismo, a la constatación empírica de las interacciones globales que traman los aspectos más triviales de la cotidianidad. Así, entonces, la pandemia operaría como una especie de revelador. Hace visible, de manera recursiva, el lugar del lugar, la gramática de la situación. Precipita con una elocuencia desgarradora aquello que ya todos sabíamos sin hacernos cargos de este saber. Por ello, no pocos han visto en la pandemia un acontecimiento que no sólo abre posibilidades de transformación, sino que irremediablemente obliga a ellas, en todos los ámbitos. ¿Pero es la pandemia un acontecimiento? Resulta necesario distinguir entre un acontecimiento y un hecho inédito. El primero es una ruptura traumática en el estado de la situación; el segundo es la emergencia de una propiedad que la vuelve más compleja, o bien, que revela con una violencia que puede resultar afectivamente abrumadora la complejidad que la situación ya comportaba.

En este sentido la pandemia no es un acontecimiento. Es un hecho inédito que conmueve el panorama global, pero que, en una perspectiva histórica de larga duración, no hace mella en la estructura de la formación social desigualitaria. Ahora bien, lo inédito del hecho no reside tampoco en las características de la pandemia. A lo largo de la historia, y de la historia reciente, no son pocas las ocasiones en que una peste ha assolado extensos territorios con una virulencia que ha exigido medidas extraordinarias. Sin duda se trata de un hecho y una situación inédita, pero no de un acontecimiento que, como todo verdadero acontecimiento, se abre sitio de manera excepcional, inscribiendo un punto de exceso -no sólo una propiedad emergente-, en el estado de la lengua que define las coordenadas del momento.

La conmoción ha tocado evidentemente al sistema educativo, donde la situación ya potenció, cuantitativa y cualitativamente, el uso masivo de las nuevas tecnologías digitales en el despliegue de la presencia virtual de los cuerpos. No son pocos los efectos que, en un marco de apremio y confinamiento, ha tenido esta dinámica. El impacto subjetivo en los cuerpos sufrientes -los problemas de “salud mental”-, ha fomentado también la preocupación ya no sólo por los hechos inéditos, sino también por las vivencias agobiantes y desmedidas que generan. Aquí entra en escena la psicopedagogía. La tesis de la psicopedagogía es llenar el vacío que, a modo de déficit, trastorno, síndrome, o trauma, impide el normal desarrollo en el proceso de adquisición, procesamiento y generación de las habilidades que permitan una inserción adecuada al sistema educacional y al entorno social que lo comprende. Conductismo y constructivismo son aquí las dos caras de la misma moneda.

En ambos casos se trata de generar intervenciones adecuadas al nivel psicoadaptativo de los jóvenes. En el conductismo los estímulos van dirigidos, desde la posición de autoridad y saber del profesor -en la posición de un gran Otro- a corregir los comportamientos desajustados, en vista a cubrir la brecha que provoca la desadaptación. En el constructivismo los estímulos se dirigen, reflexivamente, en el espacio democrático del

aula, desde la posición horizontal y mediadora del profesor -también en la posición de un gran Otro, pero esta vez diversificado en el semblante de la pluralidad en la que se incluye al otro-, a propiciar que sea el propio estudiante el que se haga cargo de gestionar sus emociones, en vista a cubrir la brecha que le impide su inserción armónica en el medio. En ambos casos, entonces, se trata de cubrir el vacío, la falta, y con ello, de paso, el deseo de apertura de un *acto educativo*, con los efectos subjetivantes que este acto comporta. Es decir, la posibilidad de que el individuo que siempre somos pueda devenir sujeto de una verdad, y no sólo, cuestión por supuesto que necesaria, seguir los trayectos del saber. Al respecto, hace ya dos décadas, el psicoanalista Leandro de Lajonquière hacía un diagnóstico de plena actualidad:

En los días que corren, se supone que el adulto debe eclipsarse renunciando al sostenimiento del acto educativo -o sea, renunciar a la posibilidad de que se despliegue la *diferencia* que se instala entre él y un niño- para, de este modo, supuestamente, llegar a producir niños felices y creativos sintonizados con el 'futuro'. [...] En la actualidad asistimos a una inflación de las creaciones pedagógicas. [...] No obstante, nunca como hoy alguien puede entrar y hasta salir de la universidad careciendo de toda disciplina intelectual. [...] Nuestra hipótesis es la siguiente: si nos preocupamos por lo accesorio -la afectividad, la creatividad, la felicidad...- es a causa del discurso (psico) pedagógico hegemónico. Este da vida o estofa a problemas que no son de hecho tales, sino que tienen por función enmascarar el gesto de renuncia que está en la causa de los impasses educativos actuales. (2000, p. 31-32).

Antes que nada, vamos a rescatar la bella palabra felicidad, esa experiencia singular-universal que compromete al sujeto que siempre podemos haber sido, de su uso indistinto para significar el bienestar, que involucra los intereses particulares y generales de los individuos

que siempre somos. ¿En qué sentido son accesorios problemas como el de la afectividad, la creatividad y el bienestar? Como señala la psicoanalista Constanza Michelson, el problema de la salud mental incluye el abordarlo como “salud mental”. Se toma e interviene desde una lógica médica disposiciones existenciales que no se reducen al saber experto de ningún dispositivo disciplinar o interdisciplinar. “Y hay que entender con esto, que hoy salud mental es un eufemismo de tener un narcisismo en forma”. (2015. p.124). El problema, podríamos agregar en la misma línea, es que la alianza entre psicología y pedagogía se presenta como una forma de la ingeniería comercial, en una sociedad interesada en que los problemas políticos se traten como problemas terapéuticos. Donde el individuo, “empresario de sí mismo”, gestor del yo, ha de saber administrar sus capitales estéticos, simbólicos, afectivos, financieros, etc., bajo la lógica de optimización del *coaching*. Si no lo hace no importa, también es parte del juego, una oportunidad de negocio o una vivencia gratificante. Hacer algo con los que no se suman, con los que se quedaron atrás, con los que no tuvieron la suficiente motivación para el cuidado de sí mismos, es decir, para constatar una vez más que el mundo se divide en ganadores y perdedores -la manera de psicologizar la división entre ricos y pobres.

El cuidado de la salud mental es parte del problema de la salud mental. Es relevante aquí el desplazamiento, que tuvo lugar durante el último siglo, del término melancolía por el de depresión. La disposición existencial de la melancolía, en tanto singular respuesta al conflicto que suscita el encuentro con el deseo del Otro, es abordada, por el diagnóstico médico, como depresión (otra pandemia), es decir, como una particular desmotivación personal. En este sentido, la terapéutica del cuidado médico generalizado casi impide una práctica de la salud. Como diría Chesterton en su siempre paradójica defensa del sano sentido común:

“¿Qué tiene que ver la salud con el cuidado? La salud está relacionada con el descuido. Es en casos especiales y anormales que es necesario tener cuidado. Cuando nos

encontramos particularmente mal puede que sea necesario que tengamos cuidado para ponernos bien. Pero, aun entonces, sólo estaríamos tratando de sanar para poder volver a vivir con descuido.” (2009, p.55-56)

En este contexto de una personalización de lo político que hace declinar el encuentro conflictivo con el Otro, se consolida una especie de individualismo emotivo donde los afectos se oponen a la racionalidad. Se opone la expresión emotiva a la constricción racional, como lo íntimo del deseo se opondría a la exterioridad de la ley. Sin embargo, la lección del psicoanálisis es que allí donde el hedonismo narcisista -ya sea festivo o depresivo-, llama de modo imperativo a transgredir la ley, o a denegarla, en vista de la satisfacción plena del deseo; la felicidad real, por el contrario, no sin una dosis de angustia y desesperación que debemos atravesar al modo inaparente de los personajes de Conrad y Faulkner (o sea, no sin voluntad, no sin confianza), se juega en el consentimiento a la *ley del deseo*, la que Lacan formalizó en estos términos: el deseo es siempre el deseo del Otro, (2006, p.31) con lo cual el propio deseo ha de entenderse como lo que insiste al modo de una herencia, de una filiación simbólica (qué sea aquí, con exactitud, la voluntad y la confianza no lo podemos simplemente sobre imponer a aquellas obras, al trayecto de la verdad sensible que cobijan: la extraña voluntad que se verifica en la superficie de un deber que desborda al yo y al principio de autonomía burgués, en Conrad; la tenaz confianza, en estricto rigor femenina, no asegurada en ninguna creencia, tramada en Faulkner).

En esa apertura constitutiva al Otro no se juega la satisfacción de las demandas afectivas, completamente accesorias, sino la realización de un acto de filiación simbólica. Por ello el acto educativo supone sostener la diferencia, es decir, la asimetría no jerárquica, la disonancia, la falta de armonía, entre el adulto y el niño, entre el profesor y el estudiante. Lo que a su vez supone que el adulto y el profesor puedan sostener la diferencia consigo mismos, o sea, su propio deseo. Precisamente como condición para inscribirse a sí mismos -en lo que de ellos los excede a

sí-, como una falla en el Otro, en el orden de la cultura y del sistema educativo. La posición del profesor aquí es la de un Otro barrado. Así entonces, enfrentar al niño o al estudiante con un Otro al que le falta algo, con un Otro deseante. Con un vacío que pueda sustraer algo de goce narcisista, en la transmisión y la herencia de un deseo, que es lo único que vale la pena heredar; aunque el goce idiota de cada cual trate de convencernos casi siempre con relativo éxito de lo contrario. Y este éxito, este logro, siguiendo a De Lajonquière, es el gesto que enmascara la renuncia al acto educativo que promueve la psicopedagogía, renuncia cuyo efecto es la “anomia espiritual” o desorientación subjetiva.

Ahora bien, esto en el entendido que lo subjetivo no es lo personal, lo individual, lo relativo, lo interno, lo afectivo, etc., más, todo ello, articulado en un esquema expresivo. Aquí es necesario remarcar que no hay que confundir lo subjetivo, que se configura en la *apertura topológica* del llamado al Otro, con lo psicológico, que se articula en las *complejas interacciones* entre la vivencia interior y el comportamiento que la expresa en el mundo externo. Hay que separar, entonces, con rigurosa disciplina intelectual, el deseo de un sujeto de las motivaciones de un individuo. O bien, no es lo mismo el psicoanálisis, cuyo asunto es la subversión del deseo que tiene lugar en la contingencia de un tropiezo traumático, que la psicología, cuyo asunto es la adaptación del comportamiento, desde el restablecimiento de la armónica unidad de sentido de las vivencias. En términos de la filosofía diríamos: el problema de la psicopedagogía conductista es la explicación del ajuste empírico entre el yo y su circunstancia; el problema de la psicopedagogía constructivista es la comprensión de la adecuación sistémica del ser-en-el-mundo; y el problema del psicoanálisis, anudado (no aplicado) a la educación, el del sujeto dividido que, en el encuentro con una verdad, barra la consistencia y completitud del gran Otro: el acto educativo, la orientación subjetiva.

Recordemos que hasta hace pocos años -finales del siglo XIX- los modelos que articulaban la educación eran la literatura y la matemática. No sólo en términos de contenido, sino que, ante todo, de forma. Y eso duró,

para bien y para mal, más de dos milenios. Los grandes educadores de Grecia fueron los poetas, y los sofistas. El corte axiomático, el agujero, la decisión platónica para interrumpir el relato mítico y el discurso sofístico, fue el “matema”, lo transmisible de modo universal. (2000) En el frontis de la Academia apuntó de manera muy poco inclusiva, despiadada: “no entre aquí el que no sepa geometría”. Los reproches de la psicopedagogía olvidan, sin embargo, que como lo enseña en el *Menón*, donde muestra que un esclavo puede seguir, sacar las conclusiones y resolver un problema matemático, cualquiera, entonces -axioma platónico de la igualdad de las inteligencias- puede hacerlo. Impera, entonces, el matema. Pero de algún modo la argucia platónica consiste en expulsar a los poetas de la *polis*, conservando, sin embargo, de modo táctico, la forma mítica para la construcción metafórica de sus símiles; y estratégicamente también los recursos dramáticos del poema en su giro trágico y cómico, gracias al cual el nombre propio de Sócrates goza de una eterna buena salud (y no precisamente por haber participado como soldado, en tres ocasiones, en la guerra del Peloponeso, y no haber rehuído tampoco la peste que, en medio de esa guerra, asoló a Atenas). Más radical, en *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche culpa a los diálogos platónicos de no ser más que el resultado de la degradación de la tragedia, un efecto de la versión apolínea de la tragedia que encontramos en Eurípides. A su modo, Nietzsche señala que el poema trágico es una de las condiciones de la filosofía. (1994)

Ahora bien, ¿qué tienen en común el poema trágico y el matema geométrico con relación a la educación?

Primero: su dimensión pública y universal, es decir, la *transmisibilidad* como aquella lógica que sella el anudamiento entre filosofía y educación de una vez para siempre.

Segundo: su dimensión emancipadora respecto al mito, a la narrativa arraigada en la repetición ritual del origen, que da cuerpo a la furia vengativa que reestablece los equilibrios cósmicos. Ruptura de los

afectos vengativos por la idea de justicia que se esboza en la *Orestíada* de Esquilo; y desgarró de la articulación orgánica de lo que hay, efectuado por la radical abstracción que trae consigo el acontecimiento de la matemática pura a partir de Tales de Mileto.

Tercero: poema y matema, de modo radicalmente diverso, proveen y asisten la vocación de universalidad contra las reglas performativas del lenguaje sofisticado, que promueven el interés de los particularismos identitarios del yo y de la comunidad en la que se inscriben.

Cuarto: que tanto el matema como el poema, por medio de la métrica y la proporción, ofrecen *una medida*, un punto fijo, que detiene e interrumpe el flujo despótico de los afectos. “El medir, el contar, el pesar” son los auxiliares que ejercen como antídotos de la perturbación del alma, de la vivencia siempre desmedida que desborda a la subjetividad, a las almas agobiadas e irritadas por la desorientación. A la violencia disipadora de los afectos que perturban el alma, Platón, de manera no menos violenta, aunque no la misma, opone el punto excesivo de una medida racional.

Quizá la primera verificación de este orden lo encontramos, menos en una definición, que en esa disposición metódica que conocemos como la mayéutica socrática. Es decir, menos en la doctrina de Platón que en su estilo. Como sabemos, se trata de un término desplazado desde la práctica médica. «Mayéutica» es un vocablo griego (μαιευτική) que remite a la ocupación del parto. En clave freudiana habría que leer la noticia de que, Fenáreta, la madre de Sócrates era comadrona, y su padre, Sofronisco, un escultor. Y Sócrates, el partero de la verdad, que, como un escultor, a golpes de impasse, haciendo un uso táctico de herramientas sofisticadas, extrae los saberes consabidos, conduciendo la sabiduría retórica a un atolladero aporético, a un deseo de saber. La imagen remite, más que al desarrollo dialógico de un argumento que Sócrates facilita, a la violencia intrínseca de un encuentro que Sócrates propicia obstaculizando el normal desarrollo de aquel. La mayéutica

entonces, con los recursos del poema y del matema, propicia y asiste el encuentro traumático con verdades, en la aporía que no sin un nudo argumental agujerea a los saberes. Mientras, la psicopedagogía transforma la matemática en mero cálculo numérico y estadística, y a la literatura en comunicación efectiva, el nombre contemporáneo de la sofisticada. Así, más razonable que racional, la psicopedagogía previene, evita, obtura los encuentros, los desvíos que puedan trastornar la adecuación orgánica de las intervenciones en el desarrollo armónico de los procesos educativos. Esto como si un nacimiento, un comienzo, la apertura de un deseo, no fuera siempre más violento que la muerte. Respecto a este punto, el ensayista Claudio Magris ha escrito:

El mar es, para Conrad, como la vida; fascinación y horror, abandono y naufragio, consunción, inmortalidad, destrucción. Nacer, dice Stein en *Lord Jim*, es como caer al mar, y es necesario saber flotar en este mar sin fondo. No hay un fundamento sólido donde apoyarse, no hay fe ni filosofías precisas que garanticen la elección y la bondad de las acciones. Como Conrad, quizá nosotros no sepamos porqué es justo ser fieles y leales, combatir más que desertar, pero, como él, de alguna forma sabemos que es justo. (2010, p. 215)

La aporía no es la mera incertidumbre o indeterminación del pensamiento. Sócrates no nos deja simplemente con preguntas, así como Descartes no nos deja simplemente con dudas. Como si la incertidumbre que nos permite asumir la complejidad de la situación fuera la marca de una especie de sabiduría. Las preguntas y las dudas son el sano ejercicio -del *método* mayéutico y de la duda *metódica*- de poner en cuestión la ley del mundo, pero no para dejarse invadir por la incertidumbre, menos todavía cuando en los tiempos que corren la incertidumbre es lo que dicta y propicia dicha ley. La aporía, por el contrario, es la violencia sustractiva de un punto de exceso respecto a las reglas evaluativas de lo decidible y lo discernible que reclama la lengua de la situación como garantía del saber. La aporía (ἀπορία, dificultad para el paso) detiene la circulación

de los saberes en la superficie sin fondo de la complejidad deliberativa consensual, apostando a la huella anómala de lo indecible e indiscernible de un comienzo, que ha de poder extenderse pacientemente, sin garantía, como una mancha en la incierta fluctuación de las mareas anímicas de la subjetividad contemporánea.

Los conceptos de lo indecible (sustracción a la norma) y lo indiscernible (sustracción a la marca diferencial) los empleamos aquí en su sentido matemático, explicitado por Badiou en *Condiciones* (2002). El uso que les da en su ontología sustractiva -expuesta en *El ser y el acontecimiento* (2007)-, implica que una anomalía en la situación puede dar sitio a la irrupción de lo indecible acontecimental, huella que a su vez habrá sido -o no- la condición para la constitución de un sujeto que, a falta de criterios en la situación que permitan ponderar el asunto, se ve enfrentado a una elección indiscernible, la que, por lo mismo, lo emplaza a la decisión que marca su división -pues “quizá nosotros *no sepamos por qué* es justo ser fieles y leales”⁶.

Por ello, porque no hay garantía objetiva, lo que puede orientarnos es una Idea, aquí, la Idea de justicia. Pero no hay que confundir la justicia con el derecho. Si bien es un triunfo que hay que resguardar el hecho de poseer un aparato jurídico que defienda los derechos conquistados, al igual que tener un sistema educativo que nos proporcione el recurso de los saberes para sostenernos en los vaivenes de la existencia, el problema del discurso jurídico y del sistema educativo es que alientan, mediante el esquema inclusivo de la expresión y la representación, a que las víctimas de la desigualdad -en todas sus formas- se identifiquen con la posición de víctimas (lo que es cosa muy distinta), es decir, que se cierren en la identidad de un cuerpo sufriente que sólo se deja representar y expresar en la demanda reivindicativa -tramitada de modo jurídico y

6. Agradezco a mi amigo Bernardo Cabezas, psicoanalista, a Andrés Poblete, estudiante de Ingeniería matemática de la Universidad de Chile, que junto a Gastón Acevedo y Axel Fuentes, psicólogos, sostengamos el pequeño grupo de estudios sobre la condición matemática en Alain Badiou.

terapéutico- que lo incapacita para incorporarse a una Idea, y sacar las consecuencias transformadoras que de ello pueda resultar.

La Idea de justicia nos autoriza y coacciona, a veces contra nuestros propios intereses particulares, a “ser fieles y leales, combatir más que desertar”, ante todo la tentación autocomplaciente de la renuncia, que, bajo la forma del realismo pragmático, los saberes expertos, y los comités interdisciplinarios, nos interpela a ser creativos e innovadores para adecuarnos a los acelerados cambios de la sociedad. Pues esto es lo que permanentemente hacemos -la mitad de la población mundial en situaciones realmente extremas-, en tanto los animales humanos que nunca dejamos de ser: nos adaptamos. Pero es ahí donde surge la aporía de la filosofía y el acto educativo, el punto de exceso que no elimina los procesos adaptativos, y tampoco destruye o desbarata sus aparatos ideológicos complementarios. Sino que más bien, en un punto de torsión, los suplementa -que no es lo mismo que complementarlos. No hay una garantía sólida, pero hay el punto de detención. Caer al mar, ser arrojados a la existencia, es algo más que saber flotar en las heladas aguas de la desigualdad. Así, de alguna forma -en la propia decisión, no antes de esa torsión-, *sabemos* -habremos tomado el riesgo de apostar- que es justo no ceder, no consentir a la renuncia.

Trayectos de saber y encuentro con verdades.

Lo que propone el mundo es lo que Heidegger, en *Ser y tiempo*, llama la aperturidad del uno, el estado interpretativo, la comprensión de término medio. (1997). El sentido común. Por lo que no se trata de las características o propiedades de los saberes, sino de la manera de relacionarnos y disponer de ellos, consintiendo a la prepotencia de su carácter evidente. Es lo que Brecht expone con exactitud en la *Balada del consentimiento a este mundo*, cuyo comienzo es: “No soy injusto, pero tampoco soy valiente. / Hoy me enseñaron el mundo tal cual es. / Me lo mostraron con un dedo ensangrentado / y yo me apresuré a decir

que sí, que por mi estaba bien.” (2016, p.178). Ingresamos al mundo consintiendo, alienándonos en el código general de la lengua, que tiende a realizarse en un efecto apresurado de identificación con la medianía de la norma: “No soy injusto, pero tampoco soy valiente”. Nos separamos de la medianía de este deseo anónimo en el acto de la palabra que lo singulariza.

Antes de ello flotamos en el mar del lenguaje, en las interpretaciones, en las precomprensiones que nos “enseñaron el mundo tal cual es”. El estar arrojados es la seña de la composición existencial de lo humano, de “la constitución existencial del Ahí”: la apertura de la disposición afectiva, el comprender y el lenguaje. Ahora bien, hagamos un uso operativo de estos existenciales heideggerianos para esclarecer aquello que nos interpela:

1. *La disposición afectiva* en que nos encontramos a nosotros mismos, con relación al mundo y a los demás, es la de la seguridad, es decir, el miedo redoblado, triste, de flotar en la incertidumbre.

2. *La comprensión* en la que estamos inmersos inadvertidamente, la que proyecta el horizonte de sentido de lo que hacemos y dejamos de hacer, es la complejidad.

3. Y el *lenguaje* -que articula, a su vez, la disposición anímica y la comprensión fáctica de la existencia-, abre a la circulación de los plurales y diversos sentidos que establece y expresa el tráfigo cotidiano al modo de la información.

Qué nos propone el mundo entonces:

1) La seguridad, la aspiración a una vida confortable, resignada a lo que hay en la depresión de las decisiones militantes.

2) La complejidad, la diferencia que no hace diferencia.

3) La información, la forma de tramitar la incertidumbre en el procesamiento de la proliferación del sentido (cuyo reverso oscuro es el fascismo identitario de la raza, la nación y las formas de vida de la gente decente), esquivando la real apertura al Otro.

La interpelación existencial contemporánea, la que nos sitúa en la estructura del estado interpretativo, sellado por lo que Althusser llama los aparatos ideológicos de estado -el escolar, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información, el religioso, el cultural-, (2015) opera el reparto plural y diverso de los lugares, del mundo átono en los que como individuos somos arrojados:

Se dice que un mundo es *átono* cuando su trascendental es sin puntos. / La existencia de mundos átonos es formalmente demostrable y, a la vez, empíricamente verificada. Ya hemos dicho lo suficiente como para que se comprenda que, en tales mundos, ningún formalismo subjetivo fiel puede ser el agente de una verdad, a falta de puntos para que se confronte con él la eficacia de un cuerpo. [...] Empíricamente, es claro que los mundos átonos son sencillamente mundos tan ramificados y matizados- o tan adormecidos y homogéneos- que ninguna instancia del Dos, y por ende ninguna figura de la decisión, llega a evaluarlos. La apología moderna de la ‘complejidad’ del mundo, siempre adornada con un elogio al movimiento democrático, no es, en realidad, más que un deseo de atonía generalizada. (Badiou, 2008, p. 462-463)

Este deseo es el que resulta imperativo subvertir, precisamente porque no hay ninguna necesidad, natural o histórica, de que ello ocurra. Recordemos que para Althusser la educación, en la figura de la Escuela, es el aparato ideológico dominante. En él se resuelve la tarea de producir las condiciones para que el sistema se reproduzca, en la contextura material de los rituales que legitiman, por medio de las fuerzas ficticias, configuradoras, de la interpelación, las condiciones que producen la

desigualdad -al modo que en el mundo tradicional lo fue la religión. Aquí podemos ocupar una formulación de este Althusser para agregar algo, o hacer una precisión. La fórmula dice que “*la ideología es eterna*, lo mismo que el inconsciente”, a diferencia de la historicidad de las ideologías y de las formaciones sintomáticas. (2015, p.215).

A partir de esta diferencia interna volvemos a la que hemos estado ocupando, al hablar de educación, entre el sistema y el acto educativos. Digamos que la estructura relacional del sistema educativo es objetiva y se despliega en una historicidad tensionada por tiempos de corta y de larga duración. Lo eterno del acto educativo es subjetivo, se juega en el punto excesivo del instante de una decisión, de la que hay que sacar las consecuencias. Uno y otro están relacionados por una no-relación. Conectados históricamente por una zona compacta y disruptiva. Por el hecho de que el acto se inscribe en el sistema al modo de una sustracción, la de lo indecible y lo indiscernible.

¿Puede ser esta no-relación la medida topológica de una real orientación subjetiva que subvierta el deseo de atonía generalizada? La medida racional de la doctrina platónica, la proporción geométrica que opera el reparto de las partes entre las partes, funda la organización jerárquica del mundo de la tradición, agotado y disuelto por el capitalismo. De esto ha dado cuenta Marx (2017), y antes que él, el Hölderlin recuperado por Heidegger: “¿Hay en la tierra alguna medida? No hay ninguna.” (1994, p. 169) Lo que impera hoy en día, a lo menos desde el siglo XIX, no es un poder jerárquico. Aunque el muerto no termine de morir o no se dé cuenta que está muerto. Pues sabemos que el poder, más bien, opera fácticamente en la plana superficie de las redes. Y en esa planicie, en esa depresión sin bordes, en toda su extensión, no hay medida alguna, solo infinitas modulaciones de una línea de sombra que parece imposible de atravesar, que se cierra sobre sí misma en la indeterminación desmedida y desigualitaria de la organización corporativa del capital. El imperativo del axioma de la igualdad que preside, no la doctrina, pero sí el estilo de Platón, en el intrincamiento de filosofía y educación, nos obliga a

verificar una medida racional igualitaria en el incierto presente. La opción no hay que buscarla entre la lógica del fragmento y la lógica de la totalidad. Ambas conforman dos versiones de la posmodernidad que pueden correr por caminos paralelos o articularse en el esquema expresivo de la parte que representa al todo, sin agotarlo. Esta es la vía, como lo hemos sugerido, del principio intuitivo que regula al sistema educativo. Y encuentra una de sus formulaciones más célebres en la psicología de la Gestalt: “el todo es mayor que la suma de las partes”. Sin embargo, siguiendo a Lacan y a Badiou, la lógica de la presentación del acto educativo tiene otra textura, que difiere de las dos ya mencionadas. La lógica *no-todo*: el punto de detención que hace inconsistentes la completitud relacional del movimiento holístico y de los flujos diseminantes que articulan las complejas interconexiones de la comprensión sistémica. Su enunciación está formalizada al menos en tres registros: en el teorema de la incompletitud de Gödel, en las fórmulas de la sexuación de Lacan, y en el principio contraintuitivo de la teoría de conjuntos, el axioma de potencia, más conocido como el teorema de Cantor, cuya fórmula es:

$$|\mathbf{A}| < |\mathbf{P}(\mathbf{A})|$$

Se lee: el conjunto potencia de cualquier conjunto $\mathbf{A}$ tiene una cardinalidad estrictamente mayor que la cardinalidad del propio $\mathbf{A}$. “El conjunto formado por todos los subconjuntos de un conjunto $\mathbf{A}$ se llama conjunto de las partes de $\mathbf{A}$, y se simboliza $\mathbf{P}(\mathbf{A})$. Cantor demostró que, en general, dado un conjunto cualquiera, el conjunto de sus partes era mayor que éste”. (Gracián, 2011, p.111) Esto es lo que Borges escenifica en *El Aleph*, letra que “para la *Mengenlehre*, es el símbolo de los números transfinitos, en los que el todo no es mayor que alguna de las partes”. (2011, p.328) En términos globales, y particularmente en el campo de la educación, la verdadera tensión, entonces, no se da entre una explicación lineal mecanicista y una comprensión holística compleja. Sino más bien entre el pensamiento complejo y el pensamiento axiomático. Entre la lógica de la totalidad y la lógica del no-todo. En este sentido la oposición entre

la perspectiva mecanicista y la perspectiva holística funciona como un distractor que obtura la tensión entre correlacionismo y axiomática -entre saberes y verdades. Que el conjunto de las partes sea mayor que el todo establece el punto de exceso que desbarata las pautas de evaluación de la teoría de sistemas y la teoría de la complejidad, inscribiendo en la epistemología constructivista de la psicopedagogía, que de estas teorías se nutre, un resto inasimilable.

Este resto irreductible no invalida simplemente el principio relacional que regula al sistema educativo, desplegado en la tensión estructural -y recursiva- entre saberes naturalizados y saberes críticos. Lo que proponemos, más bien, es que el sistema educativo resulta suplementado por la torsión acontecimental del axioma de la teoría de conjuntos. Por la torsión que supone la notación de un elemento transfinito, el punto de exceso del acto educativo que fuerza un “infinito actual” en el conjunto del sistema educativo. Y no sólo el despliegue de trayectorias de saber al modo de un “infinito potencial”, de un proceso de continua mejora bajo el régimen de los números ordinales finitos. Esto resulta fundamental por al menos dos razones:

1) El trayecto de saberes deja de remitir a una potencialidad siempre indeterminada. Al menos en un punto, se interrumpe el desplazamiento sucesivo del horizonte ideal de la mejora continua, del operador recursivo de un flujo continuo e invariante, extraviado en el cálculo del dato empírico, en el criterio de la optimización y la eficiencia -o sea, la ganancia y el lucro que prosperan allí donde no hay medida racional.

2) Implica una real medida igualitaria: la medida inconmensurable que posibilitan los axiomas de la teoría de conjuntos, que, en lo que aquí respecta, posibilitan, “dado un conjunto cualquiera”, contar lo incontable, en tanto incontable. Por lo tanto, el infinito no reside ya en ninguna otredad trascendente. Ningún misterio entonces. Sólo la posibilidad actual de una medida racional igualitaria a verificar en la fidelidad al encuentro con verdades infinitas.

Así, en *Elogio de las matemáticas*, Badiou señala:

Como ya dije, llamo verdades (siempre en plural, no existe 'la' verdad) a creaciones singulares con valor universal: obras de arte, teorías científicas, políticas de emancipación, pasiones amorosas. [...] Estas verdades no son, como se ve, de proveniencia o naturaleza filosófica. Pero mi objetivo es salvar la categoría (filosófica) de verdad que las distingue y las nombra, legitimando que una verdad pueda ser:

- Absoluta, pese a ser una construcción localizada;
- Eterna, pese a resultar de un proceso que comienza en un mundo determinado (bajo la forma de un acontecimiento de ese mundo) y, por lo tanto, pertenece al tiempo de este mundo. Estas dos propiedades exigen que las verdades -científicas, estéticas, políticas o existenciales- sean infinitas, sin por eso recurrir a la idea de un Dios, sea cual fuere su forma. [...] Es en ese punto donde comienza la larga marcha en la que intervienen novedades radicales -singularmente matemáticas- acerca del infinito, o, más precisamente, los infinitos. (2016, p. 83-85)

Pero la sensibilidad contemporánea es cauta al respecto. La 'verdad', como señalamos al comienzo, se entiende como un saber sedimentado, un saber olvidadizo que ya no sabe, que ha olvidado, sus propias condiciones de producción -de ahí que para los saberes críticos el concepto de memoria resulte capital. Y en este olvido reside su poder. La verdad es tomada como una convención normalizadora, que se encarna en las prácticas que traman los imaginarios sociales, y que sólo es posible disolver apelando a la pregunta por el sentido. En otros términos, la pregunta por las condiciones de posibilidad de esos saberes que organizan las coordenadas de legibilidad del presente, pregunta, entonces, que permite exhibir el "*a priori* histórico", las condiciones de producción, el contexto particular que ahora se impone con pretendida universalidad y autoevidencia bajo el arrogante nombre de "verdad".

Este lugar común, entonces, propone el abandono crítico de los conceptos de verdad y sujeto, en tanto en ellos se disciernen los grandes operadores categoriales de la modernidad, cuyo proyecto emancipador comienza a ser leído y evaluado desde la poca feliz oposición entre totalitarismo y democracia. En efecto, en términos de disposición anímica, esta oposición ha dado lugar a dos posiciones subjetivas sobredeterminadas inadvertidamente: el fanatismo y la tolerancia. Nuevamente acá resulta esclarecedor lo escrito por Chesterton hace un siglo:

Una objeción frecuente en nuestros días en relación con la utilidad de las convicciones radicales surge de una especie de idea de que en el pasado las convicciones radicales, especialmente sobre asuntos cósmicos, han sido responsables de esa cosa llamada fanatismo. Pero basta con una cantidad muy pequeña de experiencia directa para disipar esa opinión. En la vida real las personas más fanáticas son las que no tienen ninguna convicción. (2009, p.215)

Sin embargo, la diferencia entre totalitarismo y democracia se lee como la que habría entre el compromiso militante, idealista e ingenuo, y el lúcido escepticismo del realismo pragmático. O bien, entre la violenta constricción que ejerce la convicción en una verdad infinita que conduce a decisiones racionales descontextualizadas -en la medida que la relación con una verdad es la de la implicación-; y la razonable tolerancia a la que nos lleva la asunción de la finitud de los saberes objetivos, validados y certificados en su aplicación por el reconocimiento de diversos juegos de lenguaje apropiadamente situados.

Aquí resulta necesario distinguir, entonces, al menos dos conceptos de sujeto, y consecuentemente, dos conceptos de verdad. Primero: el sujeto en tanto posición de sujeto, donde la verdad es el lugar, predeterminado por las reglas performativas del lenguaje, que el individuo ocupa en la estructura social. Segundo: el sujeto como el sujeto dividido por el encuentro traumático con una verdad indiscernible por el estado de la situación, por el poder articulador de la gramática que regula la ley del

mundo. Esto nos lleva a demarcar dos operadores. En la misma lógica de la interpelación ideológica althusseriana, (2015) podemos distinguir la *interpelación inclusiva*: el sujeto como efecto de la estructura, que se constituye como tal en el reparto de posiciones, como una parte que tiene parte, incluyendo la de los desechos. Y la *subjetivación sustractiva*: un sujeto dividido que se inscribe como falla en la estructura, cuyo reverso afirmativo es el sujeto fiel (Badiou, 2007), aquel que se deja capturar por el acontecimiento de una verdad, devolviéndole peso y gravedad a las cosas. Estos dos operadores, el de la interpelación (inclusiva) y el de la subjetivación (sustractiva), los podemos vincular a las dos etimologías del verbo *educere* que Massimo Recalcati considera en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. La primera es “conducir detrás de uno mismo, guiar por el camino correcto. [...] La segunda, en cambio, pone de relieve la experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos hasta divergir de todo camino ya trazado”. (2016, p.69).

Notemos que para ser sacados del camino hay que estar en el camino. Por lo que hay una dialéctica entre las dos variantes. La primera es la del sistema educativo, que dispone los trayectos de saber, sea, como ya señalamos, al modo conductista de la pasividad del alumno, o al modo constructivista de la actividad del estudiante, para adecuarse a los requerimientos de la sociedad, donde pasividad y actividad quedan comprendidas bajo la figura del trayecto. La segunda toca al acto educativo, que propicia, desde los trayectos de saber, el encuentro con verdades.

La educación no puede tener lugar siguiendo la ilusión de la autoformación, sino que exige la existencia de un Otro al menos: un profesor, un docente, un maestro, un enseñante. La autoformación no existe más que como fantasma narcisista que rechaza la Ley de la castración. No hay proceso educativo que pueda prescindir de las condiciones dictadas por el Otro. / Esto significa que, para renunciar a ser alumno, es necesario reconocer que lo hemos sido y que hemos tenido uno o más maestros. El alumno que rechaza el

efecto de formación y de Escuela que lo ha plasmado, vive en el mito hipermoderno de la autogeneración de sí mismo, rechaza la filiación simbólica que lo inscribe en el Otro [...] / [Ahora bien] Para que pueda existir el deseo se hace necesario un espacio que separe al sujeto de la exigencia del Otro. (2016, p. 73-74)

La dialéctica entre interpelación y subjetivación se correspondería, al menos en un punto, a la de alienación y separación. Es preciso alienarse en el sistema educativo siempre y cuando tal trayecto pueda ser obstaculizado e interrumpido por la zona compacta que encarna el lugar del profesor, que abre la posibilidad de una apertura a la fidelidad del deseo. Sin embargo, como ya hemos sugerido, la gubernamentalidad contemporánea se despliega a partir de prácticas “flexibles y adaptativas” que han encontrado en la figura del saber experto su soporte. Es decir, estamos en aquel tipo de lazo social que en el seminario *El reverso del psicoanálisis* Lacan llamó el “discurso universitario”. (1999) La guía de los saberes dispuesta como ideal, ha desplazado a la Idea que nos autoriza a sostener el desvío de las verdades. Lo relevante es la validez, la legitimidad y la evidencia: lo que se sabe a partir de un contexto significativo particular. Y con ello los criterios psicopedagógicos obturan la posibilidad de una orientación subjetiva.

La crítica se encarga de exhibir a las verdades como un efecto de maquinarias, aparatos y dispositivos que invisibilizan la relación saber-poder que produce la naturalización de lo que se ofrece como evidente. Paradójicamente, entonces, los saberes críticos colaboran con el gobierno del presente, en la medida que la disolución de los saberes sedimentados -la verdad como convención social- no da lugar a la construcción de un concepto de verdad que esté a la altura de lo que propone la época, pues sigue su misma lógica. Esto lo expuso el mismo Kant, en una nota del prólogo a la primera edición de la *Crítica de la razón pura*: “Nuestra época es de modo especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella”. (1993, p.9) La crítica de la época es una demanda de la época, por lo que, en último término, no separa “al sujeto de la exigencia del Otro”.

Más bien, la propia distancia crítica es el lugar de este sometimiento lúcido e insomne. El punto, entonces, es que la filosofía y la educación no deben ceder ante la exigencia de devaluar el concepto de verdad, cuando es la norma de la cultura, ahora prácticamente consumada, la que propone esta completa devaluación. El programa de Badiou que aquí nos orienta elabora un concepto de verdad desde una ontología sustractiva que a los ya mencionados conceptos matemáticos de lo indecible y lo indiscernible, anuda los de lo genérico y lo innombrable, que tal como lo muestra en el esquema *gamma*, (2002, p.179) propician que el encuentro con verdades pueda implicarnos en el trayecto de una verdad:

Hemos adquirido el concepto del ser de una verdad. Es el de una multiplicidad genérica sustraída a las construcciones del saber. Amar la verdad es amar lo genérico como tal, y por eso, como en todo amor, hay algo de extraviado, sobre el cual el orden de la lengua no tiene dominio, y que es considerado, por la potencia de los forzamientos que autoriza, en la errancia de un exceso. (2002, p.199)

Dicho sumariamente, el pensamiento genérico y axiomático descontextualiza y orienta, el pensamiento crítico y reflexivo contextualiza y desorienta. Como la verdad no tiene objeto, no es un saber objetivo. No constata ni crea ninguna realidad. La agujerea. Así, la afirmación de una verdad, en tanto exceso inmanente a la norma autopoiética del sistema, nos sustrae al modo de abordar el dilema contemporáneo del pensamiento: al de la alternativa entre saber crítico-reflexivo y saber técnico-instrumental. La cuestión del “discurso universitario” -al que hace referencia Lacan, como explicitamos anteriormente-, se puede plantear como el desplazamiento del acontecer siempre traumático de una verdad, por la producción de una ecología de saberes en la que se sostiene la promesa del “crecimiento armonioso” y el “desarrollo sustentable” de la sociedad. (1999)

En efecto, estos últimos sintagmas condensan el imperativo pragmático laico y el discurso piadoso postsecular del que hace ostentación el discurso de la universidad, que impera en las formas de gobierno regidas por “la tiranía del saber”. Sin embargo, se trata de un sometimiento que se ejerce con los semblantes de una vocación de servicio. Pues, en principio, no se presenta de un modo imperativo vertical, sino más bien articulado por la horizontalidad que promueven el diálogo razonado, el respeto por la alteridad, la comunicación cara a cara, la cultura de la autoevaluación, los comités de ética y de toda índole, que configuran una oferta de servicios acorde con los “equilibrios naturales” y el “desarrollo integral” colaborativo. Pero, sin embargo, el reverso espectral inherente al discurso universitario es el mandato superyoico que se vuelve tanto más fuerte cuanto más débil se muestra la autoridad simbólica instituyente y afirmativa. La forma de este declive encuentra en la organización del saber su garantía: producir un circuito de saberes que abasteciendo de sentido al yo cubra la división del sujeto, la subversión del deseo, y deniegue el encuentro traumático con una verdad en la que habremos podido estar implicados, sin dejarnos capturar y comprometer por las consecuencias de esta captura. Pues no otra cosa es el sujeto: sostener fielmente estas consecuencias. Y en ello se juega también la posibilidad de una gozosa interrupción de los afectos tristes y depresivos, aquellos que nos confinan en la atonía y su tramitación psicoterapéutica.

La verdadera raíz de la felicidad es el compromiso subjetivo en un procedimiento de verdad: entusiasmo en los momentos fuertes del compromiso político colectivo; placer extraído de una obra de arte que nos emociona de una manera especial; alegría por comprender finalmente un teorema sutil que abre todo un abanico de pensamientos nuevos; éxtasis del amor cuando, de a dos, vamos más allá del carácter cerrado, puramente finito, de las percepciones y afectos de un individuo. Lo que digo es que la filosofía forja un concepto de ‘Verdad’ apropiado para las verdades nuevas de su tiempo y, así, señala las pistas posibles para el devenir-sujeto, pistas

bloqueadas por las opiniones dominantes que organizan la supremacía de los gozos individuales y/o el culto del conformismo y la obediencia. La filosofía no es una práctica feliz de la existencia de algunas verdades reales, más bien es una presentación de la *posibilidad* de verdades y, así, nos enseña la posibilidad de la felicidad. (2016, p. 107-108)

Conclusiones

Hemos expuesto y discutido a lo largo del trabajo las condiciones que hacen de la incertidumbre y la complejidad las características de nuestro presente. Señalamos a la vez que la pandemia comparece como un hecho inédito que no hace sino exponer y reforzar las condiciones de reproducción, no ajenas a la incertidumbre y la complejidad, de una desigualdad estructural al sistema global. En este contexto desarrollamos la manera en que el sistema educativo, habiendo hecho suya la teoría de la complejidad descubrió hace décadas, en la psicopedagogía constructivista, una plataforma para propiciar las competencias que permitieran responder a las demandas de los acelerados cambios de la sociedad. Tarea en la que fracasa funcionalmente. No porque no despliegue saberes reflexivos y críticos. Más bien porque los saberes críticos no sólo permiten mostrar las complejas condiciones que traman el incierto presente, sino que al mismo tiempo disuelven cualquier punto de exceso transformador en el torbellino ininterrumpido -imagen de la recursividad del orden del caos- de diferencias que no hacen diferencia. En términos de la filosofía de Badiou, que nos ha servido de hilo conductor, estos saberes obturan los acontecimientos, tramitándolos como propiedades emergentes de lo Mismo. Disuelven en el bucle recursivo del torbellino relacional cualquier punto fijo, eterno e incondicionado -aquello que Badiou nombra con la vieja palabra verdad.

Ahora bien, no se trata de suprimir la organización de los saberes instituidos en su dimensión crítica, que son los que dan su impronta al sistema educativo. Son estos los que nos permiten acceder al conocimiento de las condiciones que reglan el estado de la situación, en su dimensión fáctica y desmedida. La crítica discierne la interconexión de las producciones locales, lábiles y sugestivas que identifican al individuo en la lógica del capital humano. Pero este arduo y esencial trabajo de exposición y disolución ha decantado en conciencia cínica, en un tenue escepticismo académico, cuando no en un franco descreimiento respecto a cualquier dimensión emancipadora. Su reverso, la indignación, tampoco es suficiente para una transformación real. Nos define reactivamente a partir de lo que se niega.

Hemos propuesto, más bien, atender al pensamiento axiomático en que se juega el acto educativo. Y para salir de la alternativa entre mecanicismo y complejidad, propusimos el suplemento de una medida racional que encontramos en la ontología sustractiva de Badiou, quien a su vez ha encontrado en la axiomática de la teoría de conjuntos cantoriana una formalización del trayecto de las verdades.

En cierto sentido la teoría de la complejidad, omnipresente en el ámbito educativo, es una versión conservadora de la dialéctica autogenerativa hegeliana. Un sistema autoconsciente que se genera en las interacciones de reconocimiento intersubjetivo y dialógico que abre la dimensión performativa del lenguaje. Una dialéctica a la que se le extrae, entre otros conceptos, la escisión que subraya Badiou (2009), la negatividad, la contradicción y el antagonismo que localiza Zizek (2015) y la sobredeterminación que explicita Althusser (2015 a). Sustituyendo todo aquello por el primado de un plexo relacional recursivo que obtura todo punto de exceso. Lo que hay es una totalidad orgánica donde los elementos de lucha se confunden con los de colaboración, los de antagonismo con la complementariedad, en una ambigüedad, indeterminación e incertidumbre, que resulta necesaria para la complejidad organizacional y el buen funcionamiento de la empresa

(Morin, 2011). Así, no resulta extraño que se demande la tolerancia al desorden -es decir, a la desorientación subjetiva y a la atonía generalizada-, en cuanto es interpretada como índice de vitalidad del sistema. Lo excesivo en esta dialéctica descafeinada es la dinámica de la complejidad misma, y no lo que interrumpe y se sustrae a esa dinámica, inscribiendo en ella un punto de detención. A esto alude la torsión del acto educativo. Al punto de exceso que implica la institución de una *no-relación* en el plexo relacional que representa el estado de la situación de un sistema cualquiera.

En esta medida la relación entre verdad y saber es, precisamente, la de esta no relación. Y esta no relación con el saber-poder, en medio de las redes del poder, o como señala Badiou, esta interrupción de la finitud es la experiencia afirmativa de un afecto verdadero cuyo nombre es felicidad. (2017) Lo eterno en el incierto presente es la verificación, por parte de cualquiera, de esta no relación. De este impasse en el orden de lo que hay. De modo que este atolladero del ser es la posibilidad de un comienzo, del forzamiento de una verdad. Al modo, en cierto sentido, en que Barthes piensa el Punctum, que, -en su densidad compacta y punzante, no toda-, perturba con su intensidad, concentrándola, la disgregación de los saberes y la dispersión anímica siempre bien enmarcada del Studium. (1992). En eso, al menos desde Platón, habrá consistido siempre la política de la educación.

Referencias

- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Akal.
- (2015 a). *La revolución teórica de Marx*. Siglo veintiuno.
- Badiou, A. (2002). *Condiciones*. Siglo XXI.
- (2007). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- (2008). *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*. Manantial.
- (2009). *Teoría del sujeto*. Prometeo.
- (2016). *Elogio de las matemáticas*. Capital Intelectual.
- (2017). *Metafísica de la felicidad real*. Adriana Hidalgo editora.
- Barthes, R. (1992). *La cámara lúcida*. Nota sobre la fotografía. Paidós.
- Brecht, B. (2016). *80 poemas y canciones*. Adriana Hidalgo editora.
- Borges, J.L. (2011). *El Aleph*, Sudamericana.
- Chesterton, G.K. (2009). *Herejes*. Acantilado.
- De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico) pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva Visión.
- Descartes, R. (1967). *Obras escogidas*. 1^a ed. Sudamericana.
- Gracián, E. (2011). *Un descubrimiento sin fin. El infinito matemático*, RBA.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Odós.
- (1997). *Ser y tiempo*. Universitaria.

- Hume, D. (2000). *Tratado de la naturaleza humana*. Folio.
- Kant, I. (1993). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Lacan, J. (1999). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Paidós.
(2006) *La angustia. Seminario 10*. Paidós.
- Magris, C. (2010). *Alfabetos. Ensayos de literatura*, Anagrama
- Marx, K. (2017). *Manifiesto comunista*. Alianza.
- Mayol, A. (2016). *Autopsia ¿De qué murió la élite chilena?* Catalonia.
(2019). *Big Bang. Estallido social 2019*. Catalonia.
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Caja negra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
(2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nietzsche, F. (1994). *El nacimiento de la tragedia* (Andrés Sánchez Pascual, trad.). Alianza
- Platón, (2000). *Diálogos. 1ª ed. en Biblioteca Básica*, Gredos.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rodríguez Freire, R. (2018). *La condición intelectual. Informe para una academia*. Mimesis.
- Zizek, S. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Akal