



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

## Acto educativo: el arte de la conversión

Gastón Molina Domingo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

[gaston.molina@umce.cl](mailto:gaston.molina@umce.cl)

Marcela Rivera Hutinel

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

[marcela.rivera@umce.cl](mailto:marcela.rivera@umce.cl)

*Palabras clave:* acto educativo, sistema educativo, torsión subjetiva, el oficio del profesor.

### Resumen

En *Defensa de la escuela*, Maarten Simons y Jan Masschelein muestran cómo, bajo los nuevos criterios organizacionales del sistema educativo, se “domestica” el potencial emancipador que la define. Para estos autores, reafirmar este carácter emancipador de la escuela implica comprender que lo específico de este espacio educativo no es el aprendizaje. Efectivamente, aprendemos en el entorno social, familiar, laboral, por los medios digitales, etc. Por lo que las experiencias de aprendizaje no se reducen en ningún caso a la escuela y al aula. En la escuela, por supuesto, también se aprende, pero no encontramos allí su especificidad, que se juega, más bien, en “un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, a la inversión, a la funcionalidad (o al descanso)”.<sup>1</sup> Desde esta perspectiva, la escuela propiciaría un tiempo-espacio liberado de cualquier función social, cuestión que desde la concepción de la educación que articula mayoritariamente al sistema educativo, puede resultar extraña e infamiliar. El presente trabajo se hará cargo de pensar esta extrañeza, perfilando la torsión que operaría el “acto educativo” en una lógica de la educación, expandida globalmente, que se rige por los imperativos del rendimiento y la medición estandarizada. Como advierte Orellana: “Tal proceso es dispar y complejo, no ocurre con la misma velocidad en todas los países, pero se proyecta como el vector principal de cambios del

<sup>1</sup> Maarten Simons & Jan Masschelein, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (Madrid: Miño y Davila, 2014), 34.



sistema educativo de los ochenta hasta hoy”.<sup>2</sup> Desde latinoamérica, por tanto, resulta necesario pensar críticamente esta globalidad abstracta, buscando la manera de hacer una excepción en ella, inscribiendo en el sistema educativo un suplemento singular desde nuestras prácticas situadas.

La noción de “acto educativo” será elaborada aquí en la intersección entre filosofía, educación y psicoanálisis, en el entendido que más que disciplinas, es decir, cuerpos de saberes delimitados sobre un objeto determinado que constituye su campo general de investigación, lo que las define es la tarea singular de propiciar una conversión subjetiva. Es en este cruce que podremos entender el acto educativo como un *arte de la conversión*. Mostraremos a grandes rasgos lo que resulta determinante en el acto educativo: 1) en él, el estudio hace del objeto una materia liberada de su funcionalidad y, en esa medida, activaría una relación a las verdades - en el sentido en que Badiou reelabora este concepto-, como instancia subjetivante; 2) dicho acto permitiría reformular de modo inventivo la concepción germinal de la escuela (*scholé*) entendida como tiempo libre y espacio desligado que vacía o interrumpe el intercambio funcional con el entorno; y 3) el acto educativo implica desplazar la lógica de la profesión docente por la del oficio del profesor, tal y como propone pensarlo Jorge Larrosa en su “Trilogía del oficio”. Mientras la psicopedagogía demanda ajustar los saberes a las necesidades del entorno, llenando y suturando la compleja red de relaciones que norman el contrato pedagógico, el acto educativo abre un espacio de sustracción en los saberes que nos conforman, inscribiendo allí un deseo. En este sentido, “el profesor trabaja con vacíos, haciendo vacíos”.<sup>3</sup> El problema, entonces, es cómo estas dos lógicas completamente infamiliares, y en cierta medida disjuntas (por una parte la lógica del ser, por otra la lógica del acontecimiento, siguiendo la conceptualización propuesta por Badiou), pueden cohabitar sin volverlas simplemente complementarias. La experiencia de la educación consistirá precisamente en convertir la *tensión* estructural entre acto educativo y sistema educativo en una *torsión* subjetiva, que posibilite la conversión de los alumnos-individuos (“condición administrativa y posicional”) a “la condición existencial y pedagógica de estudiantes”.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Víctor Orellana Calderón (Editor), *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual* (Santiago de Chile: LOM, 2018), 44.

<sup>3</sup> Jorge Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor* (Madrid: Candaya, 2019), 105.

<sup>4</sup> Jorge Larrosa, “El oficio del profesor tiene que ver con el amor”. Entrevista.



Una primera formulación de este problema la encontramos en Hannah Arendt: “En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo”.<sup>5</sup> En principio, podríamos entender la educación como una *técnica de subjetivación* ligada a una cierta autoridad, o más precisamente, a la autorización para sustraernos del estado de situación, y su régimen de las opiniones, afirmando la posibilidad de atender a las verdades. La autoridad del profesor no descansa en las competencias cognitivas y procedimentales - “conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás”-, sino en asumir “la responsabilidad con respecto a ese mundo”. Atender al mundo para, agregamos nosotros, concentrarse en lo que, en el mundo, con su contextura histórica, es eterno. Es decir, según Badiou, las verdades, entendidas estas como un procedimiento genérico, una excepción inmanente, un agujero en el saber, una forma de organizar las consecuencias de un acontecimiento. Se trataría de afirmar allí *modos de relación con la verdad*, “sea eso lo que sea”, como afirma Larrosa: “En el aula es preciso que tanto los textos como los modos de lectura tengan alguna relación con la verdad, sea eso lo que sea [...] la alegría del descubrimiento [...] o la alegría de comenzar [...] o la alegría de sentirse capaz”.<sup>6</sup> Pues, como señala Badiou de manera próxima, “la felicidad es el afecto de lo Verdadero”.<sup>7</sup>

¿Pero cómo operar esta torsión? Si entendemos que la experiencia de la educación requiere una dimensión organizacional (el sistema educativo) y otra instituyente (el acto educativo), el problema es que en la actualidad la necesaria dimensión organizacional y de gestión ha copado el campo y, con ello, obturado la posibilidad instituyente de subjetivación. El asunto, entonces, no es simplemente negar la dimensión de gestión organizacional con todo lo que esta implica, aquello que podemos resumir en la llamada cultura de la autoevaluación. Sino más bien afirmar las dimensiones de una práctica instituyente que, sin eliminarla, ponga a raya la voracidad de la práctica gestonaria, que termina convirtiendo al propio saber en un proceso de producción administrada de información donde la gente “está demasiado conectada

<sup>5</sup> Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona: Austral, 2019), 291.

<sup>6</sup> Larrosa, *Esperando no se sabe qué*, 246.

<sup>7</sup> Alain Badiou, *Metafísica de la felicidad real* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2017), 11.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

para concentrarse”,<sup>8</sup> y atender al mundo y a lo que en él vale la pena. La información, como insumo del aprendizaje y de la adquisición de habilidades multifuncionales, puede formar perfectamente parte de las tácticas escolares, pero no definir su estrategia, ni menos su política, su dirección y orientación.

Cabe defender, desde esta perspectiva, que lo específico de la escuela es el estudio, allí donde “el estudiante ya no estudia sino que produce y se auto-produce (su deriva empresarial y emprendedora iría en esta línea).”<sup>9</sup> El estudio hace del objeto una materia liberada de su funcionalidad, en un tiempo y espacio libre respecto a las exigencias del entorno, particularmente de la familia, del trabajo, y de la industria del entretenimiento. Esto, toda vez que se asume la Idea o el *axioma de la igualdad de las inteligencias* (Rancière), del “ser capaz”, por parte de cualquiera, de devenir sujeto de verdades (que según Badiou se producen en los ámbitos de la ciencia, del arte, de la política y del amor), es decir, del ser capaz de comenzar y no simplemente reproducir de mejor manera lo que hay.

En este punto, Badiou coincide sin reservas con Rancière. Este bosqueja la figura de un maestro ignorante. Ignorante no porque no porte algún saber, sino respecto a la presunta incapacidad de atender y concentrarse; un maestro que ignora, por tanto, la queja neurótica del que se pone en posición de víctima que goza de su triste pasión, aquel que está tomado por la humillación narcisista de no poder entender, o de entenderlo todo. Rancière enuncia un axioma: “nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esta suposición”.<sup>10</sup> El axioma, la Idea, opera un giro o torsión que propicia una enseñanza que no consista en la mera transmisión de contenidos ni en la compleja adquisición de destrezas y habilidades. Una torsión, por tanto, respecto de un proceso de desarrollo de los talentos de cada cual en el marco de la igualdad de oportunidades, donde la figura de profesor queda devaluada por la del profesional docente que oficia de *coaching*; un entrenador que predispone un proceso formativo cuya meta es el logro y el éxito.

Pero el oficio de profesor es mucho más humilde. “La tarea del profesor es estar atento a la atención de los alumnos”.<sup>11</sup> Consiste en enseñar, señalar algo, llamar la atención sobre

<sup>8</sup> Mark Fisher, *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* (Buenos Aires: Caja Negra, 2020), 52.

<sup>9</sup> Larrosa, *Esperando no se sabe qué*, 63.

<sup>10</sup> Jacque Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007), 66.

<sup>11</sup> Larrosa, *Esperando no se sabe qué*, 191.



algo, y a través de ejercicios escolares siempre por reinventar, propiciar que los estudiantes sostengan esa atención sobre una materia erotizada, pues la atención se intensifica y concentra cuando el deseo del Otro la inviste, cuando el estudiante repara en que la única diferencia con el profesor es que el profesor sigue siendo ante todo un estudiante, un estudiante que activa su deseo, y no sólo un experto que despierta su interés. Como señala Recalcati: “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”.<sup>12</sup>

Es preciso que el trayecto lineal que propone el sistema educativo pueda ser interrumpido por la zona compacta que encarna la figura de profesor, que abre la posibilidad de intervenciones que puedan organizar un procedimiento de fidelidad respecto a los acontecimientos de la ciencia, la política, el arte y el amor. Se trataría aquí de las indagaciones y conexiones que permitan operar los anudamientos que interrumpen el continuo constructible de las reglas y protocolos que perfeccionan lo que hay. En la figura de profesor encontraríamos la encarnación de una Idea, que nos sustrae de la dinámica de la sola deliberación bajo la impronta del intercambio de opiniones. Como señala Badiou: “Denomino ‘Idea’ a aquello a partir de lo cual un individuo se representa el mundo, incluido él mismo, desde el momento en que, por incorporación al proceso de una verdad, está vinculado al tipo subjetivo fiel. La idea es lo que hace que la vida de un individuo, de un animal humano, se oriente según lo verdadero”.<sup>13</sup> Podríamos decir que, en el ámbito de la escuela, el tipo subjetivo fiel presta atención a las marcas de la enseñanza que activan el deseo de incorporación al proceso de una verdad, mientras el tipo reactivo adopta aquella posición que pone el foco en los procesos de aprendizaje que despliega el estado de la situación.

En ese mismo sentido, Jorge Larrosa afirma: “La primera frase que me interesa de un texto célebre de Jacques Rancière dice que ‘la escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa’”.<sup>14</sup> La enseñanza se trata menos de instruir, de aprender, o formar con reglas o preceptos destrezas específicas para adaptarse a una sociedad en cambio permanente, que de indicar, mostrar, dejar aparecer, a partir de señalar algo con el deseo de que se preste atención a aquello. *Prestar* atención, en términos psicoanalíticos, supone desprenderse de algo. Asumir

<sup>12</sup> Massimo Recalcati, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (Barcelona: Anagrama, 2016), 73-74.

<sup>13</sup> Alain Badiou, *Segundo manifiesto por la filosofía* (Buenos Aires: Manantial, 2010), 113.

<sup>14</sup> Larrosa, *Esperando no se sabe qué*, 43.



la castración más que tolerar la frustración. Desprenderse, un poco, del goce narcisista que procura la atención en los propios intereses individuales, en esa desinteresada apertura al mundo en la que cualquiera puede devenir sujeto de una verdad con valor universal. Ahora bien, esto no es posible con la figura degradada de un profesor mediador o facilitador. La devaluación de esta relación transferencial entre profesor y estudiante remite a la desorientación generalizada de la época, caracterizada por el desorden simbólico y la crisis de la autoridad. Desorden y desorientación que en el ámbito de la educación encarnaría el foco en el aprendizaje desde el que se organiza el sistema escolar. La forma de este declive de lo simbólico 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 lo que constituye al sujeto: las intervenciones que sostienen en un procedimiento fiel las consecuencias de tal encuentro. Y en ello se abre también la posibilidad de la felicidad real, en la interrupción de la finitud, y de las pasiones tristes que nos confinan en la atonía y su tramitación psicoterapéutica.<sup>15</sup>

Como contraparte a la inclusión de la educación en el marco del servicio de los bienes, Badiou arriesga una especie de axioma en el *Pequeño manual de inestética*: “El arte es educador simplemente porque produce verdades, y ‘educación’ siempre ha querido decir (salvo en montajes opresivos o perversos) sólo esto: disponer los saberes de una forma tal que alguna verdad pueda agujerearlos”.<sup>16</sup> Ocurre exactamente lo mismo con cada una de las condiciones de la filosofía, con el arte, pero también con la ciencia, la política y el amor. La educación, en el sentido de Badiou, compromete la puesta en juego de un deseo que nos sustraiga a la domesticación del servicio de los bienes.

Lo que hemos llamado el “sistema educativo” se despliega en trayectos de saberes que pueden cerrarse al modo de la información o abrirse a ser agujereados por una verdad, a esto último es lo que hemos llamado “acto educativo”. Ello supone que tanto la filosofía como la

<sup>15</sup> “El motivo filosófico último es el de la Idea en el sentido siguiente: aquello que ordena una subjetivación, de tal suerte que el individuo pueda representarse como lo que activa al nuevo cuerpo.” Badiou, *Segundo manifiesto por la filosofía*, 20.

<sup>16</sup> Alain Badiou, *Pequeño manual de inestética* (Buenos Aires: Prometeo, 2009), 54.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

educación no pueden ser reducidas a comprenderse sólo en tanto pensamiento reflexivo: “la filosofía ya no es conocimiento, o conocimiento del conocimiento. Es una acción. Uno podría decir que lo que identifica a la filosofía no son las reglas de un discurso, sino la singularidad de un acto”.<sup>17</sup> Y el acto con el que comienza la filosofía es el de “la corrupción de los jóvenes”. Esta recepción oficial de la filosofía por los jueces de la *polis* no dejará de ser destacada por Badiou. Este singular acto de “corrupción”, de alteración de las reglas que organizan el orden social, no es otro que la invocación de la filosofía a operar una distancia respecto al poder, al dinero y al goce idiota de cada cual. Precisamente aquello cuyo logro dicta el sentido de lo que contemporáneamente se propone como realización personal bajo la divisa del éxito. Badiou, en su *República de Platón*, le hace decir a Sócrates: “La educación no es entonces una cuestión de imposición, sino de orientación. Es, diría, una técnica de conversión. Lo único importante es encontrar el recurso más simple y más eficaz para que se opere ese cambio total del Sujeto.”<sup>18</sup>

La imposición del orden fáctico de los trayectos de saber, desorientada en los equívocos constitutivos del lenguaje que la pluralidad de sentidos agudiza, resulta desplazada, no eliminada, por un acto subjetivante sin garantía: “Se trata de hacer que, incorporado a un Sujeto, al apartarse del día oscuro para orientarse hacia lo que es en verdad, obtenga las claves de la verdadera vida. Es a esta conversión a lo que llamamos filosofía”.<sup>19</sup> Una vida organizada por saberes contextualizados según el orden de lo particular-general, siempre puede ser expuesta a la torsión de una vida orientada por Ideas y verdades según una formalización singular-universal que, sin negar la incertidumbre de la complejidad, la orienta: un punto fijo, sin condiciones, inscrito en el plexo relacional de los flujos del sentido.

En este aspecto, Badiou concuerda con Heidegger, quien en su lectura del símil de la caverna señala que la *paideia* (formación) no significa verter meros conocimientos en un alma sin preparación, ni por ello la adquisición de habilidades que refuercen las capacidades individuales para la mejor inserción en la sociedad, sino que se trata de un acto que transforma el alma en su totalidad. En una frase: “*Paideia* significa el cambio de dirección”.<sup>20</sup> Una torsión dramatizada en los múltiples giros escenificados en el símil que comienza con la imagen de

<sup>17</sup> Alain Badiou, *La filosofía, otra vez* (Madrid: errata naturae, 2010), 71.

<sup>18</sup> Alain Badiou, *La República de Platón* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2013), 281.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, 287.

<sup>20</sup> Martin Heidegger, “La doctrina platónica de la verdad”, en *Hitos* (Madrid: Alianza, 2000), 183.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

unos hombres encadenados que no son capaces de girar sus cabezas. Heidegger establece un vínculo interno entre formación y verdad –entre educación y filosofía–, en la medida que compartirán la misma esencia, la libertad. No la libertad como propiedad del individuo de hacer lo que quiera, a la manera de una voluntad desencadenada que encuentra su límite en la libertad de los demás, sino más bien la libertad como compromiso e implicación con las cosas, en “*la constancia de ese volverse hacia lo que se manifiesta*”.<sup>21</sup> En este sentido, “la libertad sólo consiste en volverse de esta manera. Y es este volverse lo único que consuma la esencia de la *paideia* en tanto que un cambio de dirección”.<sup>22</sup> En esta medida, paradójicamente, la libre opinión que tenemos de las cosas es lo contrario a la auténtica libertad, pues ésta consiste en ser capaz de dejar que las cosas nos den órdenes, en la capacidad de dejarnos capturar por una verdad: por la apertura de un horizonte de sentido en Heidegger; por una excepción inmanente a ese mundo, a esa totalidad de sentido, en Badiou.

La conversión subjetiva en Badiou, el cambio de dirección en Heidegger, encuentran en Jorge Larrosa una concisa formulación: “El problema de la escuela es el de la orientación de la atención”.<sup>23</sup> Ahora bien, las condiciones para tal conversión subjetiva suponen una dimensión violenta y traumática. No por el recurso a una autoridad jerárquica y a la desatada agresividad que conlleva. Se trata de una violencia traumática en el sentido psicoanalítico de trauma, que no significa herida, sino sorpresa. La sorpresa de lo inanticipable del acontecimiento, de la angustia que implica toda situación donde se juega algo del propio deseo por la mediación del deseo del Otro. Herida narcisista, pérdida de bienestar y goce. El precio de *prestar* atención y concentrarse con constancia y firmeza en las verdades que acontecen, en vista de la felicidad real de la verdadera vida, que no es sin momentos de angustia y desesperación. “Deleuze sostiene con fuerza –y, a decir verdad, contra todas las alegres interpretaciones espontaneístas y ‘anarco-deseantes’ de su filosofía– que no se piensa jamás por decisión voluntaria ni por movimiento natural. Uno es siempre, dice, *forzado* a pensar.”<sup>24</sup> En el ámbito del aula, entonces, esta peculiar violencia no remite a la arbitrariedad del profesor ni al contrato pedagógico que, entre otras cosas, la regula, sino a la coacción de las verdades

<sup>21</sup> *Ibíd.*, 186.

<sup>22</sup> *Ibíd.*

<sup>23</sup> Larrosa, *Esperando no se sabe qué*, 189.

<sup>24</sup> Badiou, *Segundo manifiesto por la filosofía*, 118-119.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

que la Idea de educación nos autoriza a afirmar, abriendo una fisura en el saber opinante, única manera de asumir *la responsabilidad con respecto a este mundo*.



### *Bibliografía*

- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Austral, 2019.
- Badiou, Alain. *Pequeño manual de inestética*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- \_\_\_\_\_. *La filosofía, otra vez*. Madrid: errata naturae, 2010.
- \_\_\_\_\_. *La República de Platón*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Metafísica de la felicidad real*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2017.
- Fisher, Mark. *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?*, Buenos Aires: Caja Negra, 2020.
- Heidegger, Martin. “La doctrina platónica de la verdad”, en *Hitos*. Madrid: Alianza, 2000.
- Larrosa, Jorge. *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Madrid: Candaya, 2019.
- \_\_\_\_\_. “El oficio del profesor tiene que ver con el amor”. Entrevista.  
<https://www.noveduc.com/noticia/1208>
- Orellana Calderón, Víctor (Editor), *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. Santiago de Chile: LOM, 2018.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Recalcati, Massimo. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama, 2016.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Madrid: Miño y Davila, 2014.