

El libro *El arte de enseñar, perspectivas filosóficas y pedagógicas* es el producto de un proyecto editorial orientado a la edición de una obra sobre la enseñanza, o mejor sobre el arte de la enseñanza desde perspectivas filosóficas y pedagógicas múltiples y diversas. Fue una convocatoria para pensar y repensar el arte de enseñar para, desde allí, contribuir con el debate que pretende sencillamente dar a la enseñanza su justo lugar, y su papel protagónico en la relación dialéctica, crítica y creativa triádica: del maestro, los temas de estudio y el estudiante en la escuela como lugar socio-histórico y cultural situado.

Gregorio Valera-Villegas y Pablo Flores del Rosario (Eds).

**Gregorio Valera-Villegas
y Pablo Flores del Rosario (Eds).**

El arte de enseñar



El arte de enseñar



Ediciones del solar

**Perspectivas filosóficas
y pedagógicas**

Gregorio Valera-Villegas
y Pablo Flores del Rosario (Eds).

El arte de enseñar, perspectivas filosóficas y pedagógicas

■ Walter Kohan
Jorge Larrosa
Diego Pineda
Gladys Madriz Ramírez
Donají López Guadarrama
Jesús Vargas Miranda
Juan José Abud Jaso
Jason Thomas Wosniak
José Sánchez Carreño
Miguel Ángel Olivo



Ediciones del solar

Caracas, 2019

© Ediciones Del Solar

Primera edición: Caracas, 2019
Hecho en la República Bolivariana de Venezuela

Ediciones Del Solar ACSFL.
Correo electrónico: edicionesdelsolar@gmail.com
Teléfono: (00 58) 212 - 574.50.83

Diagramación y montaje: CARLOS PÉREZ CÁRDENAS
Portada: CARLOS PÉREZ CÁRDENAS

Ilustración de portada: Tomado de <http://revistaemica.blogspot.com/2018/09/el-saber-pedagogico-en-y-para-la.html>

ISBN: 978-980-18-0596-0
Depósito legal: DC2019000891

Los derechos de esta obra para esta edición son propiedad del editor. Ninguna parte de ella puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

**Todas las obras publicadas por esta editorial son sometidas
a la lectura y la evaluación de expertos**

Índice

A manera de presentación: pensar la enseñanza una vez más	7
Sócrates, notas filosóficas sobre la enseñanza <i>Walter Kohan</i>	9
Sobre la lección <i>Jorge Larrosa</i>	39
Aristóteles: el arte de la enseñanza <i>Diego Pineda</i>	47
La necroeducación como límite de una filosofía de la enseñanza <i>Pablo Flores del Rosario</i>	69
El maestro, la lectura y la lección apasionada <i>Gladys Madriz Ramírez</i>	89
La enseñanza como práctica reflexiva de formación. El acto creativo de encontrarnos <i>Jesús Vargas Miranda</i>	107
El arte de la enseñanza desde el carácter poético y la capacidad negativa <i>Jason Thomas Wozniak</i>	127
El Facebook, el estudiante y la enseñanza <i>Donají López Guadarrama</i>	143

Por una pedagogía de la autonomía. Subjetividad y educación
Juan José Abud Jaso 167

La alternativa neoclacisista en la enseñanza
Miguel Ángel Olivo Pérez 181

Enseñar, indagar y formar-se: relaciones e implicaciones intersubjetivas
José Sánchez Carreño 203

El arte de la enseñanza: interioridad espiritual y magisterio
Gregorio Valera-Villegas 215

A manera de presentación.

Pensar la enseñanza una vez más

 Gregorio Valera-Villegas

En la actualidad, y desde hace ya varios años el aprendizaje se ha convertido en el *leitmotiv* de la vida escolar, hasta el punto de que puede, por tanto, ser visto como el motivo central recurrente de la puesta en escena pedagógica, desplazando o minimizando, muchas veces al extremo, a la enseñanza. El presente libro es el producto de un proyecto editorial orientado a la edición de un libro sobre la enseñanza, o mejor sobre el arte de la enseñanza desde perspectivas filosóficas y pedagógicas múltiples y diversas. Fue una convocatoria que realizamos, quien esto escribe junto al profesor Pablo Flores del Rosario, para pensar y repensar el arte de enseñar para, desde allí, contribuir con el debate que pretende sencillamente dar a la enseñanza su justo lugar, y su papel protagónico en la relación dialéctica, crítica y creativa triádica: del maestro, los asuntos de estudio y el estudiante en la escuela como lugar socio-histórico y cultural situado.

De este modo, la enseñanza en tanto arte que al decir de Schiller es “aquello que se da asimismo su propia regla”¹, y si el maestro o la maestra, logran darse su propia regla en el arte de enseñar, pueden llegar a alcanzar su propio arte. Y, de esta manera, poder lograr manifestar sus ideas y pasiones y la forma como se relaciona con los otros, llámense estudiantes o colegas maestros, y con el mundo. Además, de contribuir a ayudar al otro, al discípulo, en alguna medida, a hacer de sí mismo una obra de arte. Arte entendido como estética de la existencia². Por cuanto para él o para

¹ Friedrich Schiller en una carta a Körner, citado por Tatarkiewicz, Wladyslaw. *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid, Tecnos, 2008, p.50.

² El arte entendido como una estética de la existencia, en términos de Nietzsche, implica una perspectiva distinta de la filosofía y de hacer filosofía en relación con una (trans)formación del ser humano, una transformación de sí mismo. Arte y filosofía de la mano en esa transformación y liberación. Véase a Nietzsche, Friedrich. *El libro del filósofo*, Madrid, Taurus, 2000.

ella, la enseñanza no será un mero pasar la información de una cabeza a otra, sino un proceso de ascensión espiritual del ser humano.

En este sentido, el maestro o la maestra, a tono con Sócrates, en la práctica de su arte de enseñar, es un mediador o mediadora entre el saber y los hombres comunes e ignorantes, eso sí, dispuestos a filosofar, a pensar. Y es presencia del *Eros* para alcanzar el saber filosófico.

La escuela como lugar de enseñanza, como lugar de transmisión de la herencia a quienes llegan a ella, a los nuevos, en un acto de hospitalidad, en un acto de bienvenida, se propone que ellos hagan cosas nuevas y buenas con la herencia recibida. Herencia que será entregada, una y otra vez, siempre igual y distinta a la vez, como aquello que no es propiedad de quien la entrega, de quien la dona, del maestro³, sino como algo ajeno, de todos y de nadie.

La enseñanza como transmisión, así concebida, tenía, y tiene, como herramientas a la retórica, a la lectura y a la escritura, herramientas fundamentales de toda formación. Acompañaban, y acompañan, también a esta suerte de caja de herramientas, el estudio de lecturas seleccionadas, la participación y el debate entre los estudiantes que hacían posible la asimilación de ideas y su transformación mediante el ejercicio del pensar sobre lo leído, sobre lo estudiado. Cabe, finalmente, señalar otra herramienta de la caja al ejercicio del preguntar, mediante el cual se presentaban, y se presentan, los conocimientos a partir de preguntas con el objeto de buscar la reflexión y el uso de los conocimientos previos por parte de los estudiantes.

Sólo nos resta agradecer a los colegas, compañeros y amigos que aceptaron participar en esta convocatoria al confiarnos sus trabajos, a: Walter Kohan, Jorge Larrosa, Diego Pineda, Gladys Madriz Ramírez, Jesús Vargas Miranda, Jason Thomas Wozniak, Donají López Guadarrama, Juan José Abud Jaso, Miguel Ángel Olivo Pérez, José Sánchez Carreño.

³ Desde luego, que aquí se trata de mirar la enseñanza de otro modo, más allá de la trillada mala prensa que se le ha dado a la llamada escuela tradicional, como aquella donde: “el maestro enseñaba siendo la única parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje, pues era el dueño del saber que trataba de que fuera incorporado pasiva y memorísticamente por el estudiante”. Interpretación esta que se ha hecho de ella una etiqueta de talante peyorativa y satanizadora, porque olvida las buenas cosas que tuvo tal escuela, porque, al fin y al cabo, tal supuesta pasividad no era, o no era en extremo como se hace ver. Baste al respecto, señalar un muy bueno ejercicio de dar la lección buscando que el estudiante o la estudiante lo dijera de memoria y, a continuación, con las propias palabras, por la muy importante repercusión que tenía, y que sigue teniendo para la formación del estudiante en materia de lectura y de escritura, pilares fundamentales de toda escuela.

La alternativa neoclacisista en la enseñanza

 Miguel Angel Olivo Pérez²⁸²

INTRODUCCIÓN

Por lo común el término “enseñanza” es empleado en estrecha asociación con el de “aprendizaje”. El supuesto es que entre ambos existe una correlación directa en forma de que primero se da la enseñanza, por parte del maestro, y después se da el aprendizaje por parte del alumno²⁸³. Sin embargo, ambos momentos pueden darse en diferentes tiempos y en diferentes formas de interacción entre al menos dos personas que fungen los roles de maestro y alumno. Asimismo su convergencia no forzosamente se da y cada uno de dichos procesos puede existir por separado, o bien fundirse en una misma persona e incluso estar ausentes aunque los roles persistan. Entre estos últimos peores casos, se cae en el equívoco de presuponer una simple producción y consumo del conocimiento, como si se tratara de una mera transmisión. Con gran frecuencia al equívoco del supuesto de transmisión del conocimiento, se le tiende a agregar el del automatismo, con lo cual se arraiga el mito de que una vez adquirido el conocimiento, las nuevas habilidades aprendidas se pueden ejercer repetitivamente hasta llegar a convertirse en hábitos, mismas que después supuestamente se pueden ejecutar en automático. Más allá de la adjetivación de este proceso como entrenamiento, domesticación o adoctrinamiento, el caso es que en el ambiente ideológico actual, el mito de la enseñanza aprendizaje como transmisión tiende a ser concebido en fuerte oposición al arte de enseñar.

²⁸² Doctor en ciencia social con especialidad en sociología por El Colegio de México. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: miguelangelolivo@hotmail.com

²⁸³ Cabe señalar que esta temporalidad que funciona bajo el supuesto de la transmisión del conocimiento es propia de la denominada concepción bancaria de la educación. Cfr. Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.

El problema del cambio de la concepción bancaria de la educación hacia la enseñanza como un arte compartido, trasciende con mucho el escenario del aula donde la figura del maestro es concebida como imprescindible y por lo tanto las resistencias a promover el aprendizaje autónomo son formidables²⁸⁴. Detrás de la oposición entre aprendizaje automatizado y aprendizaje autónomo creativo, residen fuertes estructuras ideológicas y políticas. Refiriéndose a la distinción entre el aprendizaje como una conquista propia y al aprendizaje como adoctrinamiento, Noam Chomsky²⁸⁵ señala que las estructuras que apoyan a este segundo tipo de aprendizaje, o sea, que se oponen a la educación en el sentido amplio y creativo, comenzaron a instalarse hacia los años setenta como reacción conservadora en contra de las aspiraciones libertarias de los jóvenes de los años 1960. Los conflictos entre estas dos concepciones de la educación han sido constantes desde el origen mismo del sistema escolarizado, y han acontecido en los diferentes niveles educativos bajo diversas expresiones.

Durante los años de la guerra fría en el siglo pasado, las representaciones sociales acerca de dicha oposición alcanzaron su punto culminante como abrevaderos para luchas en lógicas de fanatismos de vida o muerte. De esta manera, cualquier tipo de educación que se opusiera a la concepción bancaria escolarizada bajo cuatro paredes fue durante dicho tiempo duramente condenada como retrógrada y combatida hasta la desaparición.

Con la caída del muro de Berlín y el advenimiento del neoliberalismo, el discurso de la diversidad cultural y la tolerancia comenzó a instalarse en la representación pública del deber ser de la educación en los países occidentales. Desde entonces la diversidad ha sido la bandera ideológica bajo la cual cualquier concepción sobre el deber ser de la educación, es puesta bajo el tamiz de una supuesta libertad de elección. Sin embargo, la oposición entre quienes defienden el *statu quo* de la educación en una sociedad de mercado y quienes lo cuestionan no obstante adquirir en la actualidad un perfil bajo, sigue operando en la práctica de manera tanto o más fuerte como lo hacía durante los años de la guerra fría. Es así como bajo la máscara de la democracia liberal, se permite la libre opinión, pero no el disenso en contra de la educación bancaria escolarizada. Se defiende la pluralidad de puntos de vista y la diversidad de opiniones, pero en el fondo, en la

²⁸⁴ Ranciere, J. *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

²⁸⁵ Chomsky, N. *The purpose of education. Learning without frontiers*. 25 de Enero de 2012. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de <http://blip.tv/learning-without-frontiers/noam-chomsky-the-purpose-of-education-5925460>

práctica de cada día, maestros y alumnos permanecen confinados en el predominio de la educación bancaria, misma que funciona teniendo como trasfondo una extendida desigualdad económica y política a lo largo y ancho del globo terráqueo. Así, la educación bancaria sigue funcionando como estructura con base en la cual las voces disidentes se convierten, en el menos peor de los casos, en un mal chiste.

En el presente trabajo se esbozan los principales elementos que habría que considerar para hacer posible la realización de lo que podría denominarse la perspectiva neoclacisista de la educación. Esta concepción alternativa plantea como posible el combate radical contra el aprendizaje entendido como simple adquisición, para en cambio reivindicar el valor de la adhesión de las verdades que no pecan pero incomodan. Aunque Alain Badiou es el autor con base en el cual se recuperan las principales ideas para el desarrollo de la concepción neoclacisista de la educación, existen varios otros pertenecientes a la llamada corriente posfundacionalista²⁸⁶ cuyas aportaciones podrían ser de valía para esta tarea, como por ejemplo las ideas sobre el método de la igualdad de Jaques Ranciere, la distinción entre lo real, lo simbólico y lo imaginario de Jacques Lacan, la crítica de la ideología de Ernesto Laclau, el concepto de circulación entre registros de Sylvian Lazarus o las reflexiones sobre el *objeto a* desarrolladas por Slavoj Žižek. Aquí en lo particular nos concentraremos en el binomio finito-infinito de Badiou y la tesis del acontecimiento como transición del primero al segundo de estos dos polos²⁸⁷. Tal reflexión se desarrolla con el propósito de exponer algunas implicaciones que la propuesta neoclacisista tiene para la educación. Al recuperar el binomio antes mencionado, cabe destacar de antemano que en la elección sobre la creencia en la posibilidad o imposibilidad de cualquier realización educativa, resulta crucial la adopción de la tesis de los infinitos de diversos tamaños. En otras palabras, para el desarrollo de la perspectiva neoclacisista de la educación, resulta indispensable la creencia en infinitos tamaños, donde la transición hacia los infinitos, es decir de lo imposible vuelto posible, se da a través de la relación dialéctica entre lo finito y lo infinito.

1. ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA VERDAD

Como se ha mencionado, la alternativa de la educación neoclacisista se encuentra explícitamente apoyada por autores que en la actualidad tienen

²⁸⁶ Marchart, O. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Lacan*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

²⁸⁷ Badiou, A. *Lo finito y lo infinito*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2016.

cierta notoriedad, lo cual sucede bajo diferentes denominaciones y su difusión es incipiente. Sin embargo, pese a la relativa visibilidad que el posfundacionalismo tiene actualmente, ello no exime de la pertinencia de valorar sus potenciales futuros en cuanto a su aplicación a diferentes campos de la realidad social y política. Mucho menos cuando, como se verá en el presente trabajo, los protocolos de discusión acerca de su viabilidad prometen una inserción influyente en las discusiones de avanzada de hoy en día. Para el desarrollo de los argumentos aquí expuestos en el campo de la educación, se rescatará las tesis de Badiou sobre el acceso a la verdad y los infinitos, así como la militancia en sus consecuencias.

Entre los principales propósitos de la perspectiva neoclacisista de la educación, se encuentra el de trabajar en los arreglos necesarios para posibilitar el acceso a la verdad. En este sentido se puede decir que “somos contemporáneos de un comienzo”²⁸⁸. La defensa de las consecuencias que conllevan las verdades del tipo que incomodan, implica un profundo cuestionamiento del orden político, ya que se oponen al régimen dominante de las opiniones equivalentes entre sí, propio de las democracias occidentales. La democracia de libre expresión y capital parlamentarista, organiza el predominio de la regla de la opinión —fomentando con ello el relativismo donde cada opinión es equivalente a cualquier otra—, lo cual efectúa muy por encima de la aparición de las verdades y por lo tanto del ejercicio del pensamiento en torno a las verdades. Por tanto, la educación neoclacisista se presenta y toma la forma de una crítica de la educación del Estado, misma que exige como primer requisito el ejercicio de una nueva subjetividad política.

Acorde con lo anterior, el tipo de verdad que esta concepción de la educación defiende, carece de cualquier contenido o destino preestablecidos. Las verdades concebidas como claramente establecidas son propias más bien de los fanatismos religiosos o políticos basados en el tráfico de la fe a través de supuestos teleológicos, que a su vez favorecen la constitución y manipulación de comunidades cerradas. En cambio las verdades en el sentido neoclacisista son sustractivas y por lo tanto abiertas a la decisión y la responsabilidad para cualquiera que se encuentre en posibilidad de tener acceso a ellas. Se denominan neoclacisistas porque el primer antecedente de reflexión filosófica sobre las mismas, provienen de los indecibles referidos en el Parménides de Platón. Sin embargo, que las verdades según el neoclacisismo sean indecibles, no significa que sean inexistentes ni que no puedan ser estudiadas en sus efectos.

²⁸⁸ Badiou, A. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007, p.11.

Las verdades sustractivas nacen en un proceso singular que trasciende el lugar y la situación en que surgen, a manera de elevarse hacia lo universal singular o lo singular universal. Esta peculiar concepción de universal en filosofía se le conoce desde Aristóteles, y posteriormente fue enriquecido por Alejandro de Afrodisia en su compilado *Quaestiones*, donde se le denomina universal *in re*, que se refiere a un universal en emergencia accidental y por ende incalculable²⁸⁹. El acontecimiento de surgimiento de una verdad a través de un singular universal es dividido por Badiou en dos partes, una ontológica, accesible sólo mediante las matemáticas de la teoría de los conjuntos y otra fenomenológica, que trata del aparecer de los múltiples en el mundo percibido.

- a) *Concebidas a través de la ontología* de las matemáticas las verdades sustractivas son multiplicidades puras o genéricas²⁹⁰. Tal ontología parte de la teoría de los conjuntos porque con fundamento en el teorema de incompletitud de Gödel, la premisa principal es que el múltiple *es* y lo Uno *no es*²⁹¹. Por ende cualquier conjunto se puede descomponer de diferentes formas; no hay nada que de manera inherente determine lo que es un elemento de algún conjunto²⁹². Lo que es una unidad se puede siempre cuestionar y recomponer de diferentes maneras; “todo múltiple no es nunca a su vez sino un múltiple de múltiples”²⁹³. Esto lleva a darse cuenta que, más que seres o sustancias, hay situaciones en las que se implican los individuos a manera de constituirse determinadas univocidades aparecientes en este mundo, las cuales unas se adhieren a las

²⁸⁹ Casin, B. y Labastida, J. (coords.). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. México: Siglo XXI, 2018, p.168.

²⁹⁰ Badiou, A. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007, p. 51.

²⁹¹ El teorema de incompletitud de Gödel muestra que “cualquiera que sea el conjunto de axiomas que se elija (si los razonamientos son verificables algorítmicamente), entonces siempre habrá alguna verdad que es indemostrable a partir de ellos” Véase Piñeiro, G. *Gödel. Dos teoremas que revolucionaron las matemáticas*. Barcelona: RBA, 2017, p. 68. La lección que este teorema arroja para las prácticas mundanas, consiste en que cualquier decisión particular acerca de lo que existe pueden ser enunciada en términos de la ontología develando las implicaciones lógicas locales de tal decisión. Cfr. Hallward, Peter. *Badiou. A subject to truth*, University of Minnesota Press, 2003, p. 309.

²⁹² Feltham, O. & Clemens, J. “An introduction to Alain Badiou’s Philosophy”, *The Infinite Thought. Truth and the Return of the Philosophy*, London: Continuum, 2004, p. 12.

²⁹³ Badiou, A. *La ética*. México: Herder, 2004, p. 51.

verdades que proceden de la situación y otras prefieren equivocadamente un supuesto cielo de las verdades: “pertenecer a la situación es el destino natural de cualquiera, pero pertenecer a la composición de sujeto de una verdad depende de un trazo propio, de una ruptura continuada, de la que es muy difícil saber cómo se sobreimpone”²⁹⁴.

- b) *Cuando se les considera fenomenológicamente*, es decir cuando dichas verdades advienen y aparecen en este mundo, lo hacen adquiriendo corporalidad merced a los individuos devenidos en sujetos que a ellas se adhieren, a manera de constituirse en univocidades avocadas a provocar la inconsistencia en el mundo entendido como lo que hay y a “alinearse el acontecimiento a la multiplicidad inconsistente, pues si un acontecimiento ocurre en una situación acaece como algo que la situación no puede tener en cuenta o es incapaz de discernir”²⁹⁵. Badiou expresa en la siguiente forma de pregunta el dilema suscitado por el encuentro transformador que experimenta un ser con la verdad, donde se vive la sensación del dilema imposible vuelto por primera vez posible: “¿Cómo puedo articular las cosas que conozco con una moda consistente, a través de los efectos de ser medido por lo no conocido?”²⁹⁶.

El supuesto ontológico filosófico subyacente es que el ser es incompleto, y por lo tanto los individuos se encuentran en realidad divididos al ser atravesados por el deseo. El agujero, la disyunción, la falta, la herida, la castración, el uno en falta o el uno en más, son algunas de las diferentes denominaciones que han proliferado en la filosofía, la antropología y el psicoanálisis sobre el ser incompleto. Específicamente en la perspectiva desarrollada por Badiou, no existe acceso directo al conocimiento del ser; la única vía por la cual hay acceso al mismo son las matemáticas. Por ende la ontología son las matemáticas, que muestran al ser plenamente en sus operaciones.

A diferencia de las corrientes de la hermenéutica o de la tradición del historicismo romántico, que consideran que las matemáticas no tienen nada que hacer en la reflexión del hombre histórico, Badiou, fiel en este aspecto a su maestro Althusser, plantea que el centro no es el hombre, pues

²⁹⁴ *Ibidem.*, p.76.

²⁹⁵ Hallward, Peter. “Dependiendo de la inconsistencia: la respuesta de Badiou a «la pregunta que guía toda la filosofía contemporánea». En Gómez y Uzin (eds.). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010, p.124.

²⁹⁶ Heyer, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou*. Melbourne: Wiley-Blackwell, 2010, p.50.

éste se añade de manera evanescente a las verdades cuando surgen como universales accidentales. Por lo que la ontología, siendo el campo del conocimiento del ser en sí mismo, debe de ser distinguida de la fenomenología; es decir, de las manifestaciones del ser en los acontecimientos de verdad y sus consecuencias. Así, lo que no puede verse pero puede suponerse (el ser, la verdad) como multiplicidad genérica²⁹⁷, tiene efectos en este mundo a través de la presentación (no representación) de acontecimientos cuyas consecuencias en forma de apariciones fenomenológicas, son enfrentadas por los individuos de diferentes maneras a través de sus decisiones y acciones, en las cuales transcurren determinadas formas de incorporación material. Los acontecimientos de verdad pueden por tanto ser racionalmente abordados y consecuentemente defendidos o impugnados según se aproximen o se alejen de una fidelidad a la verdad surgida. La filosofía se propone entonces como la encargada de organizar los protocolos de discusión acerca de qué es lo que ha sucedido con ciertos acontecimientos y sus consecuencias: si las responsabilidades de adhesión de quienes se involucran con éstos dos últimos, son propias de sujetos fieles, oscuros o reactivos. Por lo tanto, la educación es una cuestión de militancia con las verdades.

Como podrá haberse advertido, la defensa de verdades universales *in re* se lleva a cabo bajo parámetros muy distintos a los del historicismo romántico. Esto es, del tipo de investigaciones que creen posible “igualarse al acontecimiento”,²⁹⁸ declarando abiertamente una militancia al mismo tiempo política que intelectual ¿Será que tales intelectuales encontraron el secreto por el que la revolución francesa, la de octubre, la mexicana o las del 68 lograron la trascendencia y a partir de allí han descubierto en política las “palancas que mueven al mundo”? De ninguna manera. Por más que propongan la praxis como camino para la objetivación, se encuentran atrapados en el lenguaje de este mundo, el cual se encuentra amarrado al privilegio supuestamente incuestionable de la experiencia y de las representaciones

²⁹⁷ La multiplicidad genérica o multiplicidad pura considera superior el acceso al conocimiento del ser no mediante su igualación con un Uno, sino mediante su división en tantos componentes como sea necesario: todo es divisible hasta el infinito y por eso el ser es vacío y arreflexivo. Roberto Harari (1996), alude al concepto de “disipación” para designar al ser en su devenir, algo semejante a lo que en marxismo se conoce como “ser para sí”. Cabe señalar que de manera semejante, Badiou hace uso del término diseminación, donde el vacío, lejos de referirse al vacío del ser, “es un vacío operatorio y no presentado”. Badiou, A. *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2003, p.58.

²⁹⁸ Canclini, N. *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*. México: UNAM, 1979, p.7.

que se construyen a partir de ella. Esto es, los historicistas románticos plantean proscritas las matemáticas (p.e. Hegel) o declaran imposible ir más allá de las reconstrucciones permitidas por la experiencia (p.e. Kant). En consecuencia diversos pensadores latinoamericanos como por ejemplo Nestor García Canclini, José Luis Romero o Adolfo Sánchez Vázquez, decidieron hacia fines de los años setenta alinearse al lado de las disquisiciones de Edward Paul Thompson más que a las de Althusser, a quien se le tacha bajo un tono peyorativo como teorista²⁹⁹.

Es así como, con base en una supuesta relación exitosa entre conocimiento y praxis, Canclini se siente autorizado para afirmar: “el desarrollo de las ciencias modernas y las revoluciones sociales [...] demostraron la imposibilidad de la filosofía metafísica, de una especulación separada de la realidad empírica e histórica”. Es curioso que sea precisamente el punto en donde Canclini renuncia a lo infinito al afirmar la inseparabilidad de lo histórico y lo empírico, donde Badiou introduce la posibilidad de transitar a lo infinito, que por supuesto, involucra a la metafísica. Para este último la metafísica podrá estar viviendo hoy una situación desastrosa, pero sus categorías, como por ejemplo la felicidad o la verdadera vida, no se encuentran del todo obsoletas³⁰⁰. La reafirmación de la metafísica toma en Badiou la forma de una declaración de actitud ante lo inaparente. Específicamente, los infinitos de diferentes tamaños de Cantor advienen en este mundo a nuestro encuentro en forma de un objeto singular ante el cual se nos plantea ya sea como un desafío a superar, o como un imposible ante el cual no hay nada que hacer, y por ende negaremos o subestimaremos lo que adviene como verdad y sus consecuencias³⁰¹.

Hay una frase pronunciada por Mario Bunge hace casi dos décadas donde declara que él, a diferencia de varios intelectuales argentinos ex compañeros suyos decepcionados por la política no se dedica a la guerrilla, sino que optó por ser un profesor en una universidad de relativo prestigio, más ocupado por los problemas que plantean los enigmas de la ciencia que por las vagas utopías de transformación del mundo. Es pertinente comparar el pesimismo de Bunge por transformar el mundo con el optimismo de

²⁹⁹ Cfr. Rendueles, C. “Teoría social y experiencia histórica. La polémica entre E. P. Thompson y Louis Althusser”. En *Sociología Histórica*, Núm. 3. Monográfico, «50 años de La formación de la clase obrera en Inglaterra, de E. P. Thompson». Universidad de Murcia, 2013.

³⁰⁰ Cfr. Badiou, A. *Metafísica de la felicidad real*. Madrid: Adriana Hidalgo, 2017, p. 50.

³⁰¹ Cfr. Piñeiro, G. Gödel. *Dos teoremas que revolucionaron las matemáticas*. Barcelona: RBA, 2017b.

la vieja parábola de un partisano que, inconforme porque una montaña no permitía darle el sol a un pueblo, tomó una pequeña cuchara y comenzó a moverla poco a poco aunque para terminar se tardara mucho. Esta actitud contrasta notablemente con la del protagonista de la película de la última versión de Mad Max quien afirmó: “si tras varios intentos no puedes cambiar las cosas en favor de lo que sueñas, te vuelves loco”.

Aún más aleccionador resulta el mensaje de Badiou sobre la infancia como la etapa donde se hace presente de manera especialmente intensa el indomesticable “impulso de insumisión repleto de paciencia, un amor del riesgo cargado de memorias”³⁰². Esta última lección supera más claramente el falso dilema referido por Bunge entre ser guerrillero y ser un profesor que más que neutral, incurre en la irresponsabilidad de una falta de compromiso. El sujeto más bien se realiza en “un proceso transversal a la totalidad de los saberes disponibles”³⁰³. O sea, bajo la insignia del pensamiento en defensa de las verdades, el sujeto se constituye en tanto va recuperando de manera diversificada los saberes disponibles a través del tiempo. Desde este punto de vista la infancia es la etapa caracterizada por una eterna labor de instauración de divisorias dirigidas a tornar posible lo imposible.

Aunque en el recorrido de la formación la idea de ir recuperando los saberes disponibles se aproxima a la corriente de la transversalidad en educación, puede advertirse en este último enfoque hoy tan de moda, la ausencia un componente que lo diferencia nítidamente de la educación neoclacisista: el infinito es pensable. En efecto, en la educación neoclacisista la formación no se concibe como un indefinido proceso de aproximación, ni tampoco bastan los ejercicios de confrontación con las incertidumbres, paradojas y rupturas por las rupturas mismas como si se tratara de un pasatiempo o de un entretenimiento con diversos objetos de diversión. Bajo la égida de la metafísica de la felicidad y la verdadera vida, consiste más bien en una dialéctica, que puede tomar muchas formas, entre lo finito y lo infinito. Por ejemplo, las infinitudes de los números naturales y los primos, marcadas por la diferencia crucial de que desde un punto de vista son infinitos de igual tamaño, pero vistos de otra manera son infinitos de diferente tamaño, dicha diferencia es en sí misma, como tesis matemática, la capacidad de provocar la reminiscencia de lo que puede saltar en nuestras vidas hacia otro tipo de infinito más grande. Otro tanto semejante se puede decir del infinito actual también descubierto por Georg Cantor.

³⁰² *Lo finito y lo infinito*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2016, p.8.

³⁰³ Badiou, A. *La ética...*, p.1.

Regresemos ahora a la figura de la paciencia del niño insumiso que aprende poco a poco no tanto a obedecer, sino a presentar al adulto la labor de la resistencia que confirma por fin su autonomía respecto a la figura del maestro, y por tanto reivindica la emancipación que pone fin a su dependencia del tutor. Esto, por mucho que existan momentos en que maestro y discípulo comparten cosas. Dicha paciencia cabe ser pensada como la labor de zapa, prolongada pero esperanzadora, que se espera culmine en el ejercicio del trabajo con lo inesperado de lo imposible vuelto posible. No tanto porque el que vive en estado de infancia aprende por primera vez directamente a tornar posible lo imposible, sino porque logra darse cuenta del valor de traspasar lo finito y transitar hacia lo infinito, de manera que asume la responsabilidad de tenerlo como referente para su formación. No se trata de levantar la bandera del modernismo de lo nuevo por lo nuevo mismo. Lejos de ello, el problema es el cómo del involucramiento con las consecuencias de la verdad incómoda en la militancia política o en la filosofía, así como de la verdad científica en ciencia, de la obra en el arte y del encuentro en el amor. La paciencia de infancia puede pensarse como la disposición por el encuentro azaroso con lo imposible que desafía. Esto es a lo que se refiere Badiou cuando exhorta a la solidaridad con el espíritu de infancia, que es eterna e independiente de las relaciones entre generaciones. El ánimo de la curiosidad y la alegría por el infinito aun cuando implique riesgos, permea la actitud de la educación neoclacisista:

La demanda de Badiou carece de contenidos y significados. Lo que nos brinda es sólo una lectura ontológica del infinito matemáticamente derivada a partir de la cual poder identificarnos a nosotros mismos dentro de los subconjuntos que la situación provee. Identificación que tiene como fin la continuación de nuestra existencia (ya sea como un subconjunto definido por la raza, la orientación sexual, etc.). Constituye una exhortación filosófica a continuar excediéndonos a nosotros mismos, aún cuando lo que haya que enfrentar sean las impredecibles consecuencias futuras³⁰⁴.

2. LA IZQUIERDA NEOCLACISISTA ANTE EL SOFISMO EN LA ENSEÑANZA

En el panorama intelectual y académico de las posiciones políticas actuales, la educación neoclacisista según fue descrita anteriormente a grandes rasgos, se enfrenta a numerosas dificultades. Alain Badiou en diversos escritos ha señalado como sus principales adversarios a la hermenéutica, la filosofía analítica y la corriente posmoderna, las cuales cada una

³⁰⁴ Heyer, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou...*, p.23.

desde su particular posición ataca o considera irrelevante la verdad sustractiva. Haciendo a un lado por motivos de espacio la exposición de los detalles y balance de cómo se han enfrentado tales dificultades, cabe mientras tanto destacar una en especial debido a su oposición transversal con respecto a la negación o minimización de la verdad: el sofismo en educación.

Para Platón como para Aristóteles, un sofista es quien persiguiendo convencer bajo determinado interés, confeso o no, se sirve de recursos retóricos y de habilidades del uso del lenguaje para llevar a engaño a su auditorio, ya que le importa más imponer su razón que alcanzar la verdad (Casin, 2018, p. 1508). Para Badiou:

...el sofista es aquel que considera más importante la contingencia que la deducción de un principio universal, la manipulación seductiva de la apariencia, que la demostración rigurosa de la verdad y que por lo tanto privilegia a la retórica sobre la prueba de verdad [...] para el sofista no hay verdades, sino únicamente formas de enunciarlas y lugares de enunciación³⁰⁵.

Los sofistas han estado presentes de diversas maneras a través de la historia. En particular en el caso de México, en la actualidad su presencia es omnipresente en la prensa y la televisión más que en internet. Sobre todo cuando se trata de difundir noticias acerca de la vida política o económica. Así por ejemplo, lo declarado por Hayeck acerca de que las sociedades en donde impera la competencia entre los individuos, se encuentran más desarrolladas, es claramente un sofisma si se toman en cuenta las numerosas experiencias a lo largo y ancho del mundo en que el libre mercado ha tenido consecuencias funestas para las instituciones y las poblaciones, cuya economía es poco receptible a la competitividad en el marco de la acumulación capitalista y el consumo de productos extranjeros³⁰⁶.

En el campo educativo el sofismo se puede encontrar en varios terrenos, como por ejemplo las filosofías gerencialistas, la promoción de reformas educativas de tendencia privatizadora, las teorías de capital humano, las competencias, la representación de los programas o los procedimientos didácticos como si fueran teorías o metodologías científicas, entre varias

³⁰⁵ Gómez, C. "El adversario y el doble en la filosofía de Badiou". En Gómez y Uzin (eds.). Badiou fuera de sus límites. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010, p.83.

³⁰⁶ Álvarez, O. "El legado de Friedrich von Hayek". Entrevista en *Wall Street International Magazine*, 23 de noviembre de 2018. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de: <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46083-el-legado-de-friedrich-von-hayek>

otras. No se puede ignorar que en lo referente a medios de comunicación, prevalecen monopolios que marcan la pauta para el concierto general acerca de lo que debe de estar de moda, lo cual sin duda alguna afecta también y de singular manera a las ideologías acerca del deber ser de la educación. De esta manera, ante la pauta ideológica general promovida por el poder, la divisoria señalada por Chomsky entre la educación doctrinaria que persigue la obediencia y la que promueve el aprendizaje autónomo, diluye su figura al ser desplazada por la visión hegemónica impuesta. Sin embargo, la verdad del binomio aprendizaje doctrinal-autónomo es eterna y puede irrumpir en la escena pública, así como en los lugares y en los momentos menos esperados. La perspectiva neoclacisista de la educación tiene mucho qué hacer en ocasiones como estas, desde el momento en que sus adherentes detectan la oportunidad para, con base en la generación de sus propios axiomas y correspondientes teoremas, desplegar acciones disciplinadas en la militancia fiel con la verdad surgida.

Por el contrario, en contextos donde predomina la ausencia del reconocimiento de los acontecimientos de verdad, lo particular es reducido a la anécdota, lo singular tiende a ser preferido como la diversión de lo nuevo, y por su parte lo universal no existe de otra forma que no sea lo normativo. Así, en la lógica del funcionamiento de las cosas en el orden dominante, lo deseado es que cualquier cosa que se salga o resalte de entre la homogeneidad de unidades, sea relegada a las insignificancias consideradas como raras. En el campo de la academia tal experiencia de marginación es común con las pedagogías denominadas críticas, mismas que al ubicarse en uno de los principales núcleos de productores y reproductores de ideología (a saber, las escuelas y las universidades, donde los otros núcleos son los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y el gobierno), se encuentra en una posición excepcional para experimentar los embates ideológicos, económicos y políticos por tornar inofensiva a la corriente de pensamiento de la pedagogía crítica. Tal es por antonomasia la operación ideológica ejercida contra quienes se oponen a las desigualdades extremas en esta libre sociedad de mercado.

Con la asunción de una concepción simplista del valor de la libertad, el gran orden intelectual que ha convertido la pedagogía crítica en un discurso más, es el mismo que la plantea como equivalente a cualquier otra pedagogía por la que pueden optar los maestros y estudiantes, como si de un libre mercado se tratara. Así, la reducción de la pedagogía crítica a un objeto de intercambio por parte de mercenarios, es la primer operación de complicidad con el mundo tal cual: un consumo intelectual más, semejante

al de la comida que se degusta alguna tarde, en lugar de una experiencia de encuentro fundador, semejante a la experiencia de conversión que tuvo San Pablo camino a Damasco. De esta manera, cualquier académico mínimamente enterado acerca de la llamada pedagogía crítica (a la cual pertenecen pensadores como Henry Giroux, Paulo Freyre, Peter MacLaren y el mismo Noam Chomsky entre varios otros), tiende a concebir a estos autores como pertenecientes a un solo bloque homogéneo, reproduciendo con ello la ideología de que hay una sola corriente crítica en donde encasillar cualquier enfoque opuesto a las estructuras económicas y políticas dominantes representadas por el capital parlamentarismo hoy en boga.

Para romper con la marcada tendencia a encasillar a la pedagogía crítica en un solo bloque homogéneo, hace falta ejercer un efecto masivo sobre el lenguaje y las imágenes de la pedagogía crítica que se han logrado instalar como sentido común. Dicho efecto masivo no es fácil de lograr, pues entre otros requisitos, exige la capacidad concreta de instaurar, *in situ*, un gesto divisorio que vaya más allá del nivel de la mera cognición. Se trata de una declaración que toma las características de una apuesta. Sin embargo, no es una apuesta voluntarista lanzada a capricho en determinados tiempos y lugares, sino de una decisión que tiene como trasfondo una paciente formación en la disposición para adquirir un sentido de oportunidad para apostar por la adhesión a lo que en su momento se considera un acontecimiento de verdad. Autores de los que el neoclacisismo abreva como Badiou, Ranciere y Žižek, coinciden en que a través de la historia existen momentos clave en que las masas se movilizan en una “igualdad radical”, para abrir paso a la proliferación de multiplicidades genéricas, de modo que cualquiera tiene la posibilidad de devenir en un sujeto necesario como singular para el universal *in re*³⁰⁷.

En momentos de decisión no hay medias tintas, el gesto instaurador de una divisoria fundamental de cambio en el mundo, o es filosófico, o queda reducido a un simulacro de cambio que anuncia más de lo mismo: el mundo como una barbarie del capital parlamentarismo frente al cual el pensamiento se muestra cansado, derrotado. En este sentido, o bien la política, el amor, la ciencia y el arte son instancias de novedades en las que la creación filosófica es posible, o en lugar de ser instancias de lo nuevo se limitan a ser simples lugares de paso para los comparsas del desastre.

Con la filosofía del cambio *versus* la filosofía del no cambio, el dilema shakesperiano de ser o no ser asume el semblante de un salto *versus* un no

³⁰⁷ Cfr. Abud, J. *Las revueltas lógicas. La filosofía y la política en Althusser, Badiou y Rancière*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2017, p.17.

salto. Así, el gesto instaurador fundamental es el que asume la fidelidad por el cambio. Tradicionalmente se ha considerado a la izquierda política como la posición que aspira al cambio, a diferencia de la derecha que desea la conservación y los liberales que se declaran por el cambio moderado. Esta última posición, la del liberalismo, contiene más sutilezas de las que se podría suponer y valen la pena ser rescatadas. Específicamente la idea de constante institución de la sociedad es relativamente nueva, por lo que requiere ser más ampliamente discutida a favor de la generación de nuevas subjetividades políticas tan necesarias hoy en día. A la misma le es inherente la idea de diferencia política, “la cual conlleva la constante postergación de cualquier estabilización”³⁰⁸. Pero para los cambios en la política o en lo político no se limite a un mero simulacro, es menester declarar un axioma desde la singularidad de un acto. En la pedagogía crítica dicho axioma que permite la transición de la singularidad a la universalidad, es el rechazo tajante al mundo tal cual es desde una posición concreta. De este gesto depende no sólo la vida o muerte de la pedagogía crítica, sino la vida o muerte de la novedad misma en nuestras vidas y por ende, la metafísica de la infelicidad del vivir en mortal o la metafísica de la felicidad del vivir en inmortal. Es así como a partir del atrevimiento de convertir en universal un acto singular, se hace posible la reorganización radical de las cosas de este mundo:

La filosofía es el acto de reorganización de todas las experiencias teóricas y prácticas mediante la propuesta de una nueva gran división normativa, que trastoca un orden intelectual establecido y promete nuevos valores más allá de los valores comunes. Todo ello tiene la forma de una interpelación más o menos libre a cada cual...³⁰⁹.

Pero el vivir en inmortal no se da en abstracto ni en un soñado mundo ideal fuera de este mundo, pues sucede siempre en circunstancias y momentos concretos. Expresaba Pericles a su audiencia: “Hay que elegir: descansar o ser libres [...] si quieren ser libres hay que trabajar. No se puede reposar”³¹⁰. La militancia conlleva una restricción significativa de la libertad, pues exige una rigurosa disciplina inspirada en las operaciones estrictas

³⁰⁸ Marchart, O. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Lacan*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 19.

³⁰⁹ Badiou, A. *Filosofía y política: una relación enigmática*. Buenos Aires: Amorrortu, 2014, p.24.

³¹⁰ Castoriadis, C. “Stopper la montée de l’insignifiance”. En *Le monde diplomatique*. Paris, otoño de 1998, pp. 22-23.

de las matemáticas, que de manera semejante a la auténtica militancia, ofrecen una paradójica libertad ejercida en medio del despliegue de una estrecha rigurosidad. En este tenor, vivir en un cuerpo con ideas, exige tomar en cuenta que “hay una regla estricta de las consecuencias”³¹¹, plantea en otras palabras, la necesidad de atenerse a la regla de la generación y seguimiento de los teoremas que asumen plenamente las consecuencias de las verdades eternas aparecidas en nuestro mundo. Podemos suponer entonces que el proceso de conversión hacia el gesto instaurador, un gesto esencialmente declarativo que toma el carácter de una apuesta, asume la forma de un tránsito desde una libertad ejercida primitivamente en un estado salvaje amplio, hacia una libertad estrecha marcada por la militancia fiel a los acontecimientos de verdad.

3. LA VERDAD EN LAS ESCUELAS

Considerando como innegable que parte importante de la educación neoclacista se juega en el medio escolar, es pertinente plantearse la cuestión de si pueden hacerse en las escuelas arreglos curriculares para propiciar la ética de la militancia en la verdad sustractiva. Para el caso de México tanto como para América Latina, una primer gran dificultad que se impone son los grandes aparatos burocráticos que pesan como fardos sobre los sistemas educativos. En efecto, el fenómeno del control basado en la disciplina burocrática en la educación escolarizada sigue prevaleciendo en nuestros días en la mayor parte de los países del mundo³¹². Por lo que cabe tener en cuenta que éste es vivido con especial intensidad en los países del sur en comparación a los del norte. Pese a ello, vale la pena considerar que aún en América Latina las señales de agotamiento del modelo de la educación bancaria promovida por las burocracias, son cada vez mayores.

De qué diferentes formas y en qué distintos niveles de realidad se pueden combatir las negaciones y las minimizaciones de las verdades sustractivas, es una cuestión sobre la cual queda aún mucho por discutir en el futuro. Por lo mientras, pueden esbozarse algunas de las principales características que ha de adquirir el propósito de lograr mayores incorporaciones de militancia con las verdades sustractivas. Sin duda, una de ellas se deriva de la consideración de que la filosofía de Badiou exige un trabajo consistente

³¹¹ Badiou, A. *Filosofía y política: una relación enigmática...*, p. 38.

³¹² Olivo, M. “El performance de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo”. En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 5(2), Madrid: RINACE, 131-155, 2016, p.132.

con las inconsistencias, donde el permanente estado de alerta ante lo que surja como evento o lo que tenga que ver con el trabajo fiel a sus consecuencias de verdad, deja un espacio considerable a la disposición para la decisión sobre las acciones a tomar en los momentos concretos en que los acontecimientos se presentan.

Tomando lo anterior en cuenta, queda desechada entonces la opción por elaborar cualquier programa de trabajo, pues la militancia en la educación neoclacisista requiere como requisito indispensable una gran flexibilidad en la atención y disposición para intervenir oportunamente en los acontecimientos de verdad, algo que no puede hacerse con ningún proyecto ni programa de trabajo elaborado *a priori*. En tal sentido, sólo existirían lineamientos heurísticos para prácticas ya sean artísticas, científicas, amorosas, políticas o cualquier combinación posible de ellas, enfocados a la preparación de nuevas subjetividades dispuestas a adoptar las premisas filosóficas y metafísicas de la verdad sustractiva. En última instancia, por más conservadora que se diga ser, no hay pedagogía que pueda renunciar totalmente a aproximarse a la frontera de lo nuevo. Como afirma Felman: “de una manera u otra, cada pedagogía encuentra su raíz en su confrontación con la imposibilidad de enseñar”³¹³. Esto significa la responsabilidad exclusiva de cada quien, de vivir absolutamente, asumiendo el riesgo de devenir en sujeto³¹⁴. Asimismo indica que el rasgo fundamental de la pedagogía (el cual las doctrinas actuales traicionan al fomentar el deber ser en educación como una serie de procedimientos fijos a seguir), es mantener en el alumno la tensión de la incertidumbre objetiva no porque se le quiera esclavizar en una lógica del esclavo y amo, sino porque ante la gran escuela de sumisión encarnada en el realismo económico y político el individuo sólo puede entregarse, no advenir. En el extremo en las aulas los individuos pasivos, bastante adaptados al orden y las rutinas, de manera semejante a como sucede con las burocracias, si se atienen estrictamente al rol que se les asigna de receptores pasivos de órdenes y adoctrinamientos, pueden llegar a reventar el sistema por la vía de la inmovilización y pérdida de sentido.

Por otro lado cabe preguntarse por qué si tantos alumnos, de manera muchas veces fundamentada, no creen en las bondades del sistema educativo, es que continúan con la farsa y no se rebelan ante la misma. Es como si la mala fe sartriana, consistente en hacer más las cosas por convención

³¹³ Citado en Den Heyer Kent (ed.) *Thinking Education Through Alain Badiou*. Wiley-Blackwell, 2010, p.24.

³¹⁴ Badiou, A. *Metafísica de la felicidad real...*, p.58.

que por convicción, al predominar en la sociedad marcara de manera inevitable el camino hacia la decadencia. Al respecto es pertinente preguntarse porqué los alumnos tienden a aceptar su participación en un sistema educativo que cotidianamente experimentan como una farsa y donde el guion consiste, en principio, en reducirlos a figuras de meros receptores pasivos, encerrándolos dentro de cuatro paredes con el fin de inculcarles una disciplina que muchas veces vivencian como vacía. Aparentemente la respuesta reside en el conformismo generalizado con un mundo de cuerpos y lenguajes (no de verdades) adaptados a lo que hay, sin concebir la posibilidad de un suplemento acontecimental capaz de transformar las coordenadas a las que las acciones mundanas están habituadas, sea cual sea el mundo de vida de que se trate. A lo largo de las anteriores líneas, se ha expuesto en términos generales cómo la perspectiva neoclacisista podría fomentar la disposición para la militancia fiel en las verdades, las cuales siempre pueden surgir aún en medio de un conformismo generalizado. Sin embargo, cabe recalcar la apertura que esta perspectiva ofrece en tanto que reconoce que lo singular de una verdad siempre se da en la forma de una presentación (no una representación), y por lo tanto, los contenidos y las metas, así como los axiomas y los teoremas, se encuentran abiertos a la invención.

Vayamos ahora a la respuesta a la cuestión de porqué los alumnos aceptan la participación en un sistema que los ningunea y los convierte en receptores pasivos. Una vez puesto en claro la apertura que ofrece a la imaginación y al juego simbólico la educación neoclacisista, es pertinente señalar que la ilusión o la alucinación constituyen posibles sesgos en que se puede incurrir al desplegar una práctica no versada en las premisas neoclacisistas. En este sentido las aportaciones de Octave Mannoni sobre el espacio imaginario que potencialmente puede producir lo que él denomina “la otra escena”, pueden canalizarse provechosamente hacia la práctica educativa. En su estudio sobre la *Verleugnung* (en alemán, desmentida), Mannoni proporciona varios ejemplos en que la gente, sabiendo que está participando en una farsa, cuando se le hace notar eso expresa: “Ya lo sé, pero aun así...”³¹⁵. Son los casos de los adultos que consideran muy importante fingir creer en los reyes magos, cuando en el fondo lo hacen más por ellos mismos que por los niños, bajo el supuesto de que la inocencia se debe preservar en este mundo. O la creencia de los judíos en la existencia de Baal, en quien no tenían fe. Acerca de este tipo de creencias que a pesar del desmentido de la realidad siguen siendo sostenidas por la gente, Manoni afirma:

³¹⁵ Mannoni, O. *La otra escena*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p 11.

Nadie cree en ella...y todo el mundo cree. Como si viviéramos en un medio donde flotan creencias que en apariencia nadie asume. Se cree en ellas. Nada más trivial que este tipo de observaciones; y, no obstante, si uno se detiene en ellas nada más asombroso³¹⁶.

Cuando la gente hace “como si” se tiende a crear una escena diferente a la ordinaria. Podemos considerar a esta escena una ficción de conformidad: una estrategia para contener los excesos de locuras que pueden llegar a ser peligrosos. Concebidos como contenedores de excesos, es que no crean ni repiten nada, pero funcionan como teatros de conformidad. Visto desde este punto de vista, lo que sucede en las aulas escolares es una realidad que se puede llegar a invertir y considerar como un teatro del inconformismo, donde la verdadera realidad pasa a ser la multiplicidad pura: lo real, más relacionada con el campo donde surge la verdad, son los múltiples genéricos detectables en cualquier descomposición y nuevas composiciones efectuadas esta vez en otro nivel de percepción de conformación de los conjuntos y sus conexiones. Así por ejemplo, con esta inversión en la forma de ver las cosas, cada alumno (o el número que se deseé de alumnos), puede ser visto como un múltiple en potencial de participar en otro determinado múltiple más amplio, pero menor al múltiple de todo el grupo (un subconjunto del conjunto denominado “grupo”). De hecho el axioma matemático de que los subconjuntos son mayores que los elementos del conjunto, es recuperado por Badiou para aludir a la tesis del exceso: siempre puede surgir un acontecimiento y por ende un existente que puede tener una mínima aparición o una aplastante aparición máxima, pero en cualquiera de estos dos casos extremos que en realidad refieren a una gama de grados de existencia, lo importante es que se presentó un acontecimiento frente al cual cada quien forzosamente tiene que asumir la responsabilidad de tomar una decisión.

Otro problema que plantean los múltiples en exceso, es cómo es que es posible pensarlos rigurosamente tomando en cuenta que surgen desmesuradamente y fuera de control. En líneas anteriores se señaló que las consecuencias de los acontecimientos no pueden estar sujetos a programas porque tienen un carácter sustractivo. Sin embargo, cabe señalar que junto a lo sustractivo nace también un suplemento³¹⁷. En este caso en lugar de

³¹⁶ *Ibidem.*, p. 17.

³¹⁷ “This subtraction simultaneously creates the possibilities of a supplement we enact in becoming more than the one we thought (were opinion ated) we were”. La sustracción crea simultáneamente la posibilidad de un suplemento que nos hace sentir que nos convertimos en más que el uno que pensamos (donde la opinión nos liga) que fuimos”. Heyer, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou...*, p.21.

estar frente a un objeto pasivo (el grupo de alumnos), estamos frente a diversos ejes de fuerza (subconjuntos compuestos por diversos múltiples) realizados de manera inmanente a partir de los relativos grados de existentes adheridos en la travesía de varios micro acontecimientos en el aula, unos advertidos y otros inadvertidos por el profesor. Sería absurdo pretender aplicar un programa para dichos ejes de fuerza. Lo requerible y aplicable desde la educación neoclasista, no es un modelo concebido a la manera en que acostumbra la tradición ortodoxa, o sea, que se pueda reproducir tantas veces como se deseé de acuerdo al diseño previo. Lo que se necesita más bien es un modelo generativo tal y como lo propuso Badiou en su obra de juventud *El concepto de modelo*.

Los modelos generativos se aplican a recorridos singulares poseedores de cierta dosis de fuerza hacia la universalidad *in re*. Antes que nada, independientemente de lo cercano o lejano que se encuentren las consecuencias del acontecimiento de nuestro campo de percepción y acción, el primer paso es lanzar un axioma sobre la verdad de un acontecimiento, o mejor dicho, sobre el suplemento que surge del mismo. A partir de la producción de dicho axioma, se derivan los teoremas que lo soportarán en el futuro. Ambos, el axioma y sus teoremas, exigen la disposición para un compromiso profundo tanto para militar en consecuencia con ellos, como para cambiarlos en su expresión fenomenológica en el momento en que sea necesario. El axioma y los teoremas asumidos desde entonces deben de encontrarse permanentemente sujetos a revisión. He aquí la razón por la cual los modelos generativos poseen gran potencial de aplicación para las pedagogías críticas. La imaginación, junto con la búsqueda del arraigo en los símbolos propios de cada cultura local, serán lo que momento a momento, proporcionarán una textura cada vez más concreta, más rica, a las presentaciones y representaciones de los axiomas y teoremas.

A MANERA DE EPÍLOGO

Las reflexiones desarrolladas en este capítulo, permiten constatar los potenciales desarrollos que la alternativa neoclasista de la educación, puede hacer con base en las diversas reflexiones hoy disponibles en el pensamiento político posfundacional. En un medio en que la manipulación ideológica vía el sofismo tiende a eclipsar la verdad sustractiva, las nociones de lo nuevo y lo raro pueden ir más allá de lo meramente curioso o anecdótico. Si bien durante el siglo XX la metafísica intentó ser despedida de la casa de los saberes, hoy podemos atestiguar cómo vuelve a entrar por

la puerta trasera. Junto con ella la grandeza de la filosofía comienza a ser de nuevo, más que añorada, anhelada. En este sentido las tesis de Alain Badiou sobre el acontecimiento y la posibilidad de acceso al absoluto del infinito o infinito actual, son hoy empleadas en diferentes partes del mundo para librar una guerra frontal contra cualquier descreencia en la existencia.

En especial, la educación neoclacisista rechaza enérgicamente la estabílizaci3n de las acciones en esquemas operatorios propios de unas matemáticas de protocolos, para en contraste, oponerle la inspiraci3n de las matemáticas de *impasse* como puntas de lanza para conocer al ser en devenir y, con base en ello, promover la responsabilidad de fidelidad con la verdad, a trav3s de la militancia disciplinada en los axiomas y teoremas, que a partir de las peculiaridades culturales de los individuos de cada sociedad sean capaces de elaborar. Vale la pena recalcar que dicha militancia disciplinada, puede hacerse posible gracias a la elaboraci3n, aplicaci3n y seguimiento crítico de los modelos generativos. Es decir, el neoclacisismo no es ni relativista ni dogmático, sino que ofreciendo como primer paso el compromiso con un axioma fundamental que toma la forma de una apuesta, exige la militancia rigurosa y fiel en los teoremas que se desprenden de dicho axioma. Lo anterior significa que la propuesta neoclacisista ofrece la apertura a la libre decisi3n de cada quien, en elegir una formaci3n en la disposici3n para comprometerse con las verdades de su tiempo y en consecuencia, en un andar comprometido, cosa que, de manera equivocada, se creía perimida en la intersecci3n entre la academia y la política.

Por último pero no menos importante, vale la pena destacar algo que rara vez es mencionado acerca de la filosofía de la verdad sustractiva. Esta afirma que el sujeto es vacío, arreflexivo y flotante. Incluso lo define como la configuraci3n local finita de un procedimiento genérico. Con este gesto, las concepciones megalómanas sobre el hombre y los héroes de la historia, pero aún más importante, los luchadores defensores de los débiles, siendo muchos de ellos mistificados en monumentos, quedan todos destituidos de la vergonzosa palestra en que se los había colocado en el pasado. La infusi3n de la grandeza, más que recordatorios momificados, exige disposici3n para actuar en los momentos de verdad en que todos somos iguales y por tanto podemos ser sujetos en el abismo de la multiplicidad pura. La lecci3n sobre la tirada de dados que significa arriesgar el pensamiento sobre el axioma y sus teoremas consecuentes, exige tomar en cuenta la máxima que hace veintiseis siglos le echaran en cara al fanfarr3n de Esopo: "*Hic Rodhus, aquí salta*".

BIBLIOGRAFÍA

- ABUD, J. *Las revueltas lógicas. La filosofía y la política en Althusser, Badiou y Rancière*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2017.
- ÁLVAREZ, O. "El legado de Friedrich von Hayek". Entrevista en *Wall Street International Magazine*, 23 de noviembre de 2018. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de: <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46083-el-legado-de-friedrich-von-hayek>
- BADIOU, A. *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2003.
- _____. *La ética*. México: Herder, 2004.
- _____. *Huit Thèses sur l'universel*. Paris: École normale supérieure. Centre International d'Étude de la Philosophie Française Contemporaine (CIEPFC). 2004b. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4370737>
- _____. (2007). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007.
- _____. *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera, 2009.
- _____. *Filosofía y política: unarelación enigmática*. Buenos Aires: Amorrortu, 2014.
- _____. *Lo finito y lo infinito*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2016.
- _____. *Metafísica de la felicidad real*. Madrid: Adriana Hidalgo, 2017.
- CANCLINI, N. *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*. México: UNAM, 1979.
- CASIN, B. y Labastida, J. (coords.) (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. México: Siglo XXI.
- CASTORIADIS, C. "Stopper la montée de l'insignifiance". En *Le monde diplomatique*. Paris, otoño de 1998, pp. 22-23.
- CHOMSKY, N. (2012). *The purpose of education. Learning without frontiers*. 25 de Enero de 2012. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de <http://blip.tv/learning-without-frontiers/noam-chomsky-the-purpose-of-education-5925460>
- FELTHAM, O. & Clemens, J. "An introduction to Alain Badiou's Philosophy", *The Infinite Thought. Truth and the Return of the Philosophy*, London: Continuum, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.
- GÓMEZ, C. "El adversario y el doble en la filosofía de Badiou". En Gómez y Uzin (eds.). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010.
- HALLWARD, Peter. *Badiou. A subject to truth*, University of Minnesota Press, 2003.
- _____. "Dependiendo de la inconsistencia: la respuesta de Badiou a «la pregunta que guía toda la filosofía contemporánea». En Gómez y Uzin (eds.). *Badiou fuera de sus límites*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2010.

- HARARI, R. *Disipaciones de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrorttu, 1996.
- HEYER, K. (ed.). *Thinking education through Alain Badiou*. Melbourne: Wiley-Blackwell, 2010.
- MANNONI, O. *La otra escena*. Buenos Aires: Amorrorttu, 1990.
- MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Lacan*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- OLIVO, M. "El *performance* de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo". En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 5(2), Madrid: RINACE, 131-155, 2016.
- PIÑEIRO, G. *Gödel. Dos teoremas que revolucionaron las matemáticas*. Barcelona: RBA, 2017.
- PIÑEIRO, G. *Cantor. La formalización del concepto de infinito*. Barcelona: RBA, 2017b.
- RENDUELES, C. "Teoría social y experiencia histórica. La polémica entre E. P. Thompson y Louis Althusser". En *Sociología Histórica*, Núm. 3. Monográfico, «50 años de La formación de la clase obrera en Inglaterra, de E. P. Thompson». Universidad de Murcia, 2013.
- RANCIERE, J. *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- WAHL, F. "Lo sustractivo". En Badiou, A. *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2003.