



## La educación, el individuo y *lo común*

**Una mirada desde Michel Foucault, Giorgio Agamben y Roberto Esposito**

Beatriz Dávila, UNER-UNR | [beatrizdavilo@hotmail.com](mailto:beatrizdavilo@hotmail.com)

### **Resumen**

Este artículo intenta reflexionar sobre el modo en que han operado políticamente las nociones de individuo, sujeto y comunidad en el debate y las prácticas educativa. A partir de una perspectiva genealógica, se intenta explorar cómo se forjó la subjetividad moderna y cómo se articuló a la dinámica del orden liberal burgués, tanto en el capitalismo clásico, como en el capitalismo global asociado a las estrategias gubernamentales del neoliberalismo. Frente a la lógica del individuo racional, egoísta y competitivo que se adapta a la racionalidad gubernamental liberal-capitalista, se busca problematizar la noción de ‘comunidad’, evitando una mirada esencialista, y resaltando la fertilidad de un ‘estar en común’ que no suprime el litigio, sino que estimula la potencia creativa de lo indeterminado que atraviesa el desacuerdo. En este sentido, la educación como ámbito de discusión en torno a lo que estamos dispuestos a poner en común es una apuesta clave para potenciar experiencias subjetivas individuales y colectivas diferentes a las impulsadas por el capitalismo global.

### **Palabras clave:**

individuo /comunidad,  
experiencia subjetiva,  
educación

### **Abstract**

This article attempts to reflect on the way in which the notions of individual, subject and community have politically operated in the educational debate and practices. From a genealogical perspective, we intend to explore how modern subjectivity has been moulded and articulated to dynamics of the bourgeois liberal order, both in classical capitalism and global capitalism associated the governmental strategies of neo-liberalism. Facing the logic of rational, egoistic and competitive individual adapted to liberal-capitalistic governmental rationality, we try to set a problem around the notion of 'community', avoiding an essentialist regard and highlighting the fertility of the idea of 'remaining in common' that would not suppress litigation, but stimulates the creative power of indeterminacy going over disagreement. In this sense, education as the ambit of discussion about what we are willing to put in common is at stake if we want to empower individual and collective subjective experiences different from those enabled by global capitalism.

### **Keywords:**

individual/community,  
subjective experience,  
education

Las páginas que siguen intentan proponer algunas líneas de reflexión en torno al vínculo entre educación y política, no desde el lugar de la experticia sino desde la crítica, esto es, como un ejercicio de problematización de nuestra propia actualidad, según lo propone Michel Foucault en su análisis de la pregunta kantiana por la Ilustración (1994a: 572). Tal vez lo primero que habría que aclarar es el porqué de esta aclaración sobre el lugar desde el que se habla, y más aún, por qué el reconocimiento de inexperticia. Quizá por la proliferación de intervenciones públicas que suscita la educación; quizá por la inscripción institucional de las voces que intervienen, que nos hacen sentir obligados a decir desde dónde hablamos; quizá también, por qué no, por la incomodidad que a veces nos producen algunas de esas intervenciones —una incomodidad estimulante, por cierto, que incita a tomar parte.

A modo de ejemplo, podemos repasar brevemente las referencias a la educación que pueden oírse, por izquierda y por derecha, en las campañas políticas. Aquí mismo, en Argentina, en la antesala de las elecciones presidenciales de octubre de 2015, la educación es uno de los ejes ineludibles del discurso político, que parece querer recoger las demandas del sentido co-

mún. Frases tales como ‘El problema de este país es la educación’, o ‘Sin educación este país no sale adelante’ pueblan las conversaciones cotidianas y ubican en el ámbito de lo educativo —entendido en un sentido amplio— la causa de todos los males y las promesas de un futuro pleno. Todos los candidatos recogen el guante, y afirman con convicción “La educación es más central que la economía”,<sup>1</sup> como dijo Mauricio Macri en un programa televisivo hace poco tiempo.

“La educación es pensar en el mañana, es pensar cómo lo que hacés hoy se puede sostener. Si hacemos los cambios en la economía, que hay que hacer, ¿cómo se sostienen esos cambios en el futuro? Con una buena educación”, completó la idea Esteban Bullrich, el ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos, durante los últimos seis años de la gestión de Macri.

En Brasil, uno de los folletos de la campaña de Dilma Rousseff para la reelección en 2014 afirmaba que antes de los gobiernos del Partido Trabalhista los jóvenes no tenían oportunidades laborales ni económicas porque no tenían educación, y que fueron Lula y Dilma los que hicieron posible que ese sector de la población, que tiene entre 15 y 29 años —y representan un total de 51



millones de habitantes— tengan acceso a la educación y nuevas oportunidades en el mercado de trabajo.<sup>2</sup>

Si miramos al otro lado del Atlántico, la imagen se replica: François Hollande habla de la importancia del ciclo primario para ‘ser competitivos y ganar la batalla económica’,<sup>3</sup> y caracteriza su proyecto de crear 60000 plazas de profesores como ‘promesa-faro’<sup>4</sup>, apelando a una metáfora que da cuenta del rol señero que se le adjudica a la educación.

La profusión de declaraciones sobre la educación que puebla el discurso político es sin duda el espejo en el que se intenta reflejar la preocupación en torno a aquella, que se supone habita a las sociedades modernas, y se imprime en la agenda pública. En medio de tantas voces, ¿cuál puede ser el aporte de una intervención que se reconoce inexperta?

La educación es sin duda un tema que nos convoca desde lugares muy diversos, y, en nuestro caso, creemos que puede resultar fértil analizar cómo funcionan teórica y políticamente los conceptos de individuo, sujeto y comunidad en el campo político y en el educativo. Esta propuesta requiere situar la perspectiva de abordaje. En primer lugar, cabe decir que inscribimos nuestro análisis en la historia del pensamiento, entendiendo por ‘pensamiento’ la práctica por la cual los hombres y mujeres problematizan lo que son, lo que hacen, y el mundo en que viven, tal como lo plantea Foucault (1994b:544). En este sentido, partir de los aportes de Foucault, Giorgio Agamben y Roberto Es-

posito —tres filósofos que no buscan ser propositivos en sus análisis— puede parecer paradójico. Sin embargo, es precisamente su intento de desarmar los tópicos más arraigados, más ‘naturalizados’, para inscribirlo en la trama de relaciones de fuerza en la que se configuran como tales, lo que ofrece una riqueza de matices, tanto para explorar las nociones con las que habitualmente interpelamos la problemática educativa, como para dejar abierto —a partir de la renuncia a las visiones propositivas— un espacio de debate amplio, complejo, permeable a la indeterminación y por esto mismo, sumamente fructífero.

Pero, ¿por qué, si partimos de los aportes de tres filósofos, inscribimos nuestro análisis en la historia del pensamiento? Porque nos interesa tomar distancia de ciertas perspectivas filosófico-políticas que, como dice Roberto Esposito, se arrogan la misión de crear las bases de la política, de ‘realizarse políticamente en la realidad’ o de juzgar la realidad política en función de la capacidad de ésta de soportar ‘ser educada por la filosofía’ (1996: 22). Y en todo caso, recuperamos a la filosofía como una práctica discursiva que tiene su propia historia, y que, como sugiere Foucault, se relaciona con un ‘nosotros’ particular. En este sentido, si la filosofía pretende decir el sentido del presente, debe asumir que tanto esta pretensión como este sentido forman parte de un conjunto cultural característico de su propia actualidad. La filosofía moderna, en la huella kantiana de la ‘ontología del presente’, debe dar

cuanta de las formas de conocimiento, de saber, de ignorancia y de ilusión que marcan las instituciones al interior de las cuales ella sabe reconocer su situación histórica (Foucault, 2008: 14-16).

En este marco, la propia relación de la filosofía con la verdad se integra en esa trama histórica. En *Subjetividad y verdad* —el curso dictado en 1981 en el Collège de France—, Foucault caracteriza a la verdad como un sistema histórico de obligaciones, cuyas reglas definen un régimen de veridicción, un conjunto de posibilidades y límites del decir verdadero en escenarios históricos singulares (2014a: 28). Y en ese conjunto, el sujeto moderno es un elemento clave: ese sujeto racional, capaz de lograr la plenitud de su conciencia es a la vez un presupuesto y una construcción de la filosofía moderna que acompañará el desarrollo y la consolidación de la sociedad capitalista liberal, en primer lugar, y neoliberal, a partir de las últimas décadas del siglo XX.

En este sentido, los análisis de Foucault nos permiten desarmar las nociones de ‘individuo’ y ‘sujeto’ propias del mundo moderno, que modelan la experiencia subjetiva y están en el núcleo de muchas de las discusiones en torno a la educación. En primer lugar, cabe aclarar que Foucault entiende al sujeto como el efecto que surge de la experiencia de sí que tiene el individuo; experiencia que se desplegará con modulaciones específicas a lo largo de la historia. En este sentido, las tecnologías de gobierno y las tecnologías de sub-

jetivación son elementos clave para hacer visibles las prácticas a partir de las cuales se forja la experiencia de la subjetividad.

En los albores de la modernidad, el pastorado cristiano y la policía marcaron un primer umbral en la historia de la subjetividad moderna. El pastorado es una tecnología que trabaja simultáneamente sobre el individuo y sobre la comunidad —la oveja y el rebaño— según una lógica de conducción de conductas que apela a la ‘conciencia’ de hombres y mujeres, a una interioridad en la que se busca imprimir las huellas de las reglas a la vez religiosas y morales que deben orientar las acciones individuales y colectivas. Si bien esta tecnología acompaña la consolidación del cristianismo, es a partir del Concilio de Trento (1545-1563), con la institucionalización de la confesión, cuando se afianza como estrategia tendiente a producir ‘buenos cristianos’.

En el siglo siguiente, tras la paz de Westfalia, la lógica de la razón de estado encuentra en el poder de policía, según Foucault, un instrumento que permite captar para la política esa mecánica de articulación entre el trabajo sobre el individuo y el trabajo sobre la comunidad, propio del pastorado. ‘Policía’, en ese marco, refiere a todo lo que garantiza la vida armoniosa en la *polis*, y por lo tanto se trata de una tecnología que apunta a regular cuestiones muy diversas, que van de la provisión de agua o el control de las enfermedades a las costumbres y hábitos de la población (Foucault, 2006: 355-378).

Con el ascenso del capitalismo, hacia mediados del siglo XVIII, surge una nueva racionalidad gubernamental, articulada a la práctica de gobierno que se caracteriza por la aspiración a intervenir lo menos posible, encontrando en el mercado el mecanismo de veridicción que le indica a la política cuánto gobernar. Esta lógica de gobierno frugal presupone y requiere un individuo racional, egoísta y calculador, capaz de gobernarse a sí mismo en función de su propio interés, que de alguna manera se ha venido forjando con las tecnologías del pastoreo y la policía. Y cuando el ‘ideal-tipo’ subjetivo de los hombres y mujeres no responde a esta caracterización, la racionalidad gubernamental moderna, asociada al liberalismo, intentará suscitarlo, a través de toda una serie de tecnologías. A mediados del siglo XIX, la educación se situó sin duda en el núcleo de esas tecnologías, con las ‘meticulosidades de la pedagogía escolar’, como la regulación de los horarios, la distribución espacial o el sistema de recompensas y castigos (Foucault, 2002 [1975]: 149-151). Objetivos similares persigue el intento de difundir, en la primera mitad del siglo XIX, las instituciones de ahorro y de previsión voluntaria entre las clases trabajadoras: se trataría de estimular un sujeto de interés, calculador, que orienta su conducta a partir de una meta a futuro (Castel, 1997: 203). En el mismo sentido irían las políticas de vivienda obrera, en la segunda mitad del siglo XIX, las que además de fijar al obrero al lugar de trabajo, incitan una planificación a largo plazo (ibíd. 214).

De manera que el sujeto ‘universal’ racional propuesto por la filosofía moderna —un sujeto pensado como interioridad, como pliegue del yo, que habilita a hombres y mujeres a dar cuenta del sentido de sus actos— es en todo caso un sujeto universalizado a través de esa serie de tecnologías de subjetivación. En este sentido, Foucault propone explorar el campo de subjetividad que puede abrirse al sujeto para sí mismo, desde el momento en que existen de hecho, históricamente, ante él, en relación a él, una cierta verdad, un discurso de verdad y una cierta obligación de ligarse a ese discurso de verdad —ya sea para aceptarlo como verdadero o para producir él mismo como verdadero. Y en *Subjetividad y verdad* emprende un análisis histórico que apunta a mostrar de qué manera las subjetividades como experiencias de sí y de los otros se constituyen a través de las obligaciones de verdad, a través de los lazos de aquello que podríamos llamar la ‘veridicción’.

La singularidad del orden liberal-capitalista es que plantea que el mercado es el mecanismo de veridicción que debe regular la lógica gubernamental. Gobernar con la verdad del mercado, la verdad de la economía, requiere un tipo de sujeto con determinadas condiciones que lo hacen apto para interactuar con los demás en los ámbitos jurídico, económico, político. ¿Cuáles son esas condiciones? En principio, podría decirse que son las que Foucault identifica como premisa del funcionamiento del sistema penal: “Todo

ciudadano a condición de ser adulto, de ser razonable, debe poder reconocer lo que es verdadero o falso en su alma o su conciencia” (2014b: 226).

La gubernamentalidad liberal y neoliberal se asientan en los rasgos de ese sujeto capaz de reconocer lo verdadero en su alma o su conciencia y de reconocer lo verdadero de la realidad, para responder en consecuencia. El *homo economicus* que Foucault sitúa en el núcleo de la estrategia gubernamental del liberalismo es el hombre que acepta la realidad: la realidad de su propio interés cuya consecución persigue, y la realidad de su entorno, ante la cual responde de manera no aleatoria sino racional, esto es, según una lógica medios/fines que presupone adecuada a sus objetivos. “El *homo economicus* es quien acepta la realidad. Es racional toda conducta que sea sensible a modificaciones en las variables del medio y que responda a ellas de manera no aleatoria y por lo tanto sistemática” (Foucault, 2007: 308) El *homo economicus* en definitiva es el que acepta el valor de verdad de la realidad.

En este sentido, siguiendo la secuencia de la producción foucaultiana, podría pensarse con el análisis del *homo economicus* como sujeto de la gubernamentalidad liberal la dicotomía entre lo normal y lo patológico —que Foucault ha venido trabajando sistemáticamente desde la década de 1960— se proyecta al plano de la política. Lo que pone a la locura a distancia de la gubernamentalidad liberal es el problema de la realidad. Si como decíamos antes, las tecnologías propias de la

razón gubernamental del liberalismo son las de seguridad, es decir las que toman a la realidad como punto de apoyo, el problema con la locura es, en la perspectiva del saber psiquiátrico que acompaña la consolidación del orden liberal-burgués, que el loco no acepta la realidad: la realidad de su propia biografía, la realidad del poder del psiquiatra, la realidad de la enfermedad. “Dejar de estar loco es aceptar ser obediente, ganarse la vida, reconocerse en la identidad biográfica que han forjado para uno” (Foucault, 2005: 196).

Si la del loco es una voluntad insurrecta (ibídem, 199) —y esto daría lugar a pensar cómo las formas de resistencia al orden establecido han sido decodificadas según la oposición normal/patológico<sup>5</sup>—, la del *homo economicus* es una voluntad depurada, racionalizada, bajo la forma del interés (Foucault, 2007: 314). Por eso el *homo economicus* no es ‘un átomo de libertad frente a todas las condiciones, todas las empresas, todas las legislaciones, todas las prohibiciones de un gobierno’. Es en cierto tipo de sujeto, el sujeto de interés, que le permite al arte de gobernar regularse según el principio de la economía, economía en los dos sentidos del término: como economía política, y como restricción, autolimitación, frugalidad del gobierno (ibídem, 310).

La libertad como tecnología de gobierno se despliega, así, sobre la voluntad adulta que es capaz de obedecer —tal como, según Foucault, la define la psiquiatría del siglo XIX (2005: 252)— y de aceptar la verdad de lo real y de sí mismo. Este es el parámetro



que establece quiénes pueden ser gobernados con la libertad, y aquellos frente a los cuales la libertad como tecnología gubernamental encuentra su límite.

En torno al individuo y su capacidad de aceptar la realidad y el gobierno aparecen entonces una multiplicidad de discursos —economía, antropología, psiquiatría, medicina— que van a tratar de definir la verdad del sujeto. En este sentido, en la perspectiva del gobierno de la verdad, podría decirse que la razón gubernamental del liberalismo descansa en la producción de formas singulares de saber: un saber experto sobre los individuos, la sociedad y la política, pero también un saber del individuo sobre sí mismo, un saber que presupone un sujeto como interioridad, que se liga al objetivo de las ciencias humanas, que Foucault ya había señalado en *Las palabras y las cosas*: volver al individuo transparente para sí mismo.

Este planteo abre un campo de interrogantes muy interesantes para la política moderna: qué experiencia de sí se le habilita al sujeto en el marco de las reglas de veridicción del mercado, qué campo de subjetividad se liga a la idea de una convivencia social reglada por la mano invisible del mercado, qué efectos de subjetivación produce ese discurso que les dice a los individuos que son racionales, adquisitivos, egoístas, maximizadores de beneficios. En otras palabras, y situando esta inquietud en nuestra contemporaneidad, ¿cuál es la verdad de sí que el capitalismo tardío estimula al individuo a encontrar en esa búsqueda de volverse

transparente para sí mismo? La verdad que pretende mostrarle que es un sujeto con intereses, con deseos, que debe competir con los demás para lograrlos. En este marco, a partir de las últimas décadas del siglo XX se va forjando la matriz de un nuevo sujeto que será afín a racionalidad gubernamental del neoliberalismo.

Esto implica un giro que complejiza la caracterización del *homo economicus*. Ya no se trata sólo de un individuo racional, egoísta y calculador, sino, además, de un sujeto deseante, que, atravesado por la racionalidad y el cálculo, es capaz de regular la mecánica del deseo en función de lograr la performance que le reclama el mercado. Se trata de un individuo que trabaja en el fortalecimiento del sí mismo como locus de acumulación de los más diversos tipos de capital — intelectual, profesional, afectivo, social— para poder competir. Con la competencia, además, sobreviene una naturalización del riesgo: el riesgo es la condición en la que vive el *homo economicus*. Esta naturalización del riesgo es, al mismo tiempo, una socialización, una ampliación, que señala un movimiento paradójico en el capitalismo con respecto al modelo clásico. En éste, el riesgo era situado del lado del capitalista y funcionaba incluso como elemento de legitimidad de la apropiación de la plusvalía. A diferencia de la previsibilidad de la remuneración del trabajo asalariado, el capitalista asumía el riesgo de la inversión de capital, y por lo tanto justificaba desigualdad del reparto. El neoliberalismo, en cambio, coloca a todos los hom-





bres y mujeres en situación de poner en juego diferentes formas de capital y, por lo tanto, de arriesgar, sin que esto implique la socialización equitativa de las ganancias. Frente al sujeto productor y consumidor del liberalismo clásico, la experiencia neoliberal opera un giro, una complejización, que hace de los hombres y mujeres fundamentalmente sujetos competitivos, sometidos a los embates que presenta la arena del mercado, que les exigen determinadas predisposiciones de comportamientos, actitudes y valoraciones.

“No hemos terminado con el neoliberalismo. A pesar de lo que muchos piensan, éste no es una ideología pasajera destinada a desvanecerse con la crisis financiera; no es solamente una política económica que ubica al comercio y a las finanzas un lugar preponderante. Se trata de algo muy distinto, se trata de mucho más que eso: de la manera en *que* vivimos, sentimos, pensamos. Lo que está en juego no es ni más ni menos que la forma de nuestra existencia, es decir, la forma en que nos vemos obligados a comportarnos, a relacionarnos con los otros y con nosotros mismos. El neoliberalismo define, en efecto, una cierta norma de vida en las sociedades occidentales, y, bastante más allá de ellas, en todas aquellas que las siguen a través del camino de la modernidad. Esta norma compromete a cada uno a vivir en un universo de competencia generalizada, convoca a las poblaciones a confrontar unas contra otras en una lucha económica, ordena las relaciones sociales según el modelo del mercado, trans-

forma al individuo mismo, compelido en adelante a concebirse como una empresa. Tras un tercio de siglo, esta norma de existencia preside las políticas públicas, rige las relaciones económicas mundiales, transforma la sociedad, remodela la subjetividad” (Dardot y Laval, 2009: 5).

En este escenario, dicen Dardot y Laval, la gran novedad consiste en las formas a través de las cuales se modela a los individuos para volverlos aptos para soportar las nuevas condiciones de extrema competencia que les son impuestas. La racionalidad gubernamental neoliberal empuja al yo a actuar sobre sí mismo para reforzar los elementos que le permiten sobrevivir en la competencia, haciendo de cada individuo una empresa. Surge así un ‘ethos’, un modo de existencia, neoliberal que asocia el éxito en la vida con éxito en la carrera laboral, y este éxito pretende sostenerse en la lucha cotidiana, en la entrega personal para afrontar los desafíos de un escenario que no cesa de mutar, de manera que el discurso neoliberal construye una suerte de relato épico sobre el *homo economicus*.

Como diría Sergio Caruso, en el neoliberalismo, la figura del *homo economicus* condensa la pretensión no solo que la economía sea racional, sino que la racionalidad de cualquier comportamiento humano sea económica (2012: 19). En este sentido, las teorías neoliberales suponen en el *homo economicus*, más que un ideal-tipo para abordar metodológicamente las acciones humanas, un sustrato antropológico que define

la naturaleza de hombres y mujeres. Se pasa, así, de plantear la autonomía de lo económico a definir el primado de lo económico, afirmándose que hay una cierta 'mentalidad económica' que se extiende más allá de la esfera pública, penetrando en la esfera privada y, más aún, en la esfera de lo íntimo, en tanto se acepta como dato casi irrefutable que el hombre se concibe a sí mismo como 'económico'.

Frente a esta naturalización de los rasgos del homo economicus, la genealogía foucaultiana de la subjetividad moderna, liberal y neoliberal, muestra a los hombres y mujeres "[...] que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido construidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida" (Foucault, 1996: 143).

Ahora bien, una vez desmontada la lógica de subjetivación propia de la racionalidad gubernamental del neoliberalismo, ¿qué tenemos para oponerle?, ¿cuáles pueden ser las herramientas conceptuales y políticas que nos permitan pensar de otro modo como apuesta estratégica?, ¿cómo habilitar nuevas experiencias de la relación del sujeto consigo mismo y con los demás, diferente de aquella ligada a los intercambios que tienen lugar en el mercado y que presuponen individuos egoístas y calculadores?

En definitiva, ¿qué construcciones de 'lo común' podemos oponer a matriz individualista que subtiende

los procesos de subjetivación del capitalismo tardío? En este sentido, se requieren nuevas formas de pensar 'lo común' despojadas de cualquier pretensión de una sociedad reconciliada consigo misma, que contribuyan a construir un espacio colectivo sin apelar al horizonte originario, sustantivo, de la comunidad.

Tras las experiencias totalitarias que buscaron en la comunidad un sustrato esencial o una dimensión de inmanencia en la relación del hombre con algo del orden de lo común que le es propio, Roberto Esposito nos advierte sobre la distorsión que produce una perspectiva tal, de la que nuestro siglo tuvo una experiencia trágica (2003: 21). Las soluciones totalitarias de izquierda y de derecha reposan, en buena medida, en una convicción que afirma que "la humanidad del hombre es directamente proporcional a su participación en el carácter universal de su propia esencia, a la tipología común de la especie" (Esposito, 1996: 98).

Esposito deconstruye la noción de comunidad y sus modos de funcionamiento en el campo semántico de la política clásica y moderna, mostrando cómo aparece como una cualidad que se agrega a la naturaleza de sujeto de quienes la componen. La comunidad, en esta línea, vendría a dar plenitud al carácter incompleto de los sujetos individuales, volviéndolos "sujetos de una entidad mayor, superior o inclusive mejor, que la simple entidad individual, pero que tiene origen en esta y le es especular" (2003: 23).

Para sortear las dificultades que implica esta visión esencialista de la comunidad que potencialmente puede derivar en propuestas que en la búsqueda de lo común pretenden devorar la diferencia, Esposito recurre al análisis etimológico de la palabra *communitas*: ¿qué es lo que supone compartido el ‘cum’ que está en la raíz del vocablo? El *munus*, esto es, una carga, una responsabilidad, un deber, un tipo de don de carácter obligatorio o vinculante, que implica que el sujeto tiene que entregar algo sin esperar nada a cambio (Esposito, 2003: 27-28).

La comunidad, según Esposito, no es un modo de ser —ni, menos aún, de hacer— del individuo, porque esa carga que se comparte con otros hace “a las personas no completamente dueñas de sí mismas”, y por lo tanto lo que las une es aquello que les falta (ibídem, 30). En todo caso, la comunidad es, como dice Jean-Luc Nancy, un ‘modo de estar’, un ‘estar en común’ (2000: 15), un coexistir con los otros en un borde que implica la apertura hacia aquello de lo que se carece. Este modo de coexistir empuja a hombres y mujeres a tomar contacto con lo que no son, con su ‘nada’, lo que constituye una experiencia extrema, abierta tanto de las posibilidades como de las amenazas de la comunidad (Esposito, 2003: 32). La comunidad es ‘lo otro’ del sujeto, y por esto puede quedar atado a lo peor pero también a lo mejor de la política: puede arrastrar a mujeres y hombres a empresas políticas o colectivas “dominadas por una voluntad de

inmanencia absoluta [que] tienen por verdad, la verdad de la muerte”, o puede ser lo que nos ocurre a cada momento, lo que nos interpela como ‘pregunta, espera, acontecimiento’ (Nancy, 2000: 23).

La comunidad, como dice Esposito, no se identifica en un sentido positivo, o sustantivo con lo público; no es el equivalente coextensivo de la *res publica* sino que es más bien una suerte de lugar vacío, “el pozo al que esta [la *res publica*] corre continuamente el riesgo de resbalar, el desmoronamiento que se produce a sus costados y en su interior” (Esposito, 2003: 33). Este confin que une y separa a la vez a la cosa pública con la nada es “el carecer que nos mantiene juntos” (ibid., 34), y por eso mismo, es lo que permanece abierto como pregunta, espera o acontecimiento, con toda la potencialidad de lo indeterminado.

Esa carga que configura nuestro modo de estar en común, que nos enfrenta a aquello que no somos o de lo que carecemos, ¿cómo puede plantearse de manera que no clausure la diferencia, que no pretenda restituir ninguna unidad originaria, y al mismo tiempo que habilite la potencia creadora de lo colectivo? ¿Cómo hacer, según lo plantea Giorgio Agamben para que “las singularidades hagan comunidad sin reivindicar identidad, que los hombres se co-pertenezcan sin una condición representable de pertenencia”? (1996: 55). A partir de la posibilidad de ponerse en el lugar del otro<sup>6</sup>. Esta es la dimensión de lo común que puede oponerse al individualismo egoísta que

propician las tecnologías de subjetivación propias del escenario neoliberal.

La política, como ámbito litigioso (Rancière 1996: 14) de discusión en torno a ‘lo común’ —litigio por quiénes discuten, litigio por qué se discute— se cruza a cada instante con la educación: la educación es parte de aquello que ponemos en común, o al menos del debate en el que se busca definir lo que ponemos en común, contribuye a pensar lo común, habilita voces para discutir lo común. Por eso, tomamos la palabra para hablar de educación, aunque no seamos expertos, por eso tantas intervenciones para pronunciarse sobre la educación.

Ahora bien, esta proliferación de intervenciones y pronunciamientos en torno a la educación, ¿da cuenta de un gesto político de inquietud por debatir en torno a lo común?, ¿ acepta que, como diría Jacques Rancière, la racionalidad de la política es el desacuerdo (1996: 11), y por lo tanto el espacio compartido de la política y la educación es el que se abre a partir de la potencialidad de las tensiones, lo indeterminado y la incertidumbre, y no el que se recorta y se cierra en torno a los modelos? O no son sino otras tantas de las imágenes-objeto que produce la sociedad del espectáculo, como diría Guy Debord (2008: 15 [1967]), y Agamben siguiendo a éste (1996: 50): formas de autorrepresentación del orden policial, complacido con una escisión entre educación y política capaz de mantener separados y domesticados los ámbitos de espe-

cialización, de manera que la educación se encuadre en la lógica de las instituciones y la política se reduzca a un conjunto de fórmulas del espectáculo mediático y renuncie a la tensión poiética entre representaciones del mundo confrontadas.

Esa multiplicidad de pronunciamientos sobre la educación da cuenta de otras tantas ‘puestas en escena’ que, bajo el ropaje de propuestas innovadoras, son las manifestaciones del discurso “del orden actual sobre sí mismo, su monólogo elogioso” (Debord, 2008 [1967]: 24).

Si, como dice, Debord, “el espectáculo es el momento en el que la mercadería ha logrado la colonización total de la vida social” (2008: 42), es necesario estar alertas ante la posibilidad de que el debate sobre la educación se ‘espectacularice’, y por lo tanto, sea cada vez menos debate y cada vez más un libreto estandarizado en torno a cuestiones que nos vienen instaladas (pruebas internacionales para medir calidad, nuevas tecnologías), pero no dan cuenta de apuesta política que la educación comporta y del modo en que los hombres y mujeres pueden involucrarse en esa apuesta.

La lectura que hace Agamben de los planteos de Debord y el modo en que recurre a ellos para interpelar el mundo contemporáneo es, en este sentido, iluminador:

“[...] la economía mercantil accede a un estatuto de soberanía absoluta e irresponsable sobre la vida so-

cial entera. Después de haber falseado el conjunto de la producción, puede ahora manipular la percepción colectiva y apropiarse de la memoria y de la comunicación social, para transformarlas en una única mercancía espectacular, en la cual todo puede ser puesto en discusión salvo el espectáculo mismo, que en sí mismo no dice otra cosa que esto: ‘Lo que aparece es bueno, lo que es bueno aparece’” (Agamben, 1996: 50)

Esta ‘espectacularización’ de la política y de las discusiones sobre educación como ítem de la agenda pública se inscribe en el terreno de la expansión ilimitada del reino de la mercancía, y hace de ambas un campo específico de desempeño sometido a evaluaciones cuyos criterios parecen definirse en términos de éxito o fracaso, consumo/demanda, satisfacción de expectativas. Y en esta dinámica, lo común, la posibilidad de debatir en torno a lo que concebimos como ‘común’ y a lo que estamos dispuestos a ‘poner en común’ nos es confiscada. Como dice Agamben: “La forma extrema de expropiación de lo común es el espectáculo, esto es, la política en la que vivimos” (1996: 51).

Esta forma de expropiación de lo común está asociada a la expansión del mercado como ámbito privilegiado de vinculación con los demás. Para la ‘razón neoliberal’, apelando a la conceptualización de Dardot y Laval, el mercado es el modo de coexistencia con el otro que regula la vida individual y colectiva. Esto no implica necesariamente apuntar a que el mercado se devore todo, sino a lograr que su lógica trascienda el

ámbito de los intercambios económicos, que hombres y mujeres encuadren su vida afectiva, social, lúdica, política, en la matriz de la dinámica concurrencial. Así se piensa en términos de ganarse el afecto de los demás, se regula el tiempo de ocio en función del rendimiento del tiempo laboral, se ponen en escena las ideas políticas en clave de ‘marketing político’.

En esta línea se forjan las teorías del capital humano, que proponen que los hombres y mujeres se constituyan como soportes de diversas formas de capital para poder competir en mejores condiciones. Entre esas formas de capital, la educación aparece como una de las privilegiadas, en tanto le provee a los individuos herramientas para la competencia: los contenidos de la educación son pensados como insumos para modelar un sujeto productor, consumidor y, sobre todo, competitivo, cuyo lugar de realización es el mercado, no el Estado, y cuyo modo de vinculación con los demás pretende enmarcarse en la lógica concurrencial y no en la lógica democrática.

¿Cuál es la lógica democrática? Habilitar la palabra a los que no suelen ser escuchados; como diría Rancière, hacer visible la parte de los sin parte, la cuenta de los que no cuentan. Este es el desafío de la educación y lo que la articula de manera íntima con la política. Frente a la racionalidad homogeneizante del logos que busca para la política un sujeto universal, idéntico a sí mismo, Rancière propone pensar que: “Hay política desde el momento en que existe la esfera de apariencia de



un sujeto pueblo, del que lo propio es ser diferente a sí mismo. Por consiguiente, desde el punto de vista político, las inscripciones de la igualdad que figuran en las declaraciones de los derechos del hombre o en los preámbulos de los códigos y las constituciones, las que materializan tal o cual institución, o están grabadas en el frontispicio de sus edificios no son ‘formas’ desmentidas por sus contenidos, o ‘apariencias’ destinadas a ocultar la realidad. Son modos efectivos del aparecer del pueblo, el mínimo de igualdad que se inscribe en el campo de la experiencia común. El problema no es señalar la diferencia de esta igualdad existente con respecto a todo lo que la desmiente. No es desmentir la apariencia, sino al contrario, confirmarla. Allí donde está escrita la parte de los sin parte, por más frágiles y fugaces que sean esas inscripciones, se crea una esfera del aparecer del *demos*, existe un elemento del *kratos*, del poder del pueblo. El problema consiste entonces en extender la esfera de ese aparecer, aumentar ese poder” (1996: 114).

¿Qué es lo que diferencia ese ‘aparecer del pueblo’ que aumenta su poder, del mero espectáculo que monta una escena para un pueblo ficcional? La posibilidad de habilitar ‘casos de litigio y mundos de comunidad del litigio’, diría Rancière (1996).

La educación, en este sentido, tiene un potencial creador de comunidades de litigio. La educación es un modo de ‘estar en común’<sup>7</sup>, es un modo de estar con el otro, caracterizado por un *ethos*, un modo de existen-

cia, crítico, litigioso, esto es, que se interroga continuamente sobre lo que dice y sobre lo que hace, y que en su relación con el otro está dispuesto a dar cuenta de lo que dice y lo que hace asumiendo la precariedad de su posición, pero también a reclamar de los demás la misma predisposición.

El estar en común de la educación, como las demás formas de estar en común —la política, el trabajo—, es, como diría Esposito, una carga, una responsabilidad. Nos pesa: hay que ponerse en el lugar del otro, hay que dar razones, hay que asumir la precariedad de las posiciones. Es una falta, en el sentido en que ese ‘estar en común’ como una relación situada es siempre mutable, no cesa de cambiar, nunca implica una plenitud cerrada. Pero justamente por eso damos el debate, por eso hablamos de educación: porque no queremos que el espectáculo la absorba y nos expropié lo más rico de la educación que es la posibilidad de construir un ámbito litigioso para el ‘estar en común’.

## Notas

1. <http://www.americatv.com.ar/animalesueltos/Macri-La-educacion-es-mas-central-que-la-economia-20150904-0001.html>

2. “Futuro jóvenes”, folleto de la campaña de Dilma Rouseff. Disponible en: <http://www.archivoelectoral.org/documentos/futuro-jovenes/982>

3. En *Les échos.fr*, <http://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/021295327482-education-hollande-reaffirme-sa-promesse-de-creer-60000-postes-1149608.php>

4. En *Les échos.fr*, <http://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/021292449569-60000-postes-dans-leducation-val-laud-belkacem-replique-a-melenchon-1149218.php>

5. En este sentido, es sumamente iluminador el análisis de Hugo Vezzetti en su maravilloso libro, ya clásico, *Historia de la locura en la Argentina*, donde muestra cómo la psiquiatría argentina de principios del siglo XX ‘patologizaba’ las formas de insurrección de las clases subalternas (1986)

6. Esta idea está tomada de la Badaliya, un movimiento de oración y piedad fundado en 1934 por el francés Louis Massignon. ‘Badaliya’ significa en árabe ‘tomar el lugar del otro’ o ‘sustituir al otro’, y el movimiento apuntaba a propiciar un diálogo interreligioso entre musulmanes y cristianos. Agamben dice de esta ‘sustitución’ que “no reconoce ya un lugar propio, pero por ella el tener-lugar de todo ser singular es ya siempre común, espacio vacío ofrecido a la única, irrevocable hospitalidad” (1996: 20-21)

7. ‘Estar en común’ es la fórmula por la que opta el traductor de la obra de Jean-Luc Nancy para ‘être-en-commun’, para expresar el carácter de ‘situación’ que tiene la existencia en comunidad, un carácter siempre transitorio, mutable. Por oposición, de ‘ser-en-común’ se podrían derivar implicancias más ligadas a la idea de elementos constitutivos, o incluso esenciales.



## Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-textos.

CARUSO, Sergio (2012). *Homo economicus. Paradigma, critiche, revisioni*, Firenze, Firenze University Press.

CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.

DARDOT, Pierre y Christian Laval (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte [Versión en español: *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2012].

ESPOSITO, Roberto (1996). *Confines de lo político. Nueve pensamientos sobre la política*. Madrid: Trotta.

———(2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

FOUCAULT, Michel (1994a). « ¿Qu'est-ce que les Lumières? », en *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, Tomo IV, pp. 570-588.

———(1994b). « Usage des plaisirs et techniques de soi » (1983), en *Ibidem*, pp. 539-547.

———(1996). Verdad, individuo y poder, en *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

———(2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

———(2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.

———(2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.

———(2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

———(2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. Paris: Gallimard.

———(2014a). *Subjectivité et vérité*. Paris: Gallimard/Seuil.

———(2014b). *Obrar mal, decir la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

NANCY, Jean-Luc (2000). *La comunidad inoperante*. Santiago de Chile: ARCIS.

RANCIÈRE, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.