

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Septiembre - Diciembre 2012

ARTÍCULOS

*Las coronas de la educación. Subjetividad
y reproducción en las instituciones educativas.*

Leonardo Colella

*Un marco filosófico para la escritura hipertextual
en la educación universitaria.*

Emilio Ferrari Nieto

Las ciencias en la crisis actual.

Martín Ruiz Calvente

ENTREVISTA

A Salvador López Arnal.

Luis Roca Jusmet

COMUNICACIONES

El Neoliberalismo y la exclusión de las humanidades.

Gabriel Vargas Lozano

Lecciones de filosofía.

Esperanza Rodríguez



SEPFI

Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

95

LEONARDO COLELLA.
CONSEJO NACIONAL DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
Y TÉCNICAS (CONICET).
INSTITUTO DEL DESARROLLO
HUMANO - UNIVERSIDAD
NACIONAL DE GENERAL
SARMIENTO.
BUENOS AIRES - ARGENTINA.
leonardojcolella@yahoo.com.ar

Las coronas de la educación. Subjetividad y reproducción en las instituciones educativas del siglo XXI

Quando la educación asume la forma de un diálogo impuesto con la tradición a través de un escenario estructurado entre quienes enseñan y quienes aprenden, un ámbito en el que el pasado se pretende inamovible, afirmamos que la educación se constituye así en una compleja estructura de repetición y continuidad, dominada por un estado de normalidad que impide el desarrollo de sujetos y asegura la producción de lo que denominamos sujetos-objetivos. Y esto se logra menos a través de la transmisión de ciertos contenidos prescriptos que a partir de la incidencia en la relación del estudiante consigo mismo.

When education takes the form of a dialogue imposed by tradition through a structured scenario between those who teach and learn, an area in which the past is to immovable, we affirm that education is a complex structure of repetition and continuity, dominated by a state of normality that prevents the development of subjects and ensures the production of what is called subject-objective. And this is achieved less through the transmission of certain content prescribed than from the impact on the student's relationship with himself.

I. Zaratustra no es un docto

Narra Nietzsche (2007) que, mientras Zaratustra dormía, una oveja se acercó a comer de la corona de hiedra que llevaba en su cabeza. La oveja, antes de marcharse, exclamó: “Zaratustra ha dejado de ser un docto”. Como han señalado algunos analistas de la obra nietzscheana, la figura de la oveja, a través de la expresión “Zaratustra ha dejado de ser un docto”, ostenta la potestad de decretar la admisión o la remoción de la membresía de la comuni-

dad de los doctos. Concretamente, la imagen de la oveja representaría a ciertos catedráticos universitarios que rechazaron *El nacimiento de la tragedia*, obra inicial del propio Nietzsche.

Las instituciones educativas de comienzos del siglo XXI se sostienen aún en virtud del esfuerzo ininterrumpido de un rebaño de ovejas con similares funciones. Su tarea fundamental es legitimar determinados criterios de éxito educativo y rechazar otros. Estas pautas específicas que deben cumplirse para que el estudiante “triunfe” en el ámbito de la educación conforman el circuito que denominaremos “corona de laureles”, en franca oposición a la “corona de hiedra” que, como Dionisos, exhibía Zaratustra.

La corona de laureles representa el circuito que recorren los doctos y que se halla configurado por el estado de cosas dispuesto por ciertos poderes que trascienden las instituciones educativas, al expedir éstas determinados títulos que, en carácter real o ilusorio, afectarían a la posición del individuo dentro del mercado laboral y/o de la estructura social en general.

La corona de laureles fue reservada históricamente para los grandes atletas, estrategias militares y doctos. Genéricamente, simboliza una recompensa al desempeño exitoso en un circuito dominado a través de reglas instituidas por el poder. La corona de hiedra, en cambio, asume un rango menor. Su conquista radica, paradójicamente, en el péndulo de la no-conquista. La esencia de la hiedra consiste en poner en cuestión el propio juego y sus reglas, por lo que desvanece toda posibilidad de triunfo (como se lo comprendía a éste precedentemente). Apunta directamente a soslayar y desconocer el motivo propulsivo, la causa final, del pacto que antecede a todo juego.

A partir de la teoría badiouiana del ser y el acontecer (Badiou, 1988), asociaremos el circuito del laurel al estado de normalidad y el de la hiedra al de singularidad o excepcionalidad.

II. El pacto desde adentro

Cuando observamos desde el interior de un aula o de una institución educativa en particular, nos encontramos prestos a deducir algunas conclusiones al menos incompletas. Elucidamos la situación educativa como constituida por el encuentro acordado entre un grupo de estudiantes y otro de docentes. Originariamente, creemos, la situación persigue el objetivo de que aquéllos logren ciertos aprendizajes. Aun si esta finalidad es impulsada por los Estados Nacionales para asegurar el lazo social y construir ciudadanía, y/o si es inducida por el mercado de trabajo para la cualificación de la mano de obra, cualquiera que sea la hipótesis adoptada, consideramos que la transmisión exitosa de ciertos saberes es constitutiva de la educación. Ésta existiría por la necesidad imperiosa de aprendizaje, obedezca éste a cualquier motivo.

En concordancia con esta perspectiva de análisis, una vez construida la situación educativa impulsada por la necesidad de aprendizaje, se olvida el objetivo, se desvía el

cauce original de aquélla, y ciertos intereses propios de los grupos implicados (docentes, estudiantes, etc.) se benefician en detrimento del objetivo primario.

En conclusión, al interior de las instituciones educativas se desplegaría una tendencia perniciosa para el aprendizaje, que impulsaría a los docentes a reducir esfuerzos de enseñanza por el máximo salario y a los estudiantes a reducir esfuerzos de aprendizaje por la obtención del título educativo. El pacto subrepticio trazado entre ambos grupos consistiría, esencialmente, en el acuerdo tácito de, en la medida que cada una de las partes obtenga sus beneficios particulares, no cuestionar los fundamentos de las instituciones educativas, no modificar el estado de cosas, no traspasar el perímetro del circuito de laureles.

III. La inercia del pacto

Cerletti (2008) observa la educación institucionalizada a través del prisma ontológico de Badiou. Señala que toda situación educativa, que supone un encuentro complejo entre estudiantes y docentes –mediado por ciertos conocimientos–, está atravesada por una metaestructura normativa que antecede y obtura a los sujetos de la situación.

El poder del pacto no obedece tanto al acuerdo volitivo de las partes como a la inercia constitutiva del mismo. Lo que desde el interior de las instituciones educativas se percibe como la “inercia del pacto” es lo que Badiou denomina metaestructura estatal. Ésta podría ser ilustrada como una segunda operación de cuenta que ordena de forma invisible el encuentro potencialmente impredecible de estudiantes y docentes en situación educativa.

El estado de normalidad y la repetición del saber enciclopédico delimitan a estudiantes y docentes como objetos de la reproducción. El poder no es propiedad del docente ni el medio por el que consigue determinados beneficios. Por el contrario, se despliega como una fuerza que sub-agrupa a través de diversas tipologías y segmentaciones a los elementos y miembros de la comunidad educativa: los subjetiva según un orden jerárquico predecible.

IV. El pacto sin dueño

No podría existir un pacto preexistente en la medida en que no hay sujetos previos a las situaciones. Al contrario, es la situación educativa la que constituye la posibilidad de sujetos en cuanto asume el lugar de encuentro complejo con capacidad de disrupción. El circuito de laureles es siempre el circuito de lo establecido, por lo que todo aquél que lo atraviese se constituirá en objeto de reproducción o en lo que llamaremos “sujeto objetivo”. Son objetos de repetición en tanto productos de la educación que aseguran la continuidad del circuito.

El objetivo de la educación institucionalizada, entendida como el dominio de lo laudado, no se concretiza tanto mediante el aprendizaje o la transmisión de ciertos contenidos explícitos u ocultos, aun adhiriendo a las hipótesis por las que la educación es un recurso ideológico, sino, más bien, a través de la forma que asegura la constitución de sujetos objetivos.

En la fórmula educativa que asume un poseedor del saber (el docente), un desposeído de ese mismo saber (el alumno) y que establece que el segundo debe intentar igualar los saberes del primero, el elemento del saber cumple un papel diferenciador: asegura la desigualdad entre estudiantes y docentes (Ranciére, 2003). Y lo hace, no tanto porque se deposita en el cuerpo del alumno y se convierte consciente o inconscientemente en un valor que legisla sobre su conducta, sino porque obtura el desarrollo del estudiante al constituirlo como objeto de reproducción.

V. No hay prescriptor desinteresado

A través de ciertas normas explícitas, pero incluso mediante los mecanismos más sutiles, el Estado cumple un rol preferente en la prescripción de los contenidos transmitidos en las instituciones educativas. A ese *stock* de fuerzas que intervienen en las prescripciones curriculares lo denominaremos, tras una ironía mercadológica, agente prescriptor.

Si bien intenta asegurarse, mediante escasas y sencillas instrucciones (como leer, escribir y algunas operaciones aritméticas primarias, que incluso podrían aprenderse por fuera del ámbito escolar) cierta homogeneización en determinado eje de la conducta que viabilizaría el lazo social, la inmensa mayoría del contenido prescripto no logra transmitirse.

Si se da cuenta de la exagerada desproporción que existe entre, por un lado, los colosales esfuerzos del prescriptor mediante la hiper-ramificación del aparato educativo y, por el otro, la mínima y superflua transmisión exitosa de saberes, la tesis central de las perspectivas interiores de la educación mencionada previamente (a saber: el aprendizaje es el objetivo primario de la educación, aun si éste obedece a ciertos recursos de control estatal) puede precisar algunas revisiones. O bien se reconoce en el prescriptor una falla que lo hace fracasar en su objetivo, o bien debe reformularse teóricamente este último.

Precisamente esta revisión es la que efectúa Ranciére en *El maestro ignorante*. La inteligencia en acto no es interpretada como la posesión de ciertos saberes (conocimiento en acto), sino como la posibilidad de poder acceder a ellos por medio propio (conocimiento en potencia). Ahora bien, lo fundamental no es que de esto se desprende únicamente una novedosa tesis acerca de la igualdad. Lo radical en el pensamiento de Ranciére es haber dilucidado con claridad que el triunfo del prescriptor impone una determinada relación de uno consigo mismo.

De este modo, hace cojear al triángulo pedagógico en el momento en que desestima el contenido a transmitir (explícito u oculto) y hace foco en cómo incide la metáfora del docente en la relación que establece el estudiante consigo mismo.

Es la forma metaestructural, la direccionalidad de los elementos (por ejemplo, que los saberes y las evaluaciones partan desde el docente hacia el alumno), la disposición de las segmentaciones (las diferentes categorías de docentes, estudiantes, conocimientos, etc.), en resumen, es el tipo de relación que impera entre los elementos de la situación educativa lo que subyuga, lo que no-emancipa, lo que *embrutece*. Y esto se logra menos a través de la transmisión de ciertos contenidos prescriptos que a partir de la incidencia en la relación de uno consigo mismo. En nuestros términos, podría señalarse que el prescriptor triunfa no tanto mediante la imposición de determinados saberes en detrimento de otros, sino mediante la subjetivación objetiva de los jugadores al ser inscriptos en el circuito de la corona de laureles.

VI. Que no os aplaste una estatua

El siglo XVII, a través del capítulo XIII de la Didáctica Magna (Comenio, 1998), expresa con claridad lo que hoy se ratifica veladamente: el fundamento primero de toda pedagogía es el orden. Los niños, asegura Comenio, deben supeditarse a su maestro, deben obedecer a sus superiores. La pedagogía de la *imitación de los modelos* se continúa hasta la actualidad dando origen a lo que hemos denominado el sacrificio del aprendiz.

El método de la mimesis de la estatua-modelo procura sacar al estudiante de su camino para incorporarlo a lo que se pretende como el único camino transitable y así lograr la Unidad con el Saber. El sacrificio del estudiante se evidencia en la supresión de la dimensión subjetiva de la enseñanza, que asegura la continuidad del circuito. Con todo, Zarathustra advierte a sus propios discípulos: *¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!* (Nietzsche, 2007: p. 122).

La pluralidad de “estatuas”, aun en el caso de la diversidad más acentuada entre ellas, esconde un rasgo común: lo pretérito. Si bien el pasado por sí mismo no impide la novedad, cuando la educación asume la forma de un diálogo impuesto con la tradición a través de un escenario estructurado entre quienes enseñan y quienes aprenden, un ámbito en el que el pasado se pretende inamovible, afirmaremos que la educación se constituye así en una compleja estructura de repetición y continuidad, dominada por un estado de normalidad que impide el desarrollo de sujetos y asegura la producción de sujetos-objetivos, que no son más que sujetos sujetados, objetos de la reproducción.

VII. Ratio locuta, causa finita

Celadamente, se reproduce en las aulas un argumento de autoridad que atraviesa todos los conocimientos: *Magister dixit* (el Maestro lo dijo). Esta forma de expansión del saber enciclopédico obedece a lo que podríamos designar como “legitimación mediante el poder”.

La legitimación mediante el poder es el *recurso didáctico* primordial que entrega la corona de laureles al docente consumado. Éste frecuentemente se encuentra implicado

por lo que en términos de predisposiciones conductuales se denomina “defensa de status”: una disposición por no reconocer los argumentos contrarios, en virtud del propio status, aun recurriendo al autoengaño.

Ahora bien, no podría sostenerse una relación plenamente arbitraria en referencia al saber que disipe la comunidad académica, ya que ésta es garantía del circuito reproductor. Efectivamente, a partir de aquí se comprende mejor lo que desde la Escuela Nueva, por no ir hasta Rousseau (Palacios, 1997), se viene denunciando acerca de la grieta que se ensancha entre la realidad escolar y el mundo de la vida. Y es que la legitimidad del saber mediante el poder le otorga a aquél absoluta independencia con respecto a la realidad actual, ya que no precisa de una correspondencia ontológica con el referente ni de una convención colectiva para la comunicación. La enciclopedia no quiere ser comprendida, quiere ser repetida de memoria. A partir de esto, sostendremos que en el ámbito del pensamiento creativo no podría existir autoridad que legitime el saber, o lo que es lo mismo, afirmaremos que toda autoridad constituiría una *falacia de improcedencia* en el circuito de la hiedra.

De allí que Ranciére afirme que para lograr una comunicación razonada se precisa hallar cierta ponderación entre la estima de sí y la estima del otro. Cualquier autoridad que se arrogue la “última palabra”, estaría inclinando la balanza hacia sí misma (en este caso, hacia el conocimiento objetivo mediado a través de la voz autorizada) en sacrificio de la intervención subjetiva del otro no-autorizado, es decir, de quienes aprenden. La educación institucionalizada a *crear* en la “palabra autorizada”, desestima la *otredad* al tiempo que desatiende la comunicación.

VIII. La burla del birrete

El birrete, el gorro de graduación, posee una borla y una burla. La borla son los hilos trenzados que cuelgan de él y la burla consiste en hacernos creer que contiene el aprendizaje. Llegados aquí, nos vemos obligados a diferenciar dos universos disímiles, que habitualmente se presentan yuxtapuestos y asociados: el aprendizaje y la graduación.

El primero requiere que el alumno construya un camino propio, que establezca una íntima relación entre los saberes y sus propias vivencias (que atenúe el límite designado entre teoría y práctica)¹. El aprendizaje demanda la reconciliación del mundo de la vida y del mundo escolar. Requiere un cambio en el sentido que adquiere el saber al interior del triángulo pedagógico. Es el estudiante quien mueve la rueda. El conocimiento, entendido como la palabra del pasado, no se impone como un saber momificado, sino que se dispone para que sea el alumno quien lo encuentre, lo asimile como parte de su experiencia y entre en lucha con él para que jamás ambos vuelvan a ser lo que eran antes²: el aprendizaje requiere un cambio subjetivo.

La graduación, en cambio, requiere un esfuerzo y una disciplina para cumplir con determinados requisitos y rutinas proveedoras de ciertas habilidades demandadas. La graduación es esencialmente la suma de un número concreto de exámenes aprobados. En

estos se examina no tanto el aprendizaje, ni siquiera el conocimiento transmitido, sino más bien, el grado de ligazón del estudiante con respecto al circuito reproductor. La graduación puede obtenerse sin aprendizaje, mediante tareas memorístico-repetitivas, habilidades irreflexivas, etc., incluso a causa de honor (u *honoris causa*).

Por todo esto, sostendremos que mientras el aprendizaje, que requiere de la presencia insoslayable de la dimensión subjetiva de la enseñanza, se inscribe en el circuito de la hiedra, la graduación no es más que el objetivo primario del laurel. El primer circuito rechaza la lógica reproductiva proveniente del exterior del sistema educativo, el segundo opera a favor del estado de normalidad presente.

Referencias Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Nueva Visión, Buenos Aires 1998.
- BADIOU, A. *L'être et l'événement*. Seuil, París 1998 [trad. cast., R. Cerdeiras, A. Cerletti, N. Prados: *El ser y el acontecimiento*. Manantial, Buenos Aires 1999].
- BADIOU, A. *Manifiesto por la filosofía*. Nueva Visión, Buenos Aires 2007.
- BADIOU, A. : “Philosophy as Creative Repetition” en *The Symptom*, Issue 8 (2007), Winter.
- BADIOU, A. *Compendio de Metapolítica*. Prometeo, Buenos Aires 2009.
- BADIOU, A. *Segundo manifiesto por la filosofía*. Manantial, Buenos Aires 2010.
- BAUDELLOT, Ch., Establet, R. *La escuela capitalista en Francia*. SXXI Editores, Madrid 1974.
- BORDIEU, P., Passeron, J. *La Reproducción*. Fontamara, México 1995.
- CERLETTI, A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante Editorial, Buenos Aires 2008.
- COMENIO, J. A. “El fundamento de la reforma de las escuelas es procurar el orden en todo” en *Didáctica Magna*. Porrúa, México 1998.
- FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona 1998.
- GUYOT, V.: “La enseñanza de las ciencias” en *Revistas Alternativas*, 17 (1999).
- LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid 1995.
- NIETZSCHE, F. “De la virtud que hace regalos” en *Así habló Zaratustra*. Alianza, Madrid 2007.
- NIETZSCHE, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Alianza, Madrid 2007.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Fontamara, Madrid 1997.
- RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes, Barcelona 2003.

Notas

- ¹ Puede verse GUYOT (1999), que aborda el análisis sobre teoría y práctica como uno de los ejes de la práctica docente que apela a la interpretación foucaultiana sobre la temática.
- ² La figura de la relación combativa y contra-natural entre los instintos humanos y el conocimiento remite a la descripción realizada por Foucault (1998) en la primera conferencia de *La verdad y las formas jurídicas*, en la que alude a la metáfora nietzscheana del conocimiento como una centella producto del choque de dos espadas, constituyendo uno de los polos de lo que el autor denomina la doble ruptura con la gnoseología moderna.